
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Marzo 2008 - Anno IX, n. 24

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Raphaël de Filippo, *L'archeologia a piccoli passi*, Mottajunior, 2007

SPIGOLATURE

La storia manipolata

CONTRIBUTI

Pilar Rivero, *Partire dal patrimonio archeologico per insegnare storia: una indicazione vincente.*

Giorgio Cavadi, *Clio e Arianna nella Rete*

Alessandra Boccato, *I Tecnici incontrano l'Arte.*

Ivo Mattozzi, *Memoria e formazione storica*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041431769.

e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

Questo numero

I nuovi linguaggi e le altre discipline quali complicità intrecciano con la storia?

E ... a noi, insegnanti di storia, cosa ne viene? Quali utilità si disegnano nella mediazione didattica?

Come si potrebbe utilizzare l'archeologia, per esempio, per potenziare la costruzione della conoscenza storica negli allievi di ogni età? Pilar Rivero nel suo articolo ci fornisce molteplici e argomentati indicazioni e ci segnala il volumetto di una benemerita collana di testi divulgativi dedicato proprio all'archeologia.

Le connessioni tra arte e storia sono di tutta evidenza e sono state affrontate più e più volte da Clio'92 in convegni, seminari, iniziative di formazione. Questa stessa rivista ha ospitato articoli e saggi in materia. Un punto fermo della ricerca sono le 22 Tesi pubblicate nel volume di A. Bortolotti - M. Calidoni - S. Mascheroni - I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio*, di cui trovate un'ampia presentazione sul sito www.clio92.it

Questo numero de "il Bollettino di Clio" ospita, a proposito, il resoconto di un'interessante esperienza condotta da Alessandra Boccato con i suoi studenti di un Istituto Tecnico Industriale.

Nell'ambito dei nuovi linguaggi e delle nuove tecnologie, Giorgio Cavadi ci propone una via allo studio della storia che passa attraverso l'uso consapevole e intelligente dello strumento *web*.

Proponiamo infine un articolo di Ivo Mattozzi che riprende e approfondisce le tematiche del rapporto tra storia, memoria e formazione storica che avevamo affrontato nello scorso numero de "Il Bollettino di Clio".

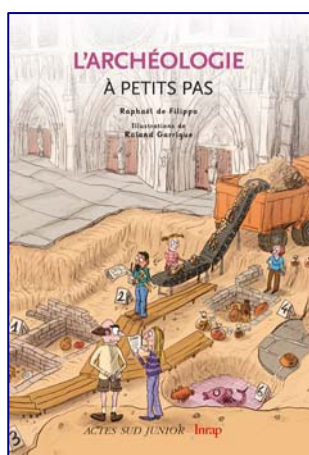
Buona lettura.

Segnalazioni Bibliografiche

L'ARCHEOLOGIA A PICCOLI PASSI

Pilar Rivero¹

traduzione a cura di Ernesto Perillo



Raphaël DE FILIPPO, *L'Archeologia a piccoli passi*, Mottajunior, 2007. (70 pp. Illustratore Roland Garrigue). ISBN: 987-88-8279-307-4. Pubblicato a settembre. Traduzione de: *L'archéologie à petits pas*, Arles: Actes Sud junior ; [Paris]: Inrap, impr. 2007. ISBN 978-2-7427-6817-2. Pubblicato in maggio.

Il libro si presenta come un'introduzione all'archeologia per bambini a partire dai sette anni. Il suo autore, Raphaël de Filippo, è uno specialista in archeologia urbana: responsabile degli scavi presso l'Institute National des Recherches Preventives (Francia), professionista di prestigio, con pubblicazioni a livello internazionale. Questa è la sua prima opera nel settore della didattica dell'archeologia per bambini, della didattica del patrimonio e in generale della storia, ragione per la quale gli editori hanno ritenuto importante segnalare al lettore che l'autore è padre di due figli, cosa che, non necessariamente assicura quella competenza professionale necessaria per trasformarsi nello specialista in una didattica specifica, anche se il contatto con destinatari tipo risulta essere sempre fondamentale.

L'opera originale francese è stata edita dall'Institute National des Recherches Preventives, come un'altra opera di didattica dell'archeologia: Pierre Jacquet, *L'archeologia. Piccolo corso di recupero ad uso dei genitori*, coédition Nathan, Biro editore ed Inrap, 2007; a dimostrazione di quanto l'Istituto francese sia impegnato nella promozione di quest'ambito di lavoro, assolutamente necessario a nostro parere e il cui esempio speriamo sia seguito da altre istituzioni.

Destinatari

A giudizio dell'editore francese, il libro è indirizzato a bambini di 9 anni, mentre l'editore italiano ha considerato il volume adeguato a piccoli lettori a partire già da 7 anni. La quantità del testo scritto, la complessità di molti concetti tecnici dell'archeologia come disciplina scientifica, i riferimenti a diverse civiltà storiche sconosciute generalmente ai bambini così piccoli, l'inclusione di datazioni prima e dopo Cristo, di secoli e di periodi storici, ci fanno pensare che l'editore francese sia stato più ragionevole nel valutare il grado di difficoltà di comprensione del volume. Inoltre, in alcune parti il testo può essere troppo complicato anche per bambini di 9 anni. Basti come esempio la spiegazione della datazione attraverso la termoluminescenza: "La termoluminescenza calcola l'energia intrappolata nelle argille cotte o

¹ Università di Saragoza. Dpto. Didattica delle lingue e delle scienze umane e sociali, settore di didattica delle scienze sociali, facoltà di scienze umane e dell'istruzione (Huesca). Gruppo di ricerca URBS (CONSI+D, governo di Aragona). Recensione scritta durante un soggiorno di ricerca all'Università di Bologna con borsa di studio CAI-CONAI ref CH18/7.

nelle pietre bruciate in un focolare o in un forno dopo il loro raffreddamento. Un nuovo riscaldamento, compiuto in laboratorio, libera un'energia luminosa la cui intensità è tanto più forte quanto più è antico l'oggetto. È così possibile datare oggetti preistorici risalenti a più di 300.000 anni fa". (p. 59).

Un altro aspetto da considerare per quanto riguarda i destinatari dell'opera sono i numerosi riferimenti a testimonianze archeologiche del patrimonio francese contenuti nel testo. L'autore ha pensato, fondamentalmente, ai bambini francesi e per facilitare la loro comprensione fa riferimento in numerosi punti a luoghi, fatti storici o personaggi che possono essere molto familiari. Tuttavia questo stesso aspetto si trasforma in una difficoltà per il giovane lettore italiano al quale "Lugdunum, capitale delle Tre Gallie" (p.16) i menhir di Carnac (di cui si dice che sono in Bretagna, ma non che questa è una regione francese, p 27) o Vercingetorige (p.65) possono risultare completamente sconosciuti.

Struttura del libro

L'opera si articola in 32 capitoletti di due pagine ciascuno. Questo facilita in particolare la lettura poiché in una doppia pagina si presenta un solo tema che viene affrontato nella sua completezza. Questo è un aspetto di qualità in un testo divulgativo, soprattutto se si pensa a dei bambini, perché, normalmente, la lettura del libro, che si snoda per 70 pagine, nella sua totalità verrà interrotta, mentre si potrà concludere in ogni momento la lettura del tema trattato. E invece, non risulta chiara l'intenzione dell'autore per quanto riguarda l'ordine o la successione degli argomenti. Una suddivisione dell'insieme in grandi paragrafi, anche se presente soltanto nell'indice, avrebbe facilitato la comprensione delle parti generali dell'opera e della logica del suo ordinamento. Forse sarebbe stato meglio parlare all'inizio dei tipi d'indagine, in seguito della metodologia degli scavi e del processo di esecuzione dello scavo e poi della tipologia dei materiali che si trovano in un sito archeologico invece che anteporre il paragrafo sul tipo di materiali a questi altri due blocchi tematici. Il discorso, a mio parere, sarebbe stato di facile comprensione per il bambino poiché avrebbe seguito la sequenza logica e temporale del lavoro archeologico.

Oltre al materiale esplicativo, il libro presenta un paragrafo cronologico sulla divisione delle Età della Storia e un esercizio finale del tipo test autocorrettivo.

Ogni argomento è presentato da un paragrafo introduttivo che riassume il tema principale, e da molti brevi paragrafi esplicativi con altre informazioni complementari: definizioni del vocabolario tecnico dell'archeologia e brevi aneddoti o dettagli per fare conoscere aspetti molto concreti come, ad esempio, i siti di maggiore importanza del patrimonio mondiale. L'editore italiano ha voluto distinguere graficamente tra le brevi definizioni ed il resto delle informazioni complementari e, per questo motivo, presenta le prime in lettere blu sullo sfondo abituale della pagina e le seconde in quadri blu con parole in colore bianco. Parliamo di "brevi definizioni" perché in realtà molti degli argomenti presentano ampie definizioni che gli editori considerano parte integrante del testo principale.

Queste definizioni, infatti, integrate nel discorso generale sono la parte che presenta la maggiore difficoltà di comprensione per i bambini. Lungo tutto il paragrafo delle definizioni e nel testo generale si esplicitano i concetti seguenti: archeologia, ominidi, glossopetrae, ceraunie, la stele di Rosetta, kurgan, etnologia, paleontologia, domus, siamesi, Atlantide, strutture cave, paleolitico superiore, tesaurizzazione, numismatica, monossila, scavi preventivi, Nettuno, Marte, mode funerarie, sarcofago, sepoltura, archeologia funeraria, tafonomia, metalli nativi, Vicino Oriente, osteologia, morfologia, ossatura, ambiente anaerobico, troglodita, fossilizzazione, archeometria, toponimia, prospezione, paleoantropologia, telerilevamento, fotointerpretazione, prospezione geofisica, gravimetria, GPS, cazzuola inglese, carpologia, palinologia, metodo stratigrafico, termoluminescenza, dendrocronologia, petrografia, paleoambiente, nucleus. La complessità della spiegazione di questi termini, come abbiamo già commentato prima, è varia. Occorre anche interrogarsi se quest'insieme rappresenti il compendio di base dei termini tecnici relativi all'Archeologia che un bambino deve padroneggiare nel suo vocabolario. La selezione terminologica è stata effettuata senza una riflessione sull'insieme, con una preoccupazione soltanto per la fluidità del discorso, ma senza

fare dell'acquisizione di un vocabolario di base dell'archeologia uno degli obiettivi dell'opera. Soltanto così si spiega il fatto che appaiono termini come "glossopetrae" e non altri più significativi come "epigrafia". D'altra parte la quantità di termini tecnici, anche se spiegati, rende faticosa la lettura per il bambino, e ciò implica che la lettura di questi termini debba essere distribuita in molte parti del volume.

I temi ed il loro trattamento

La definizione dell'Archeologia e la sua nascita come disciplina scientifica configurano il primo blocco tematico del libro. Seguono altri argomenti come la tipologia dei siti, la natura dei materiali che possono essere trovati, i metodi d'indagine, lo sviluppo dello scavo, il lavoro di laboratorio e l'Archeologia preventiva.

È molto giusto, da parte dell'autore, dedicare uno spazio specifico alla protezione del patrimonio archeologico e all'Archeologia preventiva, temi della sua specializzazione professionale. Ciò che è meno giustificato è farlo alla fine del libro anziché integrare queste informazioni nei paragrafi sullo sviluppo dello scavo archeologico. Per chi legge il libro dalla fine, questo è il primo tema che s'incontra e, in questo modo, esso emerge rispetto ad altri argomenti: serve come colophon dell'opera, e le ultime cose di solito sono quelle che si ricordano meglio di ciò che si è letto tempo prima.

Alcuni argomenti che, normalmente, possono presentare un alto grado di difficoltà di comprensione come il tema dell'Archeologia preventiva, il metodo stratigrafico o lo sviluppo del compito di scavo urbano sono risolti con una grande agilità e successo. La spiegazione risulta comprensibile senza che sia semplificata l'informazione. Aspetti come questi sono, certamente, uno dei punti forti del libro.

Altri, tuttavia, possono causare confusione al lettore. A volte si nota l'inadeguatezza del titolo rispetto al contenuto. Ad esempio nel primo paragrafo, il titolo "Parole e cose: l'invenzione dell'archeologia", fa credere che tratterà dell'invenzione dell'archeologia come disciplina scientifica. E invece il testo è articolato con le seguenti idee: l'essere umano ha sempre avuto interesse per il suo passato, gli oggetti che non sono usati sono abbandonati e gli uomini s'interessano al passato per cercare la loro identità. Riassumendo, nulla di ciò che annunciava il titolo. Della nascita dell'Archeologia si tratta, effettivamente, nel paragrafo seguente, che ha come titolo "il passato immobile", nel quale si parla dell'interesse che cresce per gli oggetti del passato a partire dal Rinascimento, dai primi scavi di Pompei e di Ercolano (1738) e di Troia (1871).

È discutibile la rilevanza della selezione tematica di tutto ciò che è relativo alla tipologia delle scoperte e dei materiali. Tenendo conto allo sviluppo del discorso dalle pagine 16 a 25, le scoperte possono essere di città abbandonate, di oggetti che non sopravvivono, di sepolture, di tesori dimenticati e "sotto l'acqua". E gli oggetti trovati possono essere (pp. 28-37) ceramiche, minerali modificati, materiale organico, resti degli animali, resti di vegetali. La natura materiale dell'oggetto archeologico è soltanto uno dei suoi aspetti ed effettuare questa presentazione di materiali evidenzia un eccesso di semplificazione così come presentarli senza occuparsi del loro carattere di fonte storica e dunque, si parla di tesori senza approfittare per spiegare quale informazione può essere ottenuta da una fonte numismatica, o, cosa che è anche peggiore, non si parla d'iscrizioni né di epigrafia, poiché la pietra non è scelta tra gli importanti materiali meritevoli di commento. La possibilità che grazie all'Archeologia si hanno nuovi testi che servono a ricostruire la storia neppure è ipotizzata, perché il libro presenta una separazione radicale tra l'informazione storiografica e quella archeologica, e il solo legame tra le due sarebbe l'informazione che per localizzare i siti può fornire la fonte scritta. La relazione è, ovviamente, molto più stretta, perché senza la fonte scritta molte delle interpretazioni su ciò che è trovato nei siti archeologici resterebbero soltanto delle ipotesi, o senza le scoperte di grandi archivi di tavolette in Vicino Oriente non si potrebbe ricostruire il funzionamento della sua amministrazione e della sua diplomazia, per fare solo due esempi.

La seconda parte del libro, dedicata alla spiegazione dei metodi d'indagine, di scavo e di datazione, con l'appendice dedicata alla protezione del patrimonio ed all'Archeologia

preventiva, è certamente quella che contiene informazioni di maggior importanza, a volte di grande complessità. Ma l'autore sceglie adeguatamente gli aspetti che devono essere spiegati e l'opera mostra in questa parte i suoi migliori contributi.

Le informazioni secondarie presentano argomenti molto disparati ma sempre arricchenti. Contribuiscono a dare un carattere universale al libro fornendo al lettore esempi di scoperte archeologiche d'importanza notevole e di tutte le parti del mondo, oltre a diverse curiosità o dettagli specifici. Così sono indicati, sempre adeguatamente connessi all'argomento trattato: il tesoro di Mir Zakh, i ripari d'osso di mammut dell'est dell'Europa, le linee di Nazca, la scoperta delle pitture rupestri di Altamira, ecc... Il superamento della scala locale o nazionale è uno dei risultati positivi dell'opera.

Apparato grafico.

Le illustrazioni creