

da radiazioni di cui morirà con molta sofferenza e in solitudine, a soli 55 anni, il 9 dicembre 1914. Cfr. Meris Gaspari, *Storie di ragazze (1): La presenza femminile nelle aule del Liceo-Ginnasio "Galvani"; (2). Le "pioniere" del "Galvani": Giulia Cavallari e Giuseppina Cattani*, cit.

65. Simonetta Soldani, *Strade maestre e cammini tortuosi. Lo Stato liberale e la questione del lavoro femminile*, in Paola Nava (a cura di), *Operaie, serve, maestre, impiegate*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1992; pag. 332.

66. Cfr. la sentenza, riportata in Romano Canosa, *Il giudice e la donna. Cento anni di sentenze sulla condizione femminile in Italia*, Mazzotta, Milano 1978; pagg. 27-28.

67. La sentenza al reclamo proposto dal Procuratore generale del Re contro la deliberazione del Consiglio dell'Ordine degli avvocati, favorevole all'istanza di iscrizione all'albo presentata da Teresa Labriola, emessa il 30 ottobre 1912 dalla corte d'Appello di Roma, è interamente riportata alle pagg. 319-326 da Edoardo Ollandini nel suo libro *La donna e l'avvocatura. Studio storico-giuridico sociale*, Genova, L. Montani editore, 1913. Su questi due "casi" si veda anche Francesca Tacchi, *Gli avvocati italiani dall'Unità alla Repubblica*, Bologna, Il Mulino, 2002, e *Eva Togata. Donne e professioni giuridiche in Italia dall'Unità a oggi*, Torino, UTET, 2009.

Le TIC e l'insegnamento della storia

Antonella Ferraris

Da alcuni anni il MIUR sta diffondendo con molti proclami e (almeno in parte) corrispondenti mezzi, la cultura delle TIC. Il Ministero è partito da lontano: prima la digitalizzazione progressiva dell'attività scolastica, (i piani nazionali LIM e Cl@sse 2.0) poi la creazione di una figura di raccordo, l'animatore digitale che, presente in ogni scuola, ha il compito di formare i colleghi e progettare usi didattici delle TIC in relazione al POF e PTOE, e infine, anche in cooperazione con diversi soggetti preposti alla formazione, di contribuire a predisporre la sponsorizzazione di momenti di formazione sul territorio. Proprio perché molto è già stato detto, proverò in questa memoria a sintetizzare i risultati ottenuti e a evidenziare luci e ombre.

TD o TIC?

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (l'acronimo italiano è TIC mentre quello inglese è ICT, ovvero Information and Communication Technologies) appartengono all'insieme delle tecnologie digitali (TD), ma individuano un ambito più specifico. Le tecnologie digitali afferiscono alla comunicazione digitale primaria (ad esempio le e-mail) e all'utilizzo del computer per scrivere, presentare contenuti, creare simulazioni. Il passo ulteriore, favorito dalla diffusione capillare della Rete, è lo sviluppo di tecnologie che consentono l'apprendimento collaborativo e condiviso.

Nel Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione¹ vengono indicati gli usi didattici delle TIC:

- la ricerca e la condivisione dell'informazione,
- l'amplificazione delle capacità di comunicazione,
- il supporto ai processi di apprendimento collaborativo,
- l'essere strumenti di produttività individuale
- l'essere amplificatori delle capacità espressive.

L'utilizzo delle TIC modifica la prospettiva dell'insegnamento. Il *focus* è sul metodo, e la collaborazione dei discenti alla sua attuazione, e non più sul contenuto fornito dall'insegnante, che a sua volta è sostituito da un prodotto generato dall'azione congiunta di docenti e discenti. Secondo il MIUR, la formazione di reti di saperi condivisi mette fine all'isolamento degli insegnanti. Naturalmente l'adozione delle TIC presuppone da parte dei docenti l'accesso o l'apprendimento delle nuove tecnologie, la cosiddetta *media literacy*. Un percorso analogo deve essere compiuto anche dagli studenti, che nelle intenzioni del ministero, e anche secondo le linee guida dell'OMS (apprendimento delle *life skills*)² ottengono risultati migliori attraverso l'apprendimento collaborativo (in fin dei conti, nei nostri verdi anni, anche noi studiavamo insieme...).

