

UNA STORIA CHE PRODUCE LIBERTÀ

di Aurora Delmonaco¹

Tante storie per Jacopo

“Ho rappresentato la Costituzione con una bicicletta perché non va avanti se non si pedala”: così ha scritto sotto il suo disegno Jacopo, un bambino che ha partecipato ai laboratori del progetto sperimentale “I giovani e la Costituzione”². Il suo disegno è stato uno dei settanta scelti per una mostra, ma forse chi l’ha visto non ha neppure pensato a tutte le storie che esso implicitamente racconta.

Perché Jacopo potesse, come gli altri bambini, partecipare a quei laboratori, è stato necessario che attraverso molte sofferenze e molti lutti si giungesse alla stesura degli articoli 3 e 34 della Costituzione, e poi ci sono voluti quasi trent’anni perché a tutti i bambini in difficoltà come lui fosse riconosciuto il pieno diritto di cittadinanza nella scuola. Nel 1962 lo Stato aveva consentito loro l’accesso nell’appena riformata scuola media, ma in classi differenziali. Queste furono eliminate solo nel 1977, ma le insegnanti delle scuole elementari già da tempo si erano assunta la responsabilità di una pratica diversa, e nel 1971 una legge, la 118, ne riconosceva la validità, mentre nel 1975 la Circolare Falcucci n. 227 prospettava un’integrazione scolastica piena, basata su un “modo nuovo di fare scuola”. Così nel 1977 quello che prima dipendeva solo dal cuore materno dell’insegnamento, diventava una precisa responsabilità dello Stato. Oggi la Carta di Lussemburgo del 1996 proclama che “la scuola è di tutti e di ciascuno”³.

Questa è stata la via per cui Jacopo ha potuto partecipare ai laboratori e trovare spontaneamente per la Costituzione una similitudine che si avvicina molto a quella di Calamandrei, che la paragonò a una macchina che senza benzina non può avanzare.

Se però si guarda più a fondo in questa storia, troviamo il racconto di cittadinanze negate nella scuola e della lunga, tenace pressione perché si attuasse la Costituzione. Le opposte tensioni generarono compromessi che, comunque, incrinarono le barriere tenaci della scuola di classe: si ebbero così i corsi popolari del 1948, istituiti per consentire quella che Di Vittorio chiamava *l’evasione dall’analfabetismo*; l’accesso alla Media unica del ’62, nonostante i limiti di cui si è detto; i Decreti delegati del ’74, i corsi per lavoratori del 1970 e la conquista delle 150 ore del 1973.

Non era uno Stato perfetto, ma una forte spinta perché fosse garante di uguali dignità proveniva dal tessuto sociale in cui pure agivano contropunte tenaci e pericolose. I cosiddetti “anni di piombo” guardati da un altro versante furono anche anni di nuovi diritti civili, dello Statuto dei lavoratori, della chiusura dei manicomi, della revisione del diritto di famiglia, delle prime, difficili aperture verso l’obiezione di coscienza e l’istituzione del servizio civile per i giovani di leva.

È opinione diffusa che la emergenza petrolifera del 1973 abbia segnato una svolta epocale, la crisi del moderno e mutamenti profondi nelle società occidentali. Ciò che era discorso e presenza pubblica rifluiva nel privato, e tuttavia proprio nei tardi anni Settanta sul terreno dell’uguale dignità maturava il valore della differenza e si affermava il diritto alla centralità dei soggetti. Proprio in quegli anni le donne occupavano la sfera pubblica e la scuola sperimentava un nuovo rapporto fra l’insegnamento e l’apprendimento. All’incrocio fra queste due strade, e non poteva essere diversamente, c’erano molte insegnanti.

Alla fine del decennio per molti Istituti storici della Resistenza e per l’Insmli maturò la necessità culturale e didattica di potenziare l’originaria vocazione di “educare non per il passato ma per l’avvenire” pensando all’insegnamento della storia come a un ponte fra generazioni. Si lavorò a fondo per gli insegnanti, con gli insegnanti perché la scuola diventasse sempre più diffusamente un luogo in cui fosse possibile esercitare il primo diritto-dovere della cittadinanza: ascoltare ed essere ascoltati. In quegli anni, per queste ragioni, nella rete degli Istituti fu messa a fuoco la tecnica dei laboratori di storia, proprio quei laboratori a cui Jacopo ha partecipato esercitando il suo diritto allo studio⁴.

