

MATERIALI PER L'AGGIORNAMENTO

STORIA 7

Apprendimento e cultura storica

esperienze e spunti per la progettazione

a cura di
Flavia Marostica

GRUPPO SoFIA

Bologna 1997

MATERIALI PER L'AGGIORNAMENTO

STORIA 7

Apprendimento e cultura storica

esperienze e spunti per la progettazione

a cura di

Flavia Marostica

"Quanto alla storia vera e propria, la storia seria e solenne, non riesco a trovarla interessante ... La leggo un po' per dovere, ma non mi dice niente che non mi irriti o mi annoi. Ad ogni pagina, litigi di papi e imperatori, guerre e pestilenze. Gli uomini in genere sono dei buoni a nulla e le donne, praticamente, non ci sono mai: è una noia terribile."

(Jane Austen)

"Se non conosciamo la nostra storia siamo destinati a subirla come privato destino". (Hannah Arendt)

GRUPPO SoFIA

Bologna 1997

Materiali di lavoro a circolazione interna
Coordinamento redazionale IRRSAE / ER
di MARINA CALORE
Stampato nel mese di febbraio 1997

INDICE

1. Introduzione. di <i>Flavia Marostica</i>	7
2. Rilevanze, selezione dei contenuti, storia delle donne di <i>Elda Guerra</i>	13
3. Attività didattiche e laboratorio di <i>Lina Santopaolo</i>	27
4. Verifiche e valutazione di <i>Claudia Malta</i>	39
5. Un esempio di UD multidisciplinare. Origine, sviluppo ed attività di una cooperativa di produzione lavoro del Bolognese di <i>Rossella Rinaldi</i>	75
6. Alcune riflessioni sulle modalità di lavoro dei docenti di <i>Paolo Bernardi</i>	97
7. Suggestimenti di lettura: bibliografia minima essenziale (a cura di <i>Flavia Marostica</i>)	114
8. Appendice. Continuità verticale dei curricoli dell'area geo-storico-sociale (a cura di <i>Flavia Marostica</i>)	116

PRESENTAZIONE

Negli anni scolastici 1990/91-1992/93 sono stati realizzati cinque corsi di aggiornamento per insegnanti di storia impegnati nella sperimentazione del “Progetto '92” negli istituti professionali. I corsi, promossi dalla Direzione Generale dell’Istruzione Professionale e realizzati dall’IRRSAE EMILIA ROMAGNA, sono stati progettati e svolti da chi scrive e da un gruppo di ricerca sull’insegnamento della storia denominatosi “CLIO '92”, composto dai proff. Dante Ansaloni, Beatrice Cei, Giuseppe Di Tonto, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Franco Rizzi.

Al progetto sono stati assegnati i seguenti obiettivi:

- elaborare e proporre innovazioni sia rispetto alla mediazione didattica sia rispetto alla valutazione in storia;
- formare insegnanti disposti a sperimentare innovazioni metodologiche nell’insegnamento della storia e a diffonderle tra i colleghi;
- predisporre materiali didattici innovativi e pronti per essere sperimentati.

Ai circa duecento insegnanti interessati dal progetto è stato richiesto di:

- prendere attiva partecipazione a quattro fasi residenziali dove si sono intrecciate lezioni su nuove metodologie e laboratori applicativi;
- prendere confidenza con le singole unità di apprendimento appositamente predisposte su tematiche indicate dal programma cosiddetto “Brocca”;
- prendere confidenza con una decina di unità predisposte per poter programmare curricoli rispetto al primo anno del programma;
- predisporre un proprio curriculum annuale e sperimentarlo;
- riferire e riflettere sulle sperimentazioni in sede di corso.

I materiali didattici innovativi per l’uso sono stati un punto di forza del percorso formativo: essi hanno reso palmare la praticabilità delle innovazioni didattiche proposte a livello teorico. Hanno consentito l’approfondimento delle conoscenze della struttura del discorso storiografico. Hanno strutturato le attività di insegnamento oltre che quelle di apprendimento, dando alla mediazione didattica la possibilità di estrinsecarsi in modo articolato e flessibile.

Si tratta di nove moduli per l’apprendimento che tematizzano i seguenti argomenti: il mondo nel primo Ottocento, lo sviluppo industriale ottocentesco, la società industriale,

lo sviluppo industriale italiano, nazioni e nazionalismi, l'imperialismo, il mondo nel primo Novecento, la prima guerra mondiale; il fascismo.

Essi sono completati da altri due moduli ritenuti indispensabili per realizzare l'insegnamento secondo le metodologie proposte: sono il modulo per l'avvio allo studio della storia e il modulo per la conoscenza del mondo attuale come mondo storico.

La loro inserzione nel curriculum ha un'importanza a nostro parere strategica. Alla prima è affidato il compito di promuovere una nuova visione del rapporto con lo studio della storia, alla seconda il compito di preparare la base di preconcoscenze indispensabili per poter dar senso allo studio dei vari argomenti relativi al passato ottocentesco.

I materiali sono innovativi sia nella loro costituzione sia nella loro disponibilità ad essere combinati in più progetti curriculari. Rispetto alla struttura le caratteristiche innovative sono quattro:

- 1) le unità sono costruite sulla base di modelli storiografici di riferimento;
- 2) i testi che le compongono sono prevalentemente testi di opere storiografiche e non manualistiche;
- 3) i testi sono assemblati in modo da costituire la trama per una sequenza di operazioni cognitive;
- 4) per favorire lo svolgimento delle operazioni si è realizzato uno stretto intreccio tra testi ed esercizi.

I curatori si sono conformati ad opere storiografiche o a capitoli di opere di storia generale per la interpretazione di fondo del fatto storiografico ricostruito.

Da tali opere essi hanno estratto i testi che compongono il materiale di studio e di applicazione degli esercizi. I testi fondamentali sono stati integrati con altri ripresi da opere diverse con una funzione di chiarimento e di arricchimento delle informazioni. Tutti sono, inoltre, inquadrati e saldati tra loro con brevi interpolazioni di mano degli autori delle unità.

I testi sono coordinati in modo da costituire le parti in sequenza di un processo di costruzione di una conoscenza storica.

Ce ne sono alcuni che propongono la conoscenza di aspetti pertinenti dello stato del mondo presente in modo da fornire anche un termine di paragone che possa motivare allo studio del 'passato. Essi hanno la funzione di far acquisire agli studenti le concettualizzazioni e gli schemi cognitivi necessari per la comprensione dei testi e per la esecuzione delle operazioni proposte: il PRESENTE, dunque, come punto di partenza della costruzione cognitiva.

Qualche altro testo relativo al presente è collocato in posizione finale ed ha la funzione di far applicare ad un contesto attuale le conoscenze apprese o gli schemi cognitivi costruiti rispetto al passato: un RITORNO AL PRESENTE che serve a far percepire l'utilità della conoscenza storica ai fini della migliore comprensione della realtà.

Tutti gli altri testi sono relativi al PASSATO. Anch'essi sono distribuiti in modo da agevolare agli studenti lo scorrimento della mente lungo un percorso apprenditivo nel quale le operazioni richieste relativamente a ciascun gruppo di testi fanno guadagnare i requisiti per affrontare la lettura e la comprensione dei successivi testi.

Ogni gruppo di testi è molto coerente da un punto di vista tematico e scandisce le fasi di costruzione della conoscenza che - fatte salve le varianti e le diverse combinazioni di ciascuna unità - possiamo indicare come a) descrizione della situazione di partenza, b) rilievo del mutamento, c) formulazione del problema, d) costruzione del processo esplicativo.

Quali sono le ragioni per proporre un materiale di lavoro didattico così caratterizzato?

In primo luogo la convinzione che per realizzare delle conoscenze scolastiche adeguate ai livelli delle conoscenze “scientifiche” conviene assumere un modello che offra una conoscenza scientifica accreditata e coerente e convertirlo in una proposta didattica che contenga le informazioni e le interpretazioni di base rendendo trasparente la struttura della conoscenza; in secondo luogo, la persuasione che conviene avviare gli studenti di scuola secondaria superiore ad un rapporto assistito con testi storiografici originali. In terzo luogo, la constatazione che gli studenti abbiano diritto a non saper studiare storia finché la scuola non formi le abilità giuste con opportuni procedimenti didattici; in quarto luogo, la pretesa che l'apprendimento di un sapere storico vada utilizzato per favorire la costruzione di strumenti e schemi mentali operatori. A questi scopi sono diretti gli esercizi che non sono posposti allo svolgimento del tema ma sono incuneati all'interno di esso in modo da diventare le cerniere tra un punto e l'altro dello sviluppo tematico e cognitivo.

La struttura più particolare di ciascuna unità è dichiarata nella *guida per gli insegnanti* che precede ogni tema.

Per ogni unità si è anche predisposta una *prova di controllo oggettiva* che serve per mettere gli insegnanti in condizione di ampliare la gamma degli strumenti valutativi. Essa ha, però, lo scopo importante di far acquisire elementi di conoscenza omogenei sull'esito della sperimentazione delle unità da parte di decine di insegnanti che lavorano in situazioni molto differenti. Altra caratteristica innovativa è la componibilità curricolare dei moduli.

La organizzazione modulare delle unità tematiche dovrebbe assicurare loro la compiutezza e l'autonomia che permette di considerarle come mappe di conoscenze componibili senza tener conto della contiguità cronologica e senza dover rispettare la continuità narrativa dei capitoli del manuale. Essi sono stati proposti nei corsi come tessere per un curriculum e gli insegnanti le hanno usate secondo criteri curriculari vincolati in primo luogo a criteri cognitivi e affettivi in modo da formare una concatenazione di mappe di conoscenze e di operazioni cognitive capace di sostenere lo sviluppo di competenze ad ampio spettro negli studenti.

Le unità sviluppano alcuni temi indicati dal programma di storia contemporanea elaborato per i bienni dalla commissione ministeriale presieduta dal sottosegretario Brocca. L'assunzione del riferimento a tale programma è puramente pragmatica e si conforma all'indicazione ministeriale di utilizzarlo come orizzonte di riferimento nelle sperimentazioni. Essa, però, non significa adesione incondizionata e tanto meno prefigura l'assetto programmatico definitivo dei corsi di “Progetto '92”.

La giustificazione metodologico-didattica e il modello delle unità di apprendimento sono esposti nel libro *La cultura storica: un modello di costruzione* che contiene contributi di Ivo Mattozzi, Ernesto Perillo, Giovanna Lazzarin, Maria Teresa Rabitti,

Vincenzo Guanci (Faenza Editrice, Faenza 1990). Le teorie lì ragionate hanno fornito l'ispirazione per l'impianto di base di ciascuna unità. Ogni singola redazione ha poi subito una prima revisione in seguito all'analisi compiuta nel gruppo di lavoro che ha coordinato l'aggiornamento. Una seconda revisione è stata compiuta dopo la sperimentazione nelle classi e l'analisi critica che gli insegnanti sperimentatori hanno svolto di ciascuna unità durante il corso.

Dunque l'attuale redazione delle unità risulta da un lavoro intenso che ha combinato teorizzazione sull'insegnamento del sapere storico, elaborazione di materiali per l'apprendimento secondo precise idee sulla mediazione didattica, critica di essi da parte di altri componenti del gruppo di lavoro e da parte degli sperimentatori. Ma - secondo un deliberato intento di ricerca didattica - la versione attuale non è l'ultima. Altre messe a punto potranno essere indotte da ulteriori sperimentazioni e dalle necessità dell'inserimento delle unità in un sistema di sapere da sviluppare secondo il progetto che ha dato fisionomia al corso di aggiornamento.

Per chi volesse approfondire alcune questioni relative alla composizione delle unità e all'interpretazione del programma sono anche disponibili gli articoli di E. PERILLO, *Esercizi di storia*, (in "I viaggi di Erodoto", n. 17, 1992) e di V. GUANCI, *Storia: a che scopo?*, (in "I viaggi di Erodoto", n. 18, 1992) che espongono due lezioni nell'ambito dei corsi.

Ivo Mattozzi

INTRODUZIONE

DIDATTICA DELLA STORIA E DELLE SCIENZE SOCIALI NEGLI ISTITUTI SUPERIORI:
CINQUE ANNI DI ATTIVITÀ DELL'IRRSAE EMILIA ROMAGNA A LIVELLO REGIONALE
(1992-96)

di *Flavia Marostica*

Riassumere in poche, anzi pochissime, pagine qualcosa che è stato insieme impegno professionale su piani diversi e di una certa durata (cinque anni come tecnica ricercatrice all'IRRSAE ER, ma dopo almeno quindici anni di attività come docente di storia nella scuola secondaria, inferiore e soprattutto superiore, e come formanda e formatrice/organizzatrice di corsi di didattica della storia) e anche impegno e passione ormai di tutta una vita, selezionare le persone le attività i prodotti in cui si è concretizzato l'impegno professionale e ricostruire il percorso con lucida chiarezza nel limite rigido di poco più di cento pagine, senza lasciare spazio alle emozioni in esso pur vive e intensamente presenti, è stato senza dubbio un lavoro difficile e faticoso, tanto più perchè accompagnato dalla consapevolezza che potesse emergere troppo (perchè c'è) una evidente sproporzione tra i prodotti presentati e le attività effettivamente svolte. Ma non poteva essere altro che così.

Tra i molteplici compiti istituzionali degli IRSRAE ci sono anche la ricerca didattico-educativa in ambito disciplinare, l'assistenza alle scuole che attuano progetti sperimentali o innovazioni significative, l'aggiornamento-formazione in servizio dei docenti, la valorizzazione e la diffusione delle competenze ed esperienze professionali che emergono in situazione, compiti che non sono o, almeno, possono non essere in contraddizione tra loro, soprattutto in una fase in cui si attende e/o si teme l'autonomia degli istituti.

Con questa convinzione si è mosso, dunque, l'IRRSAE Emilia Romagna e in particolare il Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative, quando - accanto agli interventi di aggiornamento in ambito nazionale organizzati a partire dal 1990 su affidamento e finanziamento del MPI, prima della DGIP e poi delle DGIC-DGIT-DGIP - ha avviato in ambito regionale all'interno del Piano di Attività 1992 - in collaborazione con il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (LANDIS) che ha sede in Bologna dal 1983, anno della sua fondazione - il Progetto *Didattica della storia e delle scienze sociali negli istituti superiori*: esso, infatti, affidato alla responsabilità di chi scrive per la gestione tecnico-scientifica culturale e organizzativa, si è configurato sin dall'inizio come un intervento su piani diversi che reciprocamente si integravano e si rafforzavano.

Sono stati così avviati lo studio sistematico delle proposte più significative via via prodotte sulla didattica della storia e delle scienze sociali, l'analisi attenta di tutte le novità che venivano introdotte dai nuovi programmi istituzionali, la raccolta e l'esame di tutti i materiali reperibili costruiti dai docenti delle scuole superiori della regione, la consulenza continua e sotto varie forme ai singoli e alle scuole, la predisposizione di appositi materiali di riflessione di lavoro di divulgazione, una prima ricerca sulla storia professionale dei docenti di storia delle classi I, una seconda ricerca sui bisogni formativi e le domande di formazione dei docenti di area, una terza ricerca sul lavoro dei docenti di storia degli istituti superiori. Ma il progetto non si è limitato solo a questo, che è certamente condizione necessaria ma non ancora sufficiente, e sono state avviate anche altre iniziative in almeno tre direzioni.

Prima. Si è costituita nel 1992 e si è via via arricchita negli anni di nuove presenze una Commissione di ricerca di area geo-storico-sociale (storia-diritto-economia-geografia), successivamente denominata Gruppo SoFIA e attualmente composta da una trentina di persone.

Inizialmente, tra il 1992 e il 1994 il gruppo ha lavorato ad una ricerca per l'elaborazione di moduli multidisciplinari di area per il biennio iniziale degli istituti superiori: dopo aver messo a fuoco i presupposti teorici della progettazione in generale e in particolare nelle discipline dell'area, ha cominciato a tracciare le linee di fondo di alcuni moduli tematici (tre sulla storia dell'Ottocento: la famiglia, nord e sud in Italia e nel mondo, istituzioni politiche e società; uno di storia antica: popolazione economia società nel mondo antico) e li ha via via arricchiti di testi di esercizi di verifiche, anche se il lavoro non è stato omogeneo e ha avuto come esito la produzione di materiali semilavorati più che finiti. Alla fine, nel settembre del 1994, il gruppo di ricerca li ha presentati a tutte le scuole pubbliche e private della regione e li ha proposti per la sperimentazione assistita dall'Istituto con l'intento di completarli e validarli insieme con i docenti. Numerosi insegnanti si sono dichiarati interessati ma anche spaventati per la novità e la difficoltà (più apparente che reale) della proposta da praticare e hanno chiesto di poter seguire un corso di aggiornamento-formazione in servizio che consentisse loro di acquisire gli strumenti necessari a condurre la sperimentazione.

Negli ultimi due anni il gruppo ha svolto un'indagine sull'insegnamento-apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali degli istituti superiori con esame di maturità: la rilevazione dei dati analitici tramite questionario è stata fatta nel luglio 1995 e la lettura dei dati sintetici nella primavera 1996; la presentazione dei risultati dell'indagine è stata fatta nel dicembre del 1996 in un apposito convegno utilizzato come occasione di approfondimento del significato dei dati nel loro complesso e di alcuni in particolare (temi trattati, strumenti e metodi usati, tipologia delle verifiche etc...), di analisi delle difficoltà soggettive e oggettive che incontrano effettivamente i docenti e gli studenti e di riflessione costruttiva che faciliti l'insegnamento-apprendimento non solo delle informazioni ma anche dell'apparato concettuale, delle competenze operatorie e delle abilità operative indispensabili per orientarsi nella complessità del mondo contemporaneo. La pubblicazione degli atti del convegno verrà fatta nel 1997.

Seconda. Sono stati promossi, anche in corrispondenza con l'opportunità avvertita dalla Commissione stessa di approfondire alcuni punti nodali della progettazione di area e con il preciso intento di scoprire altri docenti da valorizzare e da coinvolgere, alcuni incontri di assistenza-sensibilizzazione aperti ai docenti di tutti gli istituti superiori della regione con alcuni studiosi di didattica della storia particolarmente significativi a livello nazionale e le cui riflessioni sono sembrate estremamente stimolanti e costruttive in rapporto ai problemi concreti che i docenti quotidianamente si trovano ad affrontare.

Tali incontri - che hanno avuto la forma di seminari di studio - sono sinteticamente presentati, tralasciando i tre seminari dedicati specificamente all'educazione giuridico-economica nei bienni iniziali e limitandosi solo a quelli centrati sulla storia, nelle tabelle seguenti che possono essere lette anche come una testimonianza insieme di iniziative fatte e di analisi teoriche e pratiche affrontate.

Terza. A partire dalla primavera 1995 sono stati attivati due corsi di aggiornamento-formazione in servizio di primo livello. Uno, su *Apprendimento e cultura storica negli studenti del biennio iniziale degli istituti superiori*, riservato ai docenti che lo avevano chiesto per poter condurre la sperimentazione dei moduli predisposti dall'Istituto e concluso nel giugno del 1996, si è articolato in 12 incontri di 3 ore ciascuno a intervalli grosso modo mensili. L'altro, su *Apprendimento e cultura giuridica ed economica negli studenti del biennio iniziale degli istituti superiori*, riservato ai docenti di diritto economia del gruppo SoFIA, è in fase di ultimazione con un'articolazione in 15 incontri di 3 ore ciascuno intervallati allo stesso modo dell'altro: questo corso si pone l'obiettivo di verificare anche *se e fino a che punto* le idee e le proposte operative che vanno maturando a proposito della didattica

Bologna, 8 aprile 1992

INCONTRO DI STUDIO

La lettura dei programmi Brocca di storia: prospettive non eurocentriche, prospettive non androcentriche
al pomeriggio

Luci e ombre dei nuovi programmi introduzione di Flavia Marostica

Per un curriculum di storia il meno eurocentrico possibile relazione di Maurizio Gusso

Per un curriculum di storia degli uomini e delle donne relazione di Raffaella Lamberti

Bologna, 4 maggio 1992

SEMINARIO DI STUDIO

I nuovi programmi dell'area comune nei corsi di qualifica e di postqualifica di Progetto 92: analisi e proposte
al mattino

I programmi Brocca: la programmazione in una prospettiva di studi quinquennali relazione di Tolmino Guerzoni

al pomeriggio lavori di gruppo:

area linguistica (Adriano Colombo)

area geo-storico-sociale (Flavia Marostica)

area scientifica matematica-informatica (Franco Govoni)

area scientifica scienze naturali (Curzia Marchi)

Bologna, 12 maggio 1992

INCONTRO DI STUDIO

Dai nuovi programmi ai curricoli: percorsi possibili

al pomeriggio

Come valorizzare le luci e attenuare le ombre dei nuovi programmi introduzione di Flavia Marostica

Come passare da un programma ad un disegno curricolare: avvio alla riflessione relazione di Ivo Mattozzi

Progettazione curricolare e problemi organizzativi relazione di Antonio Brusa

Bologna, 22 ottobre 1993

SEMINARIO DI STUDIO

La programmazione coordinata di italiano e storia nel triennio

degli istituti tecnici commerciali con sperimentazioni coordinate dal MPI

al mattino

La programmazione di italiano relazione di Adriano Colombo

Questioni chiave della didattica della storia nei trienni superiori comunicazione di Flavia Marostica

Un'esperienza di programmazione coordinata comunicazione di Simonetta Corradini

Un'altra esperienza di programmazione coordinata comunicazione di Enza Valpiani

al pomeriggio

lavori di gruppo per un confronto tra le diverse programmazioni

Bologna, 2 dicembre 1993 per i Docenti di Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna

Bologna, 15 dicembre 1993 per i Docenti di Modena, Parma, Piacenza, Reggio Emilia

SEMINARIO DI STUDIO

Programmazione e progettazione dei curricoli di storia

al mattino

Programmazione e progettazione tra utopia e realtà introduzione di Flavia Marostica

Criteri di selezione dei contenuti: alcune ipotesi comunicazione di Elda Guerra

Attività didattiche e laboratorio comunicazione di Lina Santopaolo

Esercitazioni, verifiche, valutazione comunicazione di Claudia Malta

Un esempio di unità didattica multidisciplinare comunicazione di Rossella Rinaldi

al pomeriggio lavori di gruppo:

-istituti dell'istruzione classica (Marostica e Santopaolo)

-istituti dell'istruzione tecnica (Bernardi e Guerra)

-istituti dell'istruzione professionale (Malta e Rinaldi)

Bologna, 26 settembre 1994 per gli istituti dell'istruzione classica e tecnica
Bologna, 27 settembre 1994 per gli istituti dell'istruzione professionale
INCONTRI DI STUDIO
Presentazione dei moduli di area per le classi I predisposti dal Gruppo SoFIA
al pomeriggio
Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione introduzione di Flavia Marostica
presentazione dei moduli di storia antica il primo giorno (Fabris - Marostica)
presentazione dei moduli di storia contemporanea il secondo giorno (Bernardi - Corradini - Malta)

Bologna, 6 aprile 1995
INCONTRO DI STUDIO
Insegnare storia nei corsi quinquennali dell'istruzione classica
al mattino
Continuità con la scuola dell'obbligo e nel quinquennio - priorità e gradualità degli obiettivi didattici introduzione di Flavia Marostica
Il contemporaneo e la contemporaneità comunicazione di Pietro Biancardi
Spunti per un uso sensato di diversi strumenti didattici comunicazione di Simonetta Corradini
Spunti per esercizi, verifiche, valutazione comunicazione di Claudia Malta
al pomeriggio lavori di gruppo:
- presentazione di curricula per il biennio iniziale e contributi delle scuole presenti (Flavia Marostica)
- presentazione di curricula per il triennio e contributi delle scuole presenti (Pietro Biancardi)

Bologna, 11 aprile 1995
INCONTRO DI STUDIO
Insegnare storia nei corsi di primo e secondo livello dell'istruzione professionale e artistica
al mattino
Continuità con la scuola dell'obbligo e nel quinquennio - priorità e gradualità degli obiettivi didattici introduzione di Flavia Marostica
Storia-mondo e storia-territorio comunicazione di Lucio Levirini
Spunti per un uso sensato di diversi strumenti didattici comunicazione di Simonetta Corradini
Spunti per esercizi, verifiche, valutazione comunicazione di Claudia Malta
al pomeriggio lavori di gruppo:
- presentazione di curricula per il biennio terminale e contributi delle scuole presenti (Flavia Marostica)
- presentazione di curricula per il triennio iniziale e contributi delle scuole presenti (Claudia Malta)

Bologna, 4 maggio 1995
INCONTRO DI STUDIO
Insegnare storia nei corsi quinquennali dell'istruzione tecnica
al mattino
Continuità con la scuola dell'obbligo e nel quinquennio - priorità e gradualità degli obiettivi didattici introduzione di Flavia Marostica
Libri di testo e cartografia comunicazione di Paolo Bernardi
Spunti per un uso sensato di diversi strumenti didattici comunicazione di Simonetta Corradini
Spunti per esercizi, verifiche, valutazione comunicazione di Claudia Malta
al pomeriggio lavori di gruppo:
- presentazione di curricula per il biennio iniziale e contributi delle scuole presenti (Flavia Marostica)
- presentazione di curricula per il triennio e contributi delle scuole presenti (Simonetta Corradini)

Bologna, 2 dicembre 1996
GIORNATA DI STUDIO
INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA STORIA DEL NOVECENTO
NEGLI ISTITUTI SUPERIORI DELL'EMILIA ROMAGNA
al mattino
Apertura dei lavori di Filippo Ciampolini
Presentazione dell'Indagine 1995 e dei risultati relazione di Flavia Marostica
La selezione dei contenuti tra programmi e realtà comunicazione di Elda Guerra
Strumenti e luoghi della didattica comunicazione di Paolo Bernardi
Esercitazioni e verifiche comunicazione di Claudia Malta
Le difficoltà degli insegnanti comunicazione di Cesare Grazioli
Il contemporaneo e la contemporaneità comunicazione di Pietro Biancardi
al pomeriggio
Generazioni e popolazioni giovanili: traccati, valori, cornici comunicazione di Nadia Baiesi
Giovani e storia: alla ricerca del tempo comunicazione di Maurizia Morini
Chiavi di lettura del Novecento comunicazione di Alberto De Bernardi
Insegnare la storia del Novecento: le mediazioni didattiche comunicazione di Maurizio Gusso
Formazione iniziale e formazione in servizio: le prospettive comunicazione di Ivo Mattozzi
Riflessioni e oltre intervento di Flavia Marostica
Intervento conclusivo di Giovanni Trainito

della storia possano essere mutate anche dalla didattica di queste due discipline. Entrambi i corsi hanno coinvolto un piccolo gruppo di lavoro e hanno previsto quasi esclusivamente attività strutturate di laboratorio sostenute da attività di ricerca e di esercizio tra un incontro e l'altro in modo da consentire ai docenti la sperimentazione in prima persona sia sul piano relazionale che cognitivo e metacognitivo.

Sulla base anche degli esiti valutativi dei corsi i due itinerari hanno consentito di mettere a punto due appositi pacchetti formativi da proporre alle scuole come ipotesi di percorso di aggiornamento-formazione in servizio comprensivo di temi obiettivi strumenti metodi.

Nel 1995 accanto al Progetto *Didattica della storia e delle Scienze sociali negli istituti superiori* (di cui continua ad essere responsabile chi scrive) sono stati attivati anche altri due progetti, uno su *Progettazione curricolare e valutazione nell'area geo-storico-sociale della scuola elementare* (di cui è responsabile Pasquale Roseti) e un altro su *Curricoli di storia e sviluppo delle abilità cognitive negli adulti* (di cui è responsabile Silvana Marchioro): i tre progetti assieme hanno così costituito un Macro-Progetto intitolato ***Curricoli verticali dell'area geo-storico-sociale*** e coordinato da Pasquale Roseti.

Il gruppo di docenti che negli anni ha collaborato e continua a collaborare con l'Istituto è composto da docenti che, pur venendo da formazioni e da esperienze professionali almeno in parte diverse, si sono reciprocamente e armonicamente integrati e arricchiti sul piano, oltre che professionale, anche umano fino a diventare un *team* davvero significativo per quantità e per qualità.

Il gruppo negli anni ha prodotto molto e ad un buon livello: una parte soltanto, e purtroppo non la più consistente, consente ora di pubblicare questo libro che vuole essere almeno in parte la testimonianza dell'elaborazione teorica fatta in comune e delle esperienze professionali concrete accumulate individualmente e soprattutto della convinzione maturata, suffragata dall'esperienza didattica concreta, che lavorare così consente agli studenti un apprendimento scolastico significativo, ai docenti una valorizzazione professionale reale, a tutti una gratificazione in itinere e finale non indifferenti. Questo libro, inoltre, vuole essere anche uno strumento di lavoro che si pensa possa essere, per le caratteristiche e per la genesi che lo connotano, di una qualche utilità per tutti i docenti che ogni giorno sono impegnati nella difficilissima arte di ricomporre le grandi teorie con la imprevedibile quotidianità: esso contiene i risultati della ricerca sul lavoro dei docenti di storia degli istituti superiori, alcune riflessioni sui possibili criteri di selezione dei contenuti, un'ipotesi di avvio dell'attività didattica in continuità, alcuni suggerimenti su esercizi prove di verifica e valutazione, un percorso interdisciplinare di area già attuato.

La gran parte dei materiali qui contenuti è stata predisposta nel 1994, ma per motivi di tipo tecnico-organizzativo non è stato possibile pubblicarli prima; si auspica che in tempi ragionevolmente brevi sia possibile pubblicare anche numerosi altri materiali già pronti che completano e integrano questi, come ad esempio la parte teorica introduttiva - una sorta di itinerario delle idee che costituiscono un supporto alle proposte concrete e anche uno stimolo ad ulteriori letture e approfondimenti e insieme un repertorio da cui attingere - e altri significativi esempi concreti di percorsi didattici progettati e realizzati effettivamente nei bienni iniziali e nei trienni terminali.

E' doveroso porgere alla fine di questa breve introduzione un ringraziamento particolare e per nulla formale a quegli studiosi che con le loro riflessioni le loro iniziative la loro presenza i loro consigli e soprattutto con le loro critiche, talora dette a parole esplicite talaltra ammantate di eloquente silenzio, ma sempre garbate e costruttive, hanno accompagnato e ci auguriamo continueranno ad accompagnare il nostro lavoro. Si fa riferimento, limitandosi alla sola didattica della storia, in particolare a Raffaella Lamberti, Scipione Guarracino, Antonio Brusa, Maurizio Gusso, Ernesto Perillo, Vincenzo Guanci. A Ivo Mattozzi va indubbiamente il debito maggiore. Non solo per aver avuto la pazienza di leggere tutti i materiali qui

pubblicati e la cortesia di suggerire alcuni ritocchi e non solo per aver elaborato insieme con il Gruppo CLIO - in occasione dei corsi di aggiornamento organizzati e progettati dall'IRRSAE ER su affidamento e finanziamento del MPI con il suo coordinamento scientifico - idee e proposte che si sono rivelate davvero preziosissime. Ma anche e (forse) soprattutto per averci dato il piacere (almeno a chi scrive sicuramente) di seguire i suoi insegnamenti negli ultimi venti anni, anche nei corsi di aggiornamento-formazione in servizio da lui organizzati e condotti all'Università di Bologna, numerosi e connotati sempre da un affascinante intreccio tra ricerca storiografica e didattica della storia, tra piacere di leggere testi storiografici e lucida attenzione alle modalità dell'apprendimento.

Bologna, 2 dicembre 1996

GIORNATA DI STUDIO

INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO DELLA STORIA DEL NOVECENTO

NEGLI ISTITUTI SUPERIORI DELL'EMILIA ROMAGNA

al mattino

Apertura dei lavori di Filippo Ciampolini

Presentazione dell'Indagine 1995 e dei risultati relazione di Flavia Marostica

La selezione dei contenuti tra programmi e realtà comunicazione di Elda Guerra

Strumenti e luoghi della didattica comunicazione di Paolo Bernardi

Esercitazioni e verifiche comunicazione di Claudia Malta

Le difficoltà degli insegnanti comunicazione di Cesare Grazioli

Il contemporaneo e la contemporaneità comunicazione di Pietro Biancardi

al pomeriggio

Generazioni e popolazioni giovanili: tracciati, valori, cornici comunicazione di Nadia Baiesi

Giovani e storia: alla ricerca del tempo comunicazione di Maurizia Morini

Chiavi di lettura del Novecento comunicazione di Alberto De Bernardi

Insegnare la storia del Novecento: le mediazioni didattiche comunicazione di Maurizio Gusso

Formazione iniziale e formazione in servizio: le prospettive comunicazione di Ivo Mattozzi

Riflessioni e oltre intervento di Flavia Marostica

Intervento conclusivo di Giovanni Trainito

RILEVANZE, SELEZIONE DEI CONTENUTI, STORIA DELLE DONNE

di *Elda Guerra*

Uno spostamento possibile

In questa comunicazione cercherò di affrontare il tema dei criteri di selezione dei contenuti rispetto alla progettazione curricolare. In particolare, esplorerò senso ed effetti di tale operazione nel momento in cui si scelga di introdurre una rilevanza ancora abbastanza inconsueta nella pratica didattica quale quella della differenza di genere. E' questo un problema molto ampio in quanto investe una pluralità di piani: da quello della soggettività di insegnanti ed allieve/i, a quello delle relazioni e delle pratiche che riguardano i diversi aspetti dell'insegnare e dell'apprendere¹. Qui mi limiterò a prendere in considerazione uno solo di questi aspetti, quello relativo all'ambito disciplinare, vale dire agli approcci possibili per la costruzione di discorsi e rappresentazioni in cui possa darsi una storia che sia , richiamando la lezione di Marc Bloch, "scienza" di uomini e di donne "nel tempo"².

Un concreto punto di riferimento per dipanare le fila di questo percorso è costituito dall'applicazione dei programmi Brocca. Con questa scelta non intendo mettere in secondo piano l'enorme lavoro di elaborazione e sperimentazione rispetto alla didattica della storia svolto nel corso di questi ultimi vent'anni da insegnanti, storici ed esperti di didattica, né tanto meno lasciare in qualche modo da parte le esperienze e le riflessioni importanti condotte nell'ambito della storia delle donne e della sua trasmissione. Partire dai risultati della commissione Brocca ha per me, semplicemente, il senso di un riferimento ad una cornice istituzionale che rappresenta insieme un momento di assestamento e la possibilità di altri inizi, all'interno di un più vasto processo di diffusione e circolazione dei mutamenti che il lavoro indicato precedentemente ha portato nelle modalità di insegnamento della storia e nella stessa figura professionale dell'insegnante di questa disciplina. In sostanza essi, pur con tutti i limiti più volte sottolineati, rappresentano un passaggio e la base per uno spostamento possibile.

Rispetto al punto di osservazione del discorso che intendo svolgere tre sono i punti che a me sembrano particolarmente rilevanti.

Il primo è dato dall'attenzione allo studente come soggetto portatore di storie, immaginari, strutture cognitive ed emozionali, un' attenzione che per essere davvero tale non può prescindere dai corpi e dall'esperienza storica dell'appartenenza di genere rispetto ai diversi contesti in cui ciascuna e ciascuno si trova a vivere.

Il secondo, sottolineato da Vincenzo Guanci, riguarda il passaggio dalla trasmissione di un passato istituzionale di riferimento alla non imposizione di un passato cui sia fatto obbligo di riferimento o autoidentificazione e quindi ad una maggiore nettezza della separazione tra memoria nel senso di una memoria ufficiale e pubblica e storia come disciplina con un suo statuto epistemologico ed un suo apparato metodologico³.

Il terzo, strettamente conseguente ai precedenti, è costituito dal passaggio dalla formula "programma + manuale" come quella a cui si affidava la selezione dei contenuti - selezione

che comunque quella stessa formula comportava in modo spesso implicito - all'assunzione legittima e legittimata di responsabilità da parte dell'insegnante o meglio del gruppo di insegnanti coinvolti nella programmazione. Che cosa voglio dire con questa osservazione? Essa rimanda ad un aspetto del mutamento, prima accennato, relativo alla figura professionale dell'insegnante: mutamento che richiede, a quest'ultima, capacità di progettazione, responsabilità ed autonomia rispetto alla necessità di operare un alto tasso di selezione dei contenuti sulla base di criteri consapevoli e trasparenti come, per fare qualche esempio, la scelta degli approcci e la gerarchia delle rilevanze, il loro rapporto con obiettivi ed abilità, con la progettazione curricolare di area e, in generale, con l'insieme degli elementi che concorrono alla formazione del soggetto. Significativamente il tasso di prescrittività ha gradazioni progressivamente minori nel passaggio dalle finalità e dagli obiettivi all'indicazione delle periodizzazioni e dei temi.

Se tutto ciò può suscitare, in molti di noi, perplessità e comprensibile sgomento, diversi sono tuttavia gli elementi da prendere in considerazione per aiutare ciascuno e ciascuna ad intraprendere questo sforzo soggettivo di assunzione del mutamento. Mi limiterò a citarne due: l'uno generale, l'altro specifico.

Il primo riguarda le linee di tendenza individuabili a livello sociale complessivo, che, a meno di brusche inversioni, portano, in diversi ambiti, a ridefinire il rapporto tra azione collettiva ed assunzione esplicita di responsabilità individuale, accentuando il secondo termine anche e proprio perché il primo risulti capace di maggiore efficacia.

Il secondo riguarda, invece, il contesto concreto, in cui si svolge il nostro lavoro di insegnanti. Da questo punto di vista mi sembra importante sottolineare l'esistenza di un patrimonio consolidato di esperienze a cui attingere: una sorta di "accumulazione originaria" del lavoro condotto nel campo della didattica dove, in forme diverse, dall'autoaggiornamento alla frequentazione di luoghi specifici, è possibile trovare supporti e reinventare modalità di progettazione della propria azione formativa. D'altra parte costituisce ormai senso comune il fatto che sia necessario operare una drastica selezione di ciò che può essere oggetto di trasmissione. Certamente continuano ad esistere molti fattori che bloccano la soggettività in questa direzione, ad esempio, per quanto riguarda la storia, il permanere, a livello profondo, dell'idea di continuità del processo storico, o, per essere precisi, di quella forma di continuità che ciascuno di noi ha appreso nel corso della propria formazione⁴. Ma è anche vero che la discussione, la circolazione di idee e di letture ha prodotto spostamenti per cui, a me sembra, che il problema non sia oggi quello della rottura ormai consumatasi di questa visione, bensì quello del come tradurla in termini operativi. Il richiamo precedente all'esistenza di un' "accumulazione originaria" e l'attuazione di forme di aggiornamento incentrate sullo scambio di esperienze e su attività di ricerca-didattica in cui professori e professoresse agiscano come soggetti potrebbero costituire una qualche risposta in questa direzione, come d'altronde in molti casi si è già verificato.

Il tema delle rilevanze

Gli spostamenti indicati nel paragrafo precedente prefigurano un lavoro complesso. Operare una selezione dei contenuti, sulla base di criteri consapevoli e trasparenti, implica, in primo luogo, la capacità di declinare le finalità indicate nei Programmi Brocca (riassunte nelle tabelle 1 e 2) - sul duplice piano delle finalità relative ai bisogni formativi degli studenti e di quelle relative alla specificità del lavoro storico e al suo statuto epistemologico - con l'individuazione di un sistema di rilevanze che focalizzerei intorno ad alcune questioni: le rilevanze formative, le rilevanze storiche, le rilevanze storiografiche.

tabella 1: FINALITA' RELATIVE AI BISOGNI FORMATIVI DEGLI STUDENTI	
Biennio	Triennio
- la capacità di orientarsi nella complessità del presente - l'apertura verso le problematiche della pacifica convivenza tra i popoli - l'ampliamento del proprio orizzonte culturale attraverso la conoscenza di culture diverse - la capacità di riflettere (...) sulla trama delle relazioni sociali e politiche (...) in cui si è inseriti	- scoprire la dimensione del presente - affinare la "sensibilità" alle differenze - acquisire fiducia che la consapevolezza di intervento nel presente è connessa alla capacità di problematizzare il passato

tabella 2: FINALITA' RELATIVE ALLA SPECIFICITA' DEL LAVORO STORICO ED ALLO STATUTO EPISTEMOLOGICO	
Biennio	Triennio
- la capacità di recuperare la memoria del passato in quanto tale - la consapevolezza della necessità di selezionare e valutare criticamente le testimonianze - la capacità di razionalizzare il senso del tempo e dello spazio	- ricostruire la complessità del fatto storico attraverso l'individuazione di interconnessioni, di rapporti tra particolare e generale, tra soggetti e contesti - acquisire la consapevolezza che le conoscenze storiche sono elaborate sulla base di fonti di natura diversa... - consolidare l'attitudine a problematizzare, formulare domande... - riconoscere e valutare gli usi sociali e politici della storia e della memoria collettiva

Con il primo termine intendo lo sforzo di tematizzare, per quanto possibile, le esperienze complessive, scolastiche ed extrascolastiche, di cui sono portatori gli studenti, ragazzi e ragazze, per individuare un percorso che vada dalla rilevazione degli stereotipi, delle immagini, dei concetti spontanei a nuovi metodi per elaborare quelle stesse esperienze, procedere nella conoscenza ed arricchire le mappe cognitive. Mi riferisco, in sintesi, all'idea di una progettazione curricolare che vede il curriculum come un insieme di apprendimenti pianificati che mettono in relazione l'esperienza dello studente con il *corpus* generale delle conoscenze e con le rilevanze del proprio tempo⁵. Da questo punto di vista mi sembra importante raccogliere le esperienze che si sono fatte in molte scuole intorno al Progetto Giovani, confrontarne impostazioni e risultati ed avviare nuove ricerche. Il gruppo del LANDIS sta già lavorando su un progetto che pone al centro il problema delle forme della soggettività giovanile e delle cornici nel senso dei *brainframes*, cioè delle strutture mentali e dell'immaginario che segnano i modi attraverso cui ragazzi e ragazze si rapportano al "mondo", sia come contesto presente, sia come esperienza storica.

