

Una memoria per il futuro Esperienze nell'Insmli e nel Landis

Aurora Delmonaco

Osservare come gli storici ricostruiscono il passato, imparare a trasporre nell'insegnamento la sostanza della storia senza che ne impallidiscano i connotati scientifici, rispondendo tuttavia alle esigenze della comunicazione fra le generazioni, scoprire le pratiche didattiche in cui si addensano il significato del rapporto fra la storia che si costruisce ogni giorno e quella che altri nel tempo hanno vissuto, è il modo in cui la rete di Istituti della Resistenza ha lavorato, sviluppando scelte fatte cinquant'anni fa.

Alla fine della guerra si pose il problema di come raccogliere i documenti del movimento di liberazione in Italia: poiché nessuno stato maggiore ne aveva guidato le azioni, nessun ministero ne aveva controllato gli adempimenti, per la raccolta dei documenti nessun archivio sembrava deputato a raccogliergli le tracce. L'ipotesi di affidarsi all'Archivio centrale dello Stato evocava immagini di depositi sottratti alla ricerca per chissà quanti anni, così Ferruccio Parri e gli altri esponenti del movimento di liberazione scelsero di lasciare che nelle città, nelle province, nelle regioni nascessero istituti, liberamente fondati, come centri di raccolta dei documenti, biblioteche, sedi d'elaborazione e trasmissione della memoria, aperti a tutti ma in particolare ai giovani. Col tempo sorsero sessantadue istituti di questo tipo, ricordati in una rete che aveva al centro l'Insmli di Milano; essi esplorarono la storia del loro territorio e, facendo ciò, costruivano la storia d'Italia, invertendo l'ordine che la divulgazione scolastica della storia prescrive: prima le linee generali, poi le analisi di dettaglio. Quando un numero sempre maggiore di insegnanti si aggiunse alle componenti originarie degli Istituti, i testimoni, gli archivisti e gli storici, il modello di riferimento fu fin dall'inizio innovativo anche sul piano della didattica¹.

Si pose il problema del rapporto fra storia locale e storia nazionale, e sull'onda di questa riflessione² sorsero negli Istituti le prime sezioni didattiche, caratterizzate appunto dalla coincidenza, nello stesso luogo ma anche negli interessi e negli scopi, dell'attività archivistica, della ricerca e dell'impegno nella scuola: l'Insmli aveva già contribuito alla campagna nazionale grazie a cui nel 1960 i programmi scolastici furono estesi "fino ai nostri giorni". I temi erano di grande respiro: le dimensioni dei fenomeni, gli intrecci delle durate, i nodi significativi, le periodizzazioni. Si affacciava il problema della contemporaneità e dell'insegnabilità dei suoi temi, della molteplicità delle fonti, delle modalità di comunicazione, delle interpretazioni.

In quegli anni la scuola incontrava, con decenni di ritardo, la lezione francese delle "Annales", destinata a rimodellarne la struttura metodologica; gli insegnanti dovevano "liberamente lavorare sulla frontiera, sul confine delle scienze sociali, un piede di qua, uno di là. Lavorare utilmente"³. Sapere e saper fare secondo le logiche interne della storia, anche fuori dal dettato dei libri di testo, recuperando una storia che avesse carne e sangue e intelligenza dei metodi, era allora la grande scommessa, secondo obiettivi diversi: arricchire la coscienza critica degli studenti, fin dai primi anni, con le strumentazioni della ricerca, costruire una storia che fosse rapporto attivo con il passato, eliminando l'idea che potessero esistere spazi "vuoti di storia", aprire lo sguardo sui soggetti più nascosti, per far comprendere ai giovani come essi stessi fossero protagonisti di storia. La critica all'insegnamento passava anche attraverso la revisione dell'uso del manuale⁴, fino all'ipotesi della sua abolizione. Si delineava una nuova figura, l'insegnante-ricercatore, e si affacciò l'idea del "laboratorio di storia"⁵, riprendendo pratiche e temi già diffusi nell'ambiente della didattica innovativa. Il filtro degli anni ha trasmesso, di quella stagione, il succo di una didattica che è diventata pratica di molti che ne vivono gli esiti magari senza conoscerne i presupposti e le implicazioni teoriche, e tuttavia rappresenta la radice di nuovi sviluppi, dopo che il tempo ha dimostrato l'inconsistenza di alcuni irrigidimenti di principio come quelli sulla questione dei manuali che oggi si pone in altri termini.

La ricerca conduceva all'utilizzo di fonti nuove come quelle orali⁶ ma, considerata la mole delle esperienze che si compivano, i seminari di confronto non bastavano più. L'Insmli aveva già creato una Commissione didattica per le politiche scolastiche, ma era necessario un centro nazionale di riferimento che individuasse strategie di percorso, formasse competenze, linguaggi e pratiche capaci di diventare strumento per gli interventi, di sempre maggiore raggio, sul terreno dell'aggiornamento. Si costituì perciò a Bologna⁷ il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (Landis), un istituto della rete mirato a tali scopi, che cominciò a collegare le sezioni

didattiche e a proporre grandi campagne d'interesse comune⁸ soprattutto dopo che, nel 1985, l'avvio dei nuovi programmi nella scuola elementare aveva impegnato nell'aggiornamento le sezioni didattiche di varie province, e cominciò a porsi il problema di un nuovo curriculum⁹. Bisognava stabilire come, che cosa e quanto dovessero conoscere gli allievi del quadro storiografico, e secondo quali linee questo dovesse essere disegnato¹⁰.