La domanda centrale non era, non è più, “come si insegna?” ma “come si impara?”. È un passaggio essenziale per la formazione dei cittadini, se è vero che “solo a un sapere critico

corrisponde una società libera”. Il laboratorio di storia, teorizzato e a lungo messo alla prova negli Istituti in varie forme, è diventato una specie di marchio di fabbrica della Rete Insmli. In queste esperienze chi insegna e chi apprende si pone in situazione di ricerca, su un percorso che parte da domande di senso e di conoscenza, prosegue nella scoperta di strumenti appropriati o nell’uso di quelli che vengono offerti con le necessarie istruzioni⁵, e poi costruisce itinerari di apprendimento per rappresentare e comunicare i risultati raggiunti con vari linguaggi e varie tecniche⁶. L’obiettivo è lo smontaggio degli strumenti sostitutivi della conoscenza, gli stereotipi, i concetti-zavorra raccattati dal chiacchiericcio quotidiano e mediatico che impediscono di andare avanti e che talvolta si annidano nelle parole della scuola, negli stessi libri di testo. Su ciò non si è mai abbastanza vigili.

Dallo smontaggio si giunge a concetti-chiave, capaci di dare l’accesso a panorami del passato al cui centro possa collocarsi il presente, con tutto il suo carico di vissuto. Si scompone così un’immagine della storia secondo cui ciò che è stato è stato e ciò che è sarà, e ciò che deve essere è inevitabile che sia, la solennità dei corsi e ricorsi, l’apoditticità della “magistra vitae”, l’armamentario di una spicciola filosofia della storia che si accompagna a una sbrigativa lettura dei libri di testo. Altro occorre per restituire ai giovani la capacità di scelta. Tutta l’architettura pedagogica del laboratorio è pensata perché in esso si formino cittadini, non solo individui. Cittadini democratici. Questa è ancora un’altra storia che si può leggere nel disegno di Jacopo.

I giovani, la storia, la scuola

Insegnare storia per formare cittadini non è un compito semplice. Per individuare le costruzioni mentali che sostituiscono la conoscenza”, i “concetti-zavorra” che nascono dall’opacità del presente e che i giovani portano con sé a scuola, alcuni dei nostri Istituti hanno condotto diverse indagini o hanno collaborato a piste di ricerca proposte da altri⁷.

Non è stata una sorpresa riscontrare nei giovani dubbi sul futuro, incertezze nella comprensione della vita sociale, paure che si coagulano intorno al fenomeno delle migrazioni, oscillazioni di senso sull’antitesi legalità/illegalità. Sul piano delle conoscenze, poi, il rapporto con i “nodi caldi” della nostra contemporaneità rivela molti slittamenti cronologici, confusioni di contesti, veri e propri vuoti. Negli studenti di origine straniera è emersa una divisione fra le diverse appartenenze, i loro “due paesi”, che in fondo li porta a non essere completamente a proprio agio né nell’uno né nell’altro⁸.

Nel 2000 e nel 2006 sono stati fatti due sondaggi paralleli nelle scuole milanesi per verificare in che modo gli studenti delle scuole superiori abbiano raccolto la memoria dello stragismo e del terrorismo interno e internazionale dal 1969 in poi⁹. Tutta la materia è vista dai giovani attraverso lenti deformate dal pulviscolo mediatico, dai falsi ricordi, dalle sovrapposizioni, dall’ignoranza collettiva e personale, dalle distorsioni spontanee o indotte. Ma quando si è chiesto ai 1024 studenti coinvolti nel 2006 se fossero interessati a ricevere maggiori informazioni su questo tema, l’80,2% ha risposto affermativamente e il 63,4% ha chiesto soprattutto alla scuola una bussola per capire, per orientarsi. Alla scuola – più che alla televisione (55,2 %), più che ai giornali (36,1%), più che a Internet (12,5%) – questi giovani delle secondarie di primo e secondo grado hanno chiesto di “fare chiarezza”.

Quanta di questa chiarezza possa essere veicolata dai manuali di storia è stato il tema di una ricerca svolta da un gruppo di studio degli Istituti della Regione Emilia Romagna¹⁰. Le domande a cui si è cercato di rispondere erano: è davvero sostanziale il rinnovamento culturale e metodologico che le case editrici pubblicizzano? Tiene conto di tutto il dibattito epistemologico e pedagogico degli ultimi trent’anni? In particolare, su alcuni temi più discussi nell’interpretazione e nella condivisione sociale, ci sono stati cambiamenti? C’è la necessaria problematizzazione? C’è attenzione alle nuove acquisizioni degli storici? Quesiti particolarmente pressanti in un momento in cui la Storia è spesso al centro di polemiche e discussioni, che ben poco hanno a che fare con la seria ricerca tanto in campo storiografico quanto in quello pedagogico e didattico. Come è stato sottolineato più volte, la storia rischia di essere continuamente riscritta in base agli interessi e ai valori delle diverse parti.