Le TIC e la storia

La didattica della storia ha trovato nelle TIC una valida attuazione, a seconda di quelli che sono gli scopi della nostra attività. Non tutte le tecnologie sono egualmente utili: di seguito una breve rassegna di applicazioni tra le più utili – e utilizzate.

– *Mappe mentali / Mappe concettuali*, che non sono la stessa cosa, anche se sovente vengono confusi. Le prime sono elenchi /classificazioni di concetti o schemi che sono il punto di partenza dell'elaborazione concettuale; servono a raccogliere concetti e a ordinarli, magari rozzamente, sino a formare una sequenza o ordine che noi stessi diamo. App. come Mindmap Mindomo (nella suite delle Google Apps), Mindnote consentono proprio di costruire appunti mentali. Le mappe concettuali, al contrario, oltre a raccogliere gli elementi di un dato problema e a selezionare quelli pertinenti, rendono espliciti i nessi logici tra i concetti stessi. Rappresentano un livello di complessità superiore a un semplice

schema, e arrivano sovente a costruire, specie in fisica e nelle scienze naturali, dei veri e propri modelli analogici³ complessi e articolati che possono poi essere trasformati in testi. Il sistema Cmap Tools (applicazione per desktop, per mobile e cloud accessibile tramite web) permette di costruire mappe concettuali in cui i nessi logici tra un elemento e l'altro sono evidenziati.

– *Webquest*. Una webquest non è una semplice ricerca su internet, ma è una modalità di ricerca che consente agli studenti di ricavare informazioni da internet, con un percorso guidato da domande prestabilite dagli insegnanti e partendo da siti già validati dai docenti stessi (in un secondo momento, partendo dalle nozioni apprese, lo studente deve poter essere in grado di costruirne di proprie). Richiede capacità concettuali superiori di analisi, sintesi e valutazione, le ultime tre secondo la tassonomia di Bloom. La tecnica è stata elaborata da Bernie Dodge, professore di tecnologia educativa all'Università di Stato di San Diego, considerato uno dei maggiori esperti di apprendimento supportato dal computer. La sua convinzione è che l'insegnante debba agire come facilitatore, organizzatore e "suggeritore" di contenuti, che successivamente gli studenti potranno elaborare secondo la metodologia dell'apprendimento cooperativo. Considerando la quantità di siti internet che non solo propongono interpretazioni strampalate del passato, quando non revisioniste o negazioniste, sapere utilizzare correttamente internet è diventato per l'insegnante di storia (e non solo) una necessità.

– *Timelines*: per l'insegnamento della storia, si tratta di uno strumento tanto ovvio quanto irrinunciabile. Visualizzare linee temporali permette di recuperare l'epoca e il contesto, associando testi, immagini, anche video. La maggior parte del software che si trova in rete, come Timetoast, o Knightlab è in lingua inglese.

– *Scrittura condivisa*: sono diversi i modi di sviluppare le competenze collaborative (utili nei lavori di gruppo e nella didattica degli studi di caso) e di condivisione dei contenuti. I più diffusi sono Wikispaces, Blendspace, e Google Drive. In Google Drive si possono creare istantaneamente nuovi documenti, fogli di lavoro e presentazioni, lavorare insieme agli altri, contemporaneamente, sullo stesso documento: i cambiamenti sono visibili a mano a mano che vengono inseriti. Wikispaces e Blendspace, che funzionano in maniera analoga, sono luoghi

virtuali in cui creare classi, progetti, lezioni, condividere materiali ed esercizi. Uno strumento ancora diverso è Edmodo, in cui, con un'iscrizione gratuita, puoi invitare i tuoi studenti, formare vere e proprie classi virtuali, creare esercizi, somministrarli e correggerli in tempo reale. Ha il vantaggio di essere tradotto in italiano (con qualche difficoltà, ad esempio, ad integrare i *grades* anglosassoni con il nostro sistema). Edmodo è una specie di *social network* scolastico, e funziona come Facebook o Twitter, avendo però una declinazione più "seria". Citerò come ultima risorsa – si tratta di un progetto interamente italiano – E-pub editor, un editore di testi online, gratuito, che permette di creare, condividere durante la scrittura e pubblicare, ebook multimediali: un modo molto efficace per finalizzare il lavoro fatto in classe. Un altro modo, a mio parere meno efficace, può essere la costruzione di un blog su una piattaforma come Wordpress o Blogger (un'altra applicazione di Google).

