

di Flavia Marostica  
IRRE Emilia Romagna

### I nuovi curricoli di storia

#### Alcune questioni - 2ª Parte

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

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

Prima scelta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ritornano probabilmente in parte le

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

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

co diretto e controllo economico),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.3. Le prospettive di lavoro nell'immediato

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4. La documentazione e la socializzazione dei lavori della giornata

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

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

## Area pedagogico-culturale

### GRUPPI DI LAVORO ATTIVATI

#### temi e coordinatori

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

### DUE IMPORTANTI CD PRODOTTI DAL MPI

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

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

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

### DUE IMPORTANTI SITI WEB PER LA DIDATTICA DELLA STORIA

[www.novecento.org](http://www.novecento.org)

sito degli Istituti storici della Resistenza

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

[www.cadnet.marche.it/cli092](http://www.cadnet.marche.it/cli092)

sito del Bollettino dell'Associazione Clio 92