Il tema originario della Resistenza si era già da tempo allargato: la didattica chiedeva spazi di contesto, dimensioni territoriali e durate sempre più ampi¹¹, pluralità di soggetti senza di cui nessuna storia è mai vitale; l'ispirazione radicale di un insegnamento che costituisse memoria di memoria e trasmettesse valori non poteva ridursi a un monito astratto, ma doveva essere messa alla prova dei mutamenti e delle emergenze. Ciò significava, da un lato, individuare le direzioni del percorso tra l'oggi e tutti i possibili ieri¹², e dall'altro aprire lo sguardo sui connotati della complessità nel presente, mentre le osservazioni quotidiane e gli studi sociologici¹³ suggerivano l'ipotesi di uno stacco generazionale, e bisognava comprendere come potesse ricomporsi la comunicazione asimmetrica fra le generazioni.

La prospettiva muoveva dal presente verso la contemporaneità più estesa e il passato, per riconquistare il discendere delle epoche fino a noi¹⁴ incardinandosi nella domanda di civiltà che nasce dagli sguardi sul mondo (come si potevano ignorare la guerra del Golfo, l'esplosione dei Balcani e il riproporsi di orrori antichi?¹⁵). Bisognava costruire le diverse ampiezze delle appartenenze, dell'identità singolare e plurale, mostrando in che modo i soggetti della storia si muovessero nelle grandi relazioni che noi chiamiamo "storia generale", mentre si affermava la certezza che la "storia di tutti" non potesse nascere dalla somma di tutte le storie¹⁶ perché questa è possibile solo se si elide ogni differenza: "la soggettività e l'intersoggettività degli storici e delle storiche; i soggetti della storia, dai soggetti collettivi alla categoria ancora poco esplorata dell'individualità; i soggetti come oggetto dello storico [...] le linee di una nuova storiografia della soggettività".¹⁷

Si pose poi il problema se la "storia del mondo" non fosse per caso "una metafora, un esperimento" poiché le storie che conosciamo parlano soltanto di luoghi e dei loro abitanti, e oggi occorrono anche storie per "coloro che viaggiano, che non hanno terre", o per "coloro che la terra la possiedono tutta"¹⁸. Bisognava esplorare la costruzione della memoria, dagli archivi "pesanti" a quelli diffusi, dall'uso pubblico della storia alle invenzioni della tradizione, interrogandosi sul legame fra spazi, tempi e cittadinanze¹⁹, nell'esperienza del ritorno furioso, fra le maglie di una crescente globalizzazione, dell'arcaismo etnico. Bisognava trovare, nella storia già compiuta, il nucleo ancora sensibile della scelta²⁰, per mostrare come nel procedere collettivo si annidasse il momento in cui ognuno è responsabile, anche nel rifugio della "zona grigia". Per tutto ciò, gli storici offrivano luce, ma la storia insegnata cominciava a individuare punti di vista non completamente connessi con quelli della storiografia. La scuola si delineava come grande committente della ricerca, con l'esigenza delle sue domande. Questo problema ridefinisce i possibili contorni dell'uso pubblico della storia, che risponde alle domande della politica di massa, ma non sa ancora rispondere a quelle della scuola che prepara il futuro.

Il curriculum doveva essere ponte fra la ricerca e l'insegnamento della storia, lineare, solido, gettato sulle tre arcate dei cicli scolastici secondo la gradualità delle strutture cognitive²¹. Lo scavo sul terreno della storiografia aveva portato in luce una massa tale di problemi che era impossibile riversarla tutta sulle fragili cattedre dell'insegnamento, mentre d'altra parte appariva sempre più chiaro come la storia, ignara delle sue profondità, fosse a scuola una disciplina friabile e stinta, senza più senso. Era perciò necessario intervenire nel tempo concreto delle classi, quello fatto di ore di lezione tenute da insegnanti perplessi a studenti non sempre motivati, per individuare metodologie e punti di attacco solidi, strategie comunicative e linee di percorso capaci di trasformare in curriculum reale la nuova visione della storia insegnata. La griglia fondamentale messa a punto per le escursioni nel campo della storia (spazi/tempi/soggetti) fu messa a frutto nell'idea di una storia costruita "laboratorialmente", terza via fra la ricerca *sul campo* e la memorizzazione, che ha prodotto moltissimo materiale negli Istituti, guida per una didattica rinnovata, di grande ricchezza complessiva²². Nacquero i primi laboratori di storia²³, spazi in cui tutte le direttrici strategiche potessero incrociarsi in un lavoro che risultasse sufficientemente lineare, pur nella complessità del suo impianto²⁴. Si vide allora come nell'esperienza del laboratorio scolastico si annidasse il punto di forza del curriculum.

La funzione propositiva che gli Istituti stanno ormai svolgendo anche come compito istituzionale, sia per le collaborazioni con gli Irre²⁵, sia per diversi protocolli d'intesa con provveditorati ed enti locali²⁶, ma soprattutto per la convenzione del 1996 con il ministero della Pubblica Istruzione, richiede una consapevolezza maggiore su ciò che sta avvenendo tra i soggetti dell'azione didattica. Per tale motivo il Landis ha aperto una nuova stagione di ricerca

nell'Osservatorio su insegnanti e giovani²⁷.

Affermava un documento del Landis: "Forse la responsabilità e l'autorità delle donne e degli uomini di scuola sta oggi innanzi tutto nel favorire l'atto del distinguere [...] Senza una simile capacità di giudizio è impossibile sapere il presente, avere memoria del passato e accedere alla conoscenza storica"²⁸. Quest'arte del distinguere è oggi sempre più difficile da praticare e da insegnare perché nel rapporto fra giovani, storia e memoria affiorano le crepe del distacco; l'indubitabile funzione dei mass media nella creazione delle conoscenze, per il modo in cui avviene, genera anche la difficoltà di connetterle in un insieme dotato di senso; la separazione fra biografia e storia impedisce di collocare la propria esistenza individuale in una trama sovraindividuale significativa; e tuttavia è necessario ribadire il nesso tra formazione storica e costruzione di una cittadinanza consapevole²⁹.