Il manuale, però, è solo uno strumento. Ne determina l’uso la capacità professionale degli

insegnanti, ed è a questa che i ragazzi pensano quando chiedono alla scuola di “fare chiarezza”. Ed è su questa che gli Istituti investono molti sforzi, in uno scambio attivo con migliaia di docenti.

Itinerari didattico-formativi

Sui docenti, soprattutto su quelli di storia, pesa la difficoltà di trovare la strada di un rapporto educativo nel pieno di questa “società globale del rischio” in cui, per contrasto, rinasce l’attaccamento al suolo natio, alle “piccole patrie”, nicchie morbide di memorie e di intimi piaceri che si suppone vengano dal passato per rassicurarci. L’appartenenza territoriale più sentita è quella a corto, cortissimo raggio, oltre la quale sbiadiscono le dimensioni più ampie, la nazione, l’Europa, il mondo. Per i giovani la responsabilità politica della cittadinanza è sostituita dalla tendenza a stare insieme, a fare gruppo. Nel bene e nel male.

Questo bisogno di concretezza limitante può produrre paura degli spazi e dell’altrove, e questa può essere ribadita dalla stessa scuola (memoria che si sovrappone alla storia, localismi e identità cristallizzati), oppure può diventare un momento del percorso educativo. Oltre i limiti della dote sociale che i ragazzi portano con sé tra i banchi, tantissimi anni fa Vygotskij aveva scoperto la “zona di sviluppo prossimale” e il “livello di sviluppo potenziale”, che costituiscono l’area dello spazio cognitivo in cui gli adulti possono e devono accompagnare gli allievi alla scoperta dei saperi più lontani e più ampi.

Una strategia molto diffusa nelle esperienze degli Istituti, ma non solo, è dare agli studenti un campo di osservazione concreto ma limitato, e da qui partire per costruire esplorazioni nello spazio e nel tempo, verso categorie generali che offrano chiavi di lettura più ampie.

Un esempio. Nelle scuole primarie molto spesso si usa la tecnica della simulazione dei processi democratici. Un gioco formativo, senz’altro, ma soltanto un gioco se non si apre alla conquista di una responsabile cittadinanza, anno dopo anno, per la durata della scuola e della vita. Così, anche se il richiamo alla consapevolezza delle trappole nascoste nelle parole della storia è presente ad ogni livello della formazione, in genere è nelle primarie che si privilegia la costruzione di un “lessico fondamentale” della cittadinanza. Un’esperienza partita nella scuola primaria dalle parole *cittadino/suddito, diritto/dovere*, è approdata alla Costituzione come “carta delle regole” su cui confrontare la vita vissuta, per giungere alla ricostruzione storica, alle categorie e ai fondamenti dei “principi come costruzione intellettuale, accompagnando tutto il curriculum scolastico”¹¹. Oppure il “gioco delle parole importanti”, cercate nei primi dodici articoli della Costituzione alla fine della scuola di base, conduce da un lato alle regole internazionali, dall’altro al confronto con ciò che avviene oggi in Italia nelle “questioni socialmente sensibili”¹². Sono finestre aperte sul futuro.

Anche l’approccio ai diritti consiglia prassi didattiche di espansione successiva. Si è avviata una sperimentazione sui diritti allo studio, al lavoro, alla migrazione, tratti che disegnano il vissuto degli scolari, ma il filo conduttore della memoria – personale, di gruppo e collettiva – si è intrecciato nel procedere del curriculum con fonti di vario tipo che rimandano ad altri tempi, altre realtà, per arrivare, nei gradi scolastici più alti all’intreccio con i contributi di altre scienze umane¹³.

Si può, ancora, visitare i luoghi della memoria per condurre il discorso storico su terreni concreti, ma non è detto che sia necessariamente un’esperienza di per sé formativa. Perché la memoria condensata in un luogo sia decodificabile, occorre che la storia le costruisca intorno un contesto di informazioni narrando e rimandando alle fonti per comprendere fino in fondo le scelte che rendono possibile all’ala nera della storia di investire i luoghi e le vite. Così avviene per Auschwitz, così per Monte Sole, così per le foibe, così per campi di lavoro, internamento, deportazione, “luoghi della memoria”, “luoghi di coscienza”¹⁴.

Si può partire nel posto in cui viviamo da un elenco di nomi incisi su un monumento ai caduti per un rastrellamento nazista nell’inverno del ’44 e giungere al castello di Hartheim per comprendere come si possa trasformare un luogo dell’orrore in uno spazio di coscienza e cittadinanza democratica¹⁵. Anche la dimensione locale della storia può essere un ancoraggio ma anche un punto di partenza verso orizzonti più ampi. La traccia rimanda al contesto, il testimone all’età in cui la sua vita si è svolta, e sulla conoscenza si fonda la responsabilità nella cura del luogo e nella difesa del patrimonio ambientale senza di cui la cittadinanza non ha il segno della

partecipazione. La storia locale, tra vicino e lontano, produce *appaesamento*, un atteggiamento individuale profondo per cui si sta bene dove si vive, se del luogo si conoscono il passato e il presente.

Certo, esistono molti problemi per l'effettiva praticabilità e per la riproducibilità di esperienze didattiche significative. Bisogna fare i conti con il monte-ore complessivo previsto, con le opportunità date o negate alle scuole, soprattutto alle più periferiche, con la stessa formazione dei docenti. Spesso non è possibile un investimento su progetti ampi e impegnativi e si possono mettere in pratica solo piccole esperienze, microinterventi didattici. Ma se, nel loro insieme, questi riescono a disegnare la strada di un processo formativo continuo che investe conoscenze, modi di pensare e di agire degli alunni, allora ogni piccolo tratto diventa importante¹⁶.

La "mappa valoriale": la Costituzione

Hanno scritto i bambini di una scuola di Torino: "Noi eravamo nella Costituzione anche quando non la conoscevano"¹⁷.

Se la Costituzione fosse stata presentata solo come un documento di "principi eterni" da apprendere e applicare formalmente, se il dettato giuridico fosse stato privo della dimensione storica, come avrebbero potuto quei bambini, quelle bambine connetterlo con la propria realtà? Come potrebbero i ragazzi e le ragazze individuare e comprendere i problemi che danno corpo a quei principi? E dove si inserirebbe per i cittadini, tra il dettato e la sua applicazione, la possibilità di scelta? Il rispetto della Costituzione è orientamento nelle scelte perché la Costituzione è frutto di scelte essa stessa. Figlia di una storia recente e molto antica, essa non detta comportamenti specifici, non è nemmeno un catalogo delle forme di legalità, ma è la bussola senza di cui le stesse leggi non avrebbero legittimità.

Il Pool degli Istituti meridionali¹⁸ afferma che "senza consapevolezza dei principi, la legalità è solo formalismo giuridico" e che "senza la capacità di scelta non è reversibile la pratica dell'illegalità". I principi, spesso antichi di secoli ma rinnovati nella loro urgenza attraverso le negazioni subite, diventarono patrimonio della nazione perché per essi si scelse di rischiare la vita, e di perderla. Oggi sono il legame che tiene insieme questa nostra civiltà.

Sul tema delle scelte e dei valori gli Istituti si sono sempre fermati molto, sul piano storiografico e su quello didattico. Nella mappa complessa e ricca di implicazioni che rappresenta la varietà delle loro esperienze, sono state individuate quattro possibili coordinate di orientamento, espresse in parole chiave significative.

La prima è «transizione», categoria della storicità, passaggio tra dimensioni diverse delle realtà umane, mutamento di paradigmi culturali, sistemi economici, forme della politica, assetti sociali. È il varco dalla frammentazione degli Stati all'Italia unita, da sudditi a cittadini, dalla dittatura alla libertà, dal mondo agrario all'evoluzione e poi al declino di quello industriale, dai nazionalismi alle realtà sopranazionali, dal colonialismo al postcolonialismo. È spostamento traumatico o progressivo degli assi intorno a cui si organizzano i modelli di cittadinanza¹⁹.