La definizione "rilevanze del proprio tempo" mi porta, poi, alla seconda questione: qui mi limito ad accennarla, ma credo che essa costituisca il terreno più difficile da affrontare per ciascun insegnante e, al tempo stesso, un importante ambito di ricerca e riflessione rispetto ai ponti possibili tra ricerca storica e pratica didattica.

Parlare di rilevanze storiche o di rilevanze del proprio tempo significa, infatti, affrontare la dimensione della contemporaneità nel senso dell' "attenzione" ai nodi storici e concettuali che l'autocoscienza di essa ed il radicamento di ciascun soggetto nell'esperienza di questo secolo rende visibili ed individuabili. Significa anche affrontare, in un evidente intreccio con le rilevanze formative, il problema del rapporto tra storia e memoria e quello delle contaminazioni tra la storia come conoscenza scientifica e gli usi pubblici e sociali di essa. La scuola, come le recenti discussioni sulla memoria degli anni fondativi della repubblica ci hanno confermato, rappresenta "uno spazio di frontiera"⁶ ed anche proprio per questo un luogo privilegiato per operare sul piano della analisi e della distinzione, senza rifuggire dalla fatica del giudizio⁷.

Ma per ritornare al tema delle rilevanze storiche, nella tavola rotonda conclusiva al Convegno sul Novecento, organizzato da "I Viaggi di Erodoto", Alberto De Bernardi così richiamava le parole chiave intorno a cui era stata costruita la trama del convegno e che in modo diverso avevano attraversato le singole relazioni:

"Mi pare assodato che uno dei caratteri distintivi del nostro secolo sia e sia stato, almeno dopo la Grande Guerra, l'integrazione planetaria dei processi e dei fenomeni. La mondializzazione appare, dunque, la prospettiva con la quale "interpretare" il secolo,

ripercorrendone le tappe e definendone i fattori. Mondializzazione che solo in parte coincide con omogeneizzazione/uniformazione dei processi storico-sociali: alla standardizzazione globale delle merci e dei consumi si contrappongono la difesa e la proliferazione delle culture dei gruppi sociali, etnici, sessuali e la valorizzazione dell'individuo, del soggetto. Mondializzazione al cui interno emergono, dunque, i concetti forti di interdipendenza, complessità, identità, differenza⁸.

Con questa lunga citazione ho voluto sottolineare la necessità, come è avvenuto in quella ed in altre occasioni⁹, di compiere uno sforzo importante di comprensione della specificità del nostro secolo come passaggio cruciale per renderne insegnabile la storia nel momento in cui esso sta volgendo alla fine sia cronologicamente, sia, probabilmente, nel senso più profondo del concludersi di una intera fase storica.

In altri termini, uno dei nodi della riflessione e della ricerca mi sembra sia quello di costruire il punto di vista, la prospettiva attraverso cui interrogare il presente, individuarne le stratificazioni temporali e al tempo stesso guardare al passato ridefinendo gerarchie, approcci, dimensioni spaziali e temporali: dunque, il Novecento non solo come storia di questo secolo, ma come "luogo" di interrogazione e specifico cronotopo in cui, in modo diverso, singoli e gruppi conducono o hanno condotto la loro esistenza.

Intorno a queste tematiche molte iniziative sono state svolte e molte sono in corso: è operante in diverse sedi - dagli IRRSAE, al LANDIS ed all'insieme della rete degli Istituti storici della Resistenza che da anni stanno ormai assumendo la fisionomia di Istituti di storia contemporanea, ai Dipartimenti universitari, alle diverse Associazioni di insegnanti ecc... - una sorta di laboratorio diffuso in cui convergono insegnanti, storici, esperti di didattica. Sono convinta, inoltre, che si sia definitivamente prodotto uno spostamento anche a livello del senso comune e che, finalmente, insegnare la storia di questo secolo, in questo secolo, stia iniziando a diventare una questione, per così dire, all'ordine del giorno.

Il problema dei possibili ponti tra ricerca scientifica e didattica mi conduce, infine, ad affrontare un altro dei suoi aspetti, vale a dire, il tema delle rilevanze storiografiche secondo un duplice significato.

Il primo attiene alle inferenze tra attività didattica e mutamenti del "discorso" storiografico in termini di metodologie, approcci, rapporti con altre discipline, modelli interpretativi e forme di narrazione. Il secondo riguarda, invece, la disponibilità e fruibilità per una traduzione didattica di lavori concreti di ricerca.

Voglio fare solo due esempi tratti dalla mia esperienza personale. Sul primo punto - ed è questo uno dei risultati di una ricerca del Landis sulla formazione professionale degli insegnanti di storia¹⁰ - si tratta di capire qual è oggi l'"en- ciclopedica" degli insegnanti, come è mutato o sta mutando "il senso comune storiografico", quale è l'immagine della storia e come essa si è costruita. Certamente tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta la storiografia annalistica della prima e della seconda generazione ha costituito un punto di riferimento essenziale: oggi vale ancora quel riferimento? O ne sono intervenuti, come io credo, anche sulla scorta dei risultati di quella ricerca, altri se pure in modo forse meno esplicito e consapevole?

Sul secondo punto un libro come quello di Claudio Pavone *Una guerra civile. Saggio sulla moralità della resistenza*¹¹ ha consentito, per la complessità dell'impianto interpretativo e l'ampiezza quantitativa e qualitativa delle fonti usate, di essere meno inermi rispetto all'elaborazione di percorsi didattici che andassero verso il superamento di un uso politico e pubblico della storia sempre più pervasivo ed a polemiche troppo spesso schiacciate sull'immediatezza del presente, per affrontare i nodi profondi della nostra storia recente. Certamente non sempre esiste tale felice coincidenza e non sempre le rilevanze storiografiche, vale a dire le tematiche affrontate dalla ricerca, coincidono con le domande che vengono dall'esercizio nel presente dell'attività didattica. Si tratta di una questione aperta: procedere, tuttavia, nella direzione prima indicata relativamente alle rilevanze storiche e formative significa anche porre domande alla ricerca ed allargare la visione all'interazione tra storia, altre discipline ed altri linguaggi con i loro specifici apparati metodologici. E' questa, forse, una

delle strade possibili per andare oltre il dilemma tra lo schiacciamento, da un lato, su un'attualità priva di spessore, o il passare sopra e mettere in disparte, dall'altro, le domande esplicite o implicite sul presente che proprio la quotidianità scolastica fa emergere.

Tutto questo mette in primo piano l'assunzione di responsabilità dell'insegnante, la sua soggettività e quindi, per ritornare all'inizio, anche una riflessione sulla propria appartenenza di genere ed aggiungerei di generazione. Ciò significa vedere anche l'insegnante uomo o donna come portatore di un frammento dell'esperienza storica di questo secolo: una sorta di autoconsapevolezza che, rompendo la separazione tra vita personale e vita professionale, potrebbe forse produrre effetti significativi rispetto alla riflessione sulle forme specifiche di trasmissione del sapere storico.

Se questo intreccio di finalità, obiettivi e rilevanze costituisce l'impianto che ho cercato di delineare, come muoversi nella difficile operazione di selezione dei contenuti, come procedere concretamente?

Rispetto a tale questione mi limiterò a richiamare un elemento e a fornire uno schema.

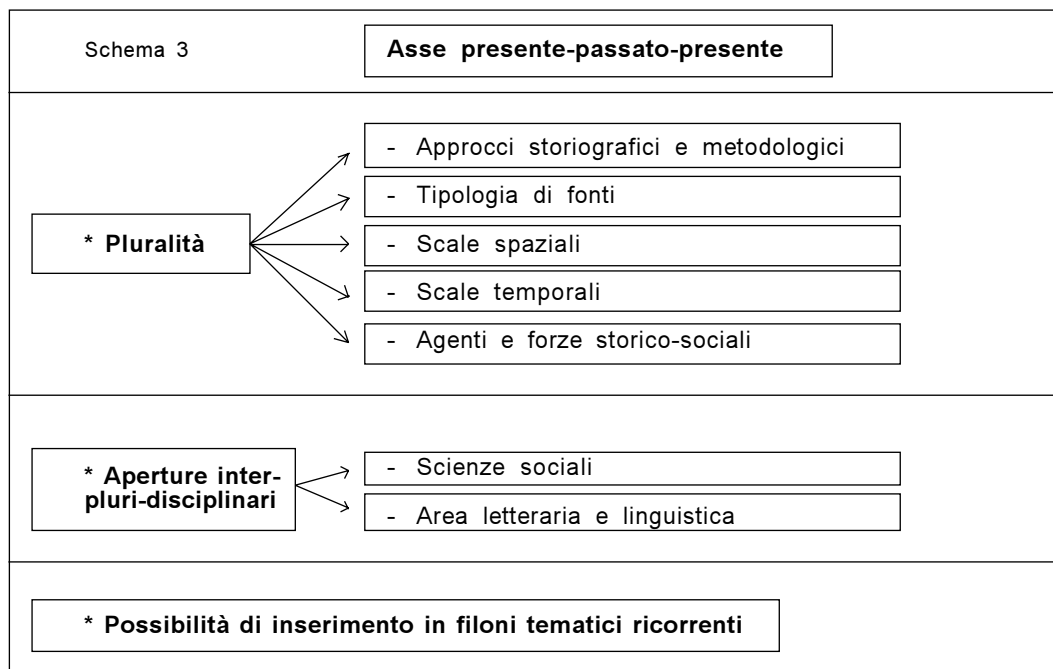
Il richiamo riguarda la centralità dell'assunzione dell'asse presente - passato - presente, là dove il "presente" costituisce il punto di partenza dell'operazione cognitiva¹² ed insieme quel punto di osservazione problematico precedentemente indicato.

Lo schema riassume, sulla base delle elaborazioni di Maurizio Gusso¹³ i criteri possibili per la costruzione di un curriculum di area geo-storico-sociale. Esso rappresenta, inoltre, i risultati del lavoro della commissione IRRSAE sul medesimo tema relativamente al biennio della scuola secondaria ed indica tre settori forti: la pluralità, le aperture inter-pluridisciplinari, la possibilità di inserimento delle singole unità in filoni tematici ricorrenti cui naturalmente si dovrebbe accompagnare il lavoro di individuazione degli obiettivi e delle abilità operative messe progressivamente in campo.

Soggetti, soggettività, differenza di genere

Uno sguardo alla storia di questo secolo, la crescita della soggettività femminile, la riflessione condotta da singole e gruppi rispetto al significato ed alla rappresentazione dell'esperienza storica dell'essere donna nella molteplicità delle forme in cui essa si è data, la ricchezza della ricerca condotta nell'ambito degli *women's studies*, il desiderio stesso di molte insegnanti di mettere in campo tutto questo nella loro attività professionale sono le ragioni che mi portano ad individuare nella costruzione di una storia di uomini e di donne una rilevanza centrale rispetto ad una progettazione curricolare capace di interpretare le domande del nostro tempo.

Ciò comporta uno spostamento radicale nel senso dell'assunzione delle donne come soggetti della storia ed agenti del cambiamento, superando lo stato presente delle cose dove, nella pratica didattica diffusa e negli stessi manuali, quando esiste, la storia delle donne è vista o come una storia aggiuntiva, spesso nella forma della scheda di approfondimento, o sussunta nei capitoli relativi alla storia della famiglia e della mentalità. Certamente anche questi sono segnali di un cambiamento e la stessa scheda può rappresentare uno spunto importante per avviare un percorso didattico, come ancora più importante può rilevarsi l'apparato iconografico, spesso molto ricco, dei manuali dove la presenza di figure femminili appare più significativa che nel testo scritto¹⁴. Ciò, tuttavia, non incide sulla struttura di fondo ed il problema, estremamente complesso, del rapporto tra "storia generale" e storia delle donne viene in questo modo semplificato e nella sostanza non affrontato. Da questo punto di vista importanti mi sembrano le osservazioni di Gianna Pomata a proposito del rapporto tra storia "generale" e "storia particolare", categorie storiografiche che hanno esse stesse una loro storia¹⁵. La forma del manuale, anche quando si tratti di manuali di storia delle donne, tende a far slittare tale rapporto sul primo termine con tutti i rischi di sintesi



appunto “generalisti” ed universalistiche in cui potenzialmente si perde la molteplicità delle voci e la pluralità temporale tende ad essere compressa nello schema di un tempo cronologico e lineare. Di qui, sottolinea Pomata, “l’esigenza, per la storia delle donne, di trovare forme pedagogiche, forme di trasmissione della conoscenza storica radicalmente diverse dalla forma del manuale tradizionale”¹⁶, all’interno di quella critica alla distinzione stessa tra “particolare” e “generale” che la storia delle donne ci ha insegnato.

Lo spostamento radicale a cui ho fatto riferimento implica, quindi, molto di più.

Per quanto riguarda le rilevanze formative implica, in primo luogo, un allargamento dell’immaginario rispetto ai destini sociali femminili e all’orizzonte delle possibilità che ciascuna o ciascuno si trova davanti. Esso, inoltre, consente l’introduzione, attraverso la loro problematizzazione, di incrinature nella definizione del maschile e del femminile e delle costruzioni sociali del genere che sono spesso vissute in modo inconsapevole. Implica, infine, la possibilità di mettere a tema differenze e modalità di relazione rispetto alla convivenza nella classe tra ragazzi e ragazze e, più in generale, nei rapporti tra le diverse figure maschili e femminili che si trovano di fronte, prime fra tutte quelle degli insegnanti.

“Se non conosciamo la nostra storia siamo destinate a subirla come privato destino”: questa frase di Hannah Arendt da me utilizzata in un corso di formazione professionale per operatrici di orientamento scolastico e professionale ha fatto molto discutere proprio sulla funzione orientativa che la storia può assumere. E’ possibile, allora, come si domanda Gianna Pomata nel saggio già citato, continuare a trasmettere un resoconto del passato in cui le donne sono escluse come agenti significativi, senza neppure considerare quali effetti esso possa provocare rispetto alla rappresentazione di sé, alla costruzione di identità e soggettività? Non voglio con questo sopravvalutare, rispetto alla complessità di questi processi in età contemporanea, la funzione che può avere l’insegnamento della storia. Sappiamo che molti e più potenti sono altri luoghi di formazione, ma tale consapevolezza non assolve dalla responsabilità di creare un contesto in cui tutto questo possa essere affrontato e discusso.

D’altra parte proprio il cambiamento - almeno dal punto di osservazione della storia contemporanea del mondo occidentale - delle relazioni tra i sessi costituisce una di quelle

rilevanze storiche che ho ricordato precedentemente.

In apertura all'ultimo volume sulla storia delle donne pubblicata da Laterza, Francois Thebaud osserva:

“Ad ascoltare oggi, privilegio della storia contemporanea, alcune vite di donne che hanno attraversato il nostro secolo si è colpiti dal tragico e dal grandioso delle loro esistenze. Travolte dalla guerra, dalla rivoluzione o dalla dittatura, ma anche spettatrici ed attrici di un formidabile sconvolgimento tra i sessi.”¹⁷.

Certamente è questo un punto di vista molto situato; se parliamo di approccio globale, molti potrebbero essere gli interrogativi relativi alle differenze individuali e alle differenze tra donne appartenenti a luoghi e culture diverse, e sul piano didattico un approccio globale, analogico e comparativo, sarebbe, senza dubbio, di grande efficacia. Vasta ed importante è stata la riflessione condotta da donne sul rapporto tra identità sessuale e di genere e le molteplici appartenenze che ciascuna di noi vive per essere nata in contesti sociali, culturali, nazionali ed etnici diversi¹⁸. Consapevolezza del conflitto e possibilità della comunicazione e dello scambio - senza annullare da un lato radicamenti profondi e nodi spinosi e senza, dall'altro, assumere la diversità come dato statico ed in qualche modo atemporale - sono state parole che hanno circolato nella trama di relazioni che in molte parti del mondo, anche in luoghi particolarmente difficili come quelli legati alla vicenda israeliano-palestinese o quelli della ex-Jugoslavia, alcune donne sono riuscite a costruire. Non posso approfondire qui tale questione: l'ho soltanto accennata per sottolineare come anche a questo proposito esistano luoghi, esperienze, scritture, storie cui attingere per non limitare lo sguardo al mondo occidentale e per cercare di comprendere, in una prospettiva di genere, i complessi processi di contaminazione e affermazione di differenze, scambio e radicamenti che appaiono propri della nostra contemporaneità: quell'essere *in-between* per usare le parole di una donna vietnamita cresciuta negli Stati Uniti¹⁹, che assieme al riemergere di forme più statiche di identità, alla paura della perdita e a rivendicazioni localistiche, segna oggi l'esperienza di tante e di tanti.

In ogni caso, limitandomi a quella parte del mondo a me più conosciuta, mi riesce difficile non condividere l'affermazione di Francois Thebaud e non dare rilievo alle accelerazioni ed ai mutamenti delle forme di libertà femminile che, singole e gruppi di donne di questo secolo, hanno sperimentato. Al tempo stesso, però, non posso lasciare innominato il fatto che questo stesso secolo si sta chiudendo con il ripresentarsi della guerra nel cuore dell'Europa e di forme di violenza e riduzione del corpo femminile a contenitore che ci rimanda ad uno dei nodi più oscuri del rapporto tra i sessi; scrive Raffaella Lamberti:

“Il secolo, il millennio si chiudono con un orribile barbarie: lo sfregio ai corpi delle donne della Bosnia, non solo, ma lo stupro di massa che prendo come qualcosa che deve far riflettere anche nella ricerca della storia delle donne e nell'insegnamento della storia delle donne.”²⁰

Ciò che è avvenuto nei *bordello's campus* della ex-Jugoslavia richiede, infatti, una interpretazione particolare, o meglio, per usare ancora le parole di Raffaella Lamberti:

“uno sguardo genealogico che inneschi la sua tragica e post-moderna carica di innovazione sull'uso secolare della prevaricazione maschile.”²¹

Questa tragica antinomia ci porta al cuore di una delle questioni che uno spostamento radicale dello sguardo sulla storia delle donne porta con sé: quella delle periodizzazioni, delle scansioni temporali e della compresenza di arcaico e moderno che sembra esserne una delle caratteristiche più profonde²².

A questo proposito Anna Rossi Doria ha parlato della “rottura dell'unicità del tempo storico” nel senso della non corrispondenza tra le periodizzazioni della storia delle donne e le convenzionali periodizzazioni della storia generale²³. *Did women have a Renaissance?* si

domandava, ad esempio, alcuni anni fa Joan Kelly Gadol, dando questo titolo al volume che raccoglieva i suoi scritti. Oppure, l'invenzione dei moderni metodi contraccettivi potrebbe costituire un evento periodizzante?

Ma al di là di questi grandi interrogativi “la rottura dell'unicità del tempo storico portata dalle donne”, afferma ancora Anna Rossi Doria, ha significato “anche un'altra cosa più complessa e più generale: le donne vivono contemporaneamente tempi diversi”²⁴. Basta pensare alla differenza tra il tempo premoderno e le modalità del lavoro domestico ed il tempo moderno e le modalità del lavoro per il mercato: modalità e tempi differenti che, seppure con qualche cambiamento, continuano tuttavia a far parte dell'esperienza storica di moltissime donne.

La storia delle donne pone, dunque, in campo una questione centrale del discorso storico: la pluralità dei tempi presenti nell'esperienza di ognuno, la convivenza dei processi di modernizzazione, con i suoi salti e le sue discontinuità, con la persistenza di forme storiche di lunghissimo periodo di cui la lunga durata della storia fra le relazioni tra i sessi costituisce un punto di osservazione particolarmente significativo.

Pone anche con forza il problema della rottura dei confini disciplinari nei confronti delle scienze sociali, ma anche rispetto ad altri ambiti disciplinari, meno consueti, come quelli della storia del corpo e della biologia²⁵.

E, ancora, permette di rivedere in termini più profondi l'intreccio, forse più diffuso nella pratica didattica, tra letteratura e storia. Senza riprendere qui i termini della *querelle* tra storia e romanzo che di tempo in tempo attraversa il problema delle forme di narrazione, mi preme richiamare soltanto un elemento: l'importanza di accostare, ad altre fonti, le fonti letterarie o visive per una storia capace di vedere le tensioni tra i modelli di costruzione sociale del genere, l'individualità e le forme della soggettività femminile.

Un esempio particolarmente felice per avviare un percorso didattico di questo tipo è costituito dal filmato curato da Giovanna Grignaffini e Raffaella Lamberti *La signora senza camelie. Voci dagli anni '50*. In esso, infatti, viene operata una rappresentazione di questo periodo attraverso la scelta di un montaggio su quattro schermi dove, in contemporanea, scorrono vari tipi di fonte e, direi, diverse forme di narrazione storica: dai dati statistici e quantitativi relativi ai mutamenti strutturali (nella composizione delle famiglie, nell'occupazione, nell'istruzione, nei consumi ecc..) elaborati in modo da rendere visibili le differenze tra uomini e donne, ai film di finzione rappresentativi di diversi modelli ed espressioni del femminile, ai documentari relativi alla cronaca e al costume, alle storie di vita, raccontate nella forma dell'intervista, di quattro donne della medesima generazione, ma appartenenti a diversi ambiti sociali e culturali. E proprio la storia di queste donne, la cui esperienza appare particolarmente significativa, funge da catalizzatore degli scarti, delle incrinature ed anche delle identificazioni tra singole con la propria individuale vicenda e modi della rappresentazione sociale, dando luogo ad una forma efficace di intreccio tra biografie, contesti ed autorappresentazioni.

Se, dunque, l'introduzione della differenza di genere e della storia delle donne mi sembra significativa sul piano delle rilevanze formative come su quello delle rilevanze storiche, essa mi sembra oggi anche possibile dal punto di vista delle risorse storiografiche.

Non posso fare qui un bilancio, né sarei in grado di farlo, delle ricerche, delle discussioni, dei passaggi interpretativi e metodologici che più di vent'anni di studi delle donne hanno prodotto. Per questo rimando ai saggi citati nel corso della comunicazione, alle pubblicazioni della Società Italiana delle storiche, ai tanti articoli apparsi su “Memoria” e alle bibliografie che li accompagnano. Mi interessa solo sottolineare alcuni nodi: il passaggio dalla invisibilità - *Hidden from history* era il titolo significativo del libro di Sheila Rowbotham apparso in Inghilterra nel 1974 - alla visibilità; il superamento di una visione della “condizione della donna” come oggetto di studio per una visione più articolata delle donne e del loro agire come soggetti molteplici e plurali; la rimessa in discussione del paradigma dell'oppressione e della debolezza per evidenziare da un lato le forme più complesse che hanno presieduto alle

relazioni tra i sessi nei diversi periodi storici²⁶ e dall'altro i modi in cui si è espressa la soggettività e l'individualità femminile.

Diversi oggi sono gli approcci per introdurre nella scuola la storia delle donne e diversi i piani su cui è possibile lavorare. Qui li terrò distinti per necessità di esposizione, ma ritengo essenziale che essi vengano tenuti compresenti in una progettazione curricolare che assuma un approccio sessuato tra i suoi assi portanti.

Il primo è quello dell'introduzione del genere come "categoria di analisi storica"²⁷, nel senso di vedere le inferenze storicamente esistite tra il sistema di relazione e di rappresentazione sociale dei sessi e le dinamiche sociali, istituzionali e di potere. Penso, per fare un esempio, alla nascita del concetto moderno di cittadinanza che porta con sé l'esclusione delle donne per il loro non essere considerate individui ed al fatto che l'elaborazione del contratto sociale propria del moderno pensiero politico nasconda l'altro aspetto di questo contratto: il contratto matrimoniale per cui Carole Pateman parla di *The sexual contract*²⁸. Un altro esempio, conseguente al primo, potrebbe essere costituito da un'analisi della definizione della divisione tra sfera pubblica e sfera privata come due sfere separate ed asimmetriche, divisione che oggi la ricerca delle donne tende a ridefinire in termini diversi²⁹. Insomma, potrebbe essere possibile avviare percorsi didattici volti ad approfondire il *gender system* ed i paradigmi profondi, come quello della complementarità, che ad esso presiedono, nella prospettiva che il rapporto tra i sessi "non è un fatto di natura ma una relazione sociale costruita e rimodellata di continuo, insieme effetto e motore della dinamica sociale."³⁰

Un secondo piano, strettamente connesso al precedente e di grande rilevanza rispetto all'analisi ed alla costruzione dell'immaginario, riguarda la definizione simbolica del maschile e del femminile in società e periodi diversi per "spiegare il significato che hanno ed in che modo sono funzionali al mantenimento o di un dato ordine sociale o capaci di condurre ad un mutamento"³¹. Penso in questo caso alle ricerche di Natalie Zemon Davis sul rapporto tra simbolismo sessuale e comportamento di uomini e donne rispetto alle forme di rivolta in età moderna o alla sua analisi delle domande di grazia nella Francia del Cinquecento³². Un libro come *Storie d'archivio. Racconti di omicidio e domande di grazia nella Francia del Cinquecento*, da più punti di vista - dall'analisi di importanti aspetti della storia sociale, al contatto con l'archivio, al problema delle forme di narrazione - potrebbe, per fare un esempio, costituire un utile punto di riferimento per la costruzione di un percorso didattico di questo tipo.

Accanto a questi due piani che tendono, in particolare il primo, a configurare un approccio in qualche modo globale alla storia e pongono al centro la dinamica delle relazioni, ritengo tuttavia importante l'inserimento di percorsi propri di storia delle donne. Questo comporta una focalizzazione specifica, non staticamente separata, ma capace di dare rilievo alla esperienza e al significato di essere donne nel suo manifestarsi ed operare attraverso saperi, esercizio di lavori e professioni, forme di trasmissione tra generazioni, costruzione di relazioni, luoghi e tradizioni politiche ed intellettuali. Con ciò non alludo alla presenza di un soggetto femminile, parallelo e contrapposto, o all'agire di una differenza, in qualche misura astratta dai contesti, ma alla pluralità dei soggetti singolari, alle forme diverse della soggettività e della sua espressione in tempi e luoghi differenti. Penso, in sostanza, che l'appartenere ad un sesso anziché ad un altro abbia prodotto una diversità dell'esperienza storica che deve essere scandagliata con strumenti e modi ad essa propri. E' quella differenza di cui parla Virginia Woolf in *Le tre ghinee*, quando interrogandosi sull'esitazione ad entrare a far parte dell'Associazione per prevenire la guerra a cui era stata invitata scrive:

"Quale pensiero, o quale emozione ci può far esitare a divenire membri di un'associazione i cui scopi approviamo, ai cui fondi abbiamo contribuito? Forse non si tratta né di un pensiero, né di un'emozione, ma di qualcosa di più profondo e fondamentale. Di una differenza, forse. E diversi lo siamo, come hanno dimostrato i fatti per sesso e per educazione."³³

Di qui l'importanza, per me, di questo sguardo più ravvicinato alla storia delle donne in

senso stretto per comprendere meglio lo stesso sistema di relazione, i momenti ed i luoghi in cui le esperienze di uomini e donne tendono a divaricarsi, ma anche per comprendere le differenze tra le donne.

C'è poi una seconda ragione che mi porta all'indicazione del terzo approccio possibile per introdurre la differenza di genere nella attività didattica. Questa strada rende più agevole porre in primo piano i soggetti e le forme della loro soggettività, "quell'intreccio di determinismo e libertà, di inerzia ed intenzionalità, consapevolezza ed autoinganno (...) che la contemporaneità ha messo a tema."³⁴

Vorrei concludere questo paragrafo con un esempio su come sia possibile intrecciare i tre approcci, indicati precedentemente, intorno alla vicenda della costruzione della cittadinanza ed alla vicenda dell'allargamento del suffragio.

Consistenti e significative sono le risorse storiografiche e documentarie a cui poter attingere: dalle ricerche pionieristiche di Franca Pieroni Bortolotti sui movimenti politici delle donne in Italia a quelle più recenti di Annarita Buttafuoco, al libro curato da Anna Rossi Doria dal titolo significativo *La libertà delle donne. Voci della tradizione politica suffragista*³⁵ che raccoglie documenti, scritti ed immagini delle donne che in Inghilterra e negli Stati Uniti hanno per l'appunto costruito questa tradizione.

Senza approfondire i molti aspetti presenti in tale questione, mi limiterò ad alcune indicazioni che potrebbero risultare utili per la costruzione di un percorso didattico.

Ricostruire, analizzare ed interpretare la vicenda del suffragio comporta, infatti, una molteplicità di piani: da quello delle relazioni di genere e della loro iscrizione in termini istituzionali e giuridici, a cui ho fatto riferimento precedentemente, a quello dei paradigmi interpretativi dell'esperienza storica femminile che Anna Rossi Doria efficacemente riassume nel dilemma tra uguaglianza e differenza che attraversa la tradizione politica del primo movimento delle donne, a quello della crescita e del mutamento della soggettività femminile che il voto, nel suo significato simbolico "di rottura di un fortissimo divieto, legato alla divisione dello spazio tra i sessi"³⁶, porta con sé. Un confronto poi tra le fonti di carattere più strettamente giuridico e politico e il grande romanzo femminile dell'Ottocento consentirebbe, inoltre, di affrontare il nodo della tensione tra modelli di costruzione sociale del genere come ad esempio quelli propri dell'epoca vittoriana - la trama di vita obbligata di cui parla Carolyn Heilbrun³⁷ - e biografie individuali con le loro trasgressioni, incrinature, ricerche di trame diverse e chiusure in tragici silenzi. E' un materiale ricchissimo e facilmente accessibile, che permette comparazioni tra situazioni e storie diverse con aperture, in un gioco di finestre successive, sulle tante stratificazioni che segnano la storia delle donne attraverso le generazioni.

Per una storia di donne e di uomini

Nel corso di questa comunicazione ho più volte richiamato l'espressione storia di uomini e donne, intendendo con questa l'attenzione appunto alla storia dei soggetti e della soggettività, nel senso di assumere come "criterio dell'analisi storiografica (la restituzione) agli esseri umani studiati del carattere pieno di soggetti, anche se devono fare i conti con le determinazioni del contesto" per cui "uno dei compiti principali della storia - una volta assunto il criterio di includere la soggettività come esercizio di capacità culturali, scelte esistenziali e relazioni sociali - diventa quello di comprendere e documentare in quali forme specifiche queste attività del soggetto si siano realizzate in vari contesti ed in diverse epoche."³⁸

Gli studi di storia delle donne hanno di necessità posto l'attenzione sul soggetto, un soggetto non più inteso come universale ed astratto ma come la storia singolare di soggetti concreti, venendosi così ad incrociare almeno in una parte di essi con altri filoni della storiografia come la storia orale, gli studi sulla biografia e l'autobiografia e la memoria. È stato

questo uno dei modi in cui è stata affrontata la crisi di modelli oggettivanti di interpretazione e spiegazione in cui l'attenzione alle strutture o ad agenti storici collettivi metteva in ombra la complessità dell'interazione tra il sé ed "il mondo" e la molteplicità dei processi di interiorizzazione dell'esperienza storica.

A me pare che di qui possano venire importanti indicazioni anche per la didattica. Già moltissimo lavoro è stato fatto in questa direzione, in particolare nella scuola dell'obbligo, attraverso il passaggio dalle storie personali, alle storie familiari, alla storia locale, come momento di avvio alla conoscenza storica. Ma il passaggio, sottolineato da Perillo "dalla storia come momento separato rispetto alla propria biografia" ad un modo di intendere la storia come "aspetto strettamente connesso alla soggettività e alla propria mappa affettiva e concettuale"³⁹ non coinvolge soltanto il processo essenziale di avvicinamento a questa forma di conoscenza: esso contiene, a mio parere, implicazioni di carattere più generale relative alla struttura ed al senso di essa. Un approccio di questo tipo, infatti, consente di approfondire le stratificazioni dell'esperienza storica: in particolare, il campo di tensione tra soggettività e vincoli, tra opzioni e scelte di singoli e singole all'interno della trama di rapporti in cui ciascuno è inserito e l'orizzonte di possibilità storicamente dato.

E' evidente che non si tratta di spostarsi radicalmente sulle storie singole, in una sorta di rovesciamento speculare rispetto ad altri modelli interpretativi, ma di introdurre un allargamento delle fonti, dei metodi, delle categorie interpretative, assumendo una pluralità di prospettive ed analizzando gli effetti della loro interazione. In altri termini, si tratta soltanto di cogliere i suggerimenti che possono venire da un approccio biografico, senza ignorare "la situazione ambigua della biografia"⁴⁰ e della sua cittadinanza rispetto alla storia, o vedere in essa facili scorciatoie; di utilizzare fonti appartenenti a questa area per farne un punto di osservazione rispetto alle diverse forme del discorso storico e scoprirne il valore euristico rispetto all'analisi dei contesti.

Utili, da questo punto di vista, sono le considerazioni di Peter Burke nel suo saggio sulla storia *evenementielle* ed il *revival* del racconto. In esso l'autore intreccia i problemi sollevati da due dibattiti (l'uno, di lungo periodo, sul rapporto tra storia strutturale e storia narrativa, l'altro, molto recente, sulle modalità del racconto storico), proponendo di uscire dalla dicotomia inerente al primo di essi e ponendo il problema di "offrire un racconto sufficientemente "denso" da riuscire ad abbracciare non solo la sequela degli avvenimenti e le motivazioni coscienti dei loro protagonisti, quanto anche le strutture - istituzioni, modi di pensare, e così via - e scoprire se tali strutture fungono da freno o da acceleratore a tali avvenimenti"⁴¹. Gli esempi citati, dai microracconti come quello di Natalie Zemon Davis su Martin Guerre dove la singola vicenda è capace, grazie alla rievocazione della storica, di illuminare strutture, speranze, sentimenti, modi di vivere di un determinato tempo, ad altri, come quello dell'adozione di una tecnica di storia a ritroso per scoprire le sedimentazioni del passato nel presente e quello di una storia raccontata da più punti di vista, mi sembrano estremamente interessanti anche sul piano didattico.

La discussione è aperta. In ogni caso molte sono le ricerche che possono costituire punti di riferimento importanti per chi voglia sperimentare anche un approccio di questo tipo: ad esempio i percorsi didattici sulla vicenda dei lager e dello sterminio, elaborati nel corso della scuola di formazione del LANDIS "Approcci storiografici alla soggettività nel contesto dei regimi autoritari" a partire dalla raccolta di testimonianze di ex-deportati nei lager contenuta nel testo curato da Anna Bravo e Daniele Jalla *La Vita offesa* e dalla biografia, ricostruita da uno storico, di un ragazzo polacco; o la ricerca condotta a Torino, rispetto all'esperienza delle donne nella seconda guerra mondiale e tanti ancora gli esempi possibili⁴². Il problema non è il materiale o la documentazione disponibile, almeno per questi aspetti, ma quello delle scelte e delle rilevanze: se il rapporto tra soggetti e contesti, le forme della soggettività e dell'identità di genere, la rappresentazione dell'esperienza storica delle donne e della sua pluralità costituiscono, davvero, rilevanze a cui ci richiama lo sguardo sul nostro tempo, è, allora, certamente difficile, ma immaginabile che tutto questo entri a far parte anche della

formazione scolastica.

¹ Per quanto riguarda riflessioni ed esperienze relative alla trasmissione della storia delle donne mi limito ad indicare la pubblicazione della Società Italiana delle storiche, *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione di donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993, riviando per uno sguardo complessivo alla ricca bibliografia ivi contenuta. A questa indicazione aggiungo per l'importanza dei suggerimenti nell'impostazione di questo intervento il saggio di R. LAMBERTI, *Trasmettere una cultura di donne*, in "Scuola Notizie", nn. 2/3, 1990.

² Cfr.: M. BLOCH, *Apologia della storia*, Torino, Einaudi, 1969.

³ Cfr.: V. GUANCI, *Storia: a che scopo?*, in "I viaggi di Erodoto", n.18, 1992; cfr. anche M. GUSSO, *Chi ha paura del novecento? A proposito dei programmi di storia della secondaria superiore*, in "I viaggi di Erodoto", n. 17, 1992.

⁴ Per queste osservazioni cfr. I. MATTOZZI, *Prefazione*, in E. GUERRA - I. MATTOZZI (a cura di), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, "Quaderni di Discipline Storiche", Bologna, Clueb, 1994.

⁵ Cfr. per questa definizione del curricolo: C. PONTECORVO, *La ricerca del curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*, in *Curricolo e scuola*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma, 1978; per l'insieme delle considerazioni sulla progettazione curricolare cfr.: P. BERNARDI, *Progettazione curricolare e selezione dei contenuti: alcune esemplificazioni didattiche*, 1993, dattiloscritto.

⁶ Per questa definizione cfr. A. DE BERNARDI, *Costruire la memoria*, in *Novecento*, "I viaggi di Erodoto", n. 22, 1994.

⁷ Per l'inserimento di queste osservazioni in un quadro di riflessione più ampio ed articolato rinvio al documento del LANDIS, *Il giudizio e la pietà*, Bologna, aprile 1994.

⁸ A. DE BERNARDI, *Costruire la memoria*, cit., p. 320.

⁹ Tra queste vorrei ricordare il Convegno di Ascoli Piceno su "Insegnare gli ultimi 50 anni" i cui atti sono ora pubblicati in G. DE LUNA (a cura di), *Insegnare gli ultimi 50 anni. Riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; il Convegno organizzato dall'IRSIFAR, "Le radici del presente. Si può insegnare la storia contemporanea?", Roma, novembre 1992 ed infine la recente Scuola di formazione del LANDIS, "Spazi, tempi, cittadinanze", Bologna, maggio 1994.

¹⁰ I risultati di questa ricerca sono stati pubblicati in: E. GUERRA - I. MATTOZZI, *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, cit.

¹¹ C. PAVONE, *Una guerra civile. Saggio sulla moralità della Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

¹² Cfr. I. MATTOZZI, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, Faenza Editrice, 1990.

¹³ Cfr. in particolare: M. GUSSO, *Ipotesi curricolari di storia per la scuola media inferiore e superiore*, in "Storia contemporanea in Friuli", n. 18, 1987 e dello stesso autore, *Dal piano di lavoro personale alla progettazione curricolare in storia*, in E. PERILLO (a cura di), *Innovazione della didattica della storia nella Scuola secondaria Superiore*, IRRSAE Veneto, Mestre-Venezia, 1992.

¹⁴ Cfr. a questo proposito le osservazioni di M. T. SEGA, *Ricerca storica delle donne e didattica della storia*, in Società Italiana delle Storiche, *Generazioni*, cit.

¹⁵ G. POMATA, *Storia particolare e storia universale*, in "Quaderni storici", n. 74, 1990.

¹⁶ Ibidem, pag. 377.

¹⁷ F. THEBAUD, *Introduzione*, in *Storia delle donne in occidente. Il novecento*, Bari, Laterza, 1992, pag. 3.

¹⁸ Su questo dibattito, vastissimo, mi limito a citare, senza nessuna completezza alcuni riferimenti bibliografici che sono stati per me significativi. In lingua italiana: "Memoria", n. 25, 1989; P. BONO, (a cura di), *Questioni di teoria femminista*, Milano, La Tartaruga, 1993; R. BRAIDOTTI, *Dissonanze*, Milano, La Tartaruga, 1994. Per quanto riguarda la bibliografia straniera in particolare in lingua inglese: S. SIEVERS, *Dialogue: (six or more) feminists in search of an historian*, in "Journal of Women's History", n. 2, 1989; M. HIRSCH - E. FOX KELLER, *Conflicts in Feminism*, New York & London, Routledge, 1990; T. DE LAURETIS, *Eccentric subjects: feminist theory and historical consciousness*, in "Feminist Studies", n. 16, 1990; L. GORDON, *On "Difference"*, in "Genders", n. 10, 1991. Vorrei, infine, richiamare l'esperienza di due convegni organizzati dal Centro di documentazione delle donne di Bologna: "Molte donne, un pianeta", Loiano, settembre 1992 e "Teorie del femminismo made in USA", Bologna novembre 1992.