L'attenzione si sposta anche sulle forme della comunicazione perché i segni attraverso cui le idee si trasmettono oggi sono profondamente connessi alla sostanza del mutamento storico che viviamo. La ricerca affronta dunque le tecnologie e i mezzi di comunicazione con cui la contemporaneità costruisce il mondo: l'*archivio diffuso* da cui la storiografia acquisisce nuove fonti, e le propone alla didattica³⁰, ma tocca a questa rielaborarne l'uso perché la domanda di storia dei e delle giovani spesso non è muta, ma occorre saper parlare la loro lingua per interpretarla e per rispondere.

Il percorso presente-passato-presente appare in tal senso l'unico capace di connettere i problemi attuali della libera convivenza di soggetti diversi — per genere, generazione, culture ed individualità — alle dimensioni della storia per l'educazione inter/multiculturale e per la memoria della Shoah³¹, per la soluzione non violenta dei conflitti³², per il rinnovo del patto civile fra coloro che da poco si affacciano al mondo³³.

Quando il dm n. 682/96 diede al Novecento uno spazio adeguato nei programmi, la Commissione didattica dell'Insmli, il Landis e moltissimi Istituti furono chiamati a un grande impegno nell'aggiornamento secondo il modello "leggero" del piano nazionale di formazione che la Direzione classica, che ha il coordinamento ministeriale, aveva individuato. Secondo tale modello, l'impulso avviato dal centro doveva funzionare come attivatore delle risorse di formazione sul territorio, rispondendo a bisogni differenziati. La vastità della domanda ha dimostrato quanto la scuola si trovasse in difficoltà a lavorare su temi non ancora consolidati da una lunga tradizione didattica. Qui non si tratta più di muoversi, come per il passato, entro circuiti sostenuti dalla sensibilità specifica degli insegnanti che vi accedevano, qui abbiamo di fronte anche indifferenze, disattenzioni. La sfida didattica è alta.

Ma si pone con insistenza una domanda: ha ancora senso dire, a una generazione che sembra si stia formando su una faglia di rottura del tempo, che il presente è il punto di partenza e d'arrivo per la comprensione del passato? Perché le competenze storiografiche dovrebbero costituire un bagaglio necessario per chi abiterà un mondo così profondamente mutato? Perché non sono ancora esaurite le domande che il passato pone, potremmo rispondere, e perché bisogna che gli occhi di oggi imparino a guardarlo ponendogli quelle domande. Nelle scuole degli stati contemporanei, la storia ha sempre disegnato le "biografie delle nazioni" per creare cittadini con uno sviluppato senso d'appartenenza. Di qui l'insistenza sui "miti fondativi" più o meno remoti, secondo le latitudini e le epoche storiche, irrigiditi nella loro funzione di paradigmi civili, e perciò lontani, sacralizzati. Se però si capovolge la direzione dello sguardo, e si osserva il passato dall'oggi, gli "atti fondativi" del presente si moltiplicano in un "limes" temporale frastagliato, sfumato, oppure incuneato profondamente in epoche lontane sull'onda della lunga durata. Dovremmo insegnare a usare i paradigmi del tempo, perché le epoche non finiscono se ci sono domande ancora aperte su di esse³⁴, e a capire che il mondo attuale, così nuovo, così complesso, ha profonde radici. Occorre una *paideia* che costruisca, giorno dopo giorno, non più l'enciclopedia storica³⁵ ma i fondamenti di consapevoli cittadinanze³⁶.

Dopo la riforma dei cicli, il curriculum esige nuove scansioni e nuovi parametri: nuclei fondanti, competenze, conoscenze, capacità sono indicatori di un nuovo approccio³⁷. Su questi temi si è costituita a Bologna un'associazione delle associazioni disciplinari, a cui il Landis partecipa, ad evitare che tutto ciò produca nelle scuole un effetto di spaesamento, oppure si riduca ad una riproposizione dell'insegnamento tradizionale secondo un nuovo lessico.

Noi crediamo che occorra comunicare agli insegnanti, mentre si offrono non più liste di argomenti ma linee-guida per il loro progetto, l'arte di sentirsi storia, che è memoria e speranza del futuro, per trasmettere storia³⁸.

Note

- ¹ Si vedano le prime annate della rivista dell'Insmli, "Il movimento di liberazione in Italia", poi "Italia contemporanea".
- ² Si vedano gli atti del seminario "Storia d'Italia, storia della Resistenza, storia locale", Rimini, 25/27 maggio 1979, "Italia contemporanea", n. 136, luglio-settembre 1979, pp. 99-126.
- ³ Lucien Febvre, *Verso un'altra storia*, in Id., *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1976, p. 174.
- ⁴ Ivo Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca*, "Italia contemporanea", 1978, n. 131.
- ⁵ Raffaella Lamberti, *Il laboratorio di storia*, "Italia contemporanea", 1978, n. 132.
- ⁶ *La storia: fonti orali nella scuola*, Atti del convegno "L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza: didattica e fonti orali", Comune di Venezia, Insmli e Università di Venezia, 12/15 febbraio 1981, Venezia, Marsilio Editori, 1982.
- ⁷ Nel 1983.
- ⁸ Seminario delle Sezioni didattiche "Gli Istituti storici e l'insegnamento della storia", Bologna, 2/4 novembre 1986 (cfr. Raffaella Lamberti, *Gli Istituti della Resistenza e l'insegnamento della storia*, "Italia contemporanea", 1987, n. 166).
- ⁹ Il dibattito iniziò nel 1986-1987 nella Commissione didattica e nel Landis con molti documenti preparatori, come le "Tesi sul curriculum di storia".
- ¹⁰ Ornella Clementi, Grazia Marcialis, Teodoro Sala (a cura di), *La storia insegnata*, Milano, Bruno Mondadori, 1986.
- ¹¹ Guido Quazza, *Resistenza e storia d'Italia. Problemi e ipotesi di ricerca*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- ¹² Convegno nazionale "Il curriculum di storia. Ricerche e proposte delle sezioni didattiche degli Istituti storici della Resistenza", Cesena, 10/13 marzo 1988.
- ¹³ Alessandro Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- ¹⁴ Aurora Delmonaco, "...fino ai nostri giorni: storia contemporanea e presente", "Annale '92", Istituto Romano per la Storia d'Italia dal Fascismo alla Resistenza (IRSIFAR).
- ¹⁵ Si vedano i "Dossier Golfo" dell'Istituto campano per la storia della Resistenza.
- ¹⁶ Scuola Landis per formatori "Formarsi per formare. Approcci storiografici alla soggettività nel contesto dei regimi autoritari", primo modulo, Bologna, 27 febbraio/3 marzo 1991; secondo modulo, S. Agata dei due Golfi (Napoli), 1/4 aprile 1992.
- ¹⁷ Intervento di Luisa Passerini in "Formarsi per formare" cit. Cfr. Giuliana Bertacchi, Ornella Clementi (a cura di), *Formarsi per formare. Un'idea LANDIS di scuola per formatori dell'area storico-sociale. Il primo modulo*, Bologna, Landis, 1992.
- ¹⁸ Antonio Brusa, documento introduttivo a "Formarsi per formare. Spazi, tempi, cittadinanze", seconda scuola di formazione per formatori Landis, primo modulo Bologna, 5/8 maggio 1994, secondo modulo Trento, 14/16 febbraio 1996.
- ¹⁹ "Formarsi per formare", Bologna 1994, cit.
- ²⁰ Claudio Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità della Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- ²¹ Ivo Mattozzi (a cura di), *Un curriculum per la storia*, Cappelli, Bologna, 1990; Landis, *Il curriculum di storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, Atti del corso di aggiornamento Landis (dicembre 1992/maggio 1993) a Bologna, in collaborazione con l'Irre Emilia Romagna, il Provveditorato agli Studi e l'Assessorato al Coordinamento delle Politiche Scolastiche di Bologna, fotocopia; Antonio Brusa, *Insegnamento di storia per la scuola media*, Firenze, Giunti, 1993. Seminario Landis, "Orizzontarsi nella contemporaneità. Storia del Novecento e curricoli", Bologna, 25 novembre 1995. Convegno Landis e Associazione Proteo, "Novecento: quali domande per gli insegnanti di storia?", Bologna, 10 aprile 1997. Sul curriculum l'impegno degli Istituti è stato tale che non si possono citare tutte le iniziative.
- ²² Cfr. per esempio Pina Pedron e Nicoletta Pontalti, *Il Novecento tra storia e memoria. Percorsi didattici documentari*, Trento, Museo storico di Trento - Onlus, 1999.
- ²³ Il primo fu aperto presso l'Istituto campano per la storia della Resistenza, a Napoli, nel 1993.
- ²⁴ Aurora Delmonaco, *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia*, in *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per docenti*, Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Classica, Quaderno 5, Latina, Liceo scientifico "E. Majorana", ottobre 1994.
- ²⁵ Cfr., tra gli altri, il lavoro svolto da Maurizio Gusso con l'Irre Lombardia: S. Citterio, M. Gusso (a cura di), *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, 2 voll., Milano, Quaderni Irrsae, 1994.
- ²⁶ Alcuni esempi in P.L. Cavalchini, N. Vassallo, L. Ziruolo (a c. di), *Il fiume sulla città. Storia e scienze sociali in laboratorio nelle fonti della ricerca*, Alessandria, Fondazione Cassa di Risparmio di Alessandria, Archivio di Stato di Alessandria, Istituto per la Resistenza e della società contemporanea - Sezione didattica e Laboratorio, 1997; E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Irre Piemonte-Bollati Boringhieri, 1995 (con larghissimi apporti degli Istituti della Resistenza); Convegno nazionale "Razzismo-razzismi", Ancona, 10/11 marzo 1995, organizzato dall'Istituto provinciale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche e dalla Provincia di Ancona (da cui è stato tratto il video "L'uomo-le razze i comportamenti" e l'opuscolo guida per la lettura in classe).
- ²⁷ Elda Guerra, Ivo Mattozzi, (a cura di), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, Clueb, 1994; Nadia Baiesi, Elda Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, Clueb, 1997. Su questo tema si è incardinata anche la terza scuola di formazione Landis: "Quale storia per queste generazioni. Orizzonti e linguaggi alla vigilia del nuovo secolo", primo modulo Bologna, 10-12 febbraio 1999,

secondo modulo "La storia insegnata: riflessioni e proposte per il nuovo curriculum di storia", Reggio Emilia, 24-25 febbraio 2000.

²⁸ Documento Landis, "Il giudizio e la pietà. Per aprire un dibattito nella scuola", 25 aprile 1995.

²⁹ Documento Landis, "Il rapporto fra giovani, storia e memoria. Un progetto di ricerca".

³⁰ Cfr. Giovanni De Luna (a cura di), *Insegnare gli ultimi 50 anni. Riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*, Atti del Convegno di Ascoli Piceno, 7-9 novembre 1991, Firenze, La Nuova Italia, 1992; "Memorie magnetiche", a cura di L. Cicognetti, F. Conversano, N. Grignaffini, prod. Parri, æ U-matic, b/n-col. 1983; Convegno dell'Istituto regionale Ferruccio Parri per la storia del movimento di liberazione e dell'età contemporanea, "La storia con le immagini. Scriverla e raccontarla" Bologna, 2 e 3 dicembre 1997.

³¹ Su questi temi sono attivi quasi tutti gli Istituti. Cfr. *Biennale della didattica. Insegnare la storia del Novecento: modelli di formazione e laboratorio*, opuscolo che contiene i documenti della Biennale svoltasi ad Asti, 10-11 febbraio 1998, a cura dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea di Asti.

³² Campi di pace Landis 1989 e 1990 per ragazzi e ragazze italiani, israeliani e palestinesi; cfr. video VHS Landis sul primo Campo, "La pace a due voci", progetto di R. Lamberti, E. Lodoli, B. Stefani, regia di E. Lodoli, 1990.

³³ Hanno svolto corsi sulla Costituzione, nel solo 1997, fra gli altri, gli Istituti della Resistenza di Alessandria, Alfonsine (Ravenna), Asti, Belluno, Borgosesia, Como, Cuneo, Firenze, Imola, Modena, Novara, Parma, Perugia, Rimini, Roma, Sesto San Giovanni, Torino, Trento e l'Archivio nazionale cinematografico della Resistenza di Torino. Altri vi hanno lavorato prima o dopo producendo atti, documenti, libri, CD Rom, video.

³⁴ La "crisi e la ridefinizione delle forme della cittadinanza e della rappresentanza politica; i processi di riterritorializzazione e il mutare delle dimensioni spaziali che definiscono gli ambiti statuali e le relazioni tra soggetti collettivi; la riconfigurazione del rapporto tra individuo e lavoro; la dislocazione definitiva dei modelli e dei sistemi produttivi su uno scenario globale; il rapporto fra diverse appartenenze culturali e la loro compresenza sul piano sociale e nelle esperienze dei singoli. Procedere in questa direzione significa anche utilizzare la prospettiva offerta dall'esperienza storica di uomini e donne, e prendere a riferimento il paradigma delle relazioni fra i sessi sul piano materiale e simbolico". Documento Commissione didattica-Landis "Istituti e storia del Novecento. Un documento", 1° dicembre 1997.

³⁵ "Va superata la ciclicità dei programmi e adottato il criterio della strutturazione della materia in una pluralità di operazioni mentali ed operative in modo graduale, secondo un ordine di complessità crescente". L. Lajolo, *Un modello di mediazione didattica*, in *Problemi della contemporaneità. Unità/Autonomie nella storia italiana. Seminario di formazione per Docenti*, Atti del corso di aggiornamento interdirezionale, Arona, 17-22 marzo 1997, Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione-Direzione classica-Insml, n. 22/1, Liceo Scientifico "G. Segre", Torino, marzo 1997, p. 223.

³⁶ Cfr. i recenti documenti di lavoro sul curriculum, stesi da Mario Pinotti e Cesare Grazioli (cfr. "Storie contemporanee. Didattica in cantiere", <<http://www.novecento.org>>).

³⁷ Tra le varie iniziative, il convegno Landis "Il curriculum verticale di storia. Problemi e proposte", Bologna, 28 marzo 2000.

³⁸ "Il problema vero è quello dei "nuclei fondanti", distinti cioè non solo da un'oggettività scientificamente riconosciuta, ma caratterizzati — per la loro stessa natura — da una valenza non riduzionistica e da una capacità di evocazione (e di implicazione) tali da "ridurre" la storia senza con ciò impoverirla. Creare memoria [...], una memoria che sia [...] il fondamento su cui costruire il futuro" (Elena Bertonelli, *Una "scuola nascosta" che può venire alla luce*, in *Problemi della contemporaneità*, cit., p. 227).

1 Francesco Traniello, *Insegnamento della storia e storia del Novecento*, "Contemporanea", 1998, n. 1. Si vedano anche, nello stesso numero di "Contemporanea", gli interventi di Paolo Pezzino, *Ridiscutere i metodi e le finalità della storia*, e di Pietro Scoppola, *Per uno "storicismo umanistico"*. 2 Massimo Firpo, *Il passato in retromarcia*, "Il Sole-24 ore", 16 aprile 2000; Francesco Perfetti, *Contemporanei, ma con giudizio*, "Il Sole-24 ore", 16 aprile 2000; M. Firpo, *Signor ministro, non dia ascolto ai pedagogisti*, "Il Sole-24 ore", 30 aprile 2000. Il principale idolo polemico sembra essere il cosiddetto "didattichese". È noto che in ogni campo del sapere si costituisce un linguaggio specifico, che a volte e per vari motivi può degenerare in gergo oscuro e autoreferenziale. Sorge il dubbio però che l'obiettivo della polemica sul "didattichese" sia in realtà quello di negare validità di sapere e consistenza propria a ogni discorso che ritenga meritevoli di indagine critica e propositiva i problemi legati all'insegnamento/apprendimento della storia nella scuola. Tale dubbio esce rafforzato dalla lettura di un testo pubblicato dalla rivista diretta da Francesco Perfetti (Andrea Caspani, Fabrizio Foschi, *Il destino della storia nella scuola. L'insegnamento della storia nella prospettiva della riforma dei cicli*, "Nuova storia contemporanea", 2000, n. 3), che polemizza con il "didatticismo" imperante. A questo è rivolta l'accusa di "avallare [...] l'idea che le ragioni della storia si ritrovano dentro i confini delle azioni didattiche, come se la pasta di cui essa è costituita (tempi, avvenimenti, causalità) fosse inefficace rispetto alle tecniche di cui si vorrebbe fare uso per spiegarla". Non si capisce esattamente che cosa ciò voglia dire, a meno che non si ritenga che un presunto "significato oggettivo degli eventi" entri in tensione con "la didattica della storia, la quale suo malgrado [sic] è costretta ad adeguarsi a come i ragazzi sono fatti [sic]". Su questi temi vedi Antonio Brusa, *La didattica sotto accusa*, "I Viaggi di Erodoto", 1998, n. 35. Per quanto riguarda l'elaborazione in atto sul curriculum di storia si vedano A. Brusa, *Verso i nuovi programmi di storia*, "Insegnare", settembre 1998, reperibile sul sito Internet <<http://www.univr.it/iperstoria/pensarelaistoria1.htm>>; Maurizio Gusso, *L'articolazione del curriculum*, "Annali della Pubblica Istruzione", 1999, n. 3-4; Mario Ghidotti, *La centralità delle*

operazioni cognitive, "Annali della Pubblica istruzione", 1999, n. 3-4. Vedi anche i materiali presenti nella rubrica *Sportello scuola* di "Storie contemporanee. Didattica in cantiere", rivista on line della Commissione didattica dell'Insmli nel sito <<http://www.novecento.org>>. Sui problemi dell'insegnamento della storia nell'Università si veda inoltre Paola Di Cori, *Insegnare di storia*, Torino, Trauben, 1999.

3 Forrest W. Parkay, Glen Hass, *Curriculum Planning. A contemporary approach*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.

4 Nicole Tutiaux-Guillon, "L'enseignement de l'Europe en France: du projet aux acquis des élèves ou quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires". In questa relazione, presentata al convegno internazionale "L'immagine dell'Europa tra globalizzazione e coscienza nazionale" organizzato dalla Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 15-16-17 maggio 2000, vengono sinteticamente presentati i risultati di una ricerca sulla didattica della storia e della geografia diretta dall'autrice e condotta dall'Institut National de Recherche Pédagogique. La pubblicazione dell'insieme dei risultati della ricerca è prevista per settembre 2000, a cura di N. Tutiaux-Guillon e con il titolo *L'Europe au collège et au lycée: entre objet scolaire et projet politique*. Sull'Institut National de Recherche Pédagogique si vedano la presentazione e le osservazioni proposte dalla relazione di Henri Moniot (Université de Paris 7) al seminario "La ricerca in didattica della Storia e delle Scienze Sociali: Francia, Spagna, Italia", organizzato dal dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna e dall'Irre Emilia-Romagna, Bologna il 21 marzo 2000.

5 Il concetto di "paradigma pedagogico" è stato elaborato da Annie Bruter nella sua ricerca sull'insegnamento della storia nella Francia del diciassettesimo secolo (*L'histoire enseignée au Grand Siècle*, Paris, Belin, 1998). Esso indica una specifica concezione del rapporto tra insegnante, sapere, studenti, legata a un insieme di pratiche didattiche e ritenuta "normale" in una determinata epoca e in un determinata società, in accordo con gli schemi di pensiero, le rappresentazioni del sapere e i suoi usi sociali prevalenti. L'autrice identifica nel diciassettesimo secolo un "paradigma pedagogico umanista" che non dà spazio allo studio della storia se non come raccolta di esempi e personaggi illustri dell'antichità classica. E la storia-materia duramente criticata da Descartes nella parte iniziale del *Discorso sul metodo*.

6 L'espressione "cassandrisimo" sociale" viene usata dal sociologo Franco Garelli (*Stereotipi sui giovani e questione educativa*, "Il Mulino", settembre/ottobre 1999, n. 5) per definire la tendenza, a suo modo di vedere errata, a generalizzare in modo improprio i concetti di disagio, malessere, crisi e a usarli come *passpartout* nell'analisi dei fenomeni sociali, con particolare riferimento alla condizione giovanile.

7 Nicola Gallerano, *Storia e uso pubblico della storia*, in Id. (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Milano, Angeli, 1995.

8 Chiara Ottaviano, *L'uso pubblico della storia e il mestiere dell'insegnante*, "Ricerche storiche", dicembre 1995, n. 17; Tzvetan Todorov, *Le morali della storia*, Torino, Einaudi, 1995; Ivo Mattozzi, *La storia insegnata: un'educazione civica o un'educazione sociale o una formazione cognitiva?*, "O Estudio da Historia" (Lisbona), 1998, n.3. Su questi temi si vedano anche i dati emersi dall'inchiesta su "Concezioni della storia e atteggiamenti politici degli adolescenti", condotta in 27 paesi europei, coinvolgendo circa 32.000 studenti della scuola secondaria e più di 1.250 insegnanti, promossa dalla Koerber Stiftung di Amburgo. Su questa inchiesta si vedano Magne Angvik, Bodo von Borries, *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997; Giuseppe Pentasuglia, *Piace ai giovani europei la storia in forma di fiction*, "I Viaggi di Erodoto", dicembre 1998-febbraio 1999, n. 36; B. von Borries, *Concezioni della storia e atteggiamenti politici*, Luigi Cajani, *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, Emilio Lastrucci, *Aspetti educativi della coscienza storica*, tutti pubblicati da "Il Mulino", gennaio-febbraio 2000, n. 1. Per informazioni su questa ricerca si veda anche il sito Internet <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/HOME PAGE:HTM>.

9 Questa linea di ricerca ha caratterizzato l'elaborazione di un'associazione "storica" come il Movimento di cooperazione educativa o l'iniziativa di singoli e gruppi di ricerca di più recente costituzione, come quelli aggregatisi attorno alle iniziative del "Movimento per un'autoriforma gentile della scuola". Al proposito si vedano Antonietta Lelario, Vita Cosentino, Guido Armellini (a cura di), *Buone notizie dalla scuola*, Milano, Pratiche, 1998; Vita Cosentino, Giannina Longobardi (a cura di), *Movimento di Autoriforma della Scuola. Atti. Terzo incontro nazionale del movimento per un'autoriforma gentile della scuola. Pubblica, libera e leggera. Roma, 13-14 febbraio 1999*, Catanzaro, Vincenzo Ursini Editore, 1999.

10 Società italiana delle storiche, *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993; Ministero della Pubblica istruzione - Direzione generale istruzione classica, scientifica e magistrale, Società italiana delle storiche, *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile e didattica della storia*, Quaderni, n. 32, Pozzuoli, Ims. "Virgilio", 2000.

11 Su multidisciplinarietà e interdisciplinarietà si veda Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.

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

13 Pietro Biancardi, Cesare Grazioli, *La storia che vorremmo*, "I Viaggi di Erodoto", 1997, n. 31; nello stesso numero di "I Viaggi di Erodoto" è riportato il documento *Dalla storia alle storie*, redatto da docenti dell'Università di Bologna e da rappresentanti dell'Irsae (Istituto regionale di ricerca e sperimentazione attività educative), del Landis (Laboratorio nazionale di didattica della

storia), degli Istituti storici della resistenza, del Mce (Movimento di cooperazione educativa), del Cidi (Centri di iniziativa democratica degli insegnanti), dell'Istituto Gramsci di Bologna. In questo documento, accanto alla critica della concezione tradizionale dell'insegnamento della storia, sono proposti alcuni principi ispiratori per la definizione del curricolo di storia.

14 Heinz von Förster, *Tra fisica e magia: il cammino di un epistemologo*, in *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1987, p. 45.

15 H. von Förster, *Percezione del futuro e futuro della percezione*, in *Sistemi che osservano*, cit., p. 119.

16 Giuseppe Mantovani, *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 149.

17 Tra queste la "psicologia culturale", che indaga "le strategie che il sapere mette in opera per legittimarsi nei confronti dell'individuo, e le strategie che l'individuo elabora per appropriarsi e usare il sapere", cfr. Donata Fabbri Montesano, Alberto Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984, p. 74; si veda anche Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997. Sulle scienze cognitive si vedano Francisco J. Varela, *Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva*, "Pluriverso", 2000, n. 2; gli interventi di H. von Förster, Ernst von Glasersfeld, Humberto Maturana, in Paolo Peticari, Marianella Sclavi (a cura di), *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, 1994.

18 Seymour Papert, *Mindstorms*, Torino, Emme Edizioni, 1982, pp. 145-147.

19 Antonino Criscione e al., *Come vedi la storia?*, "I Viaggi di Erodoto", 1993, n. 19; A. Criscione e al., *Nove domande per la storia*, "I Viaggi di Erodoto", cit.; Nadia Baiesi, Elda Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo*, Bologna, Clueb, 1997.

20 Per "cultura storica" si intende l'acquisizione della "padronanza di conoscenze + consapevolezza di come esse si sono prodotte + capacità di usare le conoscenze per mettere in prospettiva il presente + capacità di usarle per argomentare propri punti di vista + padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche", cfr. I. Mattozzi, *La cultura storica, un modello di costruzione*, Faenza, Faenza editrice, 1990, p. 33.

21 Vedi le considerazioni esposte da Joan Pagès Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona) nella relazione presentata al seminario "La ricerca in Didattica della Storia e delle Scienze sociali: Francia, Spagna, Italia", organizzato dal dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna e dall'Irrsae/Irre Emilia Romagna, Bologna, 21 marzo 2000.

22 Per le inchieste sugli insegnanti italiani il riferimento obbligato è alle inchieste dello Iard, svolte nel 1990 e nel 1999. Per la prima di esse si veda Alessandro Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, Bologna, Il Mulino, 1992. Della seconda non è ancora stato pubblicato (luglio 2000) il rapporto finale, ma alcuni risultati sono stati anticipati da "Il Mulino", 2000, n. 1: A. Cavalli, *La scuola davanti alle riforme Berlinguer*; Carlo Buzzi, *I molti modi di insegnare tra centralità e marginalità*; Giancarlo Gasperoni, *Trasformazioni sociali e realtà scolastica*. Per quanto riguarda gli insegnanti di storia si vedano Luciana Ziruolo (a cura di), *La storia nella scuola secondaria*, Alessandria, Ugo Boccassi Editore, 1994; E. Guerra, I. Mattozzi, *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, Bologna, Clueb, 1994; C. Grazioli, *Questionario per un'indagine conoscitiva sull'insegnamento della storia a Reggio Emilia nella scuola secondaria superiore. Analisi e interpretazione dei risultati*, in Maurizia Morini e al., *Futuro passato. Riflessioni e strumenti per una didattica della storia*, Reggio Emilia, RS Libri, 1997. Sul rapporto tra memoria, biografia, storia italiana degli anni cinquanta-settanta negli insegnanti di storia è in corso una ricerca-azione dell'Insmli, del Landis e del ministero della Pubblica Istruzione. Questa ricerca sul tema "Memoria e insegnamento della storia contemporanea" ha durata triennale (1999-2002). Essa vuole indagare attraverso interviste, questionari, riflessioni ulteriori, seminari, la connessione tra le memorie individuali e collettive degli insegnanti di storia e gli avvenimenti e i processi storici di cui sono stati testimoni e che ora sono oggetto del loro insegnamento. Informazioni sulla ricerca si trovano nella rubrica *Ricerche* di "Storie contemporanee. Didattica in cantiere", sito Internet cit.

23 I. Mattozzi, *La trasmissione del sapere storico*, in E. Guerra, I. Mattozzi, *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, cit.

24 P. Scoppola, *Per uno "storicismo umanistico"*, cit.

25 I. Mattozzi, *Che il piccolo storico sia!*, "I Viaggi di Erodoto", 1992, n. 16; Giuseppe Deiana, *Le ragioni della "ricerca" storica a scuola*, "Contemporanea" 1999, n. 2; G. Deiana, *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*, Faenza, Polaris, 1999.

26 Per la definizione di "cultura storica" si veda la nota 21.

27 Sul laboratorio di storia si vedano gli interventi contenuti nella rubrica *Laboratorio* di "Storie contemporanee. Didattica in cantiere", sito Internet cit. Per avere un'idea dei lavori di ricerca storico-didattica prodotti in questo ambito si può consultare anche il dossier "Donne e uomini nelle guerre del Novecento in Italia. Fonti di memoria e storiografia", curato da Silvana Sgaroto, contenente un censimento di storiografia, fonti di memoria, materiali didattici prodotti nella rete degli Istituti di storia della resistenza. Tra i materiali didattici censiti si trovano anche prodotti realizzati da laboratori di storia di singole scuole con la consulenza del locale Istituto di storia della resistenza. Il dossier è stato realizzato in occasione della giornata di studio "Il coraggio della memoria: la questione balcanica", organizzata a Roma il 3 dicembre 1999 dall'Insmli e dal ministero della Pubblica Istruzione, con il patrocinio della Presidenza della Camera dei deputati. Il dossier è disponibile al sito <<http://www.novecento.org>>.

28 H. von Förster, *Percezione del futuro e futuro della percezione*, cit., p. 130.

29 Antonio Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 1999.

30 A. Criscione, *Una rete per Clio? Risorse di storia nel cyberspazio*, "I Viaggi di Erodoto", 1999, n. 38-39; Serge Noiret, *La didattica della storia su Internet*, "Memoria e ricerca", 1998, n. 2,

reperibile anche al sito Internet <<http://www.racine.ra.it/oriani/memoriaericerca/noiret.htm>>. Su questi temi la Sissco (Società Italiana per lo studio della storia contemporanea) ha organizzato il convegno "Linguaggi e siti: la Storia on line", Firenze, 6-7 aprile 2000, i cui atti sono in corso di pubblicazione e possono essere consultati al sito Internet <<http://www.iue.it/LIB/SISSCO/dossiers/internet/internet-storia.html>>. Per un inquadramento generale del problema si veda Antonio Calvani, Mario Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivista in rete*, Trento, Erickson, 1999.

31 "contesti [...] caratterizzati come insieme di pratiche, non tutte esplicite; tali pratiche [...] riguardano i modi di elaborazione, di fare e di valutazione che sono accettati e condivisi dagli altri membri dei gruppi di lavoro. Si parla perciò di 'comunità di pratiche' e 'comunità di discorso' alludendo appunto tanto ai tanti modi di fare che al gergo e ai modi di trattare le informazioni che sono propri di ciascuna comunità" (Anna Maria Ajello, *Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica*, "Annali della Pubblica Istruzione", 1999, n. 5-6).

32 A.M. Ajello, *Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica*, cit. Una questione non secondaria che a questa si collega è quella del riconoscimento in termini di orario e di retribuzione che questa dimensione collettiva del lavoro degli insegnanti non ha e dovrebbe invece avere.

33 Cfr. gli articoli 6, 7, 8 del Regolamento sull'autonomia, dpr. 8 marzo 1999, n. 275.

34 Si veda "Per una scuola di qualità. Il punto di vista degli imprenditori", documento redatto dalla Confindustria italiana e da analoghe associazioni di imprenditori di altri sei paesi europei. Il documento è stato presentato alla stampa italiana il 7 marzo 2000. Cfr. Alessia Tripodi, *Il decalogo degli imprenditori per rinnovare tutta l'istruzione*, "Il Sole-24 ore. Scuola", 17-30 marzo 2000, n. 6.

35 Negli Stati Uniti, intorno alla metà degli anni novanta, si è svolto un dibattito che ha coinvolto migliaia di insegnanti e centinaia di docenti universitari sui *National History Standards*, ossia su quali temi dovessero essere oggetto dell'insegnamento di storia nelle scuole secondarie, e quale rilevanza dovesse essere loro attribuita. Tra un'ipotesi di storia "americana" e una, contrapposta, di storia "mondiale" e multietnica, alla fine si è scelta la prima. Una documentazione su questo dibattito al sito Internet <<http://www2.h-net.msu.edu/teach/threads/standard.html>>.

36 In Spagna il governo Aznar si è posto l'obiettivo di ridurre la quota del curriculum di storia assegnata alle decisioni in sede locale a seguito della riforma della scuola varata dal governo Gonzales alla fine degli anni ottanta, ma ha incontrato una notevole resistenza sia in sede parlamentare sia nelle scuole e nel paese; cfr. Rafael Valls (Università di Valencia), "Tra regionalizzazione e integrazione europea: il caso della Spagna", relazione presentata al convegno internazionale "L'immagine dell'Europa tra globalizzazione e coscienza nazionale" organizzato dalla Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 15-16-17 maggio 2000. Ha suscitato polemiche la "Declaración de San Millán de la Cogolla" del 10 luglio 2000, un documento dei parlamentari del Partito popolare sull'insegnamento delle materie umanistiche nella scuola che sottolinea l'importanza dello studio del "pasado comun de España" e la necessità di rafforzare la dimensione cronologica dello studio della storia; cfr. Javier Casqueiro, *El PP suaviza su Manifiesto de la Humanidades para atraer el apoyo del PSOE y las autonomías. El Gobierno pretende reforzar el estudio cronológico de la historia comun de España*, "El País", 11 luglio 2000. È singolare che in Italia le forze politiche più vicine per ispirazione politica e orientamento ideale al governo Aznar sottolineino invece la necessità, all'interno della richiesta di devoluzione dei poteri dello Stato, di ampliare i poteri di gestione e di indirizzo delle Regioni in materia di istruzione. curriculum verticale di storia. Riflessioni e proposte", Bologna, 28 marzo.