Ancora: fondamentale nei percorsi di cittadinanza è il tema dei «diritti»²⁰, chiaro nel dettato costituzionale ma complesso nelle antinomie della realtà, soprattutto quando i diritti incrociano le «differenze»²¹, e la rottura degli equilibri provoca inclusioni ed esclusioni. È già accaduto molte volte. Nella tragica storia del confine orientale, ad esempio, possiamo leggere "il parossistico susseguirsi di transizioni, il sistematico utilizzo ideologico della categoria della differenza, la negazione anche violenta dei diritti"²². Per questo è significativo che si sia scelto a Reggio Emilia un modo originale di riflettere sui valori condivisi nelle scadenze del calendario civile, rendendo le giornate commemorative occasioni di incontro con le comunità straniere per confrontarsi su idee e contenuti, piuttosto che dividersi per nazionalità²³. Se diamo uno sguardo sul panorama delle esperienze di ricerca e formazione nella Rete, la storia dei diritti è spesso declinata sul raffronto con le differenze, per come le determina e per come ne è determinata, fino al rapporto problematico fra universalismo e multiculturalismo²⁴, fra l'imparzialità neutra dei diritti e le realtà di genere²⁵.

Un'ultima linea d'attraversamento, infine, è segnata dalla parola-chiave «legalità», un tema di rilievo anche sul piano didattico non solo perché i fenomeni legati alla grande criminalità e al

terrorismo hanno dimensioni nazionali e transnazionali, ma anche perché essi non sono l'unico aspetto patologico della relazione individuo/capitale sociale/istituzioni. La ricostruzione storica dei fenomeni può mostrare la loro transitorietà e la loro reversibilità, e quindi indicare la direzione delle scelte necessarie²⁶, ma può andare oltre il binomio legittimità-legalità²⁷. Nei giovani, ma anche nella quotidianità devastata da fenomeni di illegalità diffusa, ciò che determina l'accettabilità sociale di comportamenti, atti, gesti, parole spesso contrari ai principi della legittimità e della legalità, è il senso comune della liceità, fondata non sui patti che determinano l'etica pubblica ma sull'accordo consuetudinario, consolidato nei gruppi, nelle generazioni, nei rapporti di potere. Dal raffronto tra l'anomia della liceità e le strutture della legalità discende l'urgenza di stringere il rapporto fra storia e vita democratica nello spazio della formazione scolastica²⁸.

Cittadinanza, cittadinanze. L'Europa, e oltre

Secondo Habermas, la domanda se esista un'identità europea è mal posta, ed è più giusto chiedersi se e quando la Costituzione europea possa essere tale da soddisfare le condizioni perché i cittadini europei sviluppino un'identità comune. Se ci troviamo di fronte a profonde violazioni dei diritti umani, la soluzione non è nell'affermazione, tutta di facciata, di un diritto mondiale egemonico, ma nella crescita della prassi democratica inclusiva degli stati, perché si sviluppi una "solidarietà fra estranei"²⁹.

Questo tipo di problematica si ritrova nell'ipertesto *Senza patria. Forme e modi della cittadinanza contemporanea*³⁰. Oppure genera l'approccio comparato di un lavoro congiunto fra Italia e Francia sulle dinamiche di frammentazione e integrazione fra il 1939 e il 1989: dittature, resistenze, guerra fredda³¹. O induce a collaborare con le istituzioni locali per costruire in Europa una casa comune³². Diversi istituti³³ hanno aderito al progetto transfrontaliero europeo "Interreg. III - La memoria delle Alpi" a cui hanno contribuito istituzioni francesi, italiane e svizzere in cui "il carattere peculiare dell'insieme territoriale" è quello di essere "crocevia d'incontri, scambi, partenze e ritorni di emigranti, luogo di accoglienza e rifugio, di guerra e di morte". Il Landis - Laboratorio nazionale per la didattica della Storia, infine, nella sua funzione di centro di elaborazione didattica all'interno della Rete, è membro di Euroclio, conferenza europea permanente delle Associazioni degli insegnanti di storia.

Esemplare in quest'ordine tematico è il discorso sui confini orientali: la tormentata storia di quelle terre "è un contributo fondamentale all'educazione di generazioni che, a differenza di quelle che le hanno precedute, ora che i confini sono finalmente caduti nel progetto di una cittadinanza europea sempre più ampliata, possano vivere davvero senza confini"³⁴.

Troviamo un altro esempio nel "Villaggio delle memorie contigue" di Collecroce (Perugia) in cui laboratori di storia, partendo dalle memorie e dalle ricostruzioni elaborate sulle esperienze di guerra 1943-1945 da diverse nazionalità (soprattutto italiani, montenegrini, tedeschi), conducono a promuovere la coscienza di una cittadinanza europea "che fra i suoi ingredienti annovera la competenza a far dialogare le storie"³⁵. Perché "la parola identità, che i nazionalismi usano per giustificare le purificazioni etniche", può assumere un senso diverso per coloro a cui fu negata la voce e che chiedono di essere riconosciuti³⁶.

Esistono, oltre i confini nazionali e oltre quelli europei, altre storie di cittadinanze italiane di cui ci si ricorda solo se il discorso dell'immigrazione rimanda alla memoria di quando eravamo "noi" a partire. Cittadinanze ambigue se definite soltanto dal rapporto col sangue o col suolo. In alcuni casi, ad esempio quello italiano, non si è giuridicamente riconosciuti cittadini senza discendenza genetica; in altri, ad esempio quello argentino, lo si è se si vive dentro i confini della nazione. In Italia l'appartenenza identitaria tende a essere esclusiva, poiché nega l'integrazione entro i confini a possibili cittadini per il "diritto di sangue" ma spesso tende a escludere dalla sua storia coloro che, emigrati o loro discendenti, sono ormai fuori del territorio nazionale applicando un inesistente *jus soli* e compattando un'immagine ancora più ristretta dell'identità.

Per questo assume un valore emblematico il "laboratorio diffuso" che ha raccolto alcune realtà della Rete³⁷ sugli effetti del "Piano Condor"³⁸, e in particolare intorno al "caso Argentina", per esaminare il problema dei diritti umani dal punto di vista di alcune ramificazioni della società

italiana nel mondo. Per quanto riguarda l'Argentina, l'emigrazione democratica ed ebraica e poi quella fascista, i legami del peronismo e poi delle giunte militari con la P2, la resistenza tenace di alcune Madres che strinsero legami fra Plaza de Mayo e l'Italia, infine la coraggiosa tenacia che ha condotto a processare in Italia i militari argentini per la sparizione di alcuni italiani, fanno sì che il migliaio di *desaparecidos* italiani ci rimandino una nuova sfaccettatura dell'immagine di noi stessi e del nostro stato su cui si può impennare, oltre i confini, un senso più ampio dell'appartenenza.

Uno spunto per il futuro

In una realtà mondiale e locale, in un'Italia che ha attraversato difficili prove ed è stata dilaniata da conflitti, che è percorsa da dubbi e rischi involutivi, noi ci apprestiamo a ricordare il compimento dell'unificazione nazionale che ha condotto a nuove sintesi le esclusioni e le opposizioni, che ha avviato un complicato processo attraverso cui i sudditi sono diventati cittadini, che, ricostituita dopo la spaccatura dell'ultima guerra, ha affermato nella Costituzione relazioni e solidarietà nuove capaci di accogliere nella dignità dei diritti le differenze. Un processo che ha ancora molte difficoltà da superare, oggettive e soggettive, e molto cammino da compiere.

Questa è l'identità italiana che possiamo proporre come centro di un'appartenenza elettiva da costruire ogni giorno, mentre affrontiamo l'impegno di cittadini europei e di abitanti del pianeta.

1. La prof.ssa Aurora Delmonaco è responsabile della Commissione formazione dell'Insmli, presidente del Landis, membro del Comitato paritetico Insmli - MIUR.
2. Progetto svolto su iniziativa dell'Istituto regionale piemontese "Giorgio Agosti". Si veda su di esso il saggio di Riccardo Marchis in questo volume.
3. Documento del Seminario finale del programma comunitario Helios (1993-1996), sintesi di un lungo lavoro nei Paesi della Comunità Europea, che si è svolto anche attraverso il confronto con Paesi europei ed extraeuropei.
4. V. in questo volume il contributo di Claudio Dellavalle.
5. Si tratta di vari prodotti multimediali, sussidi cartografici, archivi scolastici, archivi familiari, archivi simulati, mostre, manuali che replicano e riproducono i processi di ricerca, ipertesti, giochi didattici, musei diffusi, lezioni frontali, e altro. Il Landis (Laboratorio nazionale per la didattica della Storia) di Bologna sta allestendo l'Archivio nazionale delle produzioni didattiche.
6. Tra moltissimi esempi, "Filmare la storia" dell'Archivio nazionale cinematografico della Resistenza di Torino, "Documentare il Novecento" dell'Istituto provinciale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche di Ascoli Piceno, l'ipertesto *Senza patria. Forme e modi della cittadinanza democratica* dell'Istituto "Carlo Gilardenghi" di Alessandria, nelle rispettive schede, la mostra *Guerriglieri in erba* dell'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche di Ancona, il dossier *Italia 1946: le donne al voto* dell'Istituto lombardo di storia contemporanea di Milano.
7. Hanno condotto analisi di questo genere: l'Istituto "M. Morbiducci" di Macerata, la Fondazione ISEC di Sesto S. Giovanni (MI), l'Istituto regionale "G. Agosti" di Torino, l'Istituto veronese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, l'Istituto "U. Arcuri" di Cittanova-Reggio Calabria, l'Istituto lombardo di storia contemporanea di Milano, e altri. In particolare il Landis ha pubblicato due volumi sulle ricerche svolte: Baiesi, Nadia e Guerra, Elda (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Clueb, Bologna, 1997; Guerra, Elda e Rosso, Ermanno (a cura di), *Quale storia per una società multi-etnica? Rappresentazioni, timori e aspettative di studenti italiani e non italiani: un percorso di ricerca*, Regione Emilia-Romagna, s.l., s.d. (ma Bologna, 2005). Quest'ultimo volume è consultabile alla pagina: http://www.emiliaromagnasociale.it/wcm/emiliaromagnasociale/home/documentazione/RicercaLandis/Quale_storia_per_una_societ%C3%A0_Multi-etnica.pdf. Su tale argomento, rimando in questo volume al testo di Luciana Ziruolo.
8. V. Guerra, Elda e Rosso, Ermanno (a cura di), *Quale storia per una società multi-etnica?*, cit.
9. Promosso dalla Fondazione ISEC di Sesto S. Giovanni, associata all'Insmli, in collaborazione con l'Istituto Piepoli.
10. Realizzata da ricercatori impegnati nella didattica presso Istituti associati all'Insmli dell'Emilia Romagna: Lidia Gualtieri (Istituto per la storia della Resistenza e dell'Italia contemporanea della provincia di Rimini), Marzia Luppi e Giulia Ricci, (Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Modena), Gian Luigi Melandri (Istituto storico della Resistenza e dell'età contemporanea in Ravenna e provincia), Francesco Monducci (Landis), Maria Paola Morando e Paola Zagatti (Istituto "L. Bergonzini" di Bologna), Davide Pizzotti (Istituto di storia contemporanea di Ferrara); Marinella Sarti (Istituto "F. Parri" di Bologna), Cinzia Venturoli, Cedost-Centro di Documentazione Storico-Politica sullo Stragismo di Bologna. V. degli stessi *C'è manuale e manuale. Analisi di manuali scolastici di storia*, in Beatrice Borghi e Cinzia Venturoli (a cura di), *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Pàtron, Bologna, 2009.
11. Iniziativa svolta dall'Istituto provinciale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche di Ascoli Piceno.
12. Iniziativa svolta dall'Istituto di storia contemporanea di Ferrara

13. Sperimentazione dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea della Marca Trevigiana di Treviso.
14. V. in questo volume il saggio di Nadia Baiesi.
15. Esperienza dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Asti.
16. Vedi Istituto storico di Belluno, *Per un curriculum praticabile di "Cittadinanza e Costituzione"*, materiale grigio.
17. Istituto comprensivo "D. M. Turollo": intervento nel seminario "I Giovani e la Costituzione" organizzato dall'Istituto "G. Agosti" di Torino. Vedi in questo volume il saggio di Riccardo Marchis cit.
18. Documento *Storia - Cittadinanza - Legalità*, steso il 10 novembre 2006 dal "Pool degli Istituti meridionali e insulari" (Istituto "V. Lombardi" di Napoli-Caserta, Istituto pugliese per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea di Bari, Istituto calabrese per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea di Arcavacata-Cosenza, Istituto storico "U. Arcuri" di Cittanova (Reggio Calabria), Istituto sardo per la storia della Resistenza e dell'autonomia di Cagliari-Sassari, Istituto "C. Salanito" di Catania coordinati da Aurora Delmonaco). Il documento è consultabile alla pagina: http://www.insmli.it/pubblicazioni/102/pres_pool_ist_mer_06.pdf. Il manifesto di fondazione del Pool è visibile nel Portale www.italia-liberazione.it. Sul tema della legalità si sono mossi anche altri Istituti a Siena, a Cuneo e altrove.
19. V. in questo volume il saggio di Alberto Preti.
20. In questo volume, vedi il saggio di Carla Marcellini.
21. In questo volume vedi il saggio di Maria Rocchi.
22. Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nel Friuli e Venezia Giulia di Trieste, *Cittadinanza e Venezia Giulia*, materiale grigio.
23. Iniziativa dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Reggio Emilia.
24. Istituto friulano per la storia del movimento di liberazione di Udine, ciclo di lezioni "Diritti umani e valori costituzionali a 60 anni dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo", materiale grigio.
25. Iniziative didattiche, seminari e sessioni di studio sono state organizzate da molti Istituti, fra cui particolarmente l'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza di Roma (v. in questo volume il contributo di Irma Staderini), l'Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea e l'Istituto lombardo di storia contemporanea di Milano.
26. V. Documento *Storia - Cittadinanza - Legalità*.
27. V. in questo volume il saggio di Francesco Soverina.
28. Relazione di Aurora Delmonaco nel Seminario nazionale di formazione professionale per formatori dell'Insmli "Democrazie, Costituzione, cittadinanza", svolto a San Benedetto del Tronto (AP) l'11-12-13 ottobre 2006, organizzato dall'Insmli e dall'Istituto di Ascoli Piceno, con la partecipazione di RAI-MEDITA.
29. Jurgen Habermas, *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell'Europa*, in Id., *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino, 1992.
30. Autore ne è Massimo Cellerino dell'Istituto "Carlo Gilardenghi" di Alessandria.
31. Progetto "Memoria della seconda Guerra mondiale. Approccio comparato Italia-Francia", corso residenziale attivato dal 2005, organizzato dall'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Modena in collaborazione con la Maison d'Izieu ed entrato nel Database Europa.
32. Istituto per la storia dell'Umbria contemporanea di Perugia, progetto "Cittadino consapevole. Piazza Europa".
33. Istituto "Carlo Gilardenghi" di Alessandria, Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Asti, Istituto storico della Resistenza e della società contemporanea in Valle d'Aosta/Istitut d'Histoire de la Résistance et de la société contemporaine en Vallée d'Aoste di Aosta, Istituto "C. Moscatelli" di Varallo (VC), Istituto storico "L. Bianco" di Cuneo, Istituto "P. Fornara" di Novara, Istituto "G. Agosti" di Torino.
34. Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nel Friuli e Venezia Giulia di Trieste, *Cittadinanza e Venezia Giulia*, cit. L'attività di questo Istituto su questo tema è antica e fondamentale per tutta la Rete. Fra gli Istituti particolarmente attenti al problema si possono citare l'Istituto "G. Agosti" di Torino, l'Istituto storico grossetano della Resistenza e dell'età contemporanea, l'Istituto sardo per la storia della Resistenza e dell'autonomia di Sassari, l'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche di Ancona, l'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, e molti altri.
35. Istituto per la storia dell'Umbria contemporanea di Perugia, "Memorie contigue", cit.
36. Istituto mantovano di storia contemporanea di Mantova, *Parole e metodi per educare a un mondo complesso*, materiale grigio.
37. Sono il Laboratorio nazionale (Landis) di Bologna e il suo associato Aicew di Pozzuoli (NA), l'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, l'Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea. La Commissione Formazione dell'Insmli ha sostenuto e patrocinato l'iniziativa. Nel seminario "Percorsi di storia e memoria: Argentina – Italia", svolto a Pozzuoli il 28 e 29 aprile 2008 dal Landis e dall'Aicew in cooperazione, è intervenuta Rai Educational-MEDITA con i registi Francesco Iannello e Francesca Silvestre che hanno prodotto il documentario *1976-1983. Argentina: lo sterminio di una generazione*, trasmesso il 13 e 14 dicembre 2008, di cui si può chiedere copia all'Archivio delle produzioni didattiche del Landis-Bologna.
38. Il giudice federale argentino Sergio Torres, rinviando a giudizio nel 2007 diciannove repressori tra i quali spiccano i nomi degli ex dittatori, nelle carte processuali scrive che negli anni Settanta "è esistita un'associazione a delinquere concretizzata nel cosiddetto 'Operativo Condor', messo in atto da chi occupava i governi del Cile, Paraguay, Uruguay, Brasile, Bolivia e Argentina [...] avente come obbiettivo tra gli altri reati, la sistematica sparizione di persone",

accogliendo ciò che le associazioni per i diritti umani e gli storici documentavano da anni. Per la prima volta dunque in America latina è stato messo sotto processo il Piano Condor in quanto organizzazione internazionale, a cui non era estranea la politica USA di allora.