- ¹⁹ Cfr.: TRINH T. MINH-HA, *Horizontal Vertigo: The politics of Identity and Difference*, paper presentato al convegno "Teorie del femminismo made in USA", cit.
- ²⁰ R. LAMBERTI, *Corpi e menti delle donne per andare oltre il confine*, in "Il Manifesto", 19 marzo 1993.
- ²¹ R. LAMBERTI, *Ponti di donne attraverso i confini*, in "Il Diritto delle donne", n.16, 1993.
- ²² Per questa osservazione cfr. E. BAERI, *I lumi e il cerchio*, Roma, Editori Riuniti, 1992 e sulla coppia "innovazione/tradizione" nella storia delle donne le riflessioni di Michela De Giorgio nella sua introduzione a: M. DE GIORGIO, *Le italiane dall'Unità a oggi*, Bari, Laterza, 1992.
- ²³ Cfr. A. ROSSI DORIA, *Storia e storia delle donne*, in G. DE LUNA (a cura di), *Insegnare gli ultimi 50 anni*, cit. e della stessa autrice, *Donne, femminismo, processi di trasformazione*, in Novecento, "I viaggi di Erodoto", cit.
- ²⁴ A. ROSSI DORIA, *Storia e storia delle donne*, cit., p. 30
- ²⁵ Cfr. G. POMATA, *La storia delle donne: una questione di confine*, in *Introduzione alla storia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- ²⁶ Cfr. L. FERRANTE - M. PALAZZI - G. POMATA (a cura di), *Ragnatele di rapporti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988.
- ²⁷ J. W. SCOTT, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, in "Rivista di storia contemporanea", n.4, 1987; cfr. anche P. DI CORI, *Dalla storia delle donne a una storia di genere*, nel medesimo numero della rivista.
- ²⁸ C. PATEMAN, *The sexual contract*, Cambridge, Polity Press, 1988.
- ²⁹ Cfr. D. GAGLIANI - M. SALVATI (a cura di), *La sfera pubblica femminile*, "Quaderni di Discipline storiche", Bologna, Clueb, 1992.
- ³⁰ F. THEBAUD, *Introduzione*, cit., p. 6.
- ³¹ N. ZEMON DAVIS, *La storia delle donne in transizione: il caso europeo*, in "DWF", n. 3, 1977, p. 17.
- ³² Cfr. N. ZEMON DAVIS, *Le culture del popolo*, Torino, Einaudi, 1980 e della stessa autrice, *Storie d'archivio*, Torino, Einaudi, 1992.
- ³³ V. WOOLF, *Le tre ghinee*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 141.
- ³⁴ A. BRAVO, *Introduzione*, in A. BRAVO (a cura di), *Donne e uomini nelle guerre mondiali*, Bari, Laterza, 1991.
- ³⁵ A. ROSSI DORIA (a cura di), *La libertà delle donne. Voci della tradizione politica suffragista*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1990.
- ³⁶ Ibidem, p. 275.
- ³⁷ Cfr.: C. HEILBRUN, *Scrivere la vita di una donna*, Milano, La Tartaruga, 1990.
- ³⁸ L. PASSERINI, *Storie di donne e di femministe*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1991, p. 190.
- ³⁹ B. CEI - E. PERILLO (a cura di), *La solita Storia!? Una proposta per avviare lo studio della disciplina storica nel biennio*, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna, 1993, p. 13.
- ⁴⁰ A. MOMIGLIANO, *Lo sviluppo della biografia greca*, Torino, Einaudi 1974 p. 3
- ⁴¹ P. BURKE, *La storia "événementielle" e il revival del racconto*, in P. BURKE (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Bari, Laterza, 1993, p. 290.
- ⁴² Cfr. A. BRAVO D. JALLA, *La vita offesa*, Milano, F. Angeli, 1992; C. SCHMINCK - GUSTAVUS *Mal di casa. Cronaca di un ragazzo nel ghetto*, Torino Bollati Boringhieri 1995; A. BRAVO A. M. BRUZZONE *In guerra senza armi. Storie di donne 1940-45*, Roma-Bari, Laterza 1995.

ATTIVITA' DIDATTICHE E LABORATORIO

di *Lina Santopaolo*

Premessa

Questa comunicazione si propone di presentare le riflessioni e le esperienze maturate nel periodo in cui ho preso parte ai corsi di aggiornamento per docenti di storia degli istituti professionali, realizzati dal gruppo di ricerca Clio '92 coordinato dal prof. Ivo Mattozzi per l'IRRSAE Emilia Romagna su affidamento e finanziamento ministeriale.

La mia partecipazione era stata dettata principalmente dalla insoddisfazione che mi derivava dalla tradizionale pratica didattica di insegnamento della storia che sentivo assolutamente inadeguata a promuovere vere conoscenze e a coinvolgere gli studenti. Dallo scambio di opinioni con gli altri colleghi ho ricavato l'impressione che molti di loro erano là per la stessa ragione: trovare nuovi strumenti e strategie per rendere più efficace e motivante l'insegnamento e l'apprendimento della storia.

Tre anni di lavoro e di confronto con i colleghi, di sperimentazione in classe dei materiali che ci sono stati proposti, mi hanno consentito di individuare le carenze presenti nel mio modo di insegnare e spinto a modificare il mio stile di insegnamento non solo in rapporto alla storia.

La mediazione didattica

E' stato un programma televisivo¹ a fare esplodere, sui mass media, una situazione molto nota, invece, agli insegnanti: il disinteresse dei ragazzi per la storia, la scarsa conoscenza dei fatti storici.

E' vero che se un insegnante ha molta passione per la disciplina può riuscire anche a trasmetterla agli studenti. Ma in generale si avverte, e le interviste date in T.V. ne sono state una conferma, un appiattimento dell'interesse dei giovani sul presente: tutto ciò che è accaduto nel passato è passato, è inutile, non interessa.

Lamentare solo la gravità delle conseguenze che un simile atteggiamento comporta per la comprensione del presente non serve, se non si risale alle ragioni che hanno contribuito, e contribuiscono, a determinarlo.

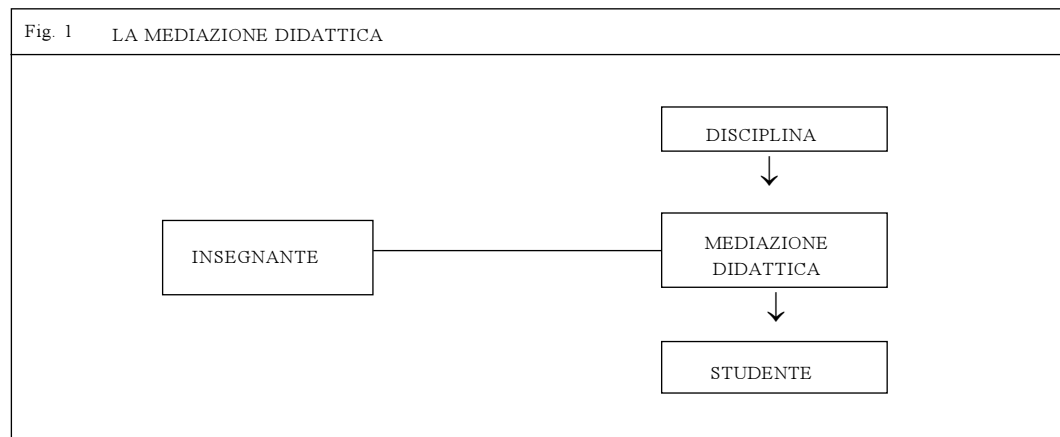
Penso che noi insegnanti dobbiamo, per buona parte, assumercene la responsabilità. Se un ragazzo non riesce a cogliere il rapporto del presente col passato e se non si rende conto della possibilità di usare le conoscenze storiche per la comprensione del presente, allora vuol dire che abbiamo realizzato solo in parte il nostro compito. È vero che obiettivo del nostro

lavoro deve essere quello di fare apprendere agli studenti nuove conoscenze, è anche vero che dobbiamo preoccuparci di realizzare le finalità della disciplina che sono quelle di formare cittadini che siano capaci di “riflettere, alla luce dell’esperienza acquisita con lo studio di società del passato, sulla trama di relazioni sociali, politiche ecc. nella quale si è inseriti”².

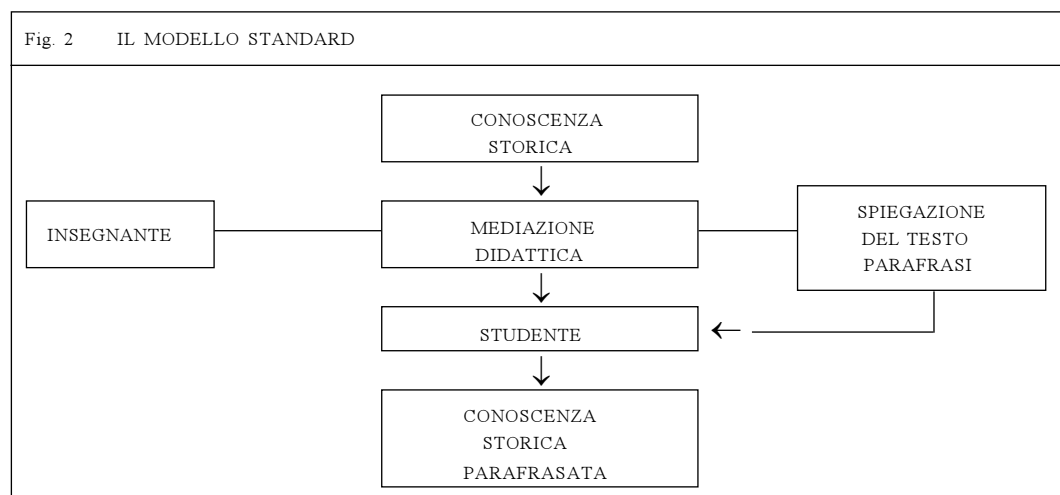
Mi sembra perciò opportuno partire da una breve riflessione sulla funzione della mediazione didattica e su come, di norma, si realizza.

In ogni situazione didattica entrano in gioco tre elementi: il docente, lo studente e la disciplina.

Al docente spetta tradizionalmente il compito di trasmettere conoscenze stabilendo, così, una relazione semplice, lineare tra le conoscenze che deve insegnare e gli studenti³ (fig.1).



Nel modello standard di insegnamento della storia la mediazione didattica si realizza essenzialmente nella lezione frontale, che serve a spiegare il testo introducendo gli argomenti, segnalando concetti, sintetizzando i paragrafi del manuale per rendere meno difficoltoso, a casa, il compito dello studente, e nel controllo dell’apprendimento al momento dell’interrogazione, quando gli si chiede di riprodurre oralmente ciò che ha spiegato l’insegnante (fig.2).



Esaminiamo i punti deboli di questo modello:

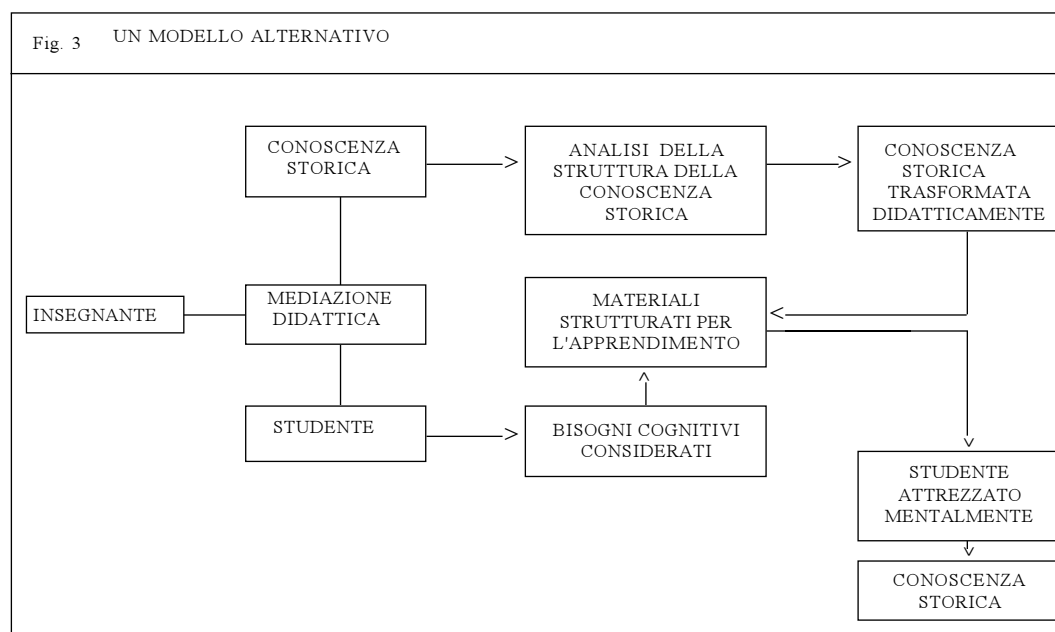
- vengono considerati essenzialmente i bisogni linguistici dello studente in quanto le difficoltà di comprensione della storia sono attribuite alla complessità e specificità del lessico utilizzato dal testo e quindi la lezione si riduce, spesso, ad una parafrasi del manuale;
- lo studente viene lasciato da solo a lavorare con un testo che ha una sua specificità, senza essere stato attrezzato cognitivamente per analizzarne la struttura e davanti al quale incontra difficoltà non determinate solo da problemi linguistici⁴;
- non consente di analizzare i processi di apprendimento perché si valutano solo i risultati di tali processi;
- nella verifica prevale l'oralità.

Una delle conseguenze negative di questo tipo di mediazione didattica è la profonda demotivazione degli studenti nei confronti della storia, dal momento che viene proposto un apprendimento finalizzato alla riproduzione orale di quanto si trova nei manuali e di cui lo studente non capisce l'utilità.

Per superare i difetti di questa impostazione didattica è necessario riconsiderare le competenze che un docente deve avere in ordine alla mediazione didattica perché non basta conoscere la storia per saperla insegnare.

Una situazione diversa, allora, è quella in cui nella relazione insegnamento-apprendimento la mediazione didattica assume un ruolo forte; in essa l'insegnante rivolge la sua attenzione a considerare due elementi che complicano il modello precedente: i bisogni cognitivi dello studente e la struttura della conoscenza storica⁵ (fig.3).

Considerare i bisogni cognitivi dello studente significa tener conto delle sue mappe



cognitive, che preesistono alla nostra azione didattica, per progettare e operare un intervento che lo attrezzi mentalmente. L'obiettivo è quello di renderlo capace di apprendere in modo significativo e non meccanico, facendogli cioè compiere operazioni che producano conoscenze e che, gradualmente, modifichino i suoi schemi cognitivi.

Poiché i nostri studenti devono apprendere la storia è necessario analizzare quali sono i processi di produzione del sapere storico, qual è la struttura della disciplina.

Essere insegnante di storia significa, allora, possedere le conoscenze storiche, ma significa anche saper smontare quelle conoscenze e trasformarle per fare in modo che siano didatticamente utili ed efficaci per il processo di costruzione di conoscenze da parte dello studente.

Risulta evidente come la semplice spiegazione del testo sia assolutamente inadeguata a far sviluppare nei ragazzi quelle abilità operative, metacognitive e d'uso delle conoscenze storiche che costituiscono gli obiettivi di apprendimento della disciplina.

Ma come deve concretamente operare il docente perché la sua mediazione didattica risulti efficace?

"Si tratta di progettare l'itinerario didattico, ancorandolo saldamente alla costruzione di motivazioni che traggono fondamento da interrogativi sul presente e da questo innescano il percorso di ricostruzione storica, scegliendo di volta in volta il montaggio delle sequenze didattiche più adeguate allo svolgimento di quello specifico tema storiografico"⁶.

Bisogna allora predisporre materiali didatticamente strutturati in relazione a obiettivi di conoscenza e di sviluppo di abilità definiti, mediante i quali fare compiere agli studenti operazioni che innescano il processo di conoscenza. Solo così avremo studenti in grado di apprendere in modo significativo.

L'obiettivo è quello di fare in modo che l'acquisizione di conoscenze e la capacità d'uso degli operatori che quelle conoscenze hanno prodotto diventino per gli studenti un abito culturale, si trasformino, cioè, in un agire che verrà praticato anche senza la costrizione scolastica.

Potremo sperare, così, di produrre un cambiamento affettivo dei giovani verso la disciplina e di conseguire il traguardo di una cultura storica utile per il cittadino.

Gli esercizi

Credo che non esista oggi in commercio un manuale di storia che non sia corredato, alla fine di ogni capitolo, di esercizi la cui funzione è soprattutto quella di verificare l'acquisizione di conoscenze e di quantificare l'apprendimento.

Non è su questi esercizi che vorrei soffermarmi. Ma su quelli intesi "come operazioni di facilitazione, guida e sostegno alla costruzione dell'apprendimento storico"⁷ per lo studente e che, al tempo stesso, costituiscono uno strumento che consente al docente di governare meglio quel processo di apprendimento.

Occorre partire dalla considerazione che ogni situazione di apprendimento presuppone la modificazione di uno stato cognitivo. Questa modificazione è, in buona parte, il risultato di un processo autogestito dallo studente che, nella norma, non è visibile all'insegnante, ma appare come prodotto nel momento della verifica.

Gli esercizi, allora, possono diventare uno strumento che ci consente di portare alla luce e di intervenire nel processo di apprendimento che così non è più affidato solo allo studente. Infatti dagli errori e dalle difficoltà che questi incontra nell'esecuzione delle operazioni che gli chiediamo di compiere possiamo ricavare informazioni utili a ripensare, modificare, calibrare meglio il nostro intervento didattico.

Ho già sottolineato che la maggiore difficoltà che gli studenti devono affrontare nello studio della storia è costituita dalla complessità del testo. Ma mentre nell'insegnamento dell'italiano è ormai diventata una prassi acquisita partire dall'analisi della struttura letteraria e linguistica dei testi per promuovere negli alunni la costruzione di competenze utili alla comprensione e alla produzione di questi, nell'insegnamento della storia tale pratica è quasi del tutto assente, come se la specificità del testo storiografico fosse determinata solo dai temi trattati.

Il problema si pone, invece, in termini diversi perché il testo storiografico presenta una

sua particolare struttura determinata sia dalle operazioni cognitive che lo storico ha messo in atto per arrivare alla sua ricostruzione e interpretazione del passato, sia dalle modalità retoriche che ha utilizzato per comunicare i risultati della sua indagine.

Partendo allora da queste considerazioni si arriva alla conclusione che non è certo facile, per uno studente non attrezzato con strumenti cognitivi adeguati, padroneggiare questo particolare tipo di testo.

Se vogliamo che gli studenti sviluppino capacità di studio della storia, dobbiamo preoccuparci che, oltre alla comprensione linguistica, sappiano anche compiere operazioni di analisi dei testi storiografici. Ciò è possibile facendo svolgere esercizi mirati a sviluppare abilità operative, a mettere in atto operazioni cognitive, a individuare ed a utilizzare gli operatori⁸ della conoscenza storica.

Gli esercizi diventeranno allora una spia, un “campanello di allarme”⁹ per lo studente sulle difficoltà del testo e nello stesso tempo promuoveranno e potenzieranno lo sviluppo di abilità per favorire il processo di apprendimento.

Esiste una vasta tipologia di esercizi¹⁰ che possiamo imparare a costruire; spetta al docente stabilire, dopo la diagnosi dei bisogni cognitivi della classe, quali competenze, quali abilità vuole promuovere e, di conseguenza, lavorare su quegli obiettivi.

Essenzialmente sono tre i campi sui quali fare svolgere gli esercizi: la struttura storiografica, le abilità operatorie, le abilità di studio. Si possono costruire e proporre esercizi su ogni elemento dei tre campi individuati che, per maggior chiarezza, schematizzo, elencando alcuni degli elementi che li costituiscono¹¹.

1) La struttura storiografica:

- conoscenze: elementi fattuali, ricapitolazioni, generalizzazioni, seriazioni, concettualizzazioni;
- operatori cognitivi: operatori temporali, problematizzazione, spiegazione, evento, mutamento, permanenza;
- struttura retorica: tema, narrazione, descrizione, argomentazione.

2) Le abilità operatorie (operazioni di manipolazione dei testi):

riconoscere, selezionare, classificare, gerarchizzare, comparare, tematizzare, temporalizzare, individuare il contesto spaziale, produrre inferenze, concettualizzare, transcodificare, produrre esempi, modellizzare, costruire mappe concettuali¹², problematizzare, spiegare, produrre testi di tipo storiografico.

3) Le abilità di studio:

- quelle trasversali (sottolineare, schematizzare, riassumere, individuare parole-chiave, prendere appunti);
- curare la redazione del proprio quaderno di storia;
- valutare il proprio lavoro apportando le correzioni e le integrazioni sulla base della correzione fatta in classe;
- rendersi conto di non aver compreso;
- formulare domande utili per la risoluzione di una difficoltà di comprensione;
- rendersi conto delle operazioni compiute nell'analisi di un testo storiografico.

L'utilità degli esercizi è costituita senza dubbio dalla loro valenza cognitiva, ma non è da sottovalutare anche la valenza affettiva che gli stessi possono determinare nei confronti della storia. Gli studenti, infatti, soprattutto quelli linguisticamente più deboli, dalla esecuzione di alcuni esercizi, che non richiedono loro solo abilità linguistiche, ma anche abilità operative e creatività, normalmente estranee nello studio della storia, ricevono gratificazioni che modificano il loro atteggiamento verso la disciplina.

E' evidente che il docente dovrà programmare bene il suo tempo-scuola dal momento che,

soprattutto nel biennio, sarà gioco forza dedicarne una parte all'attività di laboratorio durante la quale spiegare come gli esercizi devono essere svolti e guidare la classe nella loro esecuzione.

Il laboratorio di storia

Parlare di laboratorio di storia può sembrare utopistico data la penuria di spazi, di materiali e di strumenti presenti nella maggior parte delle scuole italiane, ma credo che un insegnante possa, con l'aiuto degli stessi studenti, attrezzare l'aula nella quale lavora in modo da avere a disposizione i materiali che servono a questa attività.

Durante i primi giorni di scuola chiedo ai ragazzi di portare, e di lasciare nell'armadietto della classe, i manuali di storia e di geografia adoperati alla scuola media e gli atlanti; di acquistare fogli di carta millimetrata, un raccoglitore grande ad anelle che contenga fogli sia a righe sia a quadretti; di avere nell'astuccio alcuni evidenziatori, una calcolatrice ed un righello.

Da parte mia mi adopero a fare in modo che sia possibile avere a disposizione atlanti per problemi, carte geografiche alle pareti, tavole cronologiche e sinottiche, un dizionario storico e una lavagna luminosa. Accostando poi alcuni banchi, ottengo tavoli più grandi che serviranno per svolgere lavori di gruppo.

Con questa attrezzatura minima si possono impegnare i ragazzi in classe in attività che incideranno positivamente sui loro processi formativi e sulla loro immagine della disciplina.

Poiché insegno nel biennio di un Istituto Professionale dove è in attuazione il Nuovo Ordinamento, ho l'opportunità di destinare una parte delle ore dell'area di approfondimento al laboratorio di storia.

Non intendo questa attività come ricerca, ma come un momento di lavoro, individuale e/o collettivo, durante il quale gli studenti possono collaborare con i compagni e richiedere l'aiuto dell'insegnante per superare le difficoltà che incontrano nell'esecuzione degli esercizi.

In questo modo stabilisco con gli studenti un rapporto di uno a uno che mi permette di comprendere meglio come sta avvenendo l'apprendimento, di rilevare le difficoltà e di intervenire in maniera più efficace.

Il grafico temporale

Ho già dato indicazioni sulla vasta tipologia di esercizi che è possibile far svolgere agli studenti. Vorrei invece soffermarmi ad illustrarne uno in particolare: il grafico temporale, un esercizio sottovalutato perché considerato forse troppo semplice, ma che ha in sé una grande fecondità. Lo si può definire come la rappresentazione iconica del tempo nello spazio, attraverso la quale l'alunno visualizza una dimensione, quella del tempo, di cui nelle prime classi della scuola superiore non ha ancora acquisito completamente il senso.

Generalmente gli studenti conoscono questi grafici che molti manuali propongono all'inizio o alla fine di unità didattiche, ma a nessuno di loro è stato insegnato a costruirli, né a considerare gli effetti positivi che possono avere nello studio della storia per chiarire e schematizzare un testo, per costruire quadri di riferimento, per aiutarli nella formulazione di problemi e spiegazioni.

E' con l'esecuzione di questo esercizio che inauguro l'attività del laboratorio di storia in una classe prima.

Chiedo agli studenti di scrivere un testo sulla propria vita¹³ (generalmente gli elaborati sono molto brevi e piuttosto avari di informazioni).

L'obiettivo è quello di ricavare dal testo un grafico temporale.

Fotocopia uno dei lavori su lucido per poterlo proiettare con la lavagna luminosa in modo

da coinvolgere tutta la classe ed evidenzio, con l'aiuto dei ragazzi, tutte le informazioni utili a ricostruire i momenti della breve biografia in esame.

Indico la prima operazione da fare per realizzare l'esercizio che è quella di stabilire la durata del periodo che vogliamo rappresentare per determinare la lunghezza della linea del tempo sulla quale lavorare.

Dovendo rappresentare la vita di uno studente che ha circa 15 anni, l'operazione risulta piuttosto semplice: si stabilisce di attribuire ad ogni quadretto di un foglio di carta millimetrata il valore di un anno, si traccia una linea lunga tanti quadretti quanti sono gli anni e su di essa si segnano la data di inizio (in questo caso la data di nascita) e la data finale (l'anno scolastico in corso) dell'arco temporale. Si passa poi a riportare sul grafico le informazioni in precedenza evidenziate e per ognuna di esse viene calcolato il punto esatto in cui deve essere registrata.

I ragazzi si accorgono che non è possibile compiere questa operazione per tutte le informazioni selezionate poiché per alcune di esse nel testo non sono state fornite le indicazioni temporali necessarie, che al loro posto sono stati utilizzati dei connettivi o perifrasi che non ci consentono di determinare con esattezza la collocazione di quell'evento sul grafico.

A questo punto è utile far nascere una discussione sulla necessità di fornire date e indicazioni temporali precise per la ricostruzione di un fatto, di una storia.

La conclusione a cui si arriva è che nella storia le date sono importanti non per essere imparate a memoria, ma per aiutarci a contestualizzare il fatto e ad attribuirgli maggiore significato.

Terminata la fase di registrazione sulla linea degli eventi si passa a delimitare, con linee chiuse, i periodi di permanenza dell'alunno nelle diverse scuole frequentate, la permanenza di un'amicizia, a segnalare la contemporaneità di attività, i cambiamenti intervenuti in certe situazioni. Si vede allora come, anche all'interno di una storia molto breve, è possibile individuare temporalità diverse.

Il lavoro viene completato assegnando al grafico un titolo e una legenda con l'indicazione della scala utilizzata.

Ogni ragazzo è poi invitato a compiere le stesse operazioni col suo elaborato dopo averlo riletto ed avervi inserito le indicazioni temporali necessarie a contestualizzare i fatti narrati.

E' necessario in questa fase intervenire, guidare i ragazzi ad organizzare materialmente il lavoro che risulta meno semplice di quanto possa sembrare e richiede anche l'impiego di molto tempo. In breve, però, gli studenti acquistano una buona capacità operativa di realizzazione e la consapevolezza di quanto sia importante l'uso degli operatori temporali nella ricostruzione storica.

E' possibile, dopo qualche lezione, proporre un lavoro di gruppo che richiede la costruzione di un grafico un po' più complesso.

Si tratta di costruire una mappa spazio-temporale della storia del mondo, facendo riferimento all'enciclopedia storica posseduta dalla classe.

I ragazzi vengono invitati a scrivere un elenco delle conoscenze storiche apprese alla scuola media e a leggerlo ad alta voce, mentre uno di loro le trascrive sulla lavagna segnalando le frequenze.

Utilizzando poi la suddivisione della storia in preistoria, storia antica, medioevo, storia moderna, storia contemporanea, chiedo ai ragazzi di costruire una tabella a cinque colonne, una per periodo, nelle quali collocare le conoscenze storiche segnate alla lavagna. In questo lavoro vengono utilizzati i manuali della scuola media per ricavare le indicazioni relative al contesto temporale delle singole conoscenze.

Completata questa fase di sistemazione organizzo la classe in tre o quattro gruppi di lavoro e, dal momento che le conoscenze relative ai primi tre periodi sono scarsissime, è possibile attribuire ad un gruppo più periodi.

Il compito è quello di realizzare il grafico temporale del periodo assegnato e di compilare una scheda tematica per ogni conoscenza storica individuata. Poiché nella scheda si richiede

di indicare anche il contesto spaziale viene stabilito di colorarle diversamente.

Fornisco le schede prestampate che gli studenti devono completare, utilizzando i materiali a disposizione nella classe.

In questa fase del lavoro è interessante osservare come difficilmente i ragazzi, per cercare un'informazione, ricorrono all'indice dei libri, il più delle volte sfogliano i testi sperando che l'informazione che cercano *capiti* loro sottomano.

Diventa questa l'occasione per spiegare che l'indice è una parte molto importante del testo che ci permette di capire com'è fatto un libro e ci consente, sapendolo utilizzare, una rapida ricerca degli argomenti che ci interessano.

Una volta completata questa operazione i ragazzi passano alla costruzione del grafico temporale. La difficoltà maggiore è quella di individuare la scala da adoperare, soprattutto per il gruppo che deve realizzare il grafico sulla preistoria e la storia antica. Procedono nel lavoro segnando sul grafico le date relative agli eventi, periodizzano le informazioni, utilizzano colori diversi per indicare la tematizzazione prevalente della conoscenza storica schedata, incollano poi le schede compilate in corrispondenza della data o del periodo.

Viene assegnato un titolo al grafico e compilata la legenda con l'indicazione della scala adoperata e di tutte le informazioni utili per una lettura agevole. Una volta ultimati, i grafici vengono attaccati alle pareti dell'aula ed ogni gruppo illustra agli altri come ha proceduto nel lavoro e le difficoltà incontrate.

Dal loro confronto emerge con evidenza che la maggior parte delle conoscenze della classe sono relative alla storia contemporanea, che la tematizzazione prevalente riguarda la storia politica, che l'area geografica privilegiata è l'Europa.

La realizzazione di questo lavoro è molto gratificante e determina un impatto positivo sul piano affettivo verso la disciplina. I ragazzi, infatti, incominciano a vedere che per lo studio della storia non si chiederà loro di mettere in campo solo buone abilità espressive orali, ma anche abilità pratiche nelle quali spesso eccellono anche ragazzi normalmente "bloccati" linguisticamente.

La costruzione di grafici temporali può costituire un'operazione abbastanza semplice, se si tratta di rappresentare un periodo di tempo limitato, relativo ad un solo tema, con indicazioni temporali precise, con informazioni fornite dal testo in maniera chiara; diventa più difficile se mutano queste condizioni perché i ragazzi dovranno compiere operazioni di tipo cognitivo più complesso.

Illustro ora un lavoro svolto in una classe seconda per rendere più chiaro quanto ho detto.

Dopo aver affrontato lo studio di un modulo sull'avvento del fascismo in Italia, e prima ancora di proporre un lavoro sui caratteri degli stati totalitari, volevo che gli studenti:

- scoprissero che nel periodo 1922-1939 in molti stati europei si erano instaurati regimi autoritari;
- si ponessero degli interrogativi rispetto a quella situazione;
- individuassero alcuni dei fattori che avevano prodotto tale cambiamento.

Ho fornito ai ragazzi alcune pagine tratte dai libri di R.Rémond¹⁴ e di M.Crouzet¹⁵ nei quali viene affrontata questa conoscenza storica, chiedendo loro di:

- ricavare una tabella a doppia entrata nella quale inserire il nome degli stati coinvolti nel cambiamento e le informazioni fornite dai due storici;
- costruire, con le informazioni registrate, un grafico temporale con i diagrammi relativi a tutti gli stati;
- analizzare il grafico rilevando le contemporaneità, il mutamento, il contesto spaziale;
- formulare dei problemi;
- fare delle ipotesi (di spiegazione).

Il lavoro è stato svolto in parte in classe e in parte a casa, alternando momenti di lavoro individuale e di gruppo.

Ogni ragazzo ha realizzato la tabella inserendo i dati utili per la costruzione del grafico e, là dove le indicazioni temporali non erano fornite o risultavano vaghe, ha segnalato la carenza con un punto interrogativo; in un momento successivo ha confrontato il suo lavoro con quello degli altri componenti del gruppo.

Dalle tabelle è risultato che:

- il testo di Crouzet era molto più ricco di indicazioni temporali di quello di Rémond;
- che, pure incrociando le informazioni fornite dai due storici, non era possibile stabilire con esattezza la data di tutti gli eventi;
- che bisognava ricorrere ad altri testi per reperire le informazioni mancanti.

Completata la tabella ogni ragazzo ha incominciato a realizzare il suo grafico individuando la scala da utilizzare, selezionando le indicazioni temporali relative alla diffusione dei regimi autoritari negli stati europei e tracciando, successivamente, un blocco per ogni paese¹⁶.

Dall'esame del grafico i ragazzi hanno ricavato le seguenti conoscenze:

- che i regimi dittatoriali si erano diffusi soprattutto nell'Europa centro-orientale e mediterranea;
- che negli anni Trenta il processo di trasformazione delle democrazie aveva subito un'accelerazione.

Dopo una discussione su queste nuove informazioni sono stati formulati due problemi:

- 1 — come mai questo fenomeno aveva investito quelle determinate aree geografiche?
- 2 — quale evento o situazione poteva aver costituito l'elemento propulsivo del cambiamento?

Questi interrogativi hanno costituito la guida per tracciare l'itinerario del lavoro successivo.

Vorrei provare ora a monitorare tutte le operazioni compiute dagli studenti nella costruzione di quest'ultimo grafico temporale per valutarne appieno l'efficacia cognitiva.

È stato definito:		
- il tema - il periodo - lo spazio	⇒ ⇒ ⇒	diffusione dei regimi dittatoriali dal 1922 al 1929 l'Europa
Sono stati selezionati:		
- gli indicatori temporali	⇒	Italia ascesa del fascismo (1922); nel marzo del 1933; dopo il 1931; nel gennaio del 1929, nel 1934; ...
È stata costruita:		
- la linea del tempo che rappresenta il periodo	⇒	è stato suddiviso lo spazio in anni e sono state collocate le date ricavate dal testo

Per compiere queste operazioni gli studenti hanno dovuto utilizzare i seguenti operatori della conoscenza storica:

- tematizzazione: all'interno di un testo pluritematico selezionare solo le informazioni

Fig. 5 GRAFICO TEMPORALE SULLA DIFFUSIONE DEI REGIMI AUTORTARI IN EUROPA DAL 1922 AL 1939

[illegible]

R. RÉMOND				CROUZET			
Stato	Tempo	Agenti	Tipo di governo	Tempo	Agenti	Tipo di governo	
Polonia	?	Pilsudsky	Governo autoritario	1926	Pilsudsky	governo autoritario	
	1935	Morte Pilsudsky	Regime dei Colonnelli	1935	Mortw pilsudsky	Dittatura esercito	
Austria	?	Dollfuss	Regime autoritario cristiano-sociale	marzo 1933	Dollfuss	Aggiorna il Parlamento, toglie i partiti comunista e nazista, instaura la dittatura	
Ungheria	?	Ammiraglio Orky esercito		1931	Gerrer Gîombâs	Dittatura fascista	
				1936-39	Imredy	Dittatura fascista	
Yugoslavia	?	Alessandro I	Dittatura regia	1929	re Alessandro	Scioglie il Parlamento	
				1931		Costituzione autoritaria	
				1932		Partito unico	
Bulgaria				1923-26	Zamkaff	Governo autoritario	
				1934	gen. Georgiev	scioglie il Parlamento	
					Re Boris	Dittatura	
Romania	?	Re Carol	Dittatura regia	1930	Re Carol	dittatura aperta	
				1938	Re Carol		
Grecia	?	Gen. Metaxas	Dittatura	1927		Governo autoritario	
				1936	Metaxas	Dittatura	
Estonia				1933	?	Dittatura	
Lettonia				1934	Ulmans	Dittatura	
Spagna	1923-31	Primo de Rivera	Dittatura militare regia	1929	Primo de Rivera	Governo autoritario	
	1931-36	Repubblica		1931-36	Repubblica		
	1936-39	Guerra civile		1936-39	Guerra civile		
	1939	F. Franco	Dittatura	1939	F. Franco	Dittatura	
Portogallo	1926	gen. Carmona		1926	Gen. Gomez da Costa	Governo autoritario	
	?	Salazar I Minis.	Dittatura	1928	Gen. Camona Salazar	Dittatura	
Urss	?	Stalin	Dittatura				
Italia 1922		Mussolini	Dittatura				
Germania	1933	Hitler	Dittatura				

- relative al tema in esame;
- datazione: selezionare le date, cercare quelle mancanti o ricavarle per inferenza;
- successione: mettere in successione le date che non sono state fornite in ordine dal testo;
- periodizzazione: costruire i periodi delle durate delle dittature;
- durata: la lunghezza degli istogrammi indica la differente durata delle dittature, il regime fascista nasce prima e ha una durata superiore al nazismo;
- contemporaneità: dalla lettura del grafico cogliere immediatamente la contemporaneità del fenomeno in una certa area geografica;
- mutamento: rilevare la differenza della diffusione di questo tipo di regime tra gli anni Venti e gli anni Trenta;
- problematizzazione: come mai in quegli anni e in quei paesi.

Vediamo ora quali abilità sono state potenziate.

Gli studenti hanno dovuto:

- individuare un tema;
- selezionare solo le informazioni funzionali al tema;
- utilizzare più testi per la ricerca di informazioni;
- sistemare le conoscenze, ricomponendole in ordine temporale;
- sintetizzare e rendere più espliciti i testi.

So bene che avrei potuto fornire loro quella conoscenza con una lezione frontale o facendo studiare le poche righe presenti sul manuale, ma in quel momento della mia attività didattica mi è sembrato più opportuno procedere diversamente poiché mi interessava avere maggiori informazioni sul processo di apprendimento degli studenti e verificare il possesso e il consolidamento delle abilità indicate.

L'esperienza che ho presentato non vuole costituire un modello, ma solo l'indicazione che è possibile rendere più operativo l'insegnamento della storia, utilizzando strumenti e strategie opportuni.

L'importante è assegnare centralità allo studente, ai suoi bisogni formativi e cognitivi, facendo in modo che il tempo scuola non sia più solo tempo dell'insegnamento, ma anche, e soprattutto, tempo dell'apprendimento.

¹ Mi riferisco alla trasmissione "Combat film" andata in onda nel mese di Aprile 1994 su RAI 1, e alle polemiche che sono seguite alle interviste fatte agli studenti su eventi e personaggi protagonisti dei filmati proposti.

² Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", pp. 256-258; Vincenzo GUANCI, *Storia: a che scopo?*, in "I viaggi di Erodoto", 1992, n° 18, pp. 24-33.

³ Le fig.(1), (2), (3) sono modelli realizzati dal gruppo "Clio '92", distribuite durante i corsi di aggiornamento, ai quali sono state apportate lievi modifiche.

⁴ Si veda su questo: IVO MATTOZZI, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, Faenza Ed. 1990 e IVO MATTOZZI, *Un'azione da manuale*, in *La vita scolastica*, Giunti Gruppo Ed., Firenze 1994.

⁵ I. MATTOZZI, *La cultura storica...*, op. cit., pp. 19-26.

⁶ E. PERILLO, *Esercizi di storia*, in Progetto V.A.S.Me. *Valutazione degli apprendimenti nella scuola media*, a cura di Vannina Fonte Basso, IRRSAE Veneto, 1992, p. 71.

⁷ E. PERILLO, op.cit., p.72.

⁸ I. MATTOZZI, *La cultura storica...* op. cit., pp. 19-23.

⁹ A. BRUSA, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985.

¹⁰ A. BRUSA *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985, p. 12; *Programmare con storia 1.2.3*, a cura di A. BRUSA, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, 1984, pp. 33-58; E. PERILLO, *Esercizi di storia* op. cit.

¹¹ Per la realizzazione dei tre schemi ho utilizzato e adattato una parte dei materiali distribuiti durante una lezione del prof. E. PERILLO, "Gli esercizi per pensare e costruire la storia", tenuta a Bellaria, Novembre 1993.

¹² Per indicazioni su questo tipo di esercizi vedi J. D. NOVAK - D. B. GOWIN, *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989.

¹³ Per questo esercizio e per quello illustrato successivamente relativo alla costruzione della mappa spazio-temporale, ho tratto indicazioni dall' U.A *La solita Storia !?* a cura di B. CEI e E. PERILLO, in *Materiali per l'apprendimento*, STORIA 5, IRRSAE-E.R, Bologna, 1993.

¹⁴ RENÉ RÈMOND, *Introduzione alla storia contemporanea Il XX secolo*, vol III, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1990, pp. 73-77.

¹⁵ MAURICE CROUZET, *Storia del mondo contemporaneo*, Sansoni, Bari, 1977 pp. 176-182.