– Presentare: ossia, creare presentazioni online. Il primo software per creare presentazioni fu Power Point (e tutte le varie e molto simili fra loro versioni gratuite successive). Personalmente non ho mai amato molto Power Point, perché da utente Mac, ho sempre preferito il corrispettivo Keynote, che sin dalla prima versione permetteva di incorporare facilmente elementi multimediali. I software di presentazione si sono enormemente evoluti con il tempo, specie nella veste grafica, dando anche modo di incorporare testi lunghi e video, non solo immagini, e diapositive, all'interno della presentazione. Tra le diverse possibilità che si aprono al docente ne cito tre: Slides.com (che permette di creare e condividere pubblicamente le proprie presentazioni, utilizzando un modulo molto simile a Power Point), Slides Share (<http://www.slideshare.net>) che è una vera e propria rete di professionisti che contiene anche materiale di docenti (è una applicazione di LinkedIn, il social network professionale) e infine Prezi, forse il più versatile dei tre, che consente agli insegnanti, registrandosi con una email professionale (ad esempio nome.cognome@istruzione.it) di ottenere gratuitamente il profilo base a pagamento, sufficiente per la maggior parte dei bisogni scolastici e che permette, soprattutto, di mantenere private le proprie presentazioni.⁴

Le TIC: una storia a lieto fine?

Sin qui abbiamo parlato di strumenti che sono funzionali a una programmazione fatta sulla base di specifici obiettivi. A seconda di ciò che vogliamo insegnare, possiamo scegliere fra le TIC il metodo più adatto alle nostre intenzioni. È meglio ribadire che le TIC sono uno strumento, e funzioneranno tanto meglio quanto più articolato e interessante sarà il contenuto da proporre. Come tutte le metodologie anche qui ci sono controindicazioni. Recentemente Patrizia Vayola ha scritto un articolo esauriente e interessante proprio sui rischi di un eccesso di tecnologia nell'insegnamento, che affronta tutte le questioni sul tappeto.⁵ Condivido pressoché *in toto* le annotazioni di Patrizia Vayola: se è vero che la narrazione, anche di benintenzionati ricercatori, dice meraviglie del supporto digitale, secondo le ultime indagini, al contrario, in particolare *Students, Computers and Learning*, pubblicata dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD), nel 2015, non è affatto detto che l'insistenza sull'uso di queste tecnologie migliori gli apprendimenti. Nel sesto capitolo (OECD, 2015, pag. 146), dedicato al rapporto tra prestazioni degli studenti e strumenti digitali, infatti, risulta, dall'analisi degli appositi questionari, che le prestazioni migliori sono quelle delle classi che usano con moderazione queste tecnologie, mentre quelle che le utilizzano in modo massiccio hanno in genere risultati peggiori. Innovazione tecnologica non corrisponde *ipso facto* a innovazione metodologica: una lezione con Power Point alla LIM resta una lezione frontale, anche se fornita attraverso una tecnologia digitale. Da sole, le TIC non sono automotivanti, né per i docenti, né per gli studenti: la raccolta di esperienze e opinioni fra colleghi, anche in modo informale, fa emergere un quadro in cui gli studenti, una volta passata l'eccitazione della novità, si annoiano. Occorre una programmazione ampia, se possibile all'interno del Consiglio di classe, e una costruzione delle U.D generale e non casuale (un insieme di lezioni frontali, cioè, intervallate da qualche presentazione o timeline). In questo caso, l'animatore del digitale del Ministero avrebbe una funzione utile, e l'avrà se l'esperienza non si risolverà in una formazione fine a se stessa.

Un altro aspetto, quasi diventato un luogo comune quando si parla dei *Millennials* come "nativi digitali", è che i giovani siano antropolo-

gicamente differenti dagli adulti per quello che riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie e che dunque esista in tal senso un *gap* generazionale. La realtà è molto più sfumata. L'iperconnessione che vede i ragazzi isolati sul loro smartphone non significa che siano *digital wise*: sovente sono semplicemente degli smanettoni (*digital cleverness*). La *digital wiseness* coincide con l'acquisizione di competenze digitali (competenze di cittadinanza) che consistono nel sapere usare le applicazioni, ma soprattutto nel saper interpretare le informazioni che si ottengono attraverso le tecnologie, e a maggior ragione nel saper cercare le informazioni, sapendo analizzare in modo critico quanto si trova su internet. Superficialmente, siamo tutti in grado di raccontare cosa stiamo facendo, mangiando, vedendo o leggendo, ma l'esperienza mostra che l'atteggiamento prevalente di apprendimento è il classico *trial and error*: insomma, provare sinché si ottiene qualcosa.

C'è però un aspetto innegabile: l'utilizzo delle TIC consente di fare cose altrimenti impossibili: consente di lavorare in modo condiviso sui testi, che è molto utile se accompagnato al metodo dello studio di caso, perché permette di capire se (ad esempio) tutti i membri di un gruppo di lavoro danno lo stesso contributo; sviluppa il senso critico rispetto a quello che leggiamo in rete. Queste sono competenze trasversali, che collegano le conoscenze e le competenze sviluppate nell'ambito di una materia specifica a un ambito generale (sfatando così il luogo comune molto diffuso secondo cui competenze digitali significa saper usare tanti e diversi tipi di software e *device* digitali). In particolare, se l'attività viene programmata nell'ambito del Consiglio di classe, è possibile aumentare la ricaduta didattica e integrare le TIC nell'ambito della quotidianità.

Davanti a queste questioni, dobbiamo invocare il ritorno alla lezione frontale?

Secondo Antonio Brusa⁶ di lezioni frontali, intese come mere narrazione di fatti, nella scuola, specie in quella superiore, ve ne sono troppe. Questo è sostanzialmente vero, e purtroppo serve a perpetuare uno *status quo* in cui la storia (*History*) è sostanzialmente una *story*, una semplificazione che sovente accade anche all'insegnamento della filosofia. Questa non è una lezione frontale, o se si preferisce, una buona lezione frontale. Una lezione frontale fornisce un esempio di costruzione

logica del discorso, introduce elementi di discussione, dà istruzioni su come agire in maniera autonoma. Serve, e serve, per fornire informazioni di raccordo, per comunicare informazioni indispensabili, per illustrare le linee guida di un metodo, e in molti casi, per chiarire rapidamente il significato di un termine. Serve per dialogare con gli studenti, secondo un metodo maieutico che non può essere sostituito da una macchina.

Però, e Brusa ha ragione, la maggior parte del tempo in classe è dedicato allo "spiego e interrogo", giustificato dalla necessità di seguire il programma. In realtà, quest'ultima preoccupazione dovrebbe essere venuta meno con l'ultima riforma, e con la programmazione per obiettivi e non per contenuti. Non conosco le statistiche in merito, se ve ne sono, ma al di là delle assunzioni di tipo gergalistico burocratico immesse nelle programmazioni d'Istituto, non credo che nella sostanza le cose siano veramente cambiate. In realtà non è così difficile cambiare atteggiamento, e pensare all'inizio dell'anno che cosa vuoi che gli studenti sappiano "fare" a fine anno, e strutturare intorno a questo una serie di contenuti e di strumenti. La comodità della tradizione, e la centralità che la parola ha avuto nella tradizione scolastica italiana rende più comodo per tutti noi adagiarsi in essa.

La soluzione, come sempre dovrebbe stare in un giusto mix di lezione e innovazione: qui però, e Brusa lo nota acutamente, manca un terzo attore, gli editori. Se non c'è mercato, non hanno convenienza a fare innovazione, ma senza innovazione non c'è mercato. Il Ministero, sinora, ha preteso dagli editori la digitalizzazione della carta stampata; nella maggior parte dei casi gli editori hanno semplicemente trasformato il testo fisico in file PDF, senza modificare una virgola. Alcuni dei manuali da me consultati sono molto poveri nella formulazione di attività digitali. Secondo Maria Beatrice Ligorio:

Molti prodotti editoriali ignorano questo modello, e vengono progettati per studenti che ne fruiscono individualmente. In realtà alcune case editrici hanno inserito qualche informazione su cosa sia il cooperative-learning, senza però offrire indicazioni più precise su come questo modello debba essere applicato. Va pensata una formazione specifica dei docenti a questa modalità di insegnamento/apprendimento, perché

anche la migliore delle risorse digitali da sola non basta. Non è sufficiente mettere i ragazzi in gruppo abbandonandoli a sé stessi confidando nella loro spontanea creatività: ci sono tecniche specifiche da mettere in atto, cui ci si deve formare attraverso percorsi tarati su livelli specifici.⁷

Il risultato sono *timeline* imprecise, definizioni errate o che mostrano una certa superficialità, documenti troppo complessi e che danno l'impressione di essere casuali nella scelta e così via.

Così, un po' provocatoriamente, posso dire che il lieto fine non c'è (ancora). Da una parte ci sono insegnanti timorosi di sperimentare, e editori che ancora, a differenza di ciò che accade in altri paesi, hanno paura di rischiare; dall'altra ci sono insegnanti che provano a sperimentare, e talvolta eccedono in entusiasmo, il che tra l'altro è comprensibile, pensando che sono di fatto lasciati soli sia dal Ministero (di fatto, ovviamente, non nelle intenzioni) sia dall'industria, e talvolta non trovano adeguato supporto all'interno dei propri Collegi Docenti. La questione è, ovviamente, motivare la maggior parte dei colleghi verso una nuova metodologia che innegabilmente può essere utile: ma per questo occorre un investimento sul futuro dell'Istruzione.

Note

1. Cfr. archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/.../linee_guida_for_tic.pdf anno 2002
2. cfr. World Health Organisation, *Partners in Life Skills*
3. "Un modello analogico è un soggetto materiale, un sistema, o un processo designati a riprodurre il più fedelmente possibile in un nuovo medium la struttura o trama di relazioni dell'originale" Max Black, *Modelli Archetipi Metafore*, Parma, Pratiche, 1984; pag.70
4. Tutti gli strumenti menzionati sono gratuiti nella versione base, anche se molte funzionalità superiori si ottengono solo a pagamento.
5. Patrizia Vayola, *I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti* in Form@re, Open Journal per la formazione in rete, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18196>. L'articolo è integralmente scaricabile.

6. Ancora recentemente un commento di Antonio Brusa su Facebook in riferimento ad alcune osservazioni del filosofo Galimberti ha riaperto la questione. Riporto integralmente l'intervento di Brusa, con il suo permesso: "*Le bufale immortali sulla didattica digitale*. Circola l'ennesima perorazione di Galimberti contro l'uso del computer a scuola. La prima, a mia memoria, risale al 2003. Poi ne ho trovata un'altra, in occasione di un tema di maturità, del 2015. Questa recentissima ripete (o è proprio quella) argomentazioni ormai stagionate. Nel mio piccolo sto cercando di sollecitare il buon uso delle tecnologie. Lo faccio attraverso convegni (non sono un esperto, quindi cerco chi ne sa parlare) e facendo attenzione a quello che brave colleghe, come Annarita Vizzari e Patrizia Vayola, mettono assiduamente in rete. Spero, con l'aiuto di Enrica Bricchetto, di aumentare la mia conoscenza in questo campo. Comincio a pubblicare, su *Novecento.org* e su *Historia ludens* delle u.d che mi paiono interessanti. Ho poi (sempre nel mio piccolo) provato a sollecitare le case editrici con le quali ho lavorato in passato a produrre materiali intelligenti. Non è che abbia ottenuto grandi risultati, vi devo confessare. Ma non farò un grande tradimento editoriale, se vi rendo noto che le case editrici con le quali ho parlato mi hanno gentilmente accompagnato alla porta. Lei è molto convincente, mi hanno detto. Ma non c'è mercato. Ho poi fatto parecchie ricerche su come viene usata internet, per quanto riguarda la storia medievale. Pubblicate in località inaccessibili, non farò un grande tradimento nemmeno qui, comunicandone il risultato essenziale: i siti utili sono pochissimi, in Italia quasi inesistenti. Chi ci smanetta parecchio sono gli studenti nei siti di condivisione che tutti gli insegnanti conoscono e la cui frequenza dovrebbero severamente scoraggiare (se era questo che intende Galimberti, pienamente d'accordo). Niente mercato, però. Pochi siti dedicati. Pochi docenti che ci lavorano effettivamente, si dovrebbe concludere. E, allora, perché questa paura? Avrò forse qualche relazione, questa serie di interventi, con la matrice heideggeriana di Galimberti? Avrò forse Galimberti visto una realtà che a me, piccolo osservatore, sfugge: quella di docenti che entrano in classe e freneticamente si mettono a digitare, non parlano più, ma chattano con gli allievi, li sommergono di *files*, più di quanto in passato non li sommergessero di fotocopie e, soprattutto, uccidono i sentimenti con l'infame luminescenza del *display*? Forse. Non sono nella sua testa. Mi limito a leggere ciò che scrive. E le cose si fanno più chiare. Lui teme che il computer sia l'ennesimo attentato alla sacra lezione frontale, alla santa narrazione della storia. Ecco cosa paventava nel 'Fatto Quotidiano' del 2015: 'La tendenza nelle scuole a sostituire le lezioni frontali dei docenti con software e pc a disposizione dei singoli allievi'. Mentre a Trani, nel 2016 (è l'ultima lezione che ho ritrovato in rete), fornisce indicazioni per l'educazione al sentimento, che sarebbe tradita dai mezzi, e sollecita, come sembra dalla relazione che di quell'evento fa un docente di liceo, il raddoppio

delle ore di narrazione storica (si badi: non 'di storia'). Allora, intendiamoci: qui ciò che si teme è la scomparsa della figura del docente che racconta la storia. Ma intendiamoci sul serio: questa figura è quella predominante. Guardatevi le ricerche o parlate con i docenti. Vedrete che la stragrande maggioranza 'spiega e interroga'. Magari ha introdotto qualche verifica scritta, qualche crocetta in più (per lamentarsene subito dopo). E, se usa le tecnologie è come supporto di una didattica frontale (e naturalmente ci sono quelli che ne fanno scempio, della didattica digitale: ma, tranquilli, non sono misericordiosi nemmeno con la didattica frontale). Scoprirete, se ci lavorate nelle scuole, che i gruppi di docenti che si sforzano di accrescere il loro patrimonio professionale con didattiche diverse (digitali e no) esistono, ma sono una minoranza, non sempre ben vista da colleghi che – per di più – trovano, in questi elzeviri accademici, un buon argomento per continuare a fare come hanno sempre fatto. <http://www.il-fattoquotidiano.it/2015/06/17/maturita-2015-galimberti-sul-saggio-breve-sulla-comunicazione-e-societa-come-solitudine-di-massa/1785981/> <http://www.batmagazine.it/news/2016/06/17/trani-educare-i-giovani-al-sentimento-il-prof-avala-propone-di-raddoppiare-le-ore-di-narrazione-storica/>”

7. Maria Beatrice Ligorio, *Modelli pedagogici, potenzialità e limiti dei prodotti multimediali a supporto dei testi didattici*, in <http://www.novecento.org/dossier/didattica-della-storia-e-laboratori-digitali-la-guerra-dei-trentanni-1914-1945/unanalisi-dellofferta-digitale-delleditoria-scolastica-3/>

Per una storia della didattica della storia.

La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMLI e i primi dieci anni della Sezione ISRAL

Luciana Ziruolo

Il compito di redigere questa nota mi è stato affidato dalla redazione di “Quaderno di storia contemporanea” nel giugno di quest’anno. Nell’estate, più volte, ho messo mano a documenti, tracce, idee e, tuttavia, nelle giornate agostane trascorse sulle colline di Sant’Andrea di Casine, non sono riuscita ad appuntare che pochi stralci di una lunga stagione. È accaduto per più ragioni che, successivamente, ho compreso riconducibili solo a una: mi pareva, in sostanza, di scrivere una storia che correva il rischio di configurarsi come una sorta di auto-celebrazione, dal momento che per vent’anni sono stata responsabile della Sezione didattica, dal 1986 al 2006, quando, ricevuta la direzione dell’ISRAL, ho ritenuto di abbandonare quella carica che, da allora, è stata in capo ad Antonella Ferraris.

A farmi cambiare idea, e a convincermi della necessità di scrivere le parole che seguono sono state le giornate della terza “Summer school INSMLI”. Negli ultimi giorni roventi di agosto a Firenze, in un’amabile cena tra noi docenti tutor della Summer (docenti allora comandati, ora docenti utilizzati su progetto nazionale INSMLI), nel conversare è emerso come alle colleghe e ai colleghi più giovani fossero pressoché sconosciuti gli anni fondativi della rete didattica: le fasi, le scuole di formazione, i nomi dei nostri (spesso delle nostre) maggiori. Mi ha spinto quindi una responsabilità etica, ma soprattutto un dovere di conoscenza storica per