¹⁶ Si vedano le figure 4 e 5.

VERIFICHE E VALUTAZIONE

di *Claudia Malta*

Premessa

“La valutazione ha la seguente ragion d’essere: è un mezzo *utile per far sì che chi deve imparare impari meglio*”¹. Partire da questa premessa per affrontare una riflessione sulla valutazione può essere utile per aggirare alcune istintive resistenze, frequenti, quando si affronta questo tema:

- si prova disagio, si ha la sensazione, se non proprio di perdere tempo, di non affrontare uno dei problemi realmente prioritari per rinnovare la pratica didattica;
- si ritengono fondamentalmente burocratiche quasi un'appendice inutile e amputabile al Docente (con la "D" maiuscola) le attività connesse con verifiche, interrogazioni, esami, scrutini etc.;
- ci si sente ingiustamente messi in discussione: la conoscenza dei temi su cui si è interrogato l'alunno ed una ferma volontà di procedere con imparzialità e onestà alla valutazione sono stati considerati garanzia sufficiente di serietà e professionalità sin dai primi giorni di lavoro come insegnanti, spesso con la certezza di non riproporre modelli negativi ancora molto freschi nella personale memoria di ex alunni;
- si teme (inconsiamente?) un mutamento che faccia crollare l'intero edificio della tradizione docente e che ne comporti una radicale riscrittura.

Forse quest’ultimo timore è giustificato, nel senso che un cambiamento radicale nella teoria e nella pratica della valutazione comporta realmente una revisione globale dell’attività didattica. Il malessere con cui registriamo la scarsa efficacia di molti interventi nei confronti degli alunni ed il senso di frustrazione che ne consegue credo comunque non dovrebbero far temere cambiamenti e innovazioni, soprattutto se noi insegnanti ne siamo reali promotori e attenti osservatori, costruttivamente critici.

Definizioni

Molti equivoci sono legati a scarsa chiarezza espressiva, ad errori di comunicazione: spesso qualche preliminare definizione lessicale - magari ovvia e banale - può essere utile.

Di fronte ad una prova dello studente - scritta oppure orale, strutturata o non strutturata - si compiono due distinte operazioni: *correzione/misurazione* e *valutazione*.

1. In un primo momento si raccolgono e registrano dati, attraverso una lettura attenta delle prove. Può, ovviamente, essere misurato solo ciò che si manifesta, ciò che può essere posto sotto osservazione.
2. Si procede poi alla valutazione di quanto è stato misurato, si esprime un giudizio sui risultati della prova di verifica. Tale giudizio deve fare necessariamente riferimento ad una scala di valori (obiettivi di una singola unità didattica, o di un modulo, o di un

curricolo annuale disciplinare, o di un Consiglio di Classe etc.).

Spesso nella pratica didattica la valutazione viene percepita (forse soprattutto dagli studenti) come momento finale e conclusivo di un percorso, mentre non è e non deve limitarsi ad essere soltanto questo.

Sia per ogni singolo modulo, sia all'interno di un curricolo, vanno distinti ed organizzati tre diversi tipi di valutazione: iniziale, formativa, sommativa.

La *valutazione iniziale* (diagnostica) si focalizza sui prerequisiti, evidenzia lacune e differenze individuali e consente di avere un quadro globale e particolare della situazione di partenza (nessuna costruzione mentale può sorgere e consolidarsi senza opportune fondamenta).

La *valutazione formativa* (in itinere, continua) accompagna il processo di apprendimento, viene realizzata attraverso un'osservazione sistematica e continua: essa costituisce un importante *feed back* per l'insegnante, a cui non deve fare difetto la capacità sia di cogliere tempestivamente le eventuali difficoltà di apprendimento, sia di porvi rimedio, adottando in tempi rapidi le opportune misure di sostegno o recupero.

Non è inutile ricordare che nella programmazione di ogni percorso didattico è importante che gli obiettivi siano non solo enunciati, ma anche analizzati e definiti chiaramente; l'indicazione delle prestazioni che lo studente deve essere in grado di compiere al termine di un itinerario consente di:

- a. uscire dalla possibile genericità quantitativa dell'obiettivo (capacità di comprensione di un testo di tipo storiografico? capacità di utilizzare gli operatori temporali?);
- b. prevedere come organizzare le prove di verifica (modi e tempi di somministrazione, grado di complessità, tipologia, eventuali forme di agevolazione, strategie di misurazione, di calcolo del punteggio, criteri di valutazione, etc...).

La prima prova scritta di maturità contiene, inoltre, sempre la proposta di un "tema di storia": solo una serie di curricoli ben progettati, anno dopo anno, gradualmente, può condurre gli studenti ad affrontare la composizione di un saggio di tipo storiografico, attraverso tanti esercizi e varie verifiche.

E', infine, importante che il piano di lavoro dell'insegnante non perda mai di vista gli stretti legami esistenti fra le esercitazioni e le verifiche: a queste ultime non viene richiesta originalità rispetto al lavoro didattico precedente, ma piuttosto consequenzialità.

La valutazione nella concezione tradizionale

Nella concezione classica della didattica, vi sono due momenti fondamentali:

- a. la trasmissione delle conoscenze
- b. il controllo del profitto

Si possono anche ipotizzare soggetti diversi designati a svolgere le due funzioni: ciò in effetti si realizza, ad esempio, in occasione dell'esame di maturità (prova che attende al varco non solo lo studente, ma anche l'insegnante, che sente sottoposto a giudizio il proprio lavoro di professionista della didattica).

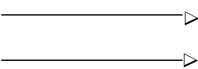
In questa dicotomia si inserisce come oggetto di riferimento, e solo in parte come soggetto di apprendimento, l'*allievo-tipo*, lo studente generico, astratto, a cui manca non solo la vitale concretezza dell'allievo reale, ma anche la capacità di trasformarsi - come modello - con la rapidità con cui cambiano gli studenti veri che percorrono gli itinerari scolastici. L'alta percentuale di insuccessi registrata nei primi anni della scuola secondaria superiore in Italia dovrebbe costituire un forte stimolo per ricercare e tradurre in azione strategie didattiche nuove, senza credere in formule magiche o in illuminazioni risolutive, ma entrando in un'ottica di ricerca e sperimentazione quasi permanenti.

E', d'altra parte, uno dei principali motivi di interesse della professione docente il rapporto

interpersonale che la caratterizza: per cercare di comprendere le ragioni di uno scarso interesse di molti adolescenti nei confronti della scuola - e di alcune discipline in particolare - è forse utile evitare di sentirsi semplici spettatori, osservatori passivi. Anche nella scuola mi sembra siano poco efficaci quelle analisi che si basano su colpe vere o presunte dei diversi soggetti in causa, e su recriminazioni varie. Probabilmente serve di più cercare di rispondere alla domanda: “Ed io cosa potrei fare, subito e concretamente?”

Vi è forse oggi nei giovani una ricerca della propria identità meno appagata che non nel passato, al di fuori del circuito scolastico: così l’omologazione studentesca in classe, il riferimento all’allievo-tipo, anziché il confronto con gli alunni reali, appaiono probabilmente più frustranti e inaccettabili nel presente che nel passato (e non solo per la scolarizzazione di massa realizzatasi negli ultimi decenni).

Nella prassi tradizionale dell’interrogazione orale, ad esempio, osserva Petter², c’è una rigida suddivisione dei ruoli (fatto di per sé non criticabile), che si potrebbe così schematizzare:

INSEGNANTE pone la domanda giudica la risposta		STUDENTE risponde attende il giudizio
--	---	---

In una situazione simile si realizza un rapporto di tipo unidirezionale, che lascia poco spazio all’individualità ed al confronto, che acquista il sapore di una ispezione attuata dall’alto. Insegnante e studente - come osserva Mattozzi, riflettendo sulla didattica tradizionale della storia³ - compiono soprattutto operazioni di parafrasi, anziché di acquisizione, comunicazione, trasmissione di cultura storica: in tale concezione il livello ottimale di preparazione risulta quello in cui lo studente sa riferire correttamente tutto quanto ha ascoltato e studiato. “La storia? Basta studiarla!” E’ abbastanza diffusa la convinzione che vi siano materie scolastiche “da capire” ed altre per le quali l’unico sforzo richiesto per ottenere la sufficienza sia di tipo mnemonico e ripetitivo.

La valutazione in una concezione innovativa

E’ molto più alta e complessa la professionalità richiesta ad un docente che sappia promuovere la formazione di una cultura storica attraverso una rete di competenze relative alla struttura della disciplina, alla mente dello studente, alle strategie di comunicazione, alla valutazione.

In una simile concezione l’insegnante non si limita a trasmettere conoscenze, ma promuove (anche e soprattutto) lo sviluppo di abilità operative, di capacità di compiere operazioni mentali, utilizzando categorie logiche specifiche della storia, stimola e guida la formazione di una rete di concettualizzazioni, etc...

Questa pratica didattica presuppone un’attenta programmazione in cui la valutazione non può essere relativa alla misurazione del rendimento, del profitto, ma è invece attenta al grado di raggiungimento degli obiettivi e ai processi individuali di apprendimento.

Diversi insegnanti ritengono l’interrogazione sostenuta vicino alla cattedra propedeutica all’esame di maturità, proprio per la situazione di tensione emotiva che la caratterizza: tale esperienza ripetuta aiuterebbe l’allunno ad acquisire un maggiore autocontrollo.

La classica interrogazione orale può acquisire maggiormente le caratteristiche del *colloquio*, in cui all’allievo non viene semplicemente richiesto di rispondere, con oggettiva precisione, ma viene anche, e soprattutto, concesso di esprimere incertezze, porre problemi, sollevare

obiezioni. In tal modo si possono ridurre le semplificazioni e gli schematismi della valutazione e si possono far crescere le valenze costruttive di un momento solitamente asettico e poco stimolante. Fra l'altro, l'abitudine sistematica al dialogo durante le lezioni, con il maggiore coinvolgimento possibile di tutti gli studenti - spontaneo o incoraggiato - consente sia di raccogliere dati importanti per la valutazione formativa, sia di promuovere un atteggiamento attivo e responsabile negli studenti.

Il colloquio - possibilmente allargato a più persone - mi sembra richieda una disposizione spaziale "democratica" (l'alunno resta al proprio posto, possibilmente in un'aula con i banchi disposti a ferro di cavallo), con contatto visivo diretto possibile per tutti i presenti e interventi brevi.

Quando ogni alunno si allena a ricoprire diversi ruoli - a volte spettatore o comparsa, a volte protagonista, ma sempre componente di una squadra - risulta più semplice per l'insegnante raccogliere informazioni sulle conoscenze, capacità e abilità presenti, e procedere quindi a valutazioni iniziali ed in itinere più sicure e precise.

Testi orali più lunghi e più complessi potrebbero, comunque, essere richiesti in altri tipi di verifica orale, con lo studente in piedi accanto alla cattedra e rivolto alla classe ed all'insegnante: l'obiettivo didattico non dovrebbe, però, essere quello di aiutare a vincere la tensione attraverso l'abitudine ad esperienze stressanti, ma piuttosto quello di educare ad esprimersi, a comunicare, a *relazionare* di fronte ad un gruppo di persone nel modo più chiaro ed efficace. Così si riducono, fra l'altro, la timidezza ed i timori, in parte legati alla scarsa autostima ed alla non conoscenza delle "regole del gioco".

E' possibile organizzare tali interventi, introducendo numerose varianti:

- relazione di un singolo o di gruppo;
- tema concordato alcuni giorni prima della prova;
- tema indicato dall'insegnante al momento della prova, all'interno di una rosa definita precedentemente (al termine di un modulo sulla II guerra mondiale, ad esempio, si possono elencare 15-20 sottotemi su uno dei quali, a caso, ogni singolo alunno può essere chiamato a produrre un testo orale);
- scaletta o mappa concettuale preparate dallo studente per aiutarsi nell'esposizione;
- lucidi preparati dagli studenti per utilizzarli alla lavagna luminosa;
- registrazione sonora o audiovisiva per rilevare poi collegialmente pregi e difetti;
- definizione della durata di ogni relazione;
- possibile coinvolgimento degli ascoltatori nella valutazione⁴.

Se si ritiene opportuno utilizzare forme orali di verifica per procedere a valutazioni sommative, ritengo sia importante evitare che siano coinvolti uno o pochi studenti per volta, mentre il resto della classe appare quasi oggettivamente escluso da ogni possibile ruolo attivo. Le lunghe tradizionali pause dedicate alle interrogazioni - in gennaio e in maggio in particolare - appaiono più burocratiche che didattiche e riducono in realtà in modo sensibile le circa 60 ore annue previste per l'insegnamento della storia.

Le verifiche scritte rappresentano, indubbiamente, un modo per procedere in tempi rapidi alla misura del livello di raggiungimento degli obiettivi, in un dato momento, da parte di tutti gli studenti.

Il generico compito in classe (ad esempio il tema storico) o le domande scritte a risposta aperta potrebbero essere trasformati in *prove non strutturate, ma con chiari e precisi intenti valutativi*, da affiancare a vere e proprie *prove oggettive*.

Mi sembra che un'esigenza fondamentale, a cui fare riferimento per promuovere positivi cambiamenti, sia l'*acquisizione di strumenti per abbandonare l'intuito* come elemento presente o prevalente nella prassi della valutazione dell'insegnante e nelle aspettative degli studenti. Se in certi momenti il docente ricorda la figura del giudice, è bene che lo faccia in modo moderno, con l'aiuto ed il vincolo di leggi e norme oggettive e con una dettagliata "motivazione della sentenza".

Talvolta un uso ancora poco esperto di prove strutturate ha fatto registrare risultati imprevisti, con appiattimenti verso il basso o verso l'alto, o con scarti notevoli rispetto alle attese - non banalmente preconette - relative a singoli alunni: le prove oggettive possono evidenziare precedenti errori di valutazione, ma possono anche essere inadeguate a misurare ciò che si vorrebbe porre sotto osservazione. L'oggettività non è automaticamente garanzia di precisione e di funzionalità. Una serena analisi delle incongruenze presenti nei dati raccolti può aiutare ad individuare i possibili errori commessi e a trovare soluzioni più efficaci.

Essere disponibili al cambiamento non significa potersi appropriare di nuovi strumenti e strategie didattiche immediatamente traducibili in pratica in modo ottimale: la consapevolezza delle difficoltà dovrebbe stimolare verso un progetto di *gradualità della trasformazione*, di variazione progressiva della prassi abituale, di riflessione sistematica e costruttivamente critica. Un aiuto per procedere in questa direzione può essere offerto dalle schede o griglie di valutazione e di autovalutazione che è possibile adattare ad ogni esigenza, anche per quanto riguarda il livello di complessità.

Cosa valutare?

Una programmazione individuale di storia, realizzata rispettando in pieno lo spirito e la lettera dei programmi Brocca, richiede un'attenta riflessione sulla storia intesa come disciplina, e non solo come materia scolastica. La tradizionale concezione della storia, come narrazione di fatti concatenati da una causalità più o meno complessa, richiede all'insegnante un progetto di lavoro focalizzato sui temi, nella migliore delle ipotesi, oppure sui periodi, percorsi attraverso il manuale con l'illusione della trattazione sintetica, ma completa (a parte gli "inevitabili tagli").

Mattozzi⁵, studiando la struttura della disciplina per ricavarne indicazioni utili didatticamente, ha scomposto la conoscenza storica in elementi derivanti dal passato (fattuali e fattuali elaborati) ed elementi derivanti dal presente (interpretativi) (si veda la tabella 1)⁶. Ha, inoltre, elencato una serie di abilità, più o meno articolate, di decodificazione ed eventualmente di codificazione (senza attribuzione di significati specifici): dai testi scritti alle tabelle, ai grafici di vario tipo, compresi quelli temporali, dalle tavole cronologiche e sinottiche alle carte tematiche.

Riflettendo sulle operazioni mentali che è necessario compiere per organizzare, comprendere, interpretare e trasmettere la conoscenza storica, Mattozzi ha poi indicato cinque tipi di operatori fondamentali: op. temporali di individuazione del campo tematico, op. della comunicazione, op. di classificazione dei fatti, op. di intreccio, op. di relazioni temporali (si veda la tabella 2)⁷.

tabella 1 GLI ELEMENTI COMPOSITIVI DELLA CONOSCENZA STORICA (MATTOZZI)		
DERIVANTI DAL PASSATO		DERIVANTI DAL PRESENTE
elementi propriamente fattuali	elementi fattualmente elaborati	elementi interpretativi
fatti informazioni sui fatti dati informazioni sui dati azioni informazioni su azioni informazioni su agenti informazioni su stati	ricapitolazioni generalizzazioni serie quantitative	attribuzioni di significato concettualizzazioni valutazioni giudizi ipotesi problematiche ipotesi esplicative forma della comunicazione

tabella 2 OPERATORI FONDAMENTALI DELLA CONOSCENZA STORICA (MATTOZZI)				
operatori temporali di individuazione del campo tematico	operatori della comunicazione	operatori di classificazione dei fatti	operatori di intreccio	operatori di relazioni temporali
PASSATO PRESENTE FUTURO	TEMA NARRAZIONE DESCRIZIONE ARGOMENTAZIONE	EVENTO MUTAMENTO PERMANENZA	PROBLEMA SPIEGAZIONE	SUCCESSIONE 'CONTEMPORANETÀ' DURATA PERIODO LUNGA DURATA CICLO CONGIUNTURA PERIODIZZAZIONE

Accolta tale analisi della disciplina e con la garanzia di praticabilità didattica offerta dalla ormai pluriennale sperimentazione (che ha coinvolto varie decine di insegnanti) di moduli e curricoli costruiti secondo i suggerimenti conseguenti, si potrebbe disporre di alcuni criteri per programmare e di una risposta alla domanda presentata all'inizio: *cosa valutare?*

Potrebbero essere oggetto di osservazione, in sede di verifica sommativa:

- la presenza di una rete di informazioni (fatti, eventi etc. organizzati in una griglia temporale);
- le abilità operative (saper leggere/costruire grafici temporali, tabelle, carte tematiche, grafici lineari/a barre/a torta etc.);
- la presenza di una rete di concettualizzazioni;
- le capacità operatorie (attrezzatura cognitiva che consente di compiere operazioni su fatti, date etc.).

Una schematizzazione grafica, oltre che mentale, del problema di come impostare le prove di controllo dell'apprendimento scolastico, potrebbe essere offerta dalla figura n. 1.

Se è vero che alla formazione di una cultura storica si giunge non attraverso lo studio semi-mnemonico di testi storiografici, ma attraverso l'utilizzo di operatori mentali di conoscenza (oltre ad abilità, concettualizzazioni, informazioni pregresse organizzate) che rendano significativi elementi fattuali isolati o raccolti in testi organici (oltre a dati statistici, indicazioni cronologiche etc...), *coerentemente* le prove di verifica dovrebbero:

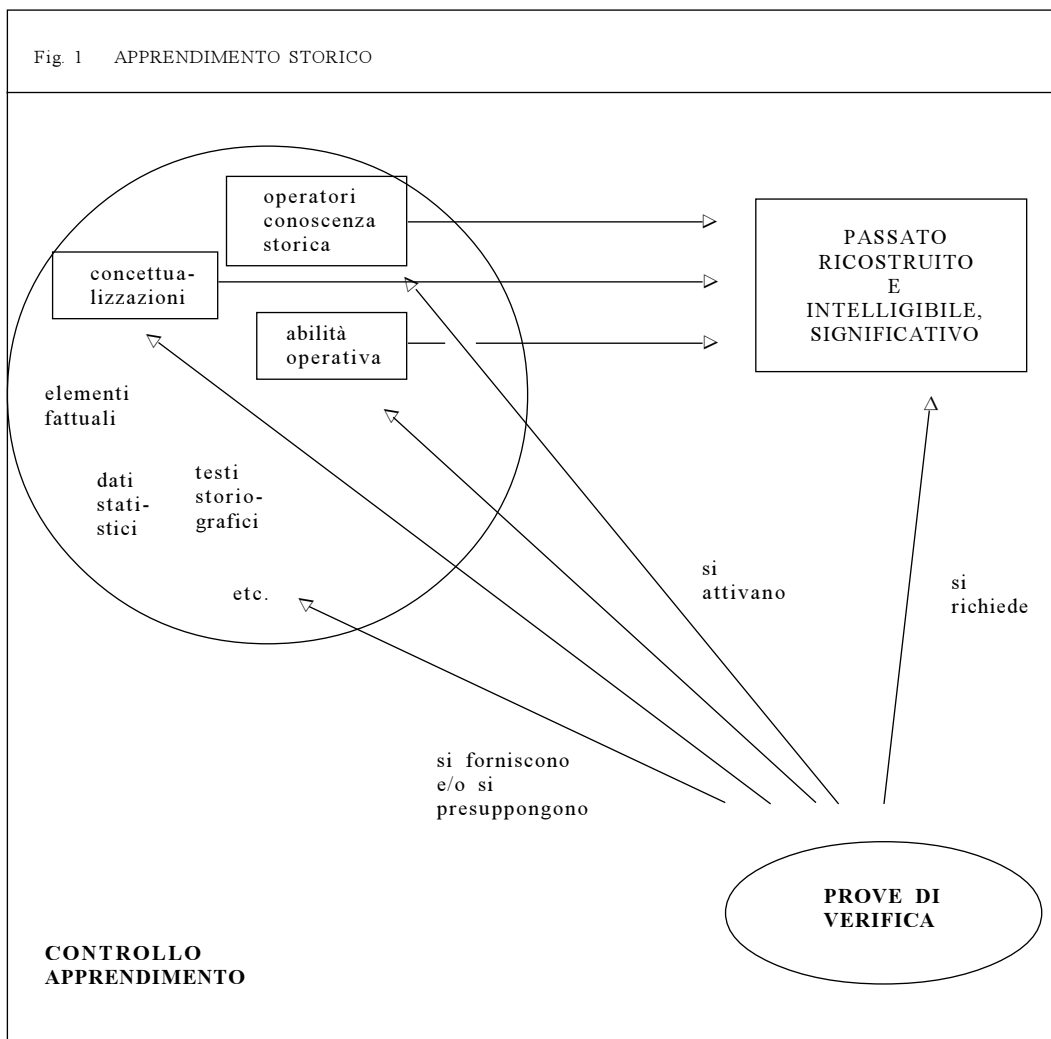
- a. fornire o presupporre (la memoria non va certo demonizzata!) la conoscenza di fatti, testi storiografici etc.;
- b. promuovere l'attivazione di operatori mentali particolari, specifiche abilità etc.;
- c. richiedere frammenti di passato ricostruito, intelligibile, reso significativo.

Ovviamente tutto quanto concorre alla formazione di una cultura storica può essere patrimonio dello studente a livelli differenti; lasciati da parte avvenimenti e temi particolari - la cui riproposizione, sia pure in anni diversi, spesso è demotivante e induce stanchezza e fastidio - le abilità operative e le capacità operatorie si acquisiscono progressivamente, con esercitazioni di rinforzo frequenti e l'attenzione indotta dalle osservazioni dell'insegnante in varie prove di controllo finale.

Ritengo sia però importante che, anche nel corso delle verifiche sommative, gli strumenti e l'attrezzatura mentale che si cerca di sviluppare nello studente siano rilevati e misurati in una situazione concreta, operativa, proiettata verso la crescita della cultura storica. Un uso non strumentale di abilità e capacità - probabilmente quasi inevitabile in una primissima fase di apprendimento - diventa monotono e forse diseducativo nelle fasi successive.

Come misurare

Le prove di verifica si dividono in due categorie fondamentali: strutturate e non strutturate. Le *prove strutturate* sono quelle oggettive, non soggette a diverse possibili correzioni:



qualunque insegnante, preparato e non distratto, individua, fra le risposte date dallo studente, quelle esatte, quelle sbagliate, quelle omesse o nulle. Come ricorda Domenici⁸ i più importanti tipi di item sono quattro e così denominati:

- vero/falso
- corrispondenze
- completamenti
- scelte multiple

Le *prove non strutturate* prevedono possibilità diverse di esecuzione e, conseguentemente, anche differenti correzioni e valutazioni: non sono impossibili casi di giudizi nettamente separati, se non divergenti, espressi da due insegnanti sulla stessa prova (pur tenendo conto dell'età e del curriculum scolastico dello studente). Appartengono a questa categoria:

- i saggi su un argomento dato (i classici temi), con eventuali vincoli non solo di tempo, ma anche di spazio, di struttura retorica (forma prevalentemente narrativa, o descrittiva, o argomentativa), etc.;
- i questionari a domande aperte;

- le relazioni;
- le tesine;
- i testi prodotti utilizzando una serie di:
 - espressioni-chiave oppure
 - di immagini (fotografie, stampe, dipinti etc.), oppure
 - di dati statistici (grafici, tabelle);
- i testi di analisi, esplicativi o di sintesi di un brano di storiografia o di un documento storico;
- le mappe concettuali e cognitive etc.

Le prove strutturate

Vero Falso

Gli *item* vero/falso spesso riscuotono un discreto successo per la facilità - o la relativa rapidità - con cui possono essere preparati e per la semplicità del meccanismo che ne è alla base, immediatamente compreso anche dagli studenti meno riflessivi.

Un loro limite è, comunque, costituito dal fatto che, come scrive Domenici, “le conoscenze che si possono rilevare sono quasi esclusivamente di tipo riproduttivo”⁹: risulta, infatti, estremamente difficile misurare il possesso di determinate capacità o abilità, ed ancora meno raccogliere dati sul livello di raggiungimento di particolari obiettivi non semplicemente cognitivi. Con gli *item* vero/falso si possono invece avere informazioni sul numero di nozioni in possesso dell'alunno, sulla memorizzazione di fatti, date etc...

Un altro limite di questo tipo di prove è di tipo statistico: le probabilità di rispondere correttamente sono altissime (1 su 2) e le risposte date a caso possono falsare realmente il risultato, che è attendibile solo se il numero degli *item* è molto alto.

Corrispondenze

Gli “*item* di confronto” possono essere organizzati secondo varie modalità e richiedono allo studente di fare un'analisi comparativa fra due serie di dati.

Anche in questo caso, secondo Domenici, la struttura di queste prove non consente di verificare abilità molto complesse e “si presta prevalentemente per la rilevazione di conoscenze riproduttive, analogiche e <<convergenti>>”¹⁰.

Per ridurre il rischio di casualità delle risposte, è consigliabile che la seconda serie di dati sia sovrabbondante rispetto alla prima, mantenendosi peraltro entro un limite di 8-10 corrispondenze da individuare per ogni esercizio.

Nel momento in cui la prova viene preparata, è bene prestare particolare attenzione a tutte le possibilità presentate, per evitare che ci sia più di una relazione corretta per ogni elemento della prima serie. E' altrettanto importante evitare i suggerimenti impliciti involontari, possibili se la seconda serie è non omogenea (ad esempio inserendo, fra tante date, un periodo).

Completamenti

Anche nella forma più classica di questo tipo di *item* si possono trovare alcune varianti:

- possono essere indicate, in ordine sparso, tutte le voci da inserire;
- può essere predisposto un elenco sovrabbondante;
- può mancare qualsiasi suggerimento (restando sempre all'interno di una prova strutturata, cioè con correzione non opinabile).

Talvolta si rischia di attivare nello studente prestazioni diverse da quelle che sono oggetto di osservazione nelle intenzioni dell'insegnante: buone capacità logiche e di analisi dei testi possono, infatti, aiutare lo studente a rispondere correttamente, anche nel caso non sia in possesso delle informazioni richieste per il superamento delle prove. Ciò può verificarsi soprattutto - ma non solo - in presenza di precisi elementi grammaticali espliciti che possono essere suggerimenti involontari.

In particolare nel caso di una prova breve, è consigliabile una certa omogeneità delle voci

da inserire (tutti nomi, o verbi etc.) e, comunque, vanno evitati gli elementi isolati (ad es. un solo aggettivo). Gli spazi bianchi predisposti per gli inserimenti dovrebbero avere le stesse dimensioni, anche quando non prevedono la semplice trascrizione del numero o della lettera corrispondente alla voce presentata in elenco.

Gli esercizi di completamento, quando vengono eseguiti su *brani*, spesso consentono di misurare solo conoscenze semplici. E' però possibile organizzare tali esercizi anche utilizzando *diagrammi a blocchi o mappe concettuali*: in questo caso si possono davvero rilevare anche capacità complesse, ma sempre a patto che la prova sia stata preparata correttamente e venga somministrata al termine di un preciso e determinato percorso didattico. Ad uno studente può essere richiesto di inserire un certo numero di espressioni o frasi in un diagramma a blocchi, di cui viene presentato lo schema parzialmente o completamente vuoto: ad esempio per riprodurre un modello storiografico di spiegazione di un particolare mutamento storico.¹¹ *Cosa si misura in questo caso?*

- a. La capacità di attivare l'operatore mentale della spiegazione e la capacità di comprendere un testo storiografico di tipo argomentativo, se allo studente viene fornito il brano nel quale uno storico presenta l'interpretazione a cui si fa riferimento con la schematizzazione grafica.
- b. Oppure, più semplicemente, anche e forse soprattutto le capacità mnemoniche, se lo stesso modello presentato in sede di verifica è stato oggetto di esercitazioni ed osservazioni varie in altri momenti dell'attività didattica.

Scelte multiple

Le scelte multiple, come gli "*item* di confronto" o corrispondenze, consentono di osservare il possesso di determinate conoscenze, ma anche, se opportunamente progettate e costruite, la presenza di abilità e capacità.

Si possono, ad esempio, presentare tre grafici lineari che riproducano il prodotto interno lordo per rami di attività negli anni Sessanta in Italia, e formulare poi domande relative al diverso ruolo ricoperto dai tre settori, oppure all'andamento registrato nell'arco del decennio: si offrono quindi quattro o cinque possibili risposte, di cui una sola è corretta. Più ampia è la scelta proposta, più bassa risulta ovviamente la possibilità di indicare casualmente la risposta esatta.

Talvolta le scelte multiple vengono costruite proponendo due risposte esatte: è ovviamente importante che lo studente sia informato sul numero di risposte giuste per ogni item.

Domenici afferma che questi sono *gli item più versatili ed efficaci*, per misurare non solo conoscenze, ma anche abilità e capacità, applicandole in contesti nuovi e sconosciuti¹². Appunto perchè sono così validi ed utili, *gli item a scelta multipla dovrebbero essere utilizzati in modo preferenziale nelle prove strutturate*.

Spesso il timore di non saperli formulare correttamente frena gli insegnanti e li spinge a fare uso di altri *item* meno efficaci: è certamente vero che non si preparano in tempi molto rapidi (ma con l'allenamento le cose migliorano), ma è altrettanto vero che, se non vengono realizzati dai singoli docenti, difficilmente si potranno trovare già pronti e adeguati al modulo svolto (spesso progettato nelle sue varie parti in modo autonomo, con obiettivi in cui le conoscenze, le capacità e le abilità attese sono non assolute, ma di un certo livello).

Uno stimolo a costruire autonomamente *item* a scelta multipla può essere offerto dalla prospettiva dell'*archivio personale* che si può organizzare, per utilizzare, almeno in parte, negli anni successivi il materiale prodotto (sono utili le annotazioni critiche, da registrare dopo la somministrazione della prova, per non riproporre distrattamente *item* poco efficaci o sbagliati una seconda volta).

Domenici elenca i più frequenti errori in cui si incorre preparando *item* a scelta multipla¹³, definendoli con le seguenti espressioni:

1. inesatta o incompleta puntualizzazione del quesito;
2. scarsa o nulla pertinenza dei distrattori con il tema del quesito;

3. palese infondatezza delle alternative di risposta sbagliate;
4. incongruenza della struttura sintattico-grammaticale della domanda e delle risposte;
5. inclusione nella risposta di elementi informativi non necessari.

Per quanto riguarda la correzione e l'attribuzione del punteggio alle singole prove degli studenti (non la valutazione), può essere una buona regola quella di *utilizzare una formula che penalizzi gli errori*, scoraggiando, quindi, le risposte casuali e valorizzando maggiormente, di conseguenza, l'impegno e le effettive capacità: dopo una possibile protesta iniziale, gli alunni tendono ad apprezzare tale meccanismo, comprendendone la logica e regolandosi di conseguenza nel corso delle prove. Ovviamente devono essere informati, prima di affrontare la prova, del tipo di formula, penalizzante o meno nei confronti degli errori, prevista per il calcolo del punteggio.

Le prove non strutturate

Esse devono il loro nome ad una carenza, ad un difetto: la mancanza di oggettività. Spesso, comunque, tale caratteristica è stata percepita come positiva, più rispettosa nei confronti dell'individuo - alunno o insegnante che fosse - e meno tecnocratica.

Credo siano altri gli aspetti positivi indubitabili e da non smarrire delle prove non strutturate: esse consentono di cogliere e misurare abilità e capacità anche estremamente complesse, rilevandone livelli e gradazioni. Offrono, inoltre, all'insegnante utili elementi di riflessione relativamente ad errori imprevisti degli studenti, a connettivi logici fragili o carenti.

Come ovviare allora agli aspetti negativi di tali prove, conservandone le valenze più preziose? Come togliere all'insegnante quella toga di giudice, arbitrariamente indossata tante volte ed apparsa spesso scomoda, soprattutto allo studente-imputato?

Una risposta può essere offerta da regole precise che non siano soggette ad interpretazioni personali: se per l'esecuzione della prova vengono date *istruzioni precise e dettagliate* e se i *criteri di correzione e valutazione* sono indicati preliminarmente in modo chiaro e univoco, il lavoro dell'insegnante diviene meno arbitrario, meno soggettivo. Con tali strategie è possibile trasformare le prove da non strutturate a *semistruzzurate*.

Prove semistruzzurate

Se si è abituati a fare svolgere temi classici su argomenti storici nelle classi terminali (IV e V anno) e questionari scritti (domande a risposta aperta) agli studenti più giovani, una riflessione onesta consente subito di individuare istruzioni che si possono fornire, spesso semplicemente rendendo esplicito quanto già è tacitamente condiviso dall'insegnante e dagli alunni più bravi e smaliziati. Ma è soprattutto nei confronti dei meno motivati e dei più "ingenui" che dovrebbe risultare nuovo ed efficace il nostro intervento.

Le istruzioni possono essere di tipo tecnico-formale:

- tempi di esecuzione
- lunghezza del testo/dei testi da produrre
- tipo di impaginazione e di artifici grafici da utilizzare (ad esempio scrivere su una colonna di foglio di protocollo, suddividere il testo in paragrafi, intitolarli, utilizzare tecniche per evidenziare i passaggi o i concetti più significativi
- etc...

Altre indicazioni precise possono essere relative ai "contenuti" da esprimere:

- indicare sempre le coordinate spazio-temporali,
- pur senza cadere nel nozionismo, evitare di lasciare sottintesi gli elementi fattuali,
- distinguere chiaramente i fatti dalle interpretazioni (di storici o personali),
- nei testi di tipo argomentativo, presentare chiaramente i termini del problema, ed il

- modello o i modelli di spiegazione a cui si fa riferimento,
- citare le fonti (storiografiche, iconografiche etc.),
- etc...

Tali vincoli spesso, a prima vista, appaiono impositivi e di difficile gestione; possono, invece, in tempi abbastanza rapidi, divenire un mezzo per incentivare la produttività degli studenti. Conoscere le “regole del gioco” aiuta a procedere in sintonia con gli altri e ad individuare più facilmente eventuali dissonanze. Non mi sembra, inoltre, che sussista il rischio di scarsa incentivazione dell'autonomia personale: anzi, gli studenti tendono a darsi regole anche proprie e imparano ad attribuire un significato più pieno alla parola “organizzazione”.

Le istruzioni possibili sono ovviamente moltissime e vanno date *a dosi giuste ed in modo coerente con gli obiettivi specifici del modulo*: la tentazione liberatoria di fornire un lungo e dettagliato elenco di norme e regole ad inizio anno, valido per ogni verifica futura, va messa da parte: gli studenti non sono molto diversi dagli insegnanti nel tranquillo rifiuto ed accantonamento delle trasformazioni totali burocraticamente imposte.

La riflessione a cui è obbligato l'insegnante, per trovare indicazioni di lavoro specifiche per ogni prova, spesso diviene uno stimolo per ideare e proporre nuove tipologie di verifiche, sia in nome del piacere della varietà e della non ripetitività, sia perchè si diventa più scrupolosi nella ricerca di strumenti efficaci per misurare il livello di raggiungimento degli obiettivi.

Grazie all'utilizzo di fotocopie, si possono avanzare, ad esempio, le seguenti *proposte di lavoro*:

- lettura ed analisi di grafici di vario tipo, oppure di carte tematiche, oppure di fotografie, stampe, vignette satiriche etc.;
- lettura, analisi etc. di fonti scritte e loro traduzione in diversa veste grafica;
- contestualizzazione storica di materiale iconografico;
- produzione di un testo di tipo storiografico, data una serie (omogenea oppure eterogenea) di grafici, carte tematiche, illustrazioni etc...;
- domande aperte, ma affiancate da grafici etc. - tratti non necessariamente dal manuale in adozione - a cui lo studente può fare riferimento nelle risposte (o da cui può ricavare preziosi suggerimenti, se ha la capacità di coglierli).

Anche dal punto di vista emotivo simili prove sembrano avere un effetto positivo: confrontate con quelle tradizionali, hanno la maggiore gradevolezza visiva di un libro illustrato rispetto ad un testo interamente scritto ed inoltre sono spesso rassicuranti (eventuali tavole cronologiche, ad esempio, utili solo se si sanno leggere e se si sa cosa andarci a cercare, riducono il timore di un tradimento della memoria).

Lo stesso studente diviene progressivamente sempre più consapevole della necessità di studiare e di esercitarsi con regolarità (abbandonando l'abitudine di applicarsi solo un paio di pomeriggi prima della verifica: <<tanto, per la storia basta studiare e memorizzare>>): una verifica così concepita non valorizza certo lo studio mnemonico passivo, ma promuove abilità e capacità (che difficilmente si possono acquisire in poche ore di lavoro autonomo).

Meritano particolare attenzione le possibilità offerte dalle *mappe concettuali*. In un loro utilissimo saggio, Novak e Gowin¹⁴ offrono chiare indicazioni su questa forma di schematizzazione grafica, consentendo all'insegnante di apprenderne la filosofia e la pratica, e suggerendo anche le strategie didattiche - graduali e rapide - per trasmettere tale strumento agli studenti.

Le mappe rispondono molto bene a esigenze di studio e di organizzazione degli appunti in previsione di rapidi ripassi, ma consentono anche di riassumere testi molto complessi - senza banalizzarne o impoverirne concettualmente il contenuto - e di organizzare una serie di conoscenze su un determinato tema, evidenziando concetti, relazioni, rapporti gerarchici, nodi problematici.

Le mappe, in sede di verifica, possono appunto essere richieste come forma di riassunto di un testo storiografico ricco e particolareggiato, e non solo di tipo argomentativo (si vedano

i modelli di spiegazione). Per quanto riguarda la loro correzione, Novak e Gowin danno una serie di indicazioni precise ed oggettive¹⁵: criteri simili a quelli utilizzati per la correzioni di altre prove semistrutturate possono essere - mi sembra - altrettanto interessanti e di più rapida applicazione. Dopo un breve allenamento risulta semplice e veloce la lettura delle mappe prodotte dagli studenti, oltre che gradevole, per la loro varietà e diversa impostazione (pur nella identità delle consegne e nella correttezza della esecuzione).

Griglie di valutazione e di autovalutazione

Affrontando il tema del sostegno, Vertecchi¹⁶ esamina le caratteristiche del giudizio globale, definendolo intuitivo e riferito a qualcosa che si considera già compiuto, “solidificandolo ulteriormente”: gli elementi che concorrono indistintamente, o quasi, alla formulazione di tale giudizio sono l’intelligenza, l’impegno, l’interesse etc. Gli effetti controproducenti di tale pratica didattica risultano evidenti per tutti gli operatori del mondo della scuola: gli studenti sono - esasperando un po’ il concetto - “etichettati” in positivo oppure in negativo e l’abbandono dei conseguenti atteggiamenti rassegnati e rinunciatari, di fronte all’insuccesso, rappresenta più un’eccezione che la regola.

In realtà, continua Vertecchi, difficilmente si può ipotizzare che uno studente sia incapace e impreparato su tutto: possono essere non efficaci aspetti particolari del suo lavoro di apprendimento e, comunque, anche nel caso di una situazione molto critica sotto numerosi punti di vista, il recupero può essere realizzato solo affrontando i problemi ad uno ad uno. E’ sempre demotivante e non costruttivo, in ogni contesto, affermare che va tutto bene o tutto male: lo stesso studente “bravo” si sente stimolato da un insegnante che indica, consiglia in quale direzione procedere per crescere e migliorare.

Vertecchi suggerisce di considerare la scheda di valutazione introdotta nella scuola dell’obbligo uno strumento utile per passare realmente, e non solo burocraticamente, *dai giudizi globali ai giudizi analitici*; più in generale invita all’ *analiticità per “individualizzare” apprendimento ed insegnamento*, ponendo così davvero lo studente nel posto centrale che gli compete nell’ambito scolastico. Un giudizio che scomponga i risultati, individuando ed isolando il negativo, infatti, non solo presuppone la possibilità del cambiamento, ma lo guida e lo incoraggia.

Se si affronta il problema delle prove di verifica sommative, riferendosi alla fine di un ciclo di studi, può anche essere accettabile un generico giudizio globale (resta, però, sempre il problema di sondare quanti e quali obiettivi sono stati raggiunti). Nel caso di verifiche finali rispetto ad un modulo, generalmente, accanto ad obiettivi cognitivi specifici, ve ne sono altri che si perseguono gradualmente nel corso del curriculum, passando da livelli più semplici ad altri più complessi: diviene pertanto fondamentale poter analizzare i risultati delle prove di verifica, scomponendoli secondo parametri studiati attentamente e comunicati agli studenti (meglio ancora se gli alunni non si limitano a subirli, ma li condividono e concorrono, se possibile, a definirli).

Quali possono essere i criteri di correzione e valutazione?

Il riferimento alla programmazione individuale è sempre obbligatorio: di fronte ad un grafico ci si può attendere una semplice abilità di lettura, oppure anche complesse capacità di tematizzare o di attivare gli operatori che Mattozzi definisce di intreccio¹⁷.

E’ comunque possibile individuare criteri validi in varie situazioni scolastiche. Ansaloni, che ha realizzato le prove di verifica finali (strutturate e non) di vari moduli di storia pubblicati dall’IRRSAE¹⁸, suggerisce due possibili liste di criteri per la correzione di testi di tipo storiografico, costruiti utilizzando una serie di parole ed espressioni-chiave:

- | | |
|---------|---|
| I | 1. significatività delle argomentazioni |
| | 2. pertinenza delle argomentazioni alla traccia |
| esempio | 3. coerenza logica delle parti del testo |
| | 4. completezza della trattazione |

- II
esempio
5. proprietà, precisione lessicale
 6. correttezza formale
 - a. coerenza logica delle parti del testo
 - b. uso contestualizzato delle espressioni chiave
 - c. correttezza dell'informazione
 - d. completezza dell'informazione
 - e. correttezza formale e lessicale

tabella 3 GRIGLIE DI VALUTAZIONE (produzione di un testo di tipo storiografico date 10 espressioni-chiave)					
modulo n... verifica del ...	coerenza logica (0-5)	uso contestualizzato espressioni chiave (0-5)	correttezza informazione (0-5)	completezza informazione (0-5)	correttezza formale e lessico (0-5)
alunno A	3	4	4	3	5
alunno B	2	3	4	3	4
alunno C	4	5	4	4	2
alunno D					

Altre prove di verifica, sempre semistrutturate, possono essere organizzate in varie parti, attraverso le quali misurare competenze diverse: in questo caso il numero degli elementi posti sotto osservazione potrà coincidere con il numero delle parti in cui è articolata la prova. Ad esempio:

- abilità di lettura di una tabella,
- abilità di costruzione di un istogramma,
- abilità di lettura di un grafico temporale,
- capacità di tematizzare (es.: dato un testo storiografico, individuare le aree tematiche entro cui si possono raccogliere gli elementi fattuali in esso presenti),
- capacità di riconoscere mutamenti e permanenze (es.: in due testi storiografici riferiti a periodi diversi, oppure in due serie di dati statistici, etc.),
- etc...

tabella 4 GRIGLIE DI VALUTAZIONE prove semistrutturatee)				
modulo n... verifica del ...	1 costruzione grafico a barre	2 lettura grafico lineare	3 capacità di tematizzazione	4 produzione testo storiografico descrittivo
alunno A	xxxx--	xxxxx--	-----	xxx----
alunno B	xxxxxxx	xxxxxx-	xxxxxxx	xxx----
alunno C	xxx----	xxxx--	xxxx--	xxxxx--
alunno D				
LEGENDA: xxxxxxx = molto bene ----- = risposta completamente errata				

Ritengo sia una buona regola *comunicare o ricordare per iscritto i criteri di valutazione*, sullo stesso foglio che contiene la prova, con le *istruzioni dettagliate per l'esecuzione*: è stimolante per lo studente, che non potrà giustificarsi con distrazioni o dimenticanze, ed è utile per l'insegnante, che avrà già elencate le voci da inserire in una griglia o scheda di valutazione. Tale *scheda* è uno strumento da condividere - direi proprio materialmente - con gli studenti: il momento della consegna delle verifiche, con correzione e valutazione, diviene così non più una registrazione di voti, una distribuzione di premi e punizioni/minacce, ma uno dei momenti didatticamente più alti, in cui tutti possono giungere ad una autovalutazione severa e costruttiva, insegnante compreso.

Può essere anche utile raccogliere tutte le prove di un anno in una cartellina, per ogni studente, con una *griglia di autovalutazione* semplificata ed elastica (adattabile a più prove),

compilata dallo studente stesso.

Mi sembra che l'utilizzo della scheda con giudizi dettagliati offra un ulteriore vantaggio, di tipo emotivo: gli alunni si sentono fatti oggetto di una attenzione reale, convinta, tangibile, sia quando viene esaminato il loro lavoro, sia quando ricevono indicazioni precise, personali, per superare le difficoltà di apprendimento. E' quasi divertente constatare l'abilità con cui decodificano la griglia di valutazione dell'insegnante: indipendentemente dal sistema di registrazione prescelto per i giudizi analitici - numeri, lettere, simboli vari, istogrammi orizzontali - si impossessano con sorprendente rapidità del codice.

Dalla misurazione alla valutazione

Valutare - ricorda Murolo - "è doveroso esercizio critico della ragione", "in concreto significa attribuire valori" ¹⁹.

E' piuttosto semplice e monotono correggere - non formulare - una *prova strutturata* e raccogliere i dati relativi all'intera classe in un *tabulato* che consenta una *lettura in orizzontale*, ad esempio, della prova di ogni singolo alunno *ed in verticale* delle risposte date, ad ogni *item*, dalla globalità del gruppo classe.

In un certo senso la lettura in verticale permette di rilevare genericamente l'efficacia dello strumento di verifica o dell'insegnamento, attraverso il calcolo dell'indice di difficoltà (percentuale di risposte sbagliate):

1. se l'intera classe - o quasi - ha raggiunto il punteggio massimo, lo strumento di rilevazione dell'apprendimento è probabilmente inadeguato;
2. se si è verificato il caso opposto (altissima percentuale di risposte sbagliate oppure omesse), l'insegnante ha commesso errori o nella formulazione della prova o nella realizzazione del modulo di insegnamento/apprendimento.

Risulta un po' più complesso analizzare una *prova semistrutturata*, ma attraverso precisi criteri di correzione predefiniti si possono, anche in questo caso, compilare *griglie* accurate, quantificando il grado di raggiungimento degli obiettivi.

Sono numerose e complesse le operazioni che è possibile compiere partendo dai punteggi globali o parziali conseguiti dagli alunni²⁰. Mentre alcuni calcoli hanno valore reale solo operando a livello statistico con cifre abbondantemente superiori alle 20 o 30 unità, mi sembra possa essere molto utile compiere semplici elaborazioni dei dati per registrare - in modo non intuitivo - certi cambiamenti di una singola classe o di un alunno nell'arco di un anno o di un ciclo scolastico:

classe - uniformità dei risultati, presenza di uno scarto notevole fra il punteggio massimo e quello minimo, concentrazione o meno degli alunni in una fascia mediana etc.²¹

studente - variazioni nella velocità del processo di apprendimento, conferma e sviluppo di abilità e capacità acquisite, non superamento di difficoltà particolari etc.

Corrette le prove di verifica ed elaborati i dati registrati, è necessario procedere alla loro *valutazione*, quantificando - in base alle norme vigenti - il giudizio globale o i vari giudizi analitici in un *voto* espresso in decimi (centesimi nel nuovo esame di qualifica degli istituti professionali, sessantesimi nell'esame di maturità). Viene quindi operato un doppio passaggio:

misurazione → *giudizio* → *valutazione numerica (voto)*

Spesso quel giudizio intermedio viene percepito come l'elemento che rende illusoria qualsiasi pretesa di scientifica precisione nella valutazione, per quanto riguarda le materie umanistiche in genere. Si potrebbe, all'opposto, ipotizzare di far direttamente corrispondere ad un punteggio un voto, ad esempio: 50/100 --> 5; 65/100 --> 6 1/2 etc.

Sia l'obiezione sul giudizio, sia la sua apparente completa eliminazione sono forse

accomunati da un difetto di fondo, la pigrizia:

- nel primo caso si va alla ricerca di giustificazioni per non modificare aspetti tradizionali e consolidati della pratica didattica;
- nel secondo caso si adotta un criterio definitivo mantenendolo invariato in ogni circostanza (una semplice equazione matematica traduce il punteggio in voto).

Afferma Murolo che è importante stabilire sempre “per quale scopo si valuta, per quale motivo si ricerca un valore e quindi quale tipo di valore occorra definire”, e ricorda, inoltre, che la valutazione vera e propria è “attivabile con il riferimento ad una scala di valori in cui i risultati misurati vanno inseriti dopo riflessioni comparative”²².

Nel *passaggio dalla misurazione alla valutazione* non si può quindi prescindere da due elementi di fondo:

- a. una precedente programmazione non burocratica, con una precisa indicazione degli obiettivi da conseguire;
- b. un giudizio, una riflessione sui risultati della prova, per valutare - prima dei singoli studenti - l'efficacia della mediazione didattica e dello strumento di verifica utilizzato.

Nella fase finale dell'anno scolastico è possibile - e forse auspicabile - abituarsi a preparare e somministrare prove che misurino le capacità degli alunni, il livello di raggiungimento degli obiettivi indicati nei programmi ministeriali: in questo caso può essere preferibile definire a priori il livello di accettabilità della prova, stabilendo il punteggio-soglia che corrisponde alla sufficienza. Queste sono forse le prove di verifica, strutturate o semistrutturate, più difficili e delicate da preparare.

Durante l'anno scolastico si può procedere con maggiore attenzione alle prestazioni del gruppo-classe²³, adottando criteri di valutazione più elastici e complessi, che facciano anche riferimento ai miglioramenti registrati e all'impegno.

Gattullo²⁴ osserva che vi sono tre criteri fondamentali per rendere significativi i dati raccolti nel corso di una prova di verifica e sintetizzati attraverso un punteggio: assoluto, relativo, soggettivo.

Criterio assoluto. La soglia di sufficienza è riferita a standard assoluti, definiti preliminarmente. Mentre può essere consigliabile a fine anno o a fine ciclo scolastico, una adozione permanente porterebbe a rischi di eccessiva severità o indulgenza (a meno che non si ritenga di poter preparare prove perfettamente calibrate per la classe che presupporrebbero la conoscenza proprio di ciò che si intende verificare).

Criterio relativo. Solo dopo la correzione della prova viene stabilita la soglia di sufficienza: l'alunno non viene separato idealmente da quel gruppo all'interno del quale sta avvenendo il suo processo di apprendimento. Gattullo lo considera il criterio da adottare nel maggior numero dei casi. Un suo "difetto" è costituito dal fatto che una stessa prova, inserita in classi diverse, può essere valutata in modo molto differente: se l'insegnante decide di utilizzare sempre e comunque tutta la gamma dei voti disponibili, si può avere, ad esempio, in una classe la sufficienza con 60/100 (punteggio massimo conseguito 100/100) ed in un'altra con 30/100 (punteggio massimo conseguito 50/100). Se le classi in questione sono parallele, con programmazioni legate agli stessi programmi ministeriali, il contrasto appare davvero stridente.

Criterio individuale. La valutazione fa riferimento alle precedenti prestazioni dell'alunno, al miglioramento, all'impegno, all'emotività, etc.: risulta molto difficile gestire sempre correttamente tale criterio (all'interno di una classe, allo stesso punteggio possono corrispondere voti diversi) ed in particolare è sconsigliabile a fine percorso scolastico. Sembra invece importante conservare anche, e forse soprattutto, criteri soggettivi nella formulazione dei giudizi orali e dei commenti che accompagnano la consegna individuale di una verifica corretta e analizzata dall'insegnante

I tre criteri indicati hanno quindi caratteristiche positive e negative e non è possibile indicarne uno sempre e comunque migliore degli altri: in base alle diverse situazioni valutative, spetta all'insegnante operare la scelta più opportuna, ricordando, comunque, che *i tre criteri*

non vanno mai mescolati in una prova.

Annotazioni finali

Talvolta l'utilizzo di prove strutturate e di sistemi di analisi studiati dalla docimologia - i punteggi, le griglie - suscitano perplessità di tipo emotivo: <<ma lo studente non si sentirà equiparato ad un numero, ad una serie di cifre?>>

Penso che questo sia un rischio da non sottovalutare mai, appunto per evitarlo; non credo, comunque, che l'utilizzo di tecniche accurate di misurazione tolga spazio all'individuo, che non è - e non deve sentirsi - sotto processo: quando viene analizzata una prova di verifica *si misura e si valuta il prodotto, non lo studente.*

Risulta inoltre utile promuovere lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di riflessioni metacognitive: lo studente stimolato a considerare con spirito criticamente costruttivo le proprie prestazioni diviene più consapevole e meno propenso a cedere completamente ad altri la responsabilità del proprio processo di apprendimento e di crescita culturale.

Un buon esempio può essere fornito dall'insegnante disponibile ad assumersi le proprie responsabilità, sia valutando l'efficacia delle strategie di misurazione e valutazione attivate, sia ricordando spesso un famoso motto inglese: "se l'allievo non ha imparato, l'insegnante non ha insegnato".

Vengono qui di seguito presentate *alcune prove di verifica* utilizzate in classi diverse: rappresentano esempi di tentativi di trovare alternative alle classiche interrogazioni orali o ai questionari scritti. In particolare a fine modulo si è rivelata efficace, per misurare il livello di raggiungimento di obiettivi vari, la somministrazione di due prove in successione: una strutturata ed una semi strutturata.

Sono state inoltre riprodotte *tre mappe concettuali* (o cognitive), realizzate in occasione dell'esame di qualifica: fra le altre prestazioni che la prova integrata richiedeva vi era appunto la stesura della mappa, per sintetizzare un consistente numero di brani sul tema "mafia". Il tema non era stato comunicato precedentemente ed i brani presentati (tratti da saggi, quotidiani, periodici ed opere letterarie) sono stati letti per la prima volta nel corso della prova.

Appendice 1

Modulo: LA PRIMA GUERRA MONDIALE

PROVA NON STRUTTURATA

Classe II di Istituto Professionale - anno scolastico 1993/94

1. Scrivi un breve testo che contestualizzi le immagini 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ed affronti il tema della cosiddetta "tecnologia della morte" nella Grande Guerra.
2. Quali posizioni assunsero i socialisti nei confronti della guerra? Ricordati di precisare nazionalità, periodo e motivazioni: vi è stato un atteggiamento, infatti, non del tutto omogeneo e sono state modificate, nel tempo, alcune convinzioni.
3. Cosa affermano gli storici sulle cause della I guerra mondiale?
4. Attraverso un breve testo, indica quali cambiamenti si verificarono a livello politico, sociale ed economico, durante la guerra, all'interno dei paesi belligeranti.
5. Chi discusse e approvò i trattati di pace? Quali furono le principali trasformazioni nella geografia politica europea, in seguito alla guerra?

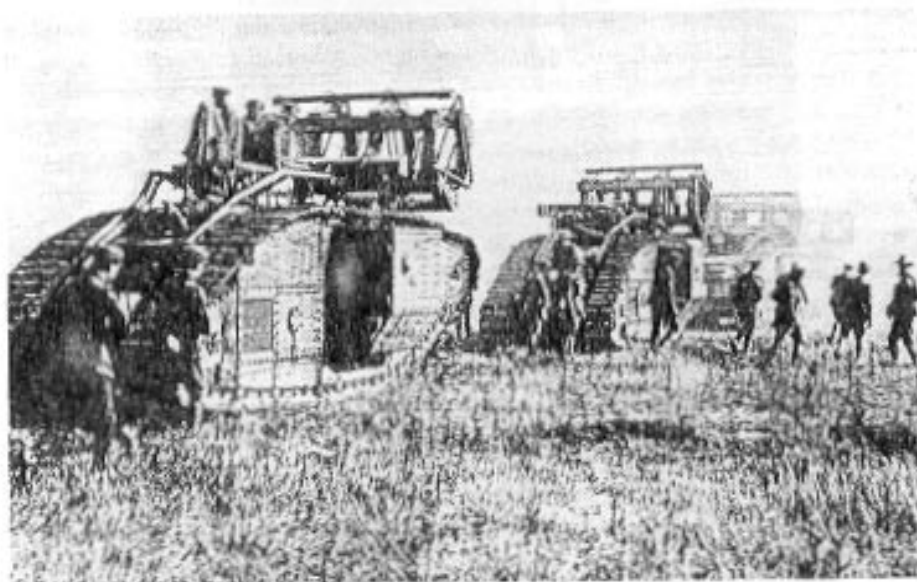
- N.B. —> Rispondi a tutte le domande, evitando di privilegiarne alcune a scapito di altre;
—> rispondi possibilmente nell'ordine e, comunque, indicando chiaramente il numero della domanda corrispondente;
—> scrivi lasciando un margine di circa 1 cm a sinistra e di almeno 5 cm a destra;
—> utilizza gli artifici grafici che possono rendere più chiaro e leggibile il testo;
—> se lo ritieni opportuno, fai riferimento alle immagini proposte, indicandone la lettera.
—> RICORDA che saranno oggetto di valutazione:
1. la pertinenza delle risposte,
2. la correttezza e la completezza delle informazioni,
3. l'organicità e la logica articolazione dei testi,
4. la correttezza formale e la chiarezza espressiva.



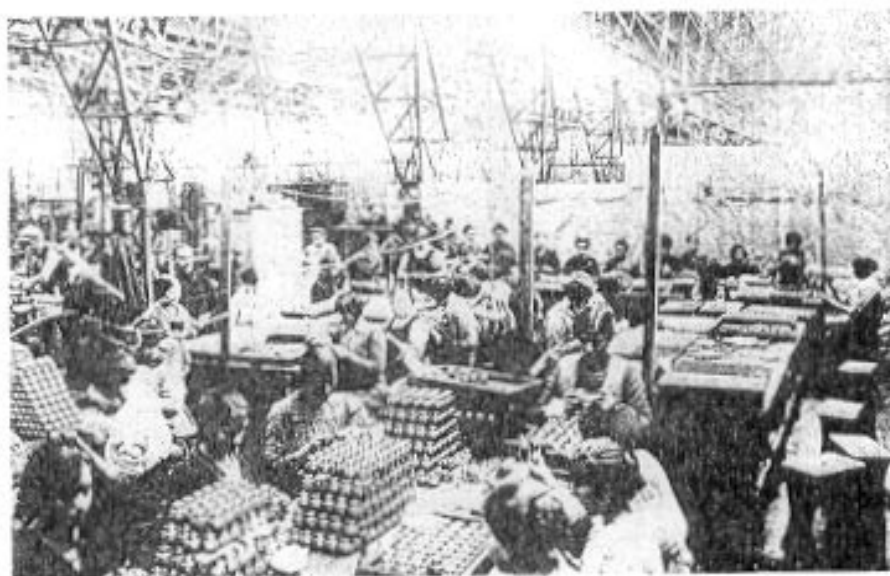




4



5



6



7



8



9

Reati di diserzione nell'esercito italiano (1915-18)

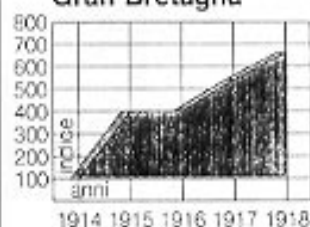
Tipo di reato	Denunce	Condanne
Diserzione	162 000	101 000
Mutilazioni volontarie	15 000	10 000
Resa o sbandamento	8500	5300
Condanne a morte eseguite: 4028		

10

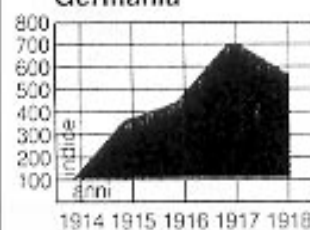


11

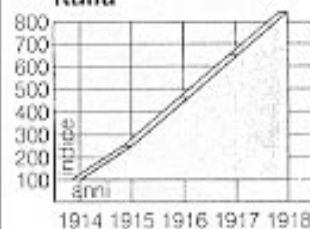
Gran Bretagna



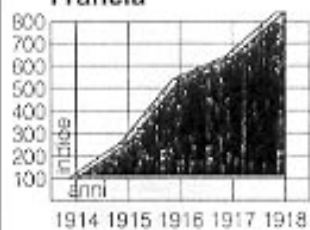
Germania



Italia



Francia



Rapporti internazionali	Fronte occidentale	Fronte orientale	Fronte italiano	Italia avvenimenti interni	Russia avvenimenti interni
1914 Attentato di Sarajevo L'Austria dichiara guerra alla Serbia La Germania invade il Belgio e dichiara guerra alla Russia e alla Francia Entrano in guerra Russia, Francia ed Inghilterra Il Giappone entra in guerra a fianco di Francia e Inghilterra L'Impero ottomano entra in guerra a fianco della Germania	1914 Battaglia della Marna			1914 Salandra dichiara la neutralità	
1915 L'Italia entra in guerra contro l'Austria (nel 1916 anche contro la Germania)	1915 Offensiva della Champagne		1915 Battaglie dell'Isonzo	1915 Trattative del governo italiano a Vienna e a Londra Patto di Londra e "radicose giornate" di maggio: manifestazioni interventiste	1915 La Duma dichiara la sfiducia allo zar
1916 La Romania entra in guerra a fianco degli Alleati	1916 Battaglia di Verdun Battaglia della Somme	1916 Grande offensiva russa fino ai Carpazi I Tedeschi occupano la Romania	1916 Offensiva austriaca in Trentino		1916 Grave crisi agraria e alimentare; scioperi operai a Pietrogrado
1917 Gli Stati Uniti d'America entrano in guerra contro la Germania Armistizio tra Germania e Russia	1917 La Germania dichiara la guerra sottomarina indiscriminata		1917 Disfatta di Caporetto	1917 Tumulti popolari a Torino Crisi di governo Orlando sostituisce Salandra	1917 Rivolta popolare a Pietrogrado Abdicazione dello zar; proclamazione della repubblica e governo provvisorio
1918 Pace di Brest-Litovsk fra Russia e Germania La Germania si arrende L'Austria firma l'armistizio con l'Italia	1918 Offensiva tedesca	1918 Gli Anglo-Francesi occupano la Bulgaria che firma l'armistizio L'Impero ottomano ritira le truppe	1918 Offensiva austriaca respinta sul Piave Offensiva italiana e vittoria di Vittorio Veneto		Proteste dei contadini che reclamano la riforma agraria Crisi dell'industria; manifestazioni di protesta degli operai Presa del Palazzo d'Inverno e insediamento del governo bolscevico guidato da Lenin
1919 Conferenza di pace a Parigi Firma del trattato di Versailles				1919 Luigi Sturzo fonda il Partito popolare italiano Mussolini fonda i Fasci italiani di combattimento Impresa di Fiume Elezioni politiche "Biennio rosso" (1919-1920)	Guerra civile e "comunismo di guerra" (1918-1921)
1920 - Entra in funzione la Società delle Nazioni				1920 - Occupazione delle fabbriche 1922 - Marcia su Roma: Mussolini assume la guida del governo	1922 - Viene varata la Nuova politica economica (Nep)

Appendice 2

Modulo: LA SECONDA GUERRA MONDIALE

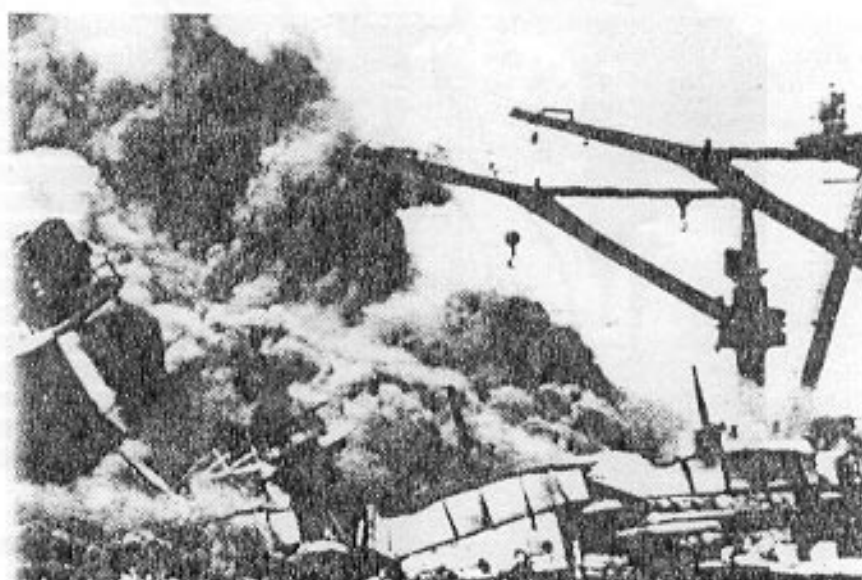
PROVA NON STRUTTURATA E STRUTTURATA

Classe III di Istituto Professionale - anno scolastico 1993/94



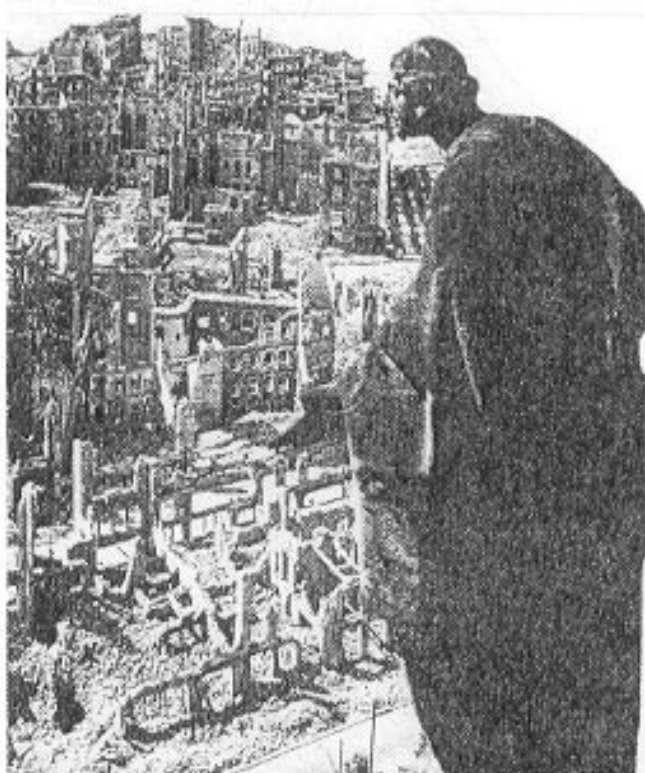


B



C

1. Illustra e contestualizza gli istogrammi D e G e le foto B e E.



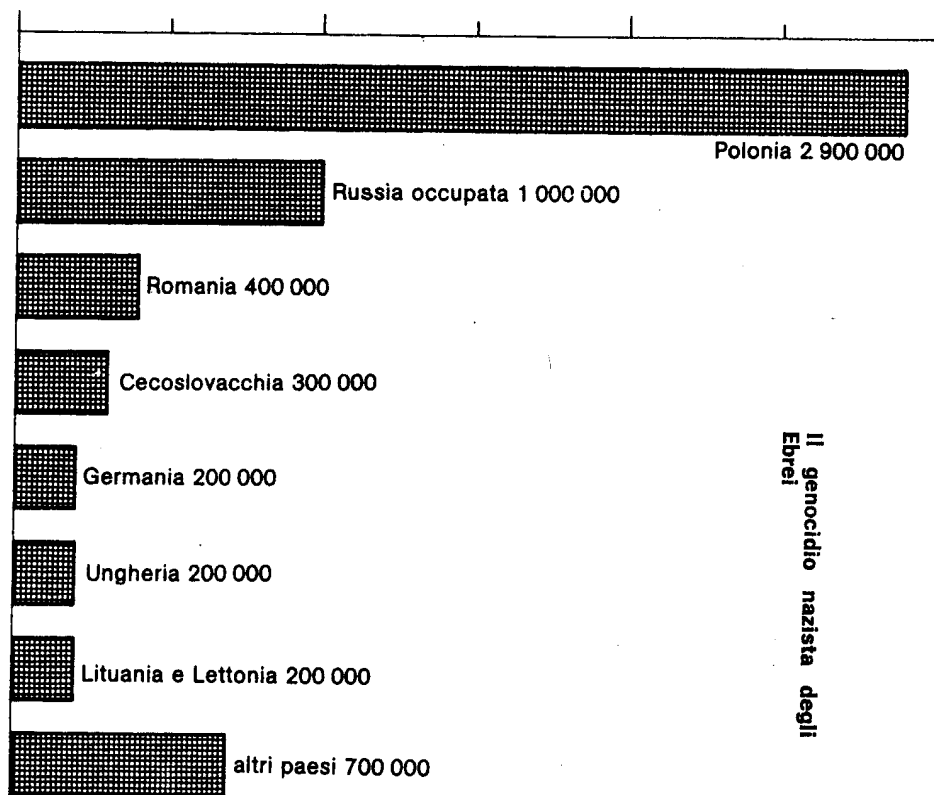
**UN ANGELO
VEGLIA
SULLE ROVINE
DI DRESDA**

*I bombardamenti
anglo-americani
del febbraio 1945
distrussero i tre
quarti della città,
provocando oltre
250.000 morti.*

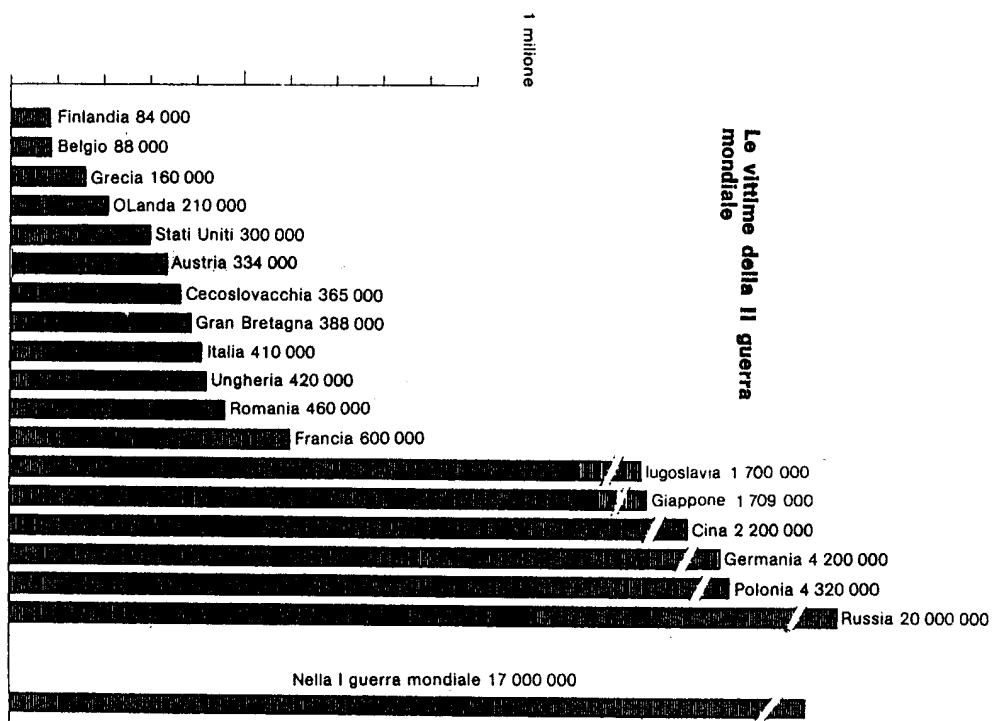
F



E

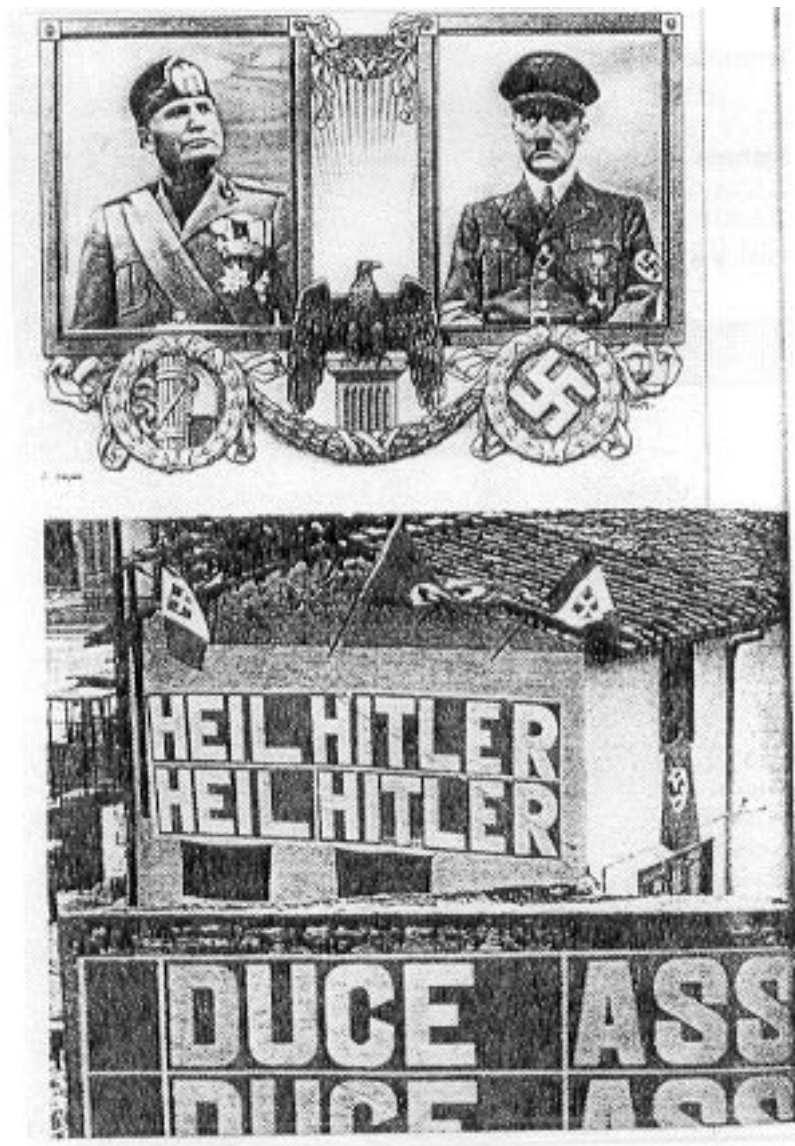


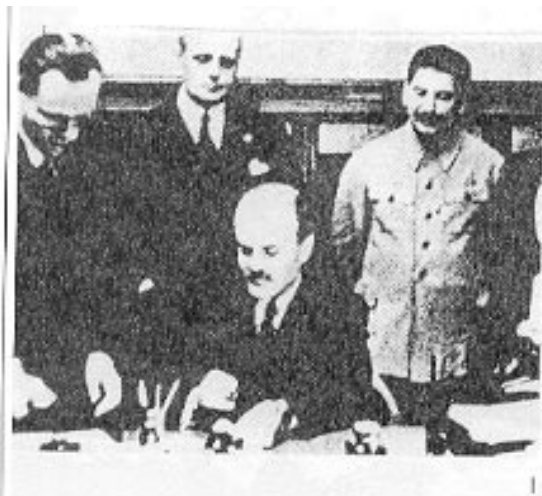
D



G

2. Produci un testo di tipo storigorfico che ponga in relazione fra di loro le Immagini H, I, L, M, N, O, P





A sinistra: Molotov firma il patto di non aggressione tra Urss e Germania; dietro di lui, Ribbentrop e Stalin.

A destra: Il premier francese Dedalier che sottoscrive, sotto lo sguardo compiaciuto di Goering e Hitler, il documento cocnclusivo della Conferenza di Monaco.



COMITATO LIBERAZIONE NAZIONALE DELLA CITTA' DI MILANO

MILANESI!

Da ieri - con l'arrivo del COMITATO DI LIBERAZIONE NAZIONALE PER L'UNITA' ITALICA - la fase conclusiva dell'insurrezione nazionale è in atto. 400 uomini nelle fabbriche, i partigiani del DRUPPO VOLONTARIO DELLA LIBERTA' nelle strade si battono per liberare Milano dalla tirannia fascista.

Rivolgetevi, insieme tra la gente e l'insurrezione proletaria, all'ingrosso, la tecnica la sua ultima tentazione, sfidando la rete e i partigiani, poi, alla linea della capitolazione.

La insurrezione di una, contro i comandi della dittatura fascista che, mediante il controllo di tutto il suo potere, ancora ostacola la lotta, deve essere letale e insuperabile.

IL COMITATO DI LIBERAZIONE NAZIONALE chiama il popolo alla lotta finale. La massa sfrecciata davanti la sua rivolta del fascismo. Mostra la sua stessa, secondo solo chiama, prima verso il suo obiettivo.

MILANESI!

Il 28 aprile sarà una data gloriosa nella storia della nostra città. Seguirà la liberazione che il Comitato di Liberazione per l'Unità Italiana, insieme ai partigiani della battaglia, saprà e farà, perseguitare i fascisti con la sicurezza della nostra opera, la dignità del nostro esempio e la solidarietà umana che il nostro popolo ha.

Per i fascisti una sola alternativa:

ARRENDERSI O PERIRE

Da Milano, 28 aprile 1945

IL COMITATO DI LIBERAZIONE NAZIONALE
DELLA CITTA' DI MILANO



O



P

3. Indica, accanto agli avvenimenti elencati nella II colonna, la lettera relativa alla data corrispondente, scegliendola nella serie sovrabbondante della I colonna.

A	23 agosto 1939	
B	10 giugno 1940	armistizio fra Italia e alleati
C	14 giugno 1940	attacco giapponese a Pearl Harbor
D	7 agosto 1940	bomba atomica su Nagasaki
E	7 dicembre 1941	entrata in guerra dell'Italia
F	11-14 aprile 1942	Il Cinaï assume i pieni poteri
G	8 settembre 1943	i tedeschi entrano a Parigi
H	27-30 settembre 1943	patto Molotov-Ribbentrop
I	10 novembre 1944	proclama Alexander
L	25 aprile 1945	quattro giornate di Napoli
M	9 agosto 1945	

4. Malgrado l'armistizio dell'8 settembre 1943, la guerra continua a insanguinare l'Italia fino all'aprile del 1945.

Indicane la ragione, scegliendo fra le seguenti ipotesi:

- a. Perché la popolazione dell'Italia settentrionale era rimasta legata agli ideali del fascismo e appoggiava Mussolini nella costruzione della nuova "repubblica di Salò" ☐
- b. Perché gli alleati anglo-americani, nell'intento di evitare distruzioni all'Italia, ritirarono le loro truppe ☐
- c. Perché il Partito comunista ritardava l'insurrezione nella speranza che l'Armata Rossa di Stalin arrivasse fino all'Italia ☐
- d. Perché la debolezza e l'indecisione del governo Badoglio e del re consentirono ai tedeschi di occupare tutto il Settentrione ☐

5. Utilizzando le informazioni in tuo possesso, scegli, fra quelle indicate, le cause della guerra fredda:

- a. Gli Usa temevano l'espansionismo economico dell'Urss ☐
- b. Erano note le intenzioni dell'Urss di conquistare militarmente tutta l'Europa. Contro questo piano si schierarono gli Stati Uniti e i paesi dell'Europa occidentale ☐
- c. Tra Usa e Urss si ingaggiò un'ampia contesa politica, militare e ideologica che aveva per obiettivo l'egemonia planetaria ☐
- d. Il sistema delle relazioni internazionali uscito dalla seconda guerra mondiale prevedeva la rigida separazione del mondo in aree di influenza: la guerra fredda trasse le sue origini dal fatto che Usa e Urss tentarono a più riprese di allargare il proprio campo di dominio ☐
- e. L'Urss voleva impossessarsi dei segreti militari relativi alla fabbricazione della bomba atomica ☐
- f. Anche l'Urss, nella seconda metà degli anni quaranta, entrò in possesso della bomba atomica ☐

Appendice 3

PROVA INTEGRATA di ESAME di QUALIFICA

Classe III di Istituto Professionale - anno scolastico 1992/93

Nella presente prova integrata risultano coinvolte le seguenti materie: *italiano, storia, diritto ed economia, francese o tedesco.*

La prova è suddivisa in *tre parti.*

I PARTE

Nelle pagine seguenti vengono presentati molti testi di vario genere, accomunati dalla stessa tematica: LA MAFIA. Il materiale proposto consiste in brani tratti da opere letterarie, saggistiche, storiografiche, da quotidiani e periodici; i testi sono diversi anche per lunghezza e difficoltà lessicali ed argomentative.

Questa documentazione, che richiederebbe molto tempo per essere esaminata in modo analitico e dettagliato, dovrà essere oggetto di una lettura ragionata e selettiva: a volte rapidissima, altre volte attenta e riflessiva.

Il lavoro di produzione che ti viene richiesto consiste:

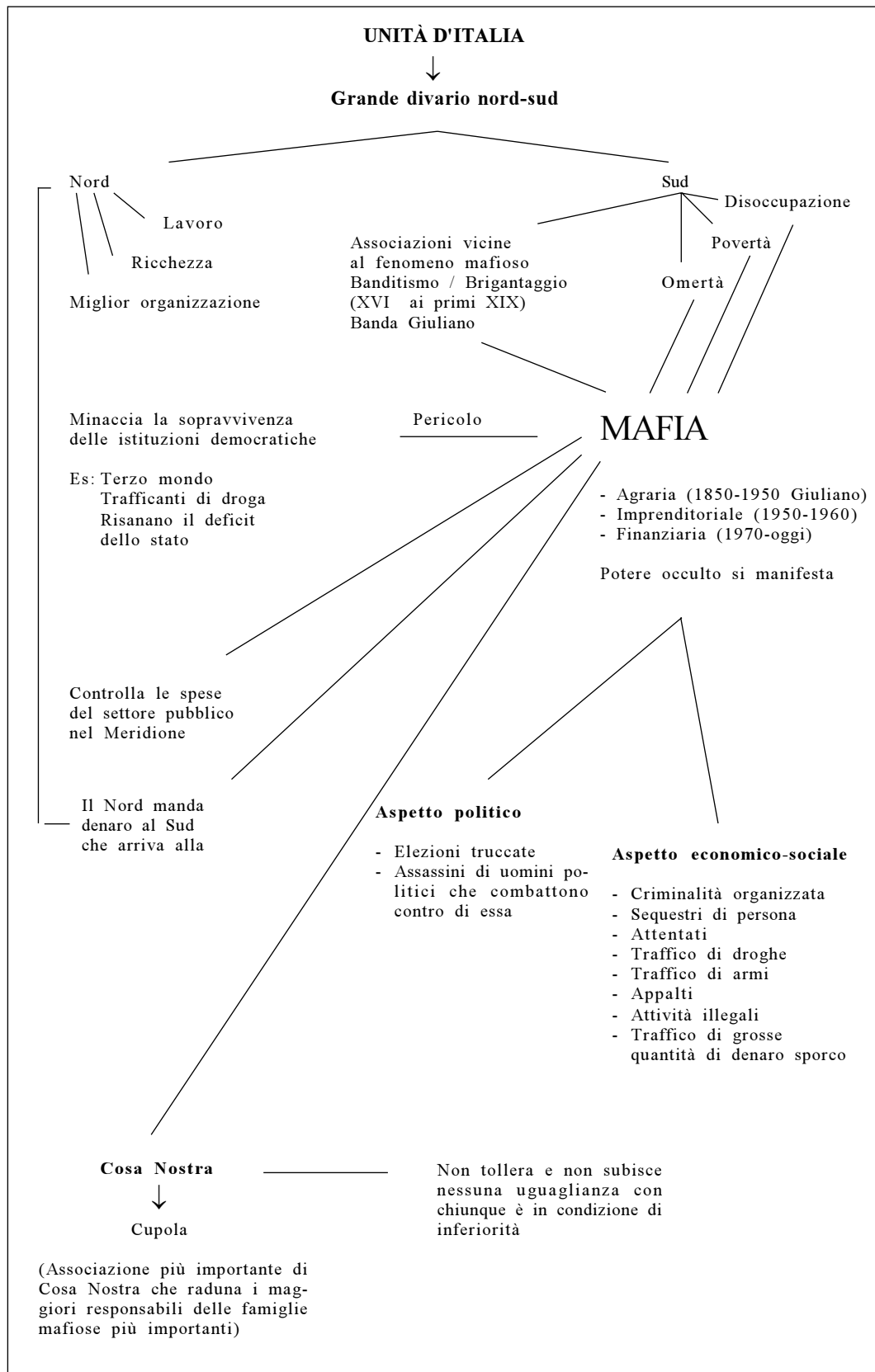
- A - nella costruzione di una mappa concettuale che parta dall'elemento *mafia* (o che lo contenga al proprio interno);
- B - nella stesura di un testo, inevitabilmente breve, visti i tempi contenuti a tua disposizione, in cui il tema mafia sia oggetto di esame dal punto di vista
 - storico,
 - economico/sociale,
 - politico,
 - ideologico/morale.

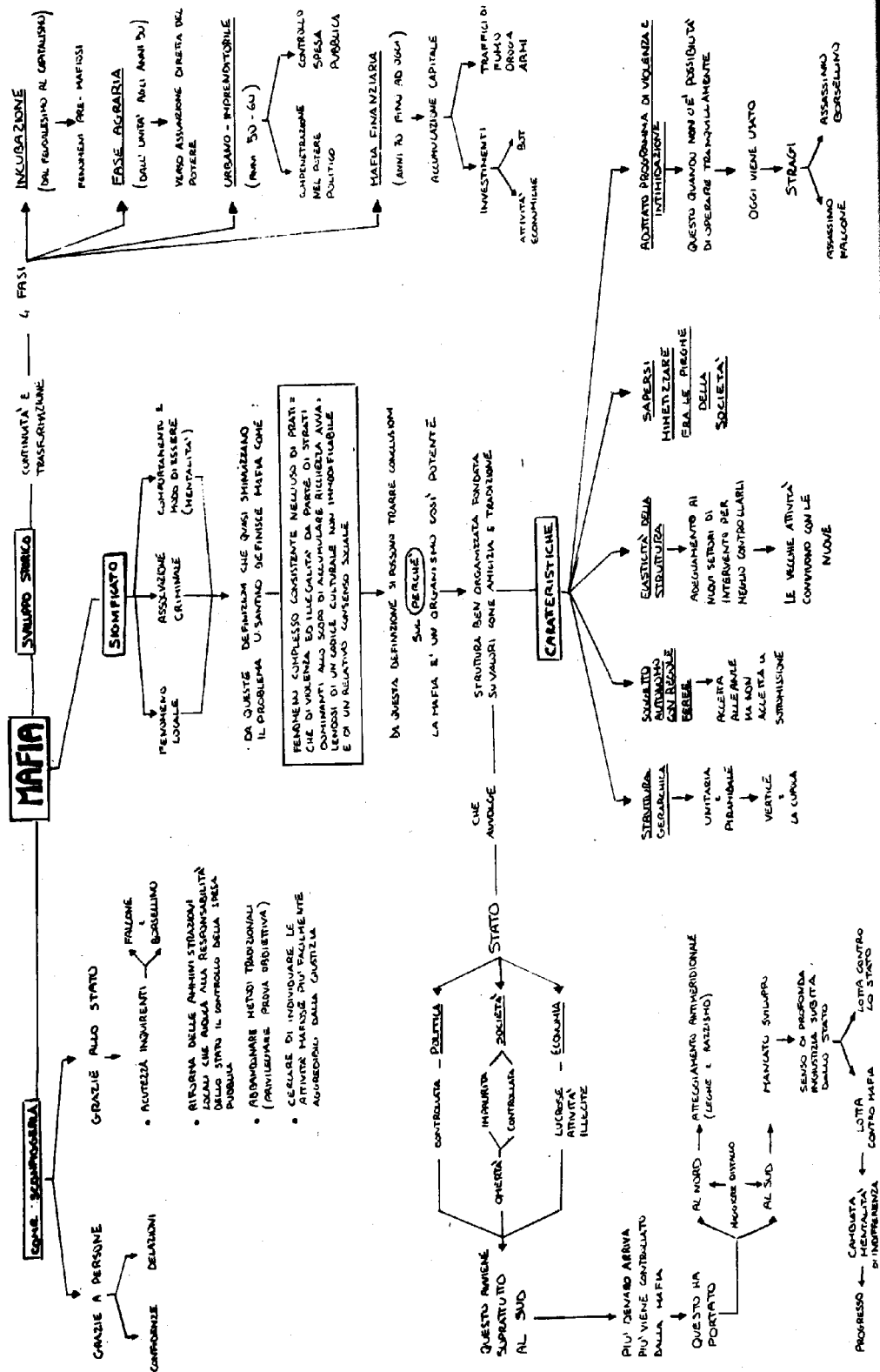
Per quanto riguarda il punto B, cerca di utilizzare tutti gli artifici grafici che possono risultare utili per migliorare la leggibilità del lavoro (suddivisione in paragrafi, titolazioni, sottolineature, utilizzo dello stampatello maiuscolo, etc.).

Ricordati, inoltre, della opportunità di indicare l'autore di cui stai eventualmente riferendo il pensiero, evitando, o quasi, per motivi di tempo, le lunghe citazioni fra virgolette.

INDICE DEI BRANI

1. - L. SCIASCIA, *Un delitto impunito* (da *A ciascuno il suo*, 1966) (fotocopie da GAETANO/TALAMO, *La parola come suggestione*, I. Bovolenta editore pag. 1/3
2. - *Mafia: libri da leggere* (da *Liberarsi dal dominio mafioso*, Palermo, settembre 1992) pag. 1/6
3. - G. FALCONE, *Che cos'è la mafia?* (da "la Repubblica", 20/6/1992) (fotocopie da RIGATO/BRUNI/RIGATO/TERRAGNI, *Antologia nuova*, Ed. La Scuola) pag. 1/7
4. - B. DEL COLLE, *Più denaro, più malavita: un intreccio inestricabile?* (da "Famiglia Cristiana", n. 30, 1989) (fotocopie da GREGO/MILESI/MONTAGNI, *Strumenti e materiali*, 2, Ed. Atlas) pag. 1/9
5. - G. FALCONE/G. TURONE, *La mafia nei santuari delle banche* (*Premessa. Le peculiarità del fenomeno mafioso e della relativa indagine criminale*) (da "Segno", n. 34-35, luglio e ottobre 1982) pag. 1/12
6. - Intervista a U. SANTINO, *Mafia: criminalità, cultura, questioni sociali* (da "Animazione sociale", n. 9, sett. 1992) pag. 1/14
7. - L. VIOLANTE, *Quel giudice era un vero stratega* (da "l'Unità", 23 maggio 1993) pag. 1/17
8. - A. CAPONNETTO, *Un anno senza Falcone* (da "La Stampa", 23 maggio 1993) pag. 1/19
9. - *Io, Falcone, vi spiego cos'è la mafia* (da "l'Unità", 31 maggio 1992) pag. 1/21





- ¹ A. MATTIOLI *Guida pratica alla valutazione*, Faenza Editrice, Faenza 1990, pag.17
- ² G. PETTER, *Aspetti psicologici della valutazione*, in "Rivista dell'istruzione", 1988, n. 5.
- ³ I. MATTOZZI, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in "La cultura storica: un modello di costruzione" Faenza Editrice, Faenza, 1990 pp. 11-39)
- ⁴ G. FULGONI, che insegna presso l'I.T.C. "Melloni" di Parma, ha ideato un'interessante griglia di valutazione dei testi orali, utilizzata:
 - a. dall'*insegnante* per attribuire punteggi e voti;
 - b. dallo *studente* che sta relazionando per avere chiara e presente nella mente una serie di elementi che concorrono insieme a determinare la qualità del testo prodotto (organizzazione, completezza, proprietà lessicale, prosodia etc.);
 - c. dagli *altri studenti* della classe, per classificare secondo parametri dati la prestazione di chi sta relazionando (tale valutazione viene poi, a sua volta, valutata da parte dell'insegnante).
- ⁵ Cfr., in particolare, I. MATTOZZI, *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti* in "Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore", IRRSAE Veneto, Strumenti di lavoro 1992; e inoltre: I. MATTOZZI *La cultura storica: un modello di costruzione* op.cit.
- ⁶ I. MATTOZZI, *ibid.*, p. 18.
- ⁷ I. MATTOZZI, *ibid.*, p. 23.
- ⁸ G. DOMENICI, *Gli strumenti della valutazione*, Ed. Tecnodid, Napoli 1991 p. 65.
- ⁹ G. DOMENICI, *op. cit.*, p. 66.
- ¹⁰ G. DOMENICI *op. cit.* p. 69.
- ¹¹ Cfr. G. DI TONTO *Lo sviluppo industriale italiano fra il 1860 e il 1914*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, 1991, pp. 24, 33, 40).
- ¹² G. DOMENICI, *op. cit.* p. 72.
- ¹³ G. DOMENICI, *cit.*, pp. 73-78.
- ¹⁴ J. D. NOVAK, D. B. GOWIN, *Imparando a imparare* Ed. SEI, Torino 1989.
- ¹⁵ J. D. NOVAK, D. B. GOWIN, *Ibid.*, pp. 97 - 113
- ¹⁶ B. VERTECCHI, *Le parole della nuova scuola*, Ed. La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 63-67.
- ¹⁷ Cfr. nota 3 e tabella 2.
- ¹⁸ Cfr. D. ANSALONI *Prove di verifica per la valutazione finale*, in "Storia 1" (1991) e "Storia 4" (1992) e *Prove di controllo degli apprendimenti* in "Storia 2" (1991) e "Storia 3" (1991), IRRSAE. Emilia Romagna, BOLOGNA.
- ¹⁹ G. MUROLO *Valutazione nelle superiori*, in "Rivista dell'istruzione" n. 5, settembre-ottobre 1988, p. 611.
- ²⁰ Cfr. G. DOMENICI *op. cit.*, cap. IX *La misurazione in campo educativo* e cap. X *L'analisi e l'interpretazione dei dati valutativi*.
- ²¹ Può essere anche interessante - quando è possibile disporre di dati comparabili - confrontare i risultati conseguiti in classi ed in anni diversi con la stessa prova di verifica, e riflettere sulle variabili che possono avere inciso per favorire i risultati migliori (ore utilizzate per la realizzazione del modulo, tempi o modalità differenti attivate per sviluppare certe capacità etc.).
- ²² G. MUROLO, *op. cit.*, pp.611, 614.
- ²³ Si definiscono *test riferiti a norma* quelli che fanno riferimento ad un gruppo ed in cui lo *standard* di misura è relativo, il livello di accettabilità della prestazione non è determinato prima della sua correzione; i *test riferiti a criterio* sono invece caratterizzati dallo *standard* assoluto, prefissato di misura.
- ²⁴ Di M. GATTULLO si veda in particolare l'ormai classico *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando Editore, Roma 1968, ed il più recente M. GATTULLO, M. L. GIOVANNINI, *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1989.

UN ESEMPIO DI UNITÀ DIDATTICA MULTIDISCIPLINARE: ORIGINE, SVILUPPO ED ATTIVITÀ DI UNA COOPERATIVA DI PRODUZIONE LAVORO DEL BOLOGNESE

di *Rossella Rinaldi*

Il mio contributo è volto ad illustrare un progetto multidisciplinare realizzato in buona parte alcuni anni fa presso un istituto professionale ad indirizzo commerciale di Bologna. Poichè non è stato possibile completare lo svolgimento dell'U.D. in ogni suo aspetto, ritengo corretto astenermi, per ora, dalla discussione dei dati ricavabili dalle verifiche proposte agli alunni. E', comunque, mia ferma intenzione riprendere l'U.D. appena le condizioni, per così dire professionali e didattiche insieme, me lo consentiranno; e ciò nel rispetto degli aggiustamenti che si riterranno necessari sulla base anche degli elementi emersi nel corso del seminario.

Prima di entrare nel vivo dell'argomento, desidero precisare che l'elaborazione dell'U.D., pur correlata all'attività del Consiglio di classe, è scaturita da un preciso lavoro d'équipe, basato sullo stretto confronto, sul piano delle conoscenze, delle idee ed esperienze individuali, con alcuni docenti dell'istituto. Sono autori insieme a me di questa Unità d'Apprendimento i professori Rita Ungania e Giuseppe Ciampoli, docenti rispettivamente di Materie letterarie e di Tecnica della gestione aziendale: insieme e in uguale misura abbiamo contribuito alla progettazione modulare ed alla sua definizione contenutistica.

Il compito che mi è stato assegnato è quello di descrivere nelle linee generali il modulo didattico e di approfondire in tale contesto, con maggiore puntualità, il percorso propriamente storico. In via preliminare va detto che il progetto, relativo alle aree disciplinari storico-giuridica e tecnico-finanziaria, è stato indirizzato ad una classe quinta che già aveva utilizzato, con la guida dell'insegnante, Unità d'Apprendimento di Storia prodotte dal gruppo CLIO costituito da ricercatori dell'IRRSAE Emilia Romagna e Veneto che opera sotto la responsabilità scientifica del prof. Ivo Mattozzi dell'Università degli Studi di Bologna.

La scelta delle problematiche storiche e delle coordinate cronologiche è stata svolta nel rispetto delle indicazioni e dei suggerimenti dei nuovi Programmi Ministeriali elaborati dalla Commissione Brocca relativamente al biennio degli Istituti Professionali. Nel contempo, la scelta stessa è maturata, tra le numerose altre, sulla scorta della precisa esigenza di "costruire" o, forse meglio, di ricomporre con gli alunni una dimensione di *storia e di realtà locali*. Individuato il problema in senso lato, ossia con tutte le tematiche afferenti i vari indirizzi disciplinari

cointeressati, ci si è concentrati su intrecci ed interrelazioni riconducibili ad un'ottica più ampia dei processi e dei fatti, ottica che appartiene, per così dire, al versante della *storia generale*¹.

Presente-passato-presente

Più concretamente le scansioni multidisciplinari dell'Unità nel suo complesso si sono snodate attraverso un percorso con andamento circolare, su basi cronologiche: partendo, in altri termini, dal *presente*, ci si è poi inoltrati nel *passato* per rientrare, di nuovo, nel *presente*. Così, si è progettato di focalizzare la fase iniziale sulla lettura circostanziata, con la guida dei docenti, di brevi saggi capaci di inquadrare correttamente le linee portanti dell'impresa cooperativa oggi.

a) Origini e sviluppo del movimento cooperativo (secc.XIX-XX)

Uno sguardo ragionato sul passato, alle origini dell'organizzazione cooperativa, deve cogliere l'evoluzione del sistema, con particolare riguardo per l'Italia, nel periodo compreso tra la metà dell'Ottocento ed il secondo Dopoguerra. E' stata seguita, pertanto, una scansione cronologica tradizionale, di tipo sostanzialmente fattuale, coincidente con la periodizzazione operata dai manuali di Storia; non si è sottovalutato lo stretto, consolidato, anche se certamente opinabile, rapporto tra alunno e libro di testo, che impone al docente di rispettare, anche e soprattutto nel momento della sperimentazione metodologica, una parziale continuità circa l'uso di strumenti conosciuti ed utilizzabili in modo abbastanza autonomo dagli studenti.

Questa periodizzazione, come ben sappiamo, è tendenzialmente strutturata sul succedersi delle diverse fasi politico-istituzionali. Proprio in tale ambito, si è ritenuto necessario stabilire riferimenti al più vasto quadro europeo, segnatamente a Gran Bretagna, Francia, Germania, Unione Sovietica. Altrettanto necessari i richiami e l'inserimento del problema specifico nelle vicende politico-economiche e sociali dell'arco cronologico considerato.

Attraverso tali correlazioni - che rivestono una valenza per così dire trasversale poichè si addentrano nei campi disciplinari giuridico, economico-finanziario e tecnico-gestionale - ci si è proposti, tra l'altro, di agire sul consolidamento di talune conoscenze fondamentali. Prima fra tutte quelle relative alla società nel suo progressivo divenire contemporanea, in particolare sul versante dell'organizzazione economica e delle forze produttive, e in stretta connessione con i rapporti e gli interventi da parte delle istituzioni pubbliche, segnatamente dello Stato.

Queste, schematicamente, le articolazioni proposte, nel rispetto di un'iniziale e problematica focalizzazione sul presente:

- 1- Le cooperative oggi: tipologie e classificazione; aspetti normativi ed organizzativo-gestionali
- 2- Le premesse teoriche e le prime esperienze in Europa in pieno Ottocento: Owen, i teorici francesi, l'esempio di Rochdale
- 3- Il caso italiano: le Società di Mutuo Soccorso; l'iniziativa di Mazzini; le esperienze cooperative tra 1848 e 1859; la diffusione e lo sviluppo del modello cooperativo negli anni Sessanta e Settanta dell'Ottocento (il Congresso delle Società Operaie di Milano; le associazioni operaie in Emilia)
- 4- L'organizzazione cooperativa in Italia al chiudersi dell'Ottocento (i rapporti con lo Stato; il movimento socialista; i Fasci Siciliani) e nell'età giolittiana: il sistema si definisce

- 5- Il primo Dopoguerra e l'età del Fascismo
- 6- La caduta del regime fascista e la fase di ripresa
- 7- Verso il presente: ricostituzione e rinnovamento del sistema cooperativo dal secondo Dopoguerra in avanti (il 1947; l'articolo 45 della Costituzione Italiana; i problemi degli anni Settanta ed Ottanta del nostro secolo, con attenzione particolare per il Mezzogiorno, l'esempio della Basilicata, le forme del non-sviluppo, la presenza della criminalità organizzata). Le imprese della Lega oggi nei suoi rapporti con il mercato.

b) Impresa Cooperativa: obiettivi finalizzanti, risultati gestionali, bilancio d'esercizio

Partendo da una preliminare presentazione dell'Impresa Cooperativa come un istituto economico finalizzato al perseguimento di una generalità di obiettivi d'ordine socio-economico - istituto che, al tempo stesso, si deve reggere su norme di corretto comportamento gestionale (rispetto al vincolo di autosufficienza economica, patrimoniale e finanziaria) - questa sezione del modulo si è proposta di approfondire il tema del bilancio di esercizio. E ciò come momento peculiare di sintesi e di valutazione dei comportamenti gestionali dell'unità cooperativa.

Queste le scansioni tematiche:

- 1- Introduzione al bilancio
- 2- Il bilancio di esercizio delle cooperative
- 3- Nozione, scopi, limiti
- 4- La misura della socialità di una cooperativa tramite indicatori di bilancio
- 5- Case study: il bilancio di una cooperativa.

c) L'approccio con il mercato internazionale

Uno dei fenomeni che, da alcuni anni, sta più incisivamente modificando gli scenari economici è rappresentato dall'internazionalizzazione delle imprese: essa va via via alimentando un processo di globalizzazione dei mercati senza risparmiare nessuna tipologia d'impresa, incluse le imprese cooperative.

Con questa sezione di modulo ci si è prefissi di presentare le principali problematiche di *marketing* connesse all'apertura al mercato multinazionale. Queste le articolazioni:

- 1- Determinanti dell'apertura al mercato internazionale
- 2- L'integrazione con il mercato internazionale
- 3- Evoluzione e combinazione delle strategie.

d) Approfondimenti

Questa fase si è snodata lungo due percorsi combinati, strettamente complementari: l'analisi delle vicende storiche di una cooperativa locale di produzione lavoro, dalla fine del XIX secolo ai giorni nostri; la visita presso la sede attuale della stessa cooperativa, coordinata da docenti ed esperti. Per la parte propriamente storica dell'approfondimento è stata progettata un'indagine su fonti d'archivio, preparata e guidata dai docenti presso la Biblioteca del Centro di documentazione sulla storia del movimento cooperativo².

A conclusione del modulo sono stati realizzati stage aziendali per gli studenti della durata di tre settimane, presso sedi cooperative, nell'ambito dei progetti di alternanza Scuola-Lavoro annualmente programmati dall'Istituto.

Nascita e sviluppo di una cooperativa del Bolognese

Nell'ambito degli approfondimenti ora citati, mi sono occupata della progettazione dell'indagine storico-archivistica. L'individuazione di un istituto cooperativo capace di farci seguire, seppure a livello esemplificativo, l'evoluzione nel tempo del sistema, sino a giungere, tra significative modificazioni strutturali, ai giorni nostri, si è basata anzitutto sulla consultazione del *Repertorio bibliografico-archivistico della Lega delle Cooperative*. Questo strumento mi ha consentito di verificare rapidamente, ma con modalità analitiche sufficientemente puntuali, le vicende istituzionali delle numerose *Società anonime cooperative di operai* sorte nel nostro territorio nei decenni di transizione fra XIX e XX secolo.

La scelta è caduta sulla *Società anonima cooperativa fra gli operai braccianti del comune di S. Giovanni in Persiceto*. Fondata l'1 marzo 1891, l'anno successivo aveva già inglobato un'altra Società cooperativa, quella fra i braccianti della Borgata Forcelli. Dopo una prima contenuta trasformazione (1899), fu modificata in *Cooperativa a responsabilità limitata tra operai e braccianti del Mandamento di S. Giovanni in Persiceto* il 22 dicembre 1946 e, infine, incorporata da *Edilcoop (Società cooperativa a responsabilità limitata)* il 16 dicembre 1976.

Presso il Centro di Documentazione sopra citato è confluito in anni recentissimi il consistente *Archivio Storico* della cooperativa persicetana. Il caso è apparso subito eccezionale, anche per l'ottima conservazione del materiale documentario, che è ordinato in 283 scatole e mantiene tuttora la classificazione originaria; la documentazione attende di essere inventariata in maniera analitica, ma un primo inventario manoscritto è disponibile in sede. Va ancora segnalata la varietà tematica e problematica della documentazione stessa come elemento determinante per la scelta didattica, che è stata operata nel rispetto delle esigenze e degli approfondimenti delle singole discipline.

Sul piano delle finalità operative multidisciplinari i documenti in questione hanno consentito di realizzare interventi circostanziati da parte dei docenti delle aree disciplinari interessate. Per ciò che concerne, più specificamente, le valenze storiche dell'approfondimento, va segnalato il superamento dei limiti, talora irriducibili, dell'approccio storiografico tradizionale, quello che nel contesto didattico viene attivato con l'impiego del manuale.

Un tipo di approccio più diretto con i problemi storici tramite le fonti favorisce, anche a livello generale, i percorsi d'apprendimento della conoscenza storica. In tal senso, come obiettivi disciplinari e formativi, si è puntato sugli operatori fondamentali della conoscenza storica stessa, per stimolarli e consolidarli. Ci si riferisce qui ad operatori di tipo temporale e concettuale ed a elementi fattuali - particolare attenzione è stata dedicata all'individuazione di *mutamenti, permanenze, congiunture, problemi* - a fianco di quelli che potremmo definire conoscitivi, riconducibili nella fattispecie all'origine ed evoluzione dell'organizzazione del lavoro in stretta connessione con la società e le istituzioni nel loro sviluppo. E senza mai perdere di vista, in tale contesto, l'intreccio, costantemente verificabile, tra *storia locale* e *storia generale*. Peraltro, l'interesse crescente di questi ultimi decenni per la storia dei luoghi e delle realtà sociali a noi più vicini si è espresso in sintonia con la nascita della *microstoria* come linea storiografica dotata di una propria identità scientifica: essa costituisce - e le prove non mancano - anche sul piano della didattica una valida proposta operativa.

Gli approfondimenti e le finestre aperte sulle realtà locali non vanno perciò proposti come parentesi aneddotiche e descrittive di aspetti o fatti curiosi, bensì

come percorsi metodologicamente ben determinati, fondati sull'interazione tra problemi o fenomeni di ampia portata generale ed altri, analoghi, verificabili su scala geografica ridotta: a presentare, in altri termini, realtà complementari, capaci a volte di produrre esiti differenti. Queste potenzialità portano, sul piano didattico, ad un consolidamento delle competenze cognitive-concettuali insieme con quelle propriamente analitico-critiche.

Possiamo così riassumere, in via preliminare e schematica, le valenze più significative:

- 1- Obiettivi disciplinari
- 2- Obiettivi multidisciplinari
- 3- "Approcci ed incontri":
 - a) con le fonti storiche
 - b) con la storia locale
 - c) con fasi e metodi di ricerca diretta archivistica e bibliografica.

L'approccio diretto con le fonti storiche si è snodato attraverso alcune preliminari, necessarie classificazioni, supportate da opportune esemplificazioni descrittive tratte dal materiale archivistico considerato. Questo lo schema generale di articolazione delle fonti disponibili:

- 1- Scritte:
 - a) volontarie
 - b) involontarie
- 2- Cartografiche, relative a:
 - a) progetti
 - b) esecuzione di lavori
 - c) luoghi: paesaggio e idrografia
- 3- Fotografiche, relative a:
 - a) uomini e personaggi
 - b) organizzazione interna
 - c) lavoro
 - d) luoghi: paesaggio e idrografia.

Le fonti scritte hanno richiesto una classificazione più puntuale, anche per le dimensioni e la ricchezza dell'Archivio in questione. Nel quadro schematico che segue ho indicato, a titolo esemplificativo, le tipologie più rappresentate; queste sono:

- 1- Normative ed amministrative: statuti, atti legislativi, pratiche legali, circolari, atti consiliari, verbali e delibere di assemblee periodiche
- 2- Contabili: registri e giornali di contabilità ordinaria, inventari, bilanci annuali ed esercizi finanziari, fogli settimanali di spese per lavori eseguiti, fatture, mandati di pagamento
- 3- Fiscali
- 4- Contrattuali: contratti, fogli settimanali di spese, mandati, progetti e piante di lavori commissionati
- 5- (Soci lavoratori): tessere di riconoscimento, certificati d'iscrizione, documenti relativi ad assistenza sanitaria e coperture mutualistiche assicurative, conferimento assegni familiari
- 6- (Rapporti con l'esterno, pubblico e privati): carteggi, circolari
- 7- (Propaganda): manifesti, volantini e materiale pubblicitario in genere, rintracciato su periodici e quotidiani

A livello di programmazione, si sono accuratamente valutate le potenzialità del materiale documentario: su tali basi sono state concordate le modalità operative, le esercitazioni e le verifiche proposte agli alunni:

- 1- Ri-motivazione affettiva-personale
- 2- Analisi comparativa e critica tra storia generale e storia locale
- 3- Analisi multidisciplinare
- 4- Costruzione di un percorso operativo di ricerca attraverso proposte di lettura di fonti

Questa scansione schematica richiede alcune note esplicative. Come obiettivo prioritario, i documenti di *storia locale* hanno consentito di puntare sulla motivazione o rimotivazione soggettiva, essenzialmente attraverso la presentazione di luoghi, ma anche di personaggi e di situazioni che rientrano nella categoria del “proprio”, del “conosciuto”, percepito come tale dallo studente anche attraverso la *memoria*. Questa è apparsa in più casi affidata alla trasmissione del nucleo familiare.

La determinazione di percorsi comparativi ed analitico-critici tra “le storie”, *generale* e *locale*, si è fondata su un tipo di periodizzazione tradizionale, ben conosciuta dagli alunni - esemplificando, l’Età giolittiana ed il Ventennio fascista - e sull’accostamento di problematiche affini, rintracciabili tra i documenti - scritti, cartografici, fotografici - che, per così dire, mettono a fuoco le realtà dei “nostri luoghi”.

L’attività svolta con gli alunni sulle fonti d’archivio ha seguito un tracciato fondamentale anche per obiettivi e finalità: l’approccio graduale con un tipo di *cultura storica* che, sul piano didattico, risulta ancora poco praticato. In altre parole, una *cultura storica* scarsamente esplorata con l’ausilio di metodi e strumenti d’apprendimento liberi dalla mediazione storiografica, affidati alla *memoria* che, è bene ribadirlo, ora intenzionalmente ora involontariamente, gli uomini, protagonisti, hanno lasciato.

Come già precisato, la fase iniziale dell’U.D. ha visto i docenti delle diverse discipline impegnati, attraverso lezioni frontali, nella trattazione *ex novo* oppure nell’approfondimento di nodi tematici specifici, poi ripresi sulla base della documentazione prodotta dalla cooperativa. Più in particolare, per la parte dedicata ai problemi di *storia generale*, nel periodo compreso tra il Dopo Unità e la II guerra mondiale, è risultato utile costruire in classe strumenti di riepilogo grafico, sia su basi cronologiche, sia su basi problematiche; inoltre, fissate determinate questioni di ordine economico e sociale, sono state compilate mappe concettuali esplicative.

L’esplorazione della sede archivistica ha costituito per gli studenti il primo contatto diretto con i modi e le forme di conservazione di materiale documentario. A questo momento è stata riservata una certa cura descrittiva, almeno nelle linee generali, che ha tenuto conto delle specificità professionali previste dall’indirizzo di studi e delle possibili richieste del mondo del lavoro.

La lettura circostanziata ed analitica dei testi documentari, preventivamente selezionati, ha rappresentato il primo, necessario approccio con le fonti scritte. In questa fase, le lezioni preliminari hanno interagito positivamente, poichè hanno favorito una più rapida e puntuale comprensione di temi e problemi, calati in un contesto fattuale conosciuto. Hanno stimolato, inoltre, la ricerca nel documento di parole-chiave, di locuzioni, di passaggi concettuali significativi e *tecnici*, anche e soprattutto per le aree disciplinari giuridica e tecnico-finanziaria.

Per l’esame multidisciplinare delle fonti, comparativo e critico, si sono utilizzati statuti, delibere consiliari, bilanci finanziari e *fogli settimanali* relativi alle spese per lavori eseguiti. I testi, nel loro insieme, hanno permesso di realizzare

utili interventi interdisciplinari. Sul piano specifico della conoscenza storica, gli stessi hanno favorito l'individuazione di mutamenti e permanenze, di nodi congiunturali, in connessione con la *storia generale*. Inoltre, il materiale relativo alle committenze di lavori, soprattutto nei settori agricolo, idraulico ed edilizio, è stato impiegato per cogliere le modificazioni del territorio e del paesaggio nell'arco cronologico interessato; anche in tale contesto, dati i rapporti stabiliti tra la società cooperativa e le istituzioni pubbliche locali (soprattutto i comuni del Persicetano), si è operato seguendo un taglio didattico multidisciplinare. Su queste basi, isolando dal ricco ventaglio tematico documenti significativi, di vario tipo, esiste la concreta possibilità di costruire "percorsi operativi interdisciplinari" organici. Questi vanno intesi come approfondimenti mirati all'osservazione di determinati aspetti nel breve-medio periodo: aspetti o problemi che, esemplificando, possono focalizzarsi sul lavoro e la sua organizzazione, sull'ordinamento giuridico-amministrativo della società, sulle condizioni sociali dei componenti e delle loro famiglie.

Le prove in itinere, di tipo strutturato, hanno seguito criteri multidisciplinari. Per le verifiche conclusive, finalizzate tra l'altro alla rielaborazione delle griglie informative prospettate dalle fonti, ci si è accordati sulla produzione di testi di sintesi.

¹ Per evitare indicazioni ripetitive, in merito all'aggiornamento bibliografico concernente la Didattica della Storia, rimando ai testi citati nei saggi che precedono. Mi limiterò a fornire alcune segnalazioni che ritengo fondamentali per la dibattuta questione, sul piano della ricerca come su quello della didattica, dei rapporti tra *storia locale* e *storia generale*: *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*, a cura di C. VIOLANTE, Bologna 1982; *Storia locale e didattica della storia. La Bassa Modenese*, a cura di P. Golinelli, Aedes Muratoriana, Modena 1988. Da ricordare, infine, il recente incontro di studi promosso dalla Biblioteca Comunale G.C. Croce e dal Consorzio dei Partecipanti di S. Giovanni in Persiceto: **Storia e Storia locale fra Bologna, Modena e Reggio Emilia**, San Giovanni in Persiceto (Bologna), 29 febbraio 1992.

² La sede è in Bologna, via Belle Arti 19. Si ringraziano le operatrici del Centro per la competente e preziosa collaborazione, in particolare la direttrice Elena Romagnoli.

Appendice 1

LE FONTI

Per concludere la proposta didattica, un ultimo, concreto sguardo ad alcune delle fonti più volte citate, appartenenti alla raccolta archivistica della cooperativa persicetana. Ho operato una breve selezione sulla base di criteri tipologici, anche con valore esemplificativo. Nel mio essenziale commento seguirò un ordine cronologico.

1 - Lo Statuto della Cooperativa nella redazione del 1891

Sono qui riprodotte alcune pagine iniziali dello **Statuto sociale**: il *Titolo I* composto da 7 articoli relativi alla *Formazione della Società*; il *Titolo II* focalizzato sulla regolamentazione del *Capitale sociale*. Scorriamo insieme i testi di alcuni articoli significativi:

Art. 1. Fra i lavoratori di S.Giovanni in Persiceto è costituita una società anonima cooperativa di lavoro e produzione che prende il nome di Società anonima cooperativa fra gli operai braccianti di San Giovanni in Persiceto

Art. 2. La società ha sede in San Giovanni in Persiceto nei locali dei propri uffici o può avere filiali (sic!) in Comuni del Mandamento, nei quali si troveranno non meno di 50 soci.

Nelle frazioni dei Comuni in cui trovansi un numero di 20 soci potranno essere istituite speciali sezioni.

Art. 3. La società ha per scopo:

- 1° Il miglioramento economico dei soci
- 2° Il miglioramento morale di essi.

Seguono, articolati in 4 punti, gli impegni societari sul piano lavorativo:

Art. 4. Si prefigge di raggiungere il miglioramento economico:

- a) coll'assumere per proprio conto lavori pubblici e privati quali sarebbero: costruzioni di strade e tronchi ferroviari, dissodamento di terreni, sistemazioni d'argini e terrapieni ecc.
- b) coll'assumere ed eseguire in cooperazione tutti quei lavori che si addicono al mestiere dei soci, tali sarebbero le altre opere di bracciateria come: la spallata delle nevi, la nettezza pubblica, i lavori di muratura di qualunque specie a cottimo o tariffa, sia fornendo i materiali sia prestando la sola mano d'opera, affinché ogni socio lavoratore consegua i profitti del proprio lavoro
- c) coll'impiego di magazzino da materiale da lavoro da noleggiare ai soci ed ai terzi
- d) coll'impiego di un fondo speciale di previdenza e di miglioramento.

Queste le finalità morali della cooperativa:

Art. 5. Si prefigge di raggiungere lo scopo morale:

- a) col promuovere ed aiutare tutte le istituzioni che valgono a diffondere l'istruzione dei soci: scuole serali, professionali, di arti e mestieri, di disegno, biblioteche circolanti ecc.
- b) coll'abitare i soci alla fratellanza ed all'aiuto reciproco
- c) col rendersi consigliatrice ed arbitra nelle controversie tra i soci
- d) col sostenere le ragioni dei soci stessi e coll'accordar loro il maggior appoggio possibile

Società Anonima Cooperativa fra gli
Operai Braccianti
a capitale illimitato
Persiceto

Statuto Sociale

Titolo I Scenari della Società

Art. 1. - Tra i lavoratori di S. Giovanni in Persiceto è costituita una società anonima cooperativa di lavoro e produzione che porta il nome di Società anonima cooperativa fra gli operai braccianti di San Giovanni in Persiceto.

Art. 2. - La società ha sede in San Giovanni in Persiceto sui locali dei vecchi uffici e può avere filiali in tutti i Comuni del Mandamento, nei quali si trovano non meno di 50 soci.

Nelle filiali che Cominciò in un Comune un numero di 20 soci potranno essere istituite quante agenzie.

Art. 3. - La società ha per scopo:
1° Il miglioramento economico dei soci.
2° Il miglioramento sociale di essi.

Art. 4 - Lo scopo di raggiungere il miglioramento socio-economico:

a) - coll'assumere per proprio conto lavori pubblici e privati ~~quali~~ sarebbe?

Costruzioni di strade o ponti ferroviari, disincrociamenti di ferrovie, sistemazioni d'argini e allagamenti ecc.

b) - coll'assumere ed eseguire in cooperazione tutti quei lavori che in additione al mestiere dei soci, tali sarebbe le altre opere di beneficenza come: la raccolta delle meri, la nettezza pubblica e lavori di manutenzione di qualunque specie a cottimo o a forfait, sia fornendo i materiali sia mettendo la sola mano d'opera, affinché ogni socio lavoratore conseguia i profitti del proprio lavoro.

c) - coll'innalzare di magazzino dei materiali da lavoro che necessitano ai soci ed ai terzi.

d) - coll'innalzare di un fondo speciale di sussidio a "di miglioramento".

Art. 5 - Lo scopo di raggiungere lo scopo morale:

a) - col promuovere ed aiutare tutte le istituzioni che variano a diffondere l'istruzione dei soci. Tali sono le scuole sociali, professionali, di arte e mestieri, di disegno, biblioteche ricreative ecc.

b) - coll'abitare i soci alla fratellanza ed all'unità tra loro,

c) - col rendere consigliatice ed arbitra nelle controversie fra i soci,

d) - col ottenere le massime benificenze sociali e morali che il maggior appoggio possibile.

Art. 6 - La società avrà la durata di anni 99.

La pagina riprodotta è tratta dal bilancio riassunto presentato nel corso dell'assemblea dei soci convocata nell'ottobre 1898. Si trova allegata

85

3 - I lavori idraulici sul Reno (estate-autunno 1898)

Proponiamo alcune testimonianze, tra le numerosissime rintracciate di differenti tipologie, che documentano l'impegno assunto dalla cooperativa per l'esecuzione di importanti lavori idraulici nel comprensorio di Argenta. Dal Corpo Reale del Genio Civile, prov. di Ferrara, Uff. Centrale, ci giunge il progetto definito "di sistemazione dell'argine sinistro del Reno, dal Cavedone d'Argenta alla Rampa del (Saiarino)". Segue l'elenco nominativo dei soci componenti una delle numerose squadre costituite

3. I LAVORI IDRAULICI SUL RENO

Corpo Reale del Genio Civile

Provincia di Ferrara
Ufficio Centrale

Opere idrauliche di 2.^a categoria
Indicizzate con D. M. 11 febbraio 1899

Fiume Reno.

Progetto di sistemazione dell'argine
destro di Reno, dal Cavedone d'Ar-
genta alla Rampa del Saiarino.

a sua volta di L. 76400
dell'importo
completamento . . . 80000

Capitolato d'appalto speciale

N. 2123 Ferrara add. appalto 1898
Appalto dell'impresa di 2.^a classe

Uff. Ugo Grippi

Visto e presentato dall'ingegnere capo

F. Emilio Bonazzi

F. Luigi Polverini F. Albino F. Eusebio

Indice
Dei Capitoli e Degli Articoli.
Capo I:

Disposizioni principali

Art. 1. Oggetto Dell'appalto pag. 5

„ 2. Ammontare Dell'appalto „ 5

„ 3. Pери l'appalto „ 6

„ 4. Durata Dell'appalto „ 6

„ 5. Cauzione provvisoria „ 6

„ 6. Cauzione Definitiva „ 6

„ 7. Fidejussore „ 6

„ 8. Aumento e Diminuzione Dei
lavori „ 6

„ 9. Lavori eventuali non previsti „ 7

„ 10. Pagamento in acconto „ 7

„ 11. Collaudazione „ 7

„ 12. Riserve Dell'appaltatore „ 7

Capo II

Descrizione Delle opere

Art. 13. Designazione generale Dei la-
vori pag. 8

„ 14. Armonamento altmetrico e pla-
nimetrico; forma trasversale Del
nuovo argine „ 8

Articolo 15. Pompe interne ed esterne
all'argine pag. 9.

Capo III

Modo d'esecuzione

Articolo 16. Riparazione delle superficie
di idescisi levati pag. 10.

„ 17. Qualità e provenienza del
le terre, loro trasporto . 11.

„ 18. Modo di costruzione dei
riporti „ 12.

„ 19. Incollatura ed inciglia-
tura ——— „ 12.

Capo IV

Norme per la contabilità.

Articolo 20. Documenti che fanno
parte del contratto pag. 15.

„ 21. Norme per la valutazione
dei lavori ——— „ 15.

Capo V

Disposizioni diverse

Mezzi d'opera e materiali del
l'Amministrazione centrale.

COOPERATIVA BRACCianti - PERSICETO

Esercizio 1950

Partita N.

dell'elenco di

affiliati al capo squadra *Carlo Bacci 90 710*

Numero	Cognome e Nome	Opere			Rende			Importo			Quota al mese pagata	Contrasse
		1	2	3	100	150	200	100	150	200		
1	110 - <i>Carlo Bacci</i>											
2	111 - <i>Giuseppe - Giuseppe</i>											
3	112 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
4	113 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
5	114 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
6	115 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
7	116 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
8	117 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
9	118 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
10	119 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
11	120 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
12	121 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
13	122 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
14	123 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
15	124 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
16	125 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
17	126 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
18	127 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
19	128 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
20	129 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
21	130 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
22	131 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
23	132 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
24	133 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
25	134 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
26	135 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
27	136 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
28	137 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
29	138 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
30	139 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
31	140 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
32	141 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
33	142 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
34	143 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
35	144 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
36	145 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
37	146 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
38	147 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
39	148 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
40	149 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
41	150 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
42	151 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
43	152 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
44	153 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
45	154 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
46	155 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
47	156 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
48	157 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
49	158 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
50	159 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
51	160 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
52	161 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
53	162 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
54	163 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
55	164 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
56	165 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
57	166 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
58	167 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
59	168 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
60	169 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
61	170 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
62	171 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
63	172 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
64	173 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
65	174 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
66	175 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
67	176 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
68	177 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
69	178 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
70	179 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
71	180 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
72	181 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
73	182 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
74	183 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
75	184 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
76	185 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
77	186 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
78	187 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
79	188 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
80	189 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
81	190 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
82	191 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
83	192 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
84	193 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
85	194 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
86	195 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
87	196 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
88	197 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
89	198 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
90	199 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
91	200 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
92	201 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
93	202 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
94	203 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
95	204 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
96	205 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
97	206 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
98	207 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
99	208 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
100	209 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
101	210 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
102	211 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
103	212 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
104	213 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
105	214 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
106	215 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
107	216 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
108	217 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
109	218 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
110	219 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
111	220 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
112	221 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
113	222 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
114	223 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
115	224 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
116	225 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
117	226 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
118	227 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
119	228 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
120	229 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
121	230 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
122	231 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
123	232 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
124	233 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
125	234 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
126	235 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
127	236 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
128	237 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
129	238 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
130	239 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
131	240 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
132	241 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
133	242 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
134	243 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
135	244 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
136	245 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
137	246 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
138	247 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
139	248 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
140	249 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
141	250 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
142	251 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
143	252 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
144	253 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
145	254 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
146	255 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
147	256 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
148	257 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
149	258 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
150	259 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
151	260 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
152	261 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
153	262 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
154	263 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
155	264 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
156	265 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
157	266 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
158	267 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											
159	268 - <i>Giuseppe - Antonio</i>											

La normativa generale della Cassa Nazionale di Assicurazione e la tenuta settimanale (1930).

 **CASSA NAZIONALE
DI ASSICURAZIONE
PER GLI INFORTUNI SUL LAVORO**

Fondata con Legge 8 luglio 1882 n. 1472 e riordinata con R. D. L. 16 maggio 1906 n. 531
 convertita in Legge 28 giugno 1906 n. 3162

COMPARTIMENTO
di BOLOGNA



Libre N. 16.543

Ditta *Ces. Fr. Rossi Praticanti di Pisa in Firenze*
accidentato con Bolina N. 444 Degr. 2-5-26 Scad. 8/7-20
Località lavori *S. Fior. in Firenze*

La iscrizione dell'operaio sul libro paga deve essere effettuata nel giorno stesso in cui l'operaio è assunto al lavoro.

Ogni giorno debbono effettuarsi le scritturazioni nelle ore di lavoro eseguite da ciascun operaio nel giorno precedente.

Gli impieghi delle merci debbono essere segnati entro tre giorni dalla scadenza del termine di pagamento.

Dal libro paga deve risultare la presenza sul lavoro dell'operaio anche nel giorno dell'infortunio mediante l'iscrizione delle ore di lavoro effettivamente prestate, e dell'intera salario giornaliero, in qualunque ora del giorno sia accaduto l'infortunio (Art. 97 del Reg. Infortuni).

Nell'ultima pagina sono contenute le disposizioni del Regolamento Industriale riguardanti la tenuta del libro di pagn. disposizioni sulle quali si richiama l'attenzione dei signori industriali ed imprenditori.

Art. 12 delle Condizioni Generali di Pollena.

Il presidente della sezione i libri presentati dall'As. del Reggimento era la signora e il signor Modica, Calabrese, sposati e con figli, e in un'aula di un palazzo di via S. Maria, a 50 metri dalla porta di via S. Maria, aveva deciso di dichiarare esplicito il suo amore a donna e al genere di cui si è sentita l'insoddisfazione.

Quando non era possibile procurare la casa della insoddisfazione, il D. I. non poteva che dichiarare esplicito il suo amore alla donna.

Nella ipotesi qui illustrata prevista la C. M. S. avrà diritto di interruzione o riduzione, sinché l'ammontare del premio annuo dovuto per il periodo in cui il contrario abbia avuto piena efficacia, e il rimborso dello indennità al momento corrisposti per solvibilità assicurati dalla C.M.S. di conseguenza della liquidazione, anche l'intero importo del premio annuo dovuto, anche l'intero annuo.

dal Denaro EGREGIO a libro di piena responsabilità.

Nei fatti che la liquidazione del capitale risulta in ordine di importanza con la guerra. Come il denaro, la guerra, il conflitto di classe, la C. N. F. e i suoi amici si applicano la contabilità di quel che si fanno, e non di quel che si dice.

Ma la prima cosa del presente articolo, avrà diritto di ridere oltre al governo dei mali, non magari a loro imputati, la tiratura, a termini di questa discesa (art. 21 del Regolamento interno del giornale) non solo per la tiratura, ma per la tiratura, e a quel: altri condizionali verificati con qualsiasi e buona disposizione sul libro di guerra della serie di lavoro all'ultimo e delle sue

La G. M. I. ha altresì diritto al completo rimborso di tutte le dispendi e dirottamenti ad esso fatti, con una sola eccezione: la base ad estratti o a copie dei libri esistenti nel catalogo dei quali si

Il trattamento è obbligato ad inviare alla C. M. E. ogni qualvolta ancora esiste certa incertezza, ed avviene da lui codificandone ed inviando di paga, pervenendo all'opera dei nostri speciali investigatori della C. M. E. (continuazione)

Se caso di rifuto o di ingiustificata ritardo venisse a carico del costruttore lo spese che la C. D. I. dovrà incontrare per la costruzione circa di tali opere.

La C. N. L. potrà dare ai costruttori, che giacché faranno richiesta e che siano sufficientemente in grado materiale (il loro di paga e lavoro) tra i lavori sociali di ingegneria, il suo contributo per la prima soluzione del problema. Ministero l'anno della tavola dei loro regolamentari.

Art. 31 della Legge 12290 concerno il presente caso. E. 31

[illegible]

5 - La "spalatura della neve"

La committenza, la formazione delle squadre, il lavoro erogato (14-15 dicembre 1933).

5. LA SPALATURA DELLA NEVE



C. N. S. F. A.

Unione Provinciale dei Sindacati Fascisti dell'Agricoltura

Sindacato Provinciale Salariati e Braccianti Agricoli

zione di Crevalcore 11 14 Dicembre 1933.A.XII

di Prot.

Sgombero Neve sulla Strada Provinciale Persiceto Crevalcore
eseguito dagli operai di Crevalcore.

***** M I S U R E *****

al Km. 28 al Km. ²⁹ Altezza Met. 0.36 = a Mc. N° 1440
" " 29 " " 30 " " 0.37 = a " " 1480
" " 30 " " 31 " " 0.37 = a " " 1480
" " 31 al Confine metri lineari N° 689

media di altezza Met. 0.38 = a Mc. " 1047.28

Totale metri cubi di neve N° 5447.28



Il Fiduciario

Paulin. Argis

Stammiore classe

Cognome	Nome	Gianni	Alberto	Elia	Roberto	Renzo	Roberto	Totale Ore	Stato di servizio Giardiniere L'Ente abbigliamento delle opere
1. Guich	Alfredo	-	-	4	4				Dal 4-4 al 4-5 alt 1m 50 1) 4-5 11) 4-6 2-5-30 2) 4-6 al 4-7 alt 1m 50 Dal 4-8 al 4-8 alt 1m 50 (metri 31)
2. Pelodi	Augusto	-	-	4	-				
3. Ghelfe	Abasio	-	-	4	-				
4. Policani	Giuseppe	-	-	4	-				
5.))	Gabriele	-	-	4	-				
6. Bigli	Giuseppe	-	-	4	4				
7.))	Gioacchino	-	-	4	-				
8. Foppe	Abiamo	-	-	4	4				
9.))	Dante	-	-	4	-				
10. Battini	Ernesto	-	-	4	4				
11. Binaldi	Paolo	-	-	4	-				
12. Costani	Paolo	-	-	4	4				
13. Furini	Bonanno	-	-	4	-				
14.))	Giuseppe	-	-	4	4				
15. Carozzi	Enrico	-	-	4	-				
16. Virucchi	Virginio	-	-	4	4				
17. Parenti	Giuseppe	-	-	4	4				
18. Guich	Evandro	-	-	4	-				
19. Barbieri	Elino	-	-	3	-				
20.))	Dante	-	-	6	4				
21. Chialuzzi	Giuseppe	-	-	6	4				
22. Pavan	Cesare	-	-	4	4				
23. Bigli	Renato	-	-	8	-				
24. Abbiani	Elio	-	-	2	-				
25. Ruggiani	Pellegrino	-	-	3	-				
Totale Ore				70	5				
L'Espresso									

30 ÷ 20

re

Symbius Aere

Cognome e Nome		Lancia	Monte	Merito	Gioco	Regola	Salvo	Totale
1	Mattoli	Ubaldo	-	-	4	4		
2	Kecchi	Giulio	-	-	4	4		
3	Pulega	Umberto	-	-	4	-		
4	Abalaguti	Giuseppe	-	-	4	-		
5	Bassi	Marco	-	-	4	-		
6	Abalaguti	Armando	-	-	4	-		
7	Guicciardi	Paolo	-	-	4	-		
8	Abalaguti	Giustino	-	-	4	4		
9	Lambelli	Luino	-	-	4	4		
10	Pizzi	Renato	-	-	4	4		
11	Lambelli	Marcello	-	-	4	-		
12	Pizzi	Carlo	-	-	4	-		
13	Guicciardi	Fietro	-	-	4	-		
14	Guicciardi	Costantino	-	-	4	4		
15	Koveri	Pericle	-	-	4	-		
16	Lambure	Achille	-	-	4	4		
17	Picchiari	Alfredo	-	-	4	-		
18	Lambelli	Guerrino	-	-	4	-		
19	))	Uello	-	-	4	-		
20	Centuri	Ricardo	-	-	6	-		
21	Lambelli	Walter	-	-	6	-		
22	Mattoli	Fietro	-	-	6	-		
23	Pignatti	Giustino	-	-	6	4		
Totale Ore					1	9	6	
Al capo squadra								



Sezione di

AZIENDA DEL SIG.

AVORO *Spalatura*FONDO *Via Cavalcara*OTA SETTIMANALE dal *15 dicembre* al

1933

Progr.	Cognome e Nome	partecip.	Lanadi	Marcelli	Marcelli	Giovanni	Vaselli	Silvestro	Domenica	Totale della settimana	PREZZO per ora	IMPORTO	Rimane di disimp. ed altro	TOTALE pagato e sotto pagato
	Borghese Vincenzo					6				6	15	X		
	Borra Sante					6				6	15	X		
	Caporali Raffaele					6				6	15	X		
	Carlini Eliseo					6				6	15	X		
	Carra Marino					6				6	15	X	fratello	
	Calotti Sgo					6				6	15	X		
	Carra Sante					6				6	15	X		
	Carra Giuseppe					6				6	15	X		
	Carra Aristide					6				6	15	X		
	Carra Marino					6				6	15	X		
	Calotti Giuliano					6				6	15	X		
	Carra Evaristo					6				6	15	X		
	Carra Mauro					6				6	15	X		
	Carra Agostino					6				6	15	X		
	Carra Elio					6				6	15	X		
	Carra Francesco					6				6	15	X		
	Carra Aurelio					6				6	15	X		
	Carra Aurelio					6				6	15	X		
	Carra Egidio					6				6	15	X		
	Carra Eustachio					6				6	15	X		
	Carra Bruno					6				6	15	X		
	Carra Giuseppe					6				6	15	X	Bruno	
	Carra Agostino					6				6	15	X		
	Carra Luigi					6				6	15	X		
	Carra Bruno					6				6	15	X		
	Carra Luigi					6				6	15	X		
	Carra Antonio					6				6	15	X		
	Carra Giulio					6				6	15	X		
	375.50					168				168	420	X		
	250					140				140				
														150

Appendice 2

PROPOSTE OPERATIVE: AL LAVORO SULLE FONTI

Le testimonianze presentate hanno costituito il materiale per talune esercitazioni in itinere con gli studenti. Le indicazioni che seguono, di carattere strettamente disciplinare, hanno un valore esemplificativo.

Obiettivi disciplinari: acquisizione e consolidamento della conoscenza storica attraverso:

- la raccolta di dati e di informazioni contenuti nelle fonti
- la individuazione di operatori semplici e complessi evidenziati dalle fonti stesse
- le correlazioni tra storia generale e storia locale.

Il lavoro preliminare è stato finalizzato alla produzione di materiali con funzione di strumenti di consultazione per gli studenti:

- costruzione di un diagramma temporale con l'ausilio del manuale *Dall'età giolittiana al ventennio fascista*
- classificazione dei dati storici riportati sul diagramma (istituzioni e politica, economia, società)
- classificazione schematica delle tipologie di fonti di cui si dispone.

1 - Lo statuto sociale della Fondazione (1891)

- lettura analitica guidata degli articoli 1-7
- individuazione e scioglimento di parole e concetti-chiave
- tematizzazione: individuazione della scansione tematica attraverso un lavoro a gruppi
- confronto dei risultati tra i gruppi
- classificazione delle informazioni raccolte (il socio-operaio, il lavoro, l'organizzazione della società)
- produzione di un breve testo di spiegazione utilizzando parole e concetti-chiave

2 - Libri di paga settimanale (annate differenziate)

- individuazione di concetti chiave
- ricerca di richiami alla legislazione
- ricerca di dati e informazioni relative alla situazione storica del tempo (storia generale)
- raccolta di dati quantitativi e produzione di tabelle
- classificazione delle informazioni raccolte (il socio-operaio, il lavoro)
- confronto tra dati e informazioni: osservazioni di mutamenti e permanenze

3 - Lavori idraulici sul Reno (estate-autunno 1898)

- lettura guidata del *dossier* complesso relativo all'appalto e alla progettazione
- tematizzazione
- l'area interessata dal progetto: elaborazione cartografica su base carta IGM 1:25.000
- raccolta e classificazione dei dati (l'istituzione committente, i riferimenti alla normativa, i tipi d'intervento le tecniche e gli strumenti, l'organizzazione delle squadre i tempi i compensi)
- produzione di un breve testo di sintesi con l'inserimento di dati geografici e quantitativi fondamentali

ALCUNE RIFLESSIONI SULLE MODALITÀ DI LAVORO DEI DOCENTI

di *Paolo Bernardi*

E' essenziale fare una premessa alle considerazioni seguenti che consenta di contestualizzare il lavoro i cui risultati vengono presentati in questa sede.

Al momento di progettare il seminario relativo ai curricula di storia nella scuola superiore era stata messa in evidenza da più parti la necessità di cogliere ciò che effettivamente stava accadendo nella scuola, sia per conoscerne e valorizzarne gli aspetti, sia per avere delle indicazioni su come intervenire sui problemi. Da questa considerazione è nata l'idea di un questionario, elaborato e distribuito nella fase preliminare del seminario, che voleva essere un modo per sollecitare le scuole a riflettere sul proprio lavoro quotidiano di programmazione e di progettazione didattica, per invitarle ad essere protagoniste di un lavoro comune di riflessione sui nuovi programmi e per fornire alla commissione incaricata dell'elaborazione dei curricula dell'area geo-storico-sociale elementi per produrre proposte non completamente slegate dalla realtà dei loro destinatari.

Partendo da questi intenti il questionario è stato elaborato ed inviato alle scuole, coinvolgendo nella rilevazione solo gli istituti che, in qualche modo, dovevano fare i conti con il Progetto Brocca, e quindi tutti i 61 istituti professionali della regione di Nuovo Ordinamento, gli istituti tecnici che, in questi ultimi anni, hanno attivato i Progetti Igea, Erica e Mercurio (circa una trentina), nonché i dieci licei coinvolti nella sperimentazione del Brocca. Su circa un centinaio di questionari spediti, circa una metà è stata riconsegnata debitamente compilata, e le proporzioni tra le tipologie di istituto sono state perfettamente rispettate: hanno infatti risposto all'appello 27 istituti professionali, 14 tecnici e 4 licei.

E' evidente che, in un'iniziativa di questo genere, non c'è nessuna illusione di fotografare oggettivamente la realtà scolastica della regione: sia per la tipologia del questionario che per l'entità del campione coinvolto, i risultati che possono essere evidenziati hanno necessariamente un valore orientativo più che mirare ad essere scientificamente attendibili e sociologicamente esaustivi. Questo non significa che le indicazioni che ne trarremo non sono valide, ma solamente che non c'è, da parte nostra, la pretesa di esaurire in fretta un problema così complesso come quello della rilevazione dei criteri dominanti nelle scelte didattiche degli insegnanti di storia, problema che, peraltro, è stato ed è oggetto di altre ricerche ed indagini, ognuna delle quali ha illuminato un aspetto, una faccia della questione, ma nessuna delle quali può avere la pretesa di avere esaurito tutto quanto c'era da dire al proposito.

Un'ultima precisazione, prima di passare alla lettura dei risultati: abbiamo ritenuto di sostituire ai nomi degli istituti, all'interno delle schede allegate, una sigla composta da una lettera, corrispondente al tipo di istituto (P per i professionali, T per i tecnici, L per i licei), e da un numero d'ordine attribuito casualmente. Questo sistema, pur permettendo la lettura incrociata di alcuni dati, impedisce l'identificazione delle scuole, e questo per ribadire, se ce ne fosse bisogno, l'assoluta assenza di giudizi di valore, all'interno delle considerazioni che verranno fatte, sull'operato didattico delle diverse scuole.

Partiamo dunque dalla prima sollecitazione che il nostro questionario poneva agli insegnanti.

Elencare i libri di testo di storia in adozione e gli eventuali altri testi e/o materiali consigliati

Inutile ripetere che, soprattutto nell'affrontare questo argomento, non c'è da parte nostra alcun intento statistico (le statistiche sulle adozioni del resto già ci sono), ma solo la volontà di osservare elementi di continuità e di variazione all'interno di realtà abbastanza circoscritte ed omogenee.

Ne sono scaturite alcune interessanti annotazioni: in primo luogo, ma non è una considerazione sorprendente, salta agli occhi la grande varietà dei titoli in circolazione all'interno di appena una cinquantina di istituti. Ci troviamo di fronte ad una ottantina di manuali, anche se in molti casi si può trattare di variazioni dello stesso testo che assumono titoli diversi a seconda della tipologia scolastica a cui si rivolgono. Si tratta, comunque, di un dato piuttosto significativo, se ad esso si aggiunge anche il numero delle case editrici presenti nella lista, una quindicina. Si nota anche, come conseguenza diretta del dato sopra rilevato, che, a fronte di pochi testi che godono di una discreta quando non eccezionale fortuna editoriale, la stragrande maggioranza dei titoli è presente solo in uno, o al massimo in due istituti, col risultato di offrire un panorama molto, forse troppo, variegato di adozioni. Disaggregando i dati in base alla tipologia degli istituti si può notare come la varietà di testi è massima negli istituti tecnici (nei quali in solo 14 istituti sono presenti ben 50 titoli diversi), ancora alta nei licei (8 titoli per 4 istituti), inferiore nei professionali (29 titoli su 27 istituti interpellati). Più avanti esamineremo la frequenza delle adozioni collegiali all'interno dei tre settori scolastici, e questo ci permetterà di fare alcune considerazioni.

Per ora ci limitiamo a mettere in luce alcuni elementi di carattere generale, al di fuori da ogni intenzione di formulare un giudizio conclusivo: la moltiplicazione delle opzioni manualistiche può essere, in sé, analizzata come un fatto positivo. E' evidente, cioè, che, senza entrare nel merito della qualità media dei titoli presenti in commercio, la ricerca di un testo "su misura" significa, da parte degli insegnanti, una maggiore attenzione alle novità editoriali, alla ricerca di testi che soddisfino le nuove e nuovissime esigenze didattiche espresse dal mondo della scuola. Si pensi solamente agli editori di testi di storia contemporanea che, dopo il crollo del muro di Berlino, per soddisfare le richieste degli insegnanti, ogni anno ingaggiano una gara per essere i più aggiornati, spingendosi fino ad inserire nel testo i fatti della cronaca nazionale ed internazionale degli ultimi mesi.

Tutto ciò, come dicevamo, senza entrare nel merito della qualità delle scelte operate: sia perché, ovviamente, ogni scelta merita rispetto ed attenzione, sia perché la qualità media dei manuali in commercio si è molto livellata verso l'alto

in questi ultimi anni, e, semmai, è possibile distinguere istituti e gruppi di istituti nei quali prevalgono testi caratterizzati da una strumentazione didattica più "tradizionale" (parti espositive più complesse, brevi sintesi, apparato iconografico e documentario non troppo sviluppato, presenza di brani storiografici) e altri nei quali vengono adottati di preferenza testi costruiti sul modello didattico più innovativo basato sulle attività di "laboratorio storico" (presenza di schemi, grafici e tabelle, presenza di schede di analisi dei documenti, di un ricco materiale iconografico e cartografico, di esercitazioni, di materiali di lavoro e di griglie per l'analisi del testo).

Emerge, comunque, da tutti questi dati l'importanza ancora centrale che l'insegnante dà al libro di testo come strumento fondamentale di lavoro, tanto da spingerlo ad effettuarne la scelta in modo individuale.

Per avere un'ulteriore verifica di ciò, abbiamo analizzato questa parte del questionario anche da un altro punto di vista: in quali casi, ci siamo chiesti, tutto l'istituto effettua, implicitamente o esplicitamente, un'adozione comune a tutti gli insegnanti del medesimo indirizzo di studi? Abbiamo cioè distinto quelle schede dalle quali risultava solo un testo in adozione per tutto l'istituto (o per un particolare indirizzo all'interno dello stesso) da quelle nelle quali figurava una lista di manuali, uno diverso per ogni sezione. Il dato che è emerso, però, va esaminato con cautela. E' vero, infatti, che il questionario premetteva l'invito a riferire ciò che effettivamente e collegialmente era stato realizzato nell'istituto, ma è altrettanto vero che, in un paio di casi, la scheda ci è pervenuta con la precisazione "compilata individualmente da un singolo insegnante", e c'è il rischio che in qualche altro caso sia avvenuta la stessa cosa senza che questo sia stato esplicitamente dichiarato.

Comunque, il risultato della lettura fatta in merito a questo punto permette di evidenziare una netta distinzione tra i vari ordini di scuola. Per quanto riguarda gli istituti professionali prevale largamente la pratica delle adozioni collegiali, adozioni che, nella maggior parte dei casi, coinvolgono tutto l'istituto, in altri si differenziano a seconda dei diversi indirizzi o sperimentazioni. Negli istituti tecnici, invece, la situazione è più differenziata: esiste anche qui una pratica consolidata di adozioni collegiali, fatte nel 50% circa degli istituti che hanno partecipato alla rilevazione, mentre nel restante 50% la scelta è lasciata al singolo insegnante; questo rende inevitabile, in alcuni casi, che si arrivi a liste lunghissime ed articolate di testi in adozione in una medesima scuola. Ancora più caratterizzata in quest'ultima direzione l'opzione dei licei: in tre su quattro, infatti, la scelta del libro di testo è libera, e risultano adottati libri diversi nelle diverse sezioni.

Che cosa concludere sulla base di dati come questi? Ancora una volta le riflessioni rifuggono da qualunque giudizio di valore: l'adozione collegiale del libro di testo non rappresenta, infatti, di per sé un motivo di qualificazione della didattica di un istituto. In alcuni casi, infatti, l'adozione collegiale non presuppone necessariamente una attività di progettazione e programmazione comune degli insegnanti di storia, bensì considerazioni pratiche, per quanto del tutto giustificate e condivisibili, legate al problema di rendere meno gravosa per gli studenti meno abienti l'eventualità di una bocciatura o di un cambio di sezione all'interno del regolare corso di studi: e questo potrebbe spiegare l'alta frequenza delle scelte uguali per tutti negli istituti professionali. Addirittura si potrebbe sostenere che, in alcuni casi, l'adozione collegiale, qualora non sia giustificata da un'effettiva attività comune di programmazione, finisca per rappresentare una forma di condizionamento negativo nei confronti della volontà autonoma di scegliere, e, perchè no, di innovare e sperimentare, del singolo insegnante.

Premesso questo, ci pare comunque lecito ipotizzare un'interpretazione, come presupposto dal quale partire e da verificare, qualora sia possibile, attraverso l'analisi di altre parti della scheda. Possiamo cioè supporre che, generalmente, nelle scuole nelle quali esista un buon livello di coordinamento tra gli insegnanti della stessa materia per la scelta del manuale, sia più facile che tale coordinamento si attivi anche in altre parti del percorso didattico e che siano rese più agevoli anche quelle procedure di collaborazione tra insegnanti di materie diverse che, al di là dei dichiarati generici "contatti interdisciplinari", conducano a vere e proprie progettazioni di attività didattiche comuni.

Per verificare questa ipotesi, siamo quindi passati a leggere le risposte alla seconda richiesta presente sulla scheda.

Indicare nel dettaglio la eventuale, anche se parziale, *progettazione di area geo-storico-sociale* o altra ipotesi di lavoro multi-inter-disciplinare

Come si può vedere chiaramente dalla tabella 2, l'ipotesi sopra esposta non sempre regge alla verifica dei dati, o almeno bisogna concludere che non per tutti gli ordini di scuole il discorso appare valido: ad esempio non lo è per gli istituti tecnici e per i licei, nei quali, in più di un caso, pur in assenza di adozioni collegiali e concordate, sono presenti alcuni significativi esempi di attivazione di interessanti progetti multidisciplinari. Evidentemente in tali ordini scolastici sono, contrariamente a quanto succede negli istituti professionali, meno forti le motivazioni "pratiche" che spingono ad adozioni concordate, mentre, in particolare negli istituti tecnici, esiste una pluriennale pratica di sperimentazioni (come ad esempio i progetti Erica, Igea, Mercurio) all'interno delle quali possono essere attivati percorsi multidisciplinari anche molto avanzati.

Resta comunque una considerazione che salta agli occhi osservando il numero di risposte fornite: gli istituti che attivano progettazioni comuni che coinvolgano più di una disciplina sono una minoranza (meno di un quarto) rispetto a quelli che hanno risposto al questionario, escludendo naturalmente quelli che hanno indicato, genericamente, la consuetudine di effettuare "contatti interdisciplinari". Della decina di istituti (6 professionali, 3 tecnici ed 1 liceo) che hanno fornito indicazioni circostanziate, col titolo dell'attività e le materie interessate, 3 (2 professionali ed 1 tecnico) coinvolgono nella progettazione interdisciplinare materie dell'area comune e materie di indirizzo, mentre le restanti scuole attivano progetti concordati tra insegnanti dell'area comune, con una certa prevalenza per l'asse "storia-diritto-economia".

Il dato che abbiamo riportato prima è di per sé interessante, anche se l'esiguo numero di risposte impedisce di trarre conclusioni significative su quale tipo di proposte multidisciplinari sono state attivate. E' solo possibile, a grandi linee, sottolineare il carattere monografico, più che curricolare, degli esempi segnalati, e dividere queste monografie in tre grandi famiglie, quella dei "grandi temi" che superano i limiti della disciplina storica (diritti umani; rapporto nord-sud...), quella dei temi di grossa rilevanza storiografica (rivoluzione industriale, crisi del '29...), ed infine quella dei percorsi legati all'analisi del territorio.

Passiamo ora ad esaminare il risultato della terza sollecitazione proposta dal questionario.

Indicare i criteri di selezione dei contenuti che sono stati adottati

Anche se non tutti gli istituti che hanno riconsegnato il questionario compilato hanno riempito questa parte della scheda (l'interpretazione più plausibile di questa circostanza è che, a livello collegiale, in tali scuole non siano stati stabiliti criteri di selezione dei contenuti), è una maggioranza piuttosto qualificata quella che dà indicazioni precise su questo argomento: e si tratta di risposte, per certi versi, abbastanza sorprendenti.

Ad esempio, salta all'occhio la quasi totale assenza di richiami ai programmi ministeriali ed alle indicazioni contenutistiche formulate dalle varie sperimentazioni attivate: come interpretare questo dato? Due ipotesi. La prima, e più plausibile, ci suggerisce di leggere con molta cautela questo dato, che potrebbe nascondere una notevole "sottostima" rispetto alla realtà, in virtù del fatto che chi ha compilato il questionario ha dato per scontato che uno, e forse il principale, dei criteri seguiti sia rappresentato dal seguire le indicazioni ministeriali, passando subito ad indicare gli altri criteri di selezione elaborati autonomamente ed originalmente dagli insegnanti di quell'istituto. Sarebbe quindi ipotizzabile che, ad esempio, le non-risposte nascondano in realtà un implicito richiamo ai programmi (perché indicare altri criteri, dal momento che si è deciso di seguire quelli indicati dal ministero?) e che anche gli altri abbiano omesso un'indicazione considerata ovvia. Si potrebbe però anche supporre che il programma (generale o sperimentale che sia) non rappresenti effettivamente l'elemento più significativo nel determinare una selezione dei contenuti: il programma rimane sì "sottotraccia" e se ne conoscono a grandi linee gli aspetti più generali, ma quando si tratta di decidere cosa fare (ad esempio quali "tagli" operare per economizzare tempo) l'insegnante è portato ad aggirarne le indicazioni contenutistiche, utilizzando criteri di selezione non sempre codificati.

Lasciando questo dubbio aperto, vediamo quali sono le prevalenze tra le indicazioni espresse dalle scuole interpellate: in primo piano emerge l'attenzione posta alla necessità di fornire un quadro completo relativamente alle dinamiche politiche, culturali e, soprattutto, socio-economiche del divenire storico. In sostanza, se è lecito interpretare il dato in questo modo, in ossequio alla vulgata storiografica di tipo annalistico (...*économie, société, civilization...*), i contenuti del programma di storia sono selezionati in base alla loro significatività ed alla loro capacità di illuminare, all'interno di un periodo o di un ciclo storiografico, uno o tutti e tre gli aspetti sopra citati. Questo elemento, che prende forza se riletto alla luce della prevalenza dell'asse "storia-economia-diritto" già rilevata nel caso della progettazione interdisciplinare, mette in evidenza la diffusione, nelle scuole, dell'interesse per le dinamiche dell'area storico-sociale, e conferma l'utilità di iniziative volte alla formulazione di curricoli che vadano in tale direzione.

In questo contesto di fondo è possibile rilevare altri elementi significativi: ad esempio spicca l'esiguità del numero di chi tra i criteri indica la necessità di un completamento, in senso cronologico, di un "quadro generale". E tale dato risalta ancora di più se rapportato alla scarsa attenzione mostrata nei confronti della contemporaneità: è quantomeno singolare che, in un periodo in cui, come si sosteneva poc'anzi in merito alla scelta dei libri di testo, le case editrici fanno a gara per fornire manuali aggiornati fino agli ultimi mesi, e mentre istituti culturali e formativi offrono decine di corsi ogni anno per aggiornare i docenti sulla storiografia della nuova era, il "dopo crollo del muro di Berlino", siano ancora ben pochi coloro che indicano la contemporaneità come criterio di selezione e, quando lo fanno, adducono generiche considerazioni di carattere motiva-

zionale (la storia contemporanea permetterebbe di interessare di più i ragazzi), considerazioni non necessariamente scorrette, ma che rischiano di essere poco significative in quanto, appunto, generiche.

Interessante notare come, ancorché minoritaria, sia presente in qualche caso l'indicazione relativa alla necessità di scegliere gli argomenti anche sulla base di un'attenzione particolare più all'aspetto metodologico che a quello contenutistico nozionistico.

Per concludere questa parte dell'analisi è inevitabile segnalare una contraddizione: solo uno degli istituti professionali che elaborano una progettazione multidisciplinare inserisce tra i criteri di scelta dei contenuti la possibilità di uno sviluppo degli stessi in senso multidisciplinare. Esiste, per la verità, un certo numero di questionari che riporta l'indicazione secondo la quale la scelta degli argomenti deve essere fatta con "attenzione ai rapporti tra storia e letteratura", un rapporto tradizionalmente consolidato e che è sì interdisciplinare, ma che coinvolge la programmazione di un unico insegnante. A questo bisogna aggiungere che a dare risposte in questo senso sono soprattutto alcuni istituti professionali, nelle cui classi terze è lo stesso Progetto ad indicare la necessità di scegliere contenuti che si prestino ad essere punto di partenza comune per entrambe le materie.

Indicare i metodi e le *modalità di lavoro* adottati, con particolare attenzione alle attività di laboratorio

Anche in questo caso il dato che più salta all'occhio è che solo un terzo degli istituti abbia indicato, tra i metodi di lavoro, quelli che qualunque osservatore del mondo della scuola avrebbe stimato almeno come prevalenti, e cioè la lezione frontale e l'uso del manuale. Che si tratti di un'altro caso di un dato sottostimato rispetto alla realtà in quanto considerato ovvio o poco significativo (c'è anche da considerare che la domanda precisava "con particolare attenzione alle attività di laboratorio")? Probabilmente è così, anche se il dato complessivo che risulta dalla tabella 4 permette anche una lettura più "in positivo", soprattutto tenendo conto del dato generale che emerge, e cioè dell'estrema varietà di metodologie e di strumenti di lavoro diversi messi in campo dai vari istituti interpellati.

Il panorama è molto vasto e variato, e mette in evidenza come, negli ultimi anni, si sia verificata una vera e propria rivoluzione nei metodi di lavoro propri della materia, e come si sia passati dal "senso unico" della comunicazione *ex cathedra* ad una molteplicità di interazioni didattiche tra l'insegnante e la classe.

Quella che era semplice "lettura del manuale" tende a diventare "lettura selettiva" o "lavoro di comprensione del testo" o "esercizio lessicale e di vocabolario"; la "lezione frontale" in molti casi si apre all'interattività, grazie all'apertura al dialogo con gli studenti, all'utilizzo ed alla correzione degli appunti, all'utilizzo dei lucidi come strumento sia dell'insegnante che degli alunni. Inoltre si fanno sempre più frequenti i momenti di lavoro sui documenti, con esercizi di lettura ed analisi degli stessi, nonché tutte le attività di fruizione ed elaborazione di strumenti tipici del lavoro storico, finalizzate al consolidamento di abilità specifiche di tipo metodologico, come le carte tematiche, i grafici, gli istogrammi, le tabelle, le cronologie, le mappe concettuali, le modellizzazioni, le sintesi. Il fatto che, in quasi tutti i casi esaminati, tutto questo lavoro non prenda la forma strutturata del vero e proprio "laboratorio storico" non può costituire un motivo sufficiente per sottovalutare il sostanziale incremento del

patrimonio di metodi e di modalità di lavoro realizzatosi negli ultimi dieci anni dalla didattica della storia.

Ad arricchire ulteriormente questo panorama, la permanenza di alcuni elementi di uno stumentario più tradizionale e consolidato dell'insegnante di storia: ricerche e relazioni di gruppo o individuali; visite guidate in luoghi storici, musei o archivi; uso didattico di materiale letterario ed iconografico, nonché il sempre più diffuso utilizzo di audiovisivi (intendendo all'interno di essi sia i video didattici specificamente dedicati alla materia, sia la visione di opere cinematografiche di particolare interesse storico).

Indicare i tipi di *esercitazioni e verifiche* utilizzate anche in vista degli esami di maturità

I risultati della parte del questionario dedicata alle verifiche ed alle esercitazioni non si discostano dalle considerazioni fatte finora.

Anche qui uno dei "pilastri" della didattica tradizionale, l'interrogazione orale, pur essendo il tipo di verifica più usato in assoluto, non viene indicato, come sarebbe lecito aspettarsi, da tutti gli istituti, ma solo da una metà scarsa. Anche in questo caso tale dato è da analizzare con cautela: difficile ritenere che negli istituti che non fanno dichiarazioni in tale senso l'interrogazione non venga utilizzata come metodo di verifica e strumento di valutazione; più logico pensare che, in molti casi, il compilatore l'abbia data per scontata e sia passato subito ad elencare le verifiche "alternative" ad essa.

E si tratta, anche qui, di un panorama piuttosto ricco, prodotto di un decennio di attività di elaborazione e sperimentazione che ha spesso scelto il momento della verifica e della valutazione, formativa e sommativa, dei risultati dell'apprendimento come "momento chiave" della programmazione. Dal quadro evidenziato dalla tabella 5 si può quindi cogliere come gli insegnanti di storia abbiano ormai una certa dimestichezza con le cosiddette "prove oggettive": dai questionari, a risposta chiusa o aperta, alle esercitazioni per verificare le abilità (analisi e produzione di cronologie, linee del tempo, carte tematiche, tabelle, istogrammi, grafici); dalla costruzione di mappe concettuali, sintesi e modelli all'esecuzione di esercizi di analisi e contestualizzazione dei documenti. Del resto, i risultati della rilevazione sulle verifiche non potevano non essere in qualche modo condizionati da quelli relativi ai metodi di lavoro prescelti.

Rimane comunque evidente il dato positivo rappresentato dall'estrema ricchezza e diffusione del "campionario" di esercitazioni e prove di verifica utilizzate nelle scuole che hanno compilato il questionario, e se in alcuni casi le indicazioni degli insegnanti sono state generiche (tanto da lasciare il dubbio se l'uso del questionario non rappresenti esclusivamente la scelta di trasferire sulla pagina scritta, spesso solo per mancanza di tempo, la stessa verifica che prima veniva svolta oralmente), in molte risposte i riferimenti sono precisi e circostanziati.

Indicare gli obiettivi operativi disciplinari individuati divisi per anno e quelli trasversali (o multidisciplinari)

La sesta richiesta fatta dal questionario riguardava gli obiettivi disciplinari e trasversali. Era poi presente anche un settimo quesito, differenziato in base al tipo di scuola, riguardante alcuni problemi specifici (il problema dell'insegna-

mento della storia nelle classi terze dei professionali e la questione della storia del '900 per i tecnici ed i licei), ma i risultati di quest'ultima parte del questionario non consentono di fare considerazioni generali sufficientemente significative. Vediamo dunque, per concludere, che cosa è stato possibile rilevare in merito agli obiettivi che gli insegnanti di storia si propongono di far raggiungere agli allievi.

E' il caso di premettere che la lettura delle risposte presenti in questa parte della scheda è stata resa molto difficile sia dalla complessità della richiesta, che avrebbe meritato un questionario da sola, sia dall'esiguità dello spazio materiale a disposizione che ha probabilmente costretto i compilatori ad esprimersi, quando lo hanno fatto, molto sommariamente.

Di fatto, ci si è trovati di fronte a risposte difficili da confrontare e dalle quali estrapolare tendenze ed atteggiamenti prevalenti, il che ha reso quasi impossibile redigere una tabella unica che non rischiasse di semplificare troppo: anche la soluzione scelta, quella di distribuire i dati su tre distinte tabelle (6a, 6b, 6c), non rende giustizia alla realtà, dal momento che, a volte, si sono dovute interpretare alcune risposte per poterle inserire, non senza qualche forzatura, in questa o quella casella.

Preferiamo, quindi, sospendere ogni considerazione su questo argomento, lasciando a chi legge il compito di interpretare i dati presentati, avendo solo la cura di sottolineare come, anche in questo campo, è molto alta la varietà delle risposte, segno che, da una parte esiste una miniera ricchissima di elaborazioni didattiche e di opzioni operative che rappresenta il segno di un profondo e fecondo interesse per la riflessione didattica sulla storia, dall'altra manca forse ancora un linguaggio comune, un codice da tutti accettato ed univoco che consenta, tra le altre cose, di confrontare le programmazioni individuali ed i risultati dell'apprendimento.

1-A. LIBRI DI TESTO: QUALI TITOLI?

AUTORE, TITOLO, EDITORE	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Paolucci, Ottocento e Novecento, ZANICHELLI	**		
Bersizio-Casanova-Zani, Lineamenti di storia del mondo contemporaneo, ZANICHELLI	****		
Sabatucci-Vidotto, Storia del nostro tempo, LATERZA	*		
Giardina-Sabatucci-Vidotto, Manuale di storia (l'età contemporanea), LATERZA	***		
De Bernardi-Guarracino, Il mondo medievale e moderno, B.MONDADORI	****	*	
De Bernardi-Guarracino, Il mondo contemporaneo, B.MONDADORI	*****	*	
De Bernardi-Guarracino, L'operazione storica, B.MONDADORI	*		
De Bernardi-Guarracino, I tempi della storia, B.MONDADORI	*	****	
Giacca-Villani-Petraccone, Storia contemporanea, PRINCIPATO	***		
Giacca-Villani-Petraccone, Il mondo contemporaneo, PRINCIPATO		*	
Giacca-Villani-Petraccone, Il mondo moderno, PRINCIPATO		*	
Giacca-Villani-Petraccone, Il mondo medievale e moderno, PRINCIPATO		*	
Finzi, Percorsi di storia, ZANICHELLI	*		
Calvani-Giardina, La storia dall'illuminismo ai giorni nostri, A.MONDADORI	*****		
Calvani-Giardina, La storia dalle origini alla crisi dell'assolutismo, A.MONDADORI	**		
Fabietti, L'uomo nell'età contemporanea, GHISSETTI-CORVI	***		
AA.VV., Storia d'Europa, B.MONDADORI	***		
Barberis, Dall'età antica al medioevo, PRINCIPATO	*		
Casanova-Galletti, Lineamenti di storia dal medioevo ad oggi,	*		
Cartiglia, La storia dall'illuminismo ad oggi, LOESCHER	*		
Balducci-Onorato, Cittadini del mondo, PRINCIPATO	*		
Leone, Storia contemporanea dall'illuminismo ad oggi, SANSONI	***	*	
Camera, L'età contemporanea, PRINCIPATO	*		
Golinelli-Magri-Vittorini, Percorsi storici,	*		
Cartiglia-Di benedetto, Il libro di italiano e storia, dalle origini al '400, LOESCHER	*		
Vegetti-Coccino, Storia moderna e contemporanea, ZANICHELLI	*		
De Boni-Nisuri, L'Europa e gli altri, D'ANNA	*		
Della Valentini-Brancau-Cremaschi, Dalla rivoluzione industriale al villaggio globale, MINERVA ITALICA	*		
Monaco, Viaggio nei secoli, THEMA	*		
Ortolova-Revoli, Storia della società contemporanea, B.MONDADORI	*		
AA.VV., U.D. CLIO 92-IRRSAE	***		
Brancati, Civiltà a confronto, LA NUOVA ITALIA		*****	
Camera-Fabietti, Dal comune alle Monarchie nazionali, ZANICHELLI	*	*	
Camera-Fabietti, Dal riformismo settecentesco alla rivoluzione nazionale, ZANICHELLI		*	
Camera-Fabietti, Oriente, Grecia e Roma repubblicana, ZANICHELLI		***	
Camera-Fabietti, Impero romano ed alto medioevo, ZANICHELLI		*	
Camera-Fabietti, L'età contemporanea, ZANICHELLI	*	***	
Camera-Fabietti, Elementi di storia, il medioevo, ZANICHELLI		*	

AUTORE, TITOLO, EDITORE	ISTITUTI PROFESSIONALI	*	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Camera-Fabietti, Storia, ZANICHELLI		*		
Camera-Fabietti, Storia: il medioevo (ed. licei), ZANICHELLI		*		
Camera-Fabietti, Storia: l'età moderna (ed. licei), ZANICHELLI		*		
Camera-Fabietti, Storia: l'età contemporanea (ed. licei), ZANICHELLI		*		
De Rosa, La storia della società e degli uomini, MINERVA ITALICA		**		
Barberis, L'età antica e medievale, PRINCIPATO		*****		*
De Bernardi-Guarracino, Società e storia, B. MONDADORI		*****		
Desideri-Iacobi, Secondo millennio, D'ANNA		**		
Guarracino-Ortoleva-Revoli, L'età medievale e moderna, B. MONDADORI		*		
Guarracino-Ortoleva-Revoli, L'età delle rivoluzioni, B. MONDADORI		**		
Guarracino-Ortoleva-Revoli, L'età contemporanea, B. MONDADORI		*		
Guarracino, Dal medioevo all'età moderna, B. MONDADORI		*		
Vegetti, Il mondo antico e feudale, ZANICHELLI		**		
Cantarella-Guidorizzi, Corso di storia antica, EINAUDI		***		
Giardina, Tempi, società, culture, LA TERZA		*		
Petraccone, Antologia di critica storica, PRINCIPATO		*		
Brancati, Il cammino della storia, LA NUOVA ITALIA		**		
Brancati, Popoli e civiltà, LA NUOVA ITALIA		*		
Cartiglia, Schede di storia, LOESCHER		*		
Giardina-Sabatucci-Vidotto, Uomini e storia, LA TERZA		**		
De Rosa, Dall'impero romano al Comune medievale, MINERVA ITALICA		*		
De Rosa, L'oriente, la Grecia e Roma, MINERVA ITALICA		*		
De Rosa, Storia e società, MINERVA ITALICA		*		
Vegetti, Dalla preistoria alla società feudale, ZANICHELLI		*		
Ortoleva-Revoli, La società contemporanea, B. MONDADORI		*		
AA. VV., Manuale di storia, LA TERZA		*		
Capra-Chittolini-Della Peruta, Corso di storia, LE MONNIER		*		
Salvo-Rotolo-Benvenuti, Dalla società feudale al mondo d'oggi, LE MONNIER		*		
Cracco-Prandi-Traniello, Corso di storia, S.E.I.		*		
Carocci, Dal comune allo stato assoluto, ZANICHELLI		*		
Carocci, L'età delle rivoluzioni borghesi, ZANICHELLI		*		
Carocci, La formazione del mondo contemporaneo, ZANICHELLI		*		
Vegezzi-Parenti-Legnani, Lineamenti di storia, ZANICHELLI		*		
Finzi, L'età contemporanea, ZANICHELLI		**		
Finzi, L'età moderna, ZANICHELLI		**		
Finzi, L'età medievale, ZANICHELLI		**		
Lanza -Roscalla, Mondo antico e medievale, A. MONDADORI		*		*
Manacorda-Pucci, Corso di storia antica e medievale, ZANICHELLI		*		*
Gaeta-Villani, Storia moderna, PRINCIPATO		*		*
Traniello, '85/'92", S.E.I.		*		*
Giardina-Sabatucci, Maquale di storia (il medioevo, l'età moderna), LA TERZA		*		*
De Bernardi-Guarracino, Storia del mondo (medievale, moderno e contemporaneo), B. MONDADORI		*		*
Cantarella-Guidorizzi, Profilo di storia antica e medievale, EINAUDI		*		*

1-B. LIBRI DI TESTO: SCELTA COORDINATA TRA GLI INSEGNANTI?

	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
ADOTTANO TESTI DIVERSI SULLA BASE DI SCELTE INDIVIDUALI DEGLI INSEGNANTI	P3 - P6 - P10 - P17 - P21 - P27	T2 - T8 - T9 - T11 - T12 - T13 - T14 -	L1 - L2 - L3 -
ADOTTANO TESTI DIVERSI PER CLASSI PARALLELE, MOTIVANDO LA SCELTA CON DIVERSITA' DI INDIRIZZI O SPERIMENTAZIONI	P1 - P11 - P16 - P25 -		
ADOTTANO TESTI UGUALI PER CLASSI PARALLELE	P2 - P4 - P5 - P7 - P8 - P9 - P12 - P13 - P14 - P15 - P18 - P19 - P20 - P22 - P23 - P24 - P26	T1 - T4 - T5 - T6 - T7 - T10 -	L4 -

2. PROGETTAZIONE DI AREA

TIPO DI PROGETTAZIONE	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
INDICAZIONI GENERICHE DI "CONTATTI INTERDISCIPLINARI CON LE ALTRE MATERIE"	*P5 *P15	*T6 *T12	*L3 *L4
PROGETTI MULTIDISCIPLINARI STRUTTURATI RIGUARDANTI MATERIE DELL'AREA COMUNE, CON PARTICOLARE RIGUARDO ALL'AREA GEO-STORICO-SOCIALE	*P12 (St., It., Dir, Rel); *P18 (St., Ed civica, Diritto, Economia); *P21 (St., Scienze, Economia); *P25 (St., Geografia, Lingue straniere);	*T1 (Storia, Ed. Civica, Diritto, Lingue straniere); *T11. (Storia, Economia, Geografia, Lingua straniera); *T12 (Storia, Religione;	*L1 (Storia, Scienze, St. Arte, Diritto);
PROGETTI MULTIDISCIPLINARI STRUTTURATI RIGUARDANTI MATERIE DELL'AREA COMUNE E MATERIE D'INDIRIZZO	*P14 (St. Scienze Dis. Tec. Agronomia); *P16 (St. Economia, Geografia, Turismo)	*T12 (Storia, Disegno tecnico; Storia, Informatica; Storia, Disegno tecnico, Informatica, religione; Storia, Computisteria)	

3. SELEZIONE DEI CONTENUTI

CRITERI DI SELEZIONE	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Fedeltà alla scansione cronologica prevista dai programmi ministeriali	P18 -	T8 -	
Fedeltà alle unità didattiche previste dalle sperimentazioni in atto (Brocca, Igca, Mercurio)		T7 -	
Attenzione alla contemporaneità e richiamo ai temi di attualità finalizzato alla motivazione dei ragazzi	P5 - P12 - P26 -	T5 - T11 -	
Attenzione alle dinamiche socio-economiche ed agli aspetti della storia materiale	P1 - P3 - P9 - P12 - P15 - P20 - P22 - P23 - P24 - P25 -	T9 - T12 -	L3 -
Attenzione per la storia politica	P3 - P9 - P12 - P20 -	T9 - T12 -	L3 -
Attenzione per la storia culturale	P2 - P3 - P9 - P20 -	T4 - T9 - T12 -	L3 -
Attenzione ai contenuti legati all'area di specializzazione	P6 -		
Attenzione ai legami tra storia e storia della letteratura	P2 - P12 - P17 - P23 -	T9 -	
Attenzione all'aspetto metodologico rispetto a quello contenutistico-nozionistico	P2 - P19 -	T5 - T11 -	L1 - L2 -
Attenzione ai contenuti che privilegino un'ottica di tipo plancuario	P19 - P24 -		
Attenzione ai contenuti che permettano una trattazione interdisciplinare e multidisciplinare	P24 -	T11 -	
Attenzione alla completezza di prospettiva dell'informazione storica (dare un quadro completo; rispettare un ordine cronologico)	P2 - P9 - P15 - P19 -	T4 -	
Attenzione alla storia locale	P15 -		
Attenzione a particolari "filoni tematici" o "questioni storiche"	P8 -	T6 -	L4 -
Attenzione a contenuti di particolare rilevanza storico-problematica			L1 -
Attenzione a contenuti che permettano la costruzione di modelli			L1 -

4. METODIE MODALITA' DI LAVORO

TIP1 DI ATTIVITA'	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Letture del manuale	P15 - P17 - P21 - P23 -		
Letture selettiva con esercitazioni di comprensione del testo, con esercitazioni lessicali	P11 - P12 - P18 - P19 - P22 - P24	T5 - T9 - T13 -	
Ricerche di vocabolario	P15 -		
Lezione interattiva con utilizzo degli appunti	P2 - P15 -		L1 -
Lezione frontale	P2 - P3 - P6 - P15 - P16 - P17 - P19 - P23 - P25 -	T4 - T6 - T12 - T13 -	L1 - L2 - L4 -
Dialogo con gli studenti	P17 - P18 - P20 - P21 - P22 - P26 -	T9 -	
Lavori di gruppo	P2 - P3 - P5 - P6 - P11 - P16 - P19 - P25 - P26 -	T4 - T12 -	L2 -
Ricerche individuali	P3 -	T4 - T9 - T12 -	L2 -
Esercitazioni guidate	P1 - P8 - P20 - P23 -	T8 - T11 -	L2 -
Letture ed analisi diretta di documenti	P2 - P8 - P11 - P12 - P15 - P19 - P22 - P25 - P26 -	T5 - T8 - T11	L2 -
Costruzione/analisi di grafici, tabelle istogrammi	P1 - P21		L2 -
Costruzione/analisi di carte tematiche	P11 - P15 -	T6 -	
Costruzione di cronologie		T6 -	
Utilizzo dei lucidi come strumento di lavoro sia dell'insegnante che degli studenti	P1 -	T4 -	
Elaborazione di schemi, mappe concettuali, modellizzazioni, sintesi	P8 - P11 - P19 - P20 - P21 -	T6 - T8	
Utilizzo di unità didattiche già strutturate (es. gruppo CLIO '92)			
Utilizzo di materiale audiovisivo	P2 - P3 - P5 - P12 - P15 - P22 - P23 - P25 -	T5 - T8 - T11 - T12	L2 -
Utilizzo di materiale letterario ed iconografico	P12 - P19 - P22 - P23	T5 -	
Letture ed analisi di testi storiografici e non	P3 - P15 - P20 -	T9 - T11 -	
Visite guidate sul territorio (musei, archivi, biblioteche, pinacoteche, località di particolare interesse storico)	P5 - P19 - P23 - P25 -	T11 - T12 -	L2 -
Giochi di simulazione; giochi di ruolo			
Incontri con esperti			
Uso di testimonianze dirette mediante interviste	P21 -		

5. ESERCITAZIONI E VERIFICHE

TIPO DI VERIFICA- ESERCITAZIONE	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Interrogazione	P1 - P2 - P6 - P8 - P11 - P12 P16 - P23 - P24 - P25 -	T2 - T3 - T5 - T6 - T7 - T9 - T12 - T13 -	L1 - L2 - L3 -
Verifica scritta strutturata o questionario non meglio identificati	P1 - P3 - P6 - P8 - P9 - P15 - P16 - P18 - P19 - P22 -	T2 - T3 - T4 - T9 - T11 - T13 -	L2 - L3 - L4 -
Esercizio di analisi del testo con ricerca di parole chiave	P1 - P12 -	T4 - T8 -	L2 -
Questionario per la verifica delle informazioni di tipo eventografico	P8 - P16 - P17 -		
Questionario a risposte aperte	P2 - P5 - P6 - P15 - P20 - P23 - P24 - P25 -	T7 - T8 - T12	L1 -
Questionario a risposte chiuse	P2 - P5 - P6 - P19 - P20 - P23 - P24 - P25 -	T3 - T5 - T7 - T8 -	L1 -
Vero o falso	P2 - P19 - P23 - P25 -	T5 -	
Esercizi di vocabolario relativi al lessico specifico della materia	P2 - P12 -	T8 -	
Costruzione di cronologie e linee del tempo	P1 - P2 - P4 - P15 -	T8 -	
Esercizi con grafici, tabelle isogrammi	P5 - P20 - P25 -		L2 -
Esercitazioni con cartine geo-storiche, tematiche e mute	P5 - P15 - P20 - P25 -		L2 -
Relazioni orali su ricerche individuali o di gruppo	P3 - P5 - P12 -	T2 - T5 - T9 - T12 - T13 -	L2 -
Relazioni scritte su ricerche individuali o di gruppo	P3 - P5 - P16 - P17 -	T2 - T9 - T13 -	L2 -
Esercizi di completamento	P4 - P20 - P23 - P25 -	T8 -	
Esercizi di individuazione di relazioni tra fenomeni, schematizzazione, sintesi, mappe concettuali	P4 - P5 - P12 - P20 - P23 -	T3 - T4 - T6 - T8 -	L2 -
Esercizi di analisi, contestualizzazione, estrapolazione di dati da documenti	P4 - P9 - P23 -	T2 - T8 - T11 -	L2 -
Tema-saggio di taglio storiografico	P6 - P11 - P12 -	T2 - T6 - T7 - T9 - T11 -	L1 - L3 -
Costruzione di brevi testi date alcune parole chiave.	P16 - P20 - P25 -		
Individuazione di errori		T8 -	
Test su personal computer		T13 -	

6-A . OBIETTIVI IN GENERALE (espressi senza indicazione specifica dell'anno scolastico di riferimento)

OBIETTIVI DISCIPLINARI	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Conoscere le informazioni , i dati, i concetti di base della disciplina		T1 - T4 -	L4 -
Motivare allo studio della materia. far acquisire consapevolezza del suo valore formativo	P9 - P12 -		
Capacità di elaborare un proprio metodo di studio della materia	P6 -	T4 -	
Saper leggere il testo, comprendendone il linguaggio	P5 - P6 - P12 -	T1 -	
Saper utilizzare il lessico specifico della materia	P11 - P19 -	T1 -	
Saper leggere ed elaborare tabelle, grafici, schemi, cartine	P12 - P19 - P25 -	T2 -	
Saper leggere e classificare le immagini	P12 -		
Saper esporre ordinatamente quanto appreso discutendo sui fatti in modo corretto	P5 -	T3 - T11 -	
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni	P5 - P9 -	T3 - T7 - T13 -	L4 -
Saper collocare gli eventi nel tempo, attraverso l'uso di ordinatori semplici e complessi	P5 - P11 - P25 -	T3 -	
Saper collocare gli eventi nello spazio	P6 -	T3 -	
Saper giudicare criticamente i fatti storici	P5 - P6 -	T3 -	
Saper ricostruire i nessi tra passato e presente	P6 - P11 - P19 -		
Riflettere sull'idea di mutamento e di evoluzione	P9 -		L4 -
Saper cogliere il rapporto uomo-ambiente	P11 -		
Saper classificare soggetti e fatti storici in base alla prevalenza degli aspetti sociali, economici, politici, culturali, religiosi ed individuare le interconnessioni tra i diversi aspetti.	P9 - P19 -	T2 - T3 - T7 -	
Saper cogliere la dimensione sistemica della realtà storica		T2 -	
Saper leggere e valutare criticamente le fonti e le testimonianze	P19 -	T1 - T2 - T3 - T4 - T7 - - T11 - T13 -	
Saper cogliere la complessità del reale		T11 -	L4 -
Capacità di costruire modelli teorici		T11 -	L1 -
Prendere coscienza del proprio ruolo all'interno della società		T13 -	
OBIETTIVI TRASVERSALI	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Capacità di elaborare un proprio metodo di studio	P18 -	T1 - T3 -	
Fare collegamenti tra storia, lingua e letteratura e altre materie	P2 - P23 -	T2 - T6 -	
Saper prendere appunti	P12 -		
Individuare ed elaborare informazioni e concetti in modo appropriato, in forma scritta o orale	P12 - P15 - P16 - P18 - P25 -		
Comprendere testi	P15 - P16 - P18 - P25 -	T2 -	
Saper cogliere analogie e differenze	P16 -		
Saper usare linguaggi specifici	P16 -	T3 -	
Arricchimento culturale degli alunni	P18 -		
Capacità di analisi, sintesi, problematizzazione	P25 -	T3 -	
Educare al rispetto per l'ambiente		T1 - T3 -	
Educare al lavoro di gruppo, alla collaborazione, al confronto delle idee		T3 -	
Conoscere le più importanti strutture sociali, economiche e politiche		T6 -	

6-B. OBIETTIVI DEL BIENNIO (classi prime e seconde)				
OBIETTIVI DISCIPLINARI prime	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI	
Lettura selettiva , del testo, ricavando e selezionando dati essenziali	P2 - P24 -			
Capacità di esposizione usando un lessico appropriato	P2 - P20 - P26			
Conoscere ed applicare le categorie ed i concetti base della materia	P20 -			
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni	P24 - P26 -			
Saper collocare gli eventi nel tempo, attraverso l'uso di ordinatori semplici e complessi	P24 -			
Saper collocare gli eventi nello spazio	P24 -			
Capacità di analizzare documenti semplici	P2 -			
Capacità di svolgere lavori di gruppo	P3 -			
Capacità di elaborare un proprio metodo di studio della materia	P3 -			
Cogliere il relativismo delle interpretazioni e delle ricostruzioni dei fatti	P21 -			
Educare alla mondialità, all'interdipendenza ed alla valorizzazione delle differenze	P16 - P20 - P21 -			
Educare alla pace	P16 - P21 -			
OBIETTIVI DISCIPLINARI seconde	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI	
Saper collocare gli eventi nel tempo attraverso l'uso di ordinatori semplici e complessi	P16 -			
Capacità di esposizione usando un lessico appropriato	P2 -			
Capacità di svolgere lavori di gruppo	P2 -			
Capacità di elaborare autonomamente le informazioni ed i concetti appresi	P2 - P3 - P16 -			
Capacità di elaborare un proprio metodo di studio della materia	P3 -			
Saper distinguere un fatto da un'interpretazione	P3 -			
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni	P16 -			
Lettura selettiva del testo, ricavando e selezionando dati essenziali	P16 -			
Educare alla mondialità, all'interdipendenza ed alla valorizzazione delle differenze	P24 -			
OBIETTIVI DISCIPLINARI biennio(1-2)	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI	
Acquisire conoscenze relative a fatti storici		T5 -	L2 -	
Acquisire un autonomo metodo di studio		T5 - T8 -		
Lettura selettiva , del testo, ricavando e selezionando dati essenziali e sintesi degli stessi	P23 -	T8 -	L2 -	
Saper collocare gli eventi nel tempo, attraverso l'uso di ordinatori semplici e complessi	P1 - P15 -	T8 -	L2 -	
Saper collocare gli eventi nello spazio	P1 - P15 -		L2 -	
Saper utilizzare il lessico specifico della materia	P8 - P23 -	T8 - T12 -	L1 - L2	
Conoscere ed applicare le categorie ed i concetti base della materia	P1 -	T5 - T8 -		
Riflettere sull'idea di mutamento e di evoluzione	P1 - P4 -		L1 -	
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni	P4 - P8 - P15 - P20 - P23 -		L1 - L2	
Saper ricostruire i nessi tra passato e presente	P4 -			
Saper leggere un documento, o una fonte, estraendone le informazioni fondamentali	P4 - P8 -		L1 - L2	
Saper classificare i fatti storici in base alla prevalenza degli aspetti sociali, economici, politici, culturali, religiosi ed individuare le interconnessioni tra i diversi aspetti.	P15 - P20 -		L1 - 12	
Saper leggere ed elaborare tabelle, grafici, schemi, cartine	P15 -		L2 -	
Capacità di analisi e sintesi		T5 -	L2 -	
Saper distinguere un fatto da un'interpretazione		T8 -	L2 -	
Saper esporre ordinatamente quanto appreso discutendo sui fatti in modo corretto		T8 - T12 -	L2 -	

6-C. OBIETTIVI DEL TRIENNIO (classi terze, quarte e quinte)

OBIETTIVI DISCIPLINARI terze	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Conoscere le informazioni , i dati, i concetti di base della disciplina		T6 -	
Acquisizione del senso del tempo		T14 -	
Acquisire un linguaggio adeguato alla disciplina	P24 -	T5 - T6 - T14	
Sviluppare adeguate capacità di analisi e di sintesi	P24 -	T5 - T6 -	
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni		T6 -	
Saper leggere un testo argomentativo complesso o un documento	P24 -	T9 - T14	L3 -
Acquisire una coscienza critica circa i fatti storici		T5 -	L3 -
Acquisire la metodologia della ricerca		T5 -	
OBIETTIVI DISCIPLINARI quarte	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Saper collegare le dinamiche storiche di paesi diversi	P24 -		
Saper tracciare autonomamente un quadro storico attraverso l'uso di precise categorie	P24 -	T14 -	
Capacità di analisi e sintesi		T9 - T14	
Capacità di costruire-decostruire ipotesi storiche		T14 -	L3 -
Capacità di interrogare i fatti		T14 -	
OBIETTIVI DISCIPLINARI quinte	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Acquisizione di consapevolezza critica			
Acquisizione del senso storico dei fatti di attualità		T9 - T14	
OBIETTIVI DISCIPLINARI triennio (3-4-5)	ISTITUTI PROFESSIONALI	ISTITUTI TECNICI	LICEI
Conoscere le informazioni , i dati, i concetti di base della disciplina		T9 -	L1 -
Saper riconoscere i rapporti causali tra i fenomeni		T9 -	
Saper esporre ordinatamente quanto appreso discutendo sui fatti in modo corretto		T9 -	
Saper ricostruire i nessi tra passato e presente		T9 -	
Saper classificare i fatti storici in base alla prevalenza degli aspetti sociali, economici, politici, culturali, religiosi ed individuare le interconnessioni tra i diversi aspetti.		T9 -	L1 -
Capacità di analisi e sintesi di fatti storici complessi	P23 -		
Acquisizione di consapevolezza critica	P23 -		L1 - L3
Stimolare il dibattito sulle problematiche dell'attualità	P23 -		
Saper interpretare le fonti, saperle analizzare e collegare tra loro			L1 -
Acquisire un linguaggio adeguato alla disciplina			L1 -
Saper produrre testi argomentativi, problematici, interpretativi			L1 -

SUGGERIMENTI DI LETTURA: BIBLIOGRAFIA MINIMA ESSENZIALE

Della ormai amplissima letteratura in materia si indicano solamente le opere che sono state consultate con maggiore frequenza e interesse.

R. Lamberti, *Sulla didattica della storia nella scuola secondaria* in "Italia contemporanea" n.132 luglio/settembre 1978

S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980

S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983

A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985

T. Guerzoni e V. Telmon, *Le scienze sociali nell'educazione oggi*, IRRSAE ER - Cappelli editore, Bologna 1986

I. Mattozzi, *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti* in "Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore (Atti corso di aggiornamento 1988-89)" a cura di E. Perillo, IRRSAE Veneto 1992

M. Gusso, *Dal piano di lavoro personale alla progettazione curricolare di storia* in "Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore (Atti corso di aggiornamento 1988-89)" a cura di Ernesto Perillo, IRRSAE Veneto 1992

I. Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica* in "La cultura storica: un modello di costruzione" a cura di I. Mattozzi, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990

D. Ansaloni, *Dal manuale alla ricerca*, Editrice CLUEB, Bologna 1990

I. Mattozzi, *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale, Struttura della conoscenza storica e didattica della storia, Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia, Formare il senso del fatto storiografico* in "Storia geografia studi sociali" a cura di Pasquale Roseti, Nicola Milano Editore, Bologna 1992

M. Gusso, *Chi ha paura del Novecento? A proposito dei programmi di storia della secondaria superiore* in "I viaggi di Erodoto" n. 17 del 1992

V. Guanci, *Storia: a che scopo?* in "I viaggi di Erodoto" n. 18 del 1992

B. Cei - E. Perillo, *La solita storia?! Una proposta per avviare lo studio della disciplina storia nel biennio*, IRRSAE Emilia Romagna 1993

T. Guerzoni (a cura di), *Secondaria superiore: dibattito sui programmi Brocca* in "Innovazione educativa" n.6/1994, IRRSAE ER

F. Marostica, *Riflessione preliminare su alcune questioni di fondo*, Maurizio Gusso

L'area geo-storico-sociale: chimera o realtà?, Gianna Di Caro *Storia e scienze sociali nei bienni* in "Secondaria superiore: dibattito sui programmi Brocca" a cura di Tolmino Guerzoni in "Innovazione Educativa" n.6/1994, IRRSAE ER

I. Mattozzi e V. Guanci, *Insegnare ad apprendere storia*, IRRSAE Emilia Romagna 1995

A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1985

A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani anni 90: Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993

A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993

E. Berne, *A che gioco giochiamo?* (New York 1964), Bompiani, Milano 1967

K. Ernst, *A che gioco giocano gli studenti?* (Fremont 1972), Giunti-Lisciani Editori, Teramo 1983

I. Stewart e V. Joines, *L'analisi transazionale*, Garzanti, Milano 1990

P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico - Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986

R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono* (Gerusalemme 1988), Sansoni Editore, Roma 1995

J. D. Novak - D. B. Gowin, *Imparando a imparare*, (Cambridge 1984), SEI, Torino 1989

M. T. Serafini, *Come si studia*, Bompiani, Milano 1989

A. Mattioli, *Guida pratica alla valutazione* Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990

G. Domenici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991

M. T. Serafini, *Come si scrive*, Bompiani, Milano 1992

C. Venturi, *Programmazione verifica e valutazione nel biennio*, Zanichelli, Bologna 1993

APPENDICE

Si riportano gli obiettivi previsti alla scuola elementare e alla scuola media e le finalità e gli obiettivi previsti dai programmi Brocca per gli istituti superiori.

tabella CRITERI DI VALUTAZIONE PER L'AREA GEO-STORICO-SOCIALE nella scuola dell'obbligo
SCUOLA ELEMENTARE
obiettivi
PREMESSA “La valutazione scolastica ha la funzione di rilevare sistematicamente lo sviluppo negli alunni dei quadri di conoscenza e delle abilità fondamentali prescritti dai programmi didattici, prestando attenzione alla qualità dei processi attivati e dei progressi riscontrabili nella formazione della personalità di ogni alunno”. INDICATORI storia geografia studi sociali - Orientarsi e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi - Ricostruire il passato utilizzando fonti di vario tipo - Conoscere, ricostruire e comprendere eventi e trasformazioni storiche - Osservare descrivere e confrontare paesaggi geografici con l'uso di carte e rappresentazioni - Conoscere e comprendere regole e forme della convivenza democratica e della organizzazione sociale, anche in rapporto a culture diverse

tabella
CRITERI DI VALUTAZIONE PER L'AREA GEO-STORICO-SOCIALE
nella scuola dell'obbligo

SCUOLA MEDIA

obiettivi

PREMESSA

“La valutazione riferita ai criteri confronta la prestazione di ciascuno con gli obiettivi fissati secondo la programmazione. Questi obiettivi diventano così il criterio di valutazione, il termine di confronto (conoscenza dei contenuti propri delle singole discipline, iniziazione al metodo specifico delle stesse, avvio alle operazioni intellettuali più complesse, competenza nella comprensione e nell'uso dei linguaggi specifici”.

INDICATORI

storia ed educazione civica

- Conoscenza degli eventi storici
- Capacità di stabilire relazioni fra fatti storici
- Comprensione dei fondamenti e delle istituzioni della vita sociale civile e politica
- Comprensione e uso dei linguaggi e degli strumenti specifici

geografia

- Conoscenza dell'ambiente fisico e umano, anche attraverso l'osservazione
- Uso degli strumenti propri della disciplina
- Comprensione delle relazioni tra situazioni ambientali culturali socio-politiche ed eco-nomiche
- Comprensione ed uso del linguaggio specifico

tabella
FINALITA' DISCIPLINE AREA GEO-STORICO-SOCIALE BROCCA
nel biennio iniziale della scuola superiore

storia	diritto-economia	geografia
1 - la capacità di recuperare la memoria del passato in quanto tale 2 - la capacità di orientarsi nella complessità del presente 3 - l'apertura verso le problematiche della pacifica convivenza tra i popoli 4 - l'ampliamento del proprio orizzonte culturale attraverso la conoscenza di culture diverse 5 - la capacità di riflettere alla luce dell'esperienza acquisita con lo studio di società del passato sulla trama di relazioni sociali politiche etc. ... nella quale si è inseriti 6 - la capacità di razionalizzare il senso del tempo e dello spazio 7 - la consapevolezza della necessità di selezionare e valutare criticamente le testimonianze	1 - la comprensione della realtà sociale attraverso la conoscenza dei principali aspetti giuridici ed economici dei rapporti sociali e delle regole che li organizzano 2 - l'acquisizione di competenze nell'uso del linguaggio giuridico e di quello economico anche come parte della competenza linguistica complessiva 3 - la consapevolezza della dimensione storica della norma giuridica e delle teorie economiche per capire le costanti e gli elementi di relatività e di dipendenza rispetto al contesto socio-culturale in cui si è inseriti 4 - l'educazione civile, civica e socio-politica attraverso l'esperienza fatta anche nella scuola di vivere in relazione con gli altri in una prospettiva di rispetto di tolleranza di responsabilità e di solidarietà	1 - la comprensione della realtà contemporanea attraverso le forme dell'organizzazione territoriale intimamente connesse con le strutture economiche sociali e culturali 2 - la capacità di cogliere le dinamiche globali delle società umane, la pluralità dei loro esiti possibili, le responsabilità delle scelte necessarie 3 - la comprensione del ruolo delle società umane nell'organizzazione dell'ambiente, la comprensione del significato dell'ambiente naturale e della complessità di quello artificiale 4 - la responsabilità, la partecipazione, la creatività, la consapevolezza e l'autonomia di giudizio di fronte ai grandi temi della gestione dell'ecosistema, dei rapporti fra i popoli e le regioni, dell'organizzazione del territorio 5 - l'accettazione della varietà delle condizioni locali (naturali, tecnologiche, culturali ed economiche) e la consapevolezza della loro interdipendenza in sistemi planetari 6 - l'identità personale e collettiva, la solidarietà con gli altri gruppi, la comunicazione interculturale con la consapevolezza della particolarità della propria condizione ambientale 7 - la padronanza del linguaggio cartografico e della geograficità come parte della competenza linguistica generale

tabella

OBIETTIVI DISCIPLINE AREA GEO-STORICO-SOCIALE BROCCA
nel biennio iniziale della scuola superiore

storia	diritto-economia	geografia
1 - esporre in forma chiara e coerente fatti e problemi relativi agli eventi storici studiati 2 - usare con proprietà alcuni fondamentali termini e concetti propri del linguaggio storiografico (ad esempio cambiamento cesura ciclo congiuntura continuità decadenza progresso restaurazione rivoluzione sottosviluppo sviluppo) 3 - distinguere i molteplici aspetti di un evento e l'incidenza in esso dei diversi soggetti storici (individui gruppi sociali ecc...) 4 - interpretare e valutare, in casi semplici, le testimonianze utilizzate, distinguendo in esse fatti, ragioni, opinioni e pregiudizi, individuare inconsistenze e incoerenze ecc. ...) 5 - confrontare, in casi semplici, le differenti interpretazioni che gli storici danno di un medesimo fatto o fenomeno, in riferimento anche alle fonti usate 8 - ricostruire le connessioni sincroniche e gli sviluppi diacronici riferiti ad un determinato problema storico studiato	1 - riconoscere spiegare e utilizzare il linguaggio economico e il linguaggio giuridico necessari ad ogni cittadino 2 - individuare le essenziali categorie concettuali del diritto e dell'economia 3 - interpretare il testo costituzionale identificando: * le radici storiche, le matrici culturali ed i valori ad esse sottesi, la struttura- zione formale ed il funzionamento reale della Costituzione * le istituzioni in cui si articola l'ordinamento giuridico dello Stato 4 - conoscere i settori di attività prevalenti sul territorio e i fondamentali operatori del sistema economico 5 - descrivere il ruolo dello Stato in economia 6 - consultare in modo autonomo i testi e le fonti giuridiche ed economiche 7 - confrontare soluzioni giuridiche e modelli economici con situazioni reali 8 - distinguere tra il valore cogente della norma positiva e la storicità delle soluzioni giuridiche, nonché tra le potenzialità e i limiti degli schemi interpretativi dei sistemi economici	1 - usare un linguaggio geografico appropriato 2 - leggere e interpretare criticamente carte geografiche e tematiche a scala diversa 3 - leggere e interpretare criticamente grafici plastici e fotografie 4 - consultare atlanti e repertori 5 - ricercare, analizzare ed elaborare informazioni di interesse territoriale e tradurle efficacemente dal linguaggio verbale e numerico in quello grafico e cartografico 6 - rappresentare carte mentali di un territorio che siano congruenti con gli schemi geografici progressivamente acquisiti 7 - analizzare a grandi linee un sistema territoriale, individuandone i principali elementi costitutivi, fisici e antropici e le loro più evidenti interdipendenze 8 - individuare i fattori che influiscono sulla localizzazione di attività economiche 9 - confrontare l'assetto territoriale di spazi diversi 10 - applicare le abilità strumentali e metodologiche acquisite all'analisi di un territorio ancora non conosciuto o di semplici casi regionali nuovi

tabella
FINALITA' STORIA BROCCA
triennio terminale della scuola superiore

- 1 - ricostruire la complessità del fatto storico attraverso l'individuazione di interconnessioni, di rapporti tra particolare e generale, tra soggetti e contesti
- 2 - acquisire la consapevolezza che le conoscenze storiche sono elaborate sulla base di fonti di natura diversa che lo storico vaglia, seleziona, ordina e interpreta secondo modelli e riferimenti ideologici
- 3 - consolidare l'attitudine a problematizzare, a formulare domande, a riferirsi a tempi e spazi diversi, a dilatare il campo delle prospettive, a inserire in scala diacronica le conoscenze acquisite in altre aree disciplinari.
- 4 - riconoscere e valutare gli usi sociali e politici della storia e della memoria collettiva
- 5 - scoprire la dimensione storica del presente
- 6 - affinare la «sensibilità» alle differenze
- 7 - acquisire consapevolezza che la fiducia di intervento nel presente è connessa alla capacità di problematizzare il passato

tabella
OBIETTIVI STORIA BROCCA
triennio terminale della scuola superiore

- 1 - utilizzare conoscenze e competenze acquisite nel corso degli studi per orientarsi nella molteplicità delle informazioni e per leggere gli interventi
- 2 - adoperare concetti e termini storici in rapporto agli specifici contesti storico-culturali
- 3 - padroneggiare gli strumenti concettuali, approntati dalla storiografia, per individuare e descrivere persistenze e mutamenti, ad esempio: continuità, cesure, rivoluzione, restaurazione, decadenza, progresso, struttura, congiuntura, ciclo, tendenza, evento, conflitto, trasformazioni, transizione, crisi
- 4 - usare modelli appropriati per inquadrare, comparare, periodizzare i diversi fenomeni storici locali, regionali, continentali, planetari
- 5 - ripercorrere, nello svolgersi di processi e fatti esemplari, le interazioni tra soggetti singoli e collettivi, riconoscere gli interessi in campo, le determinazioni istituzionali, gli intrecci politici, culturali, religiosi, di genere e ambientali
- 6 - servirsi degli strumenti fondamentali del lavoro storico: cronologie, tavole sinottiche, atlanti storici e geografici, manuali, raccolte e riproduzioni di documenti, bibliografie e opere storiografiche
- 7 - conoscere le problematiche essenziali che riguardano la produzione, la raccolta, la conservazione e la selezione, l'interrogazione, l'interpretazione e la valutazione delle fonti
- 8 - possedere gli elementi fondamentali che danno conto della complessità dell'epoca studiata, saperli interpretare criticamente e collegare con le opportune determinazioni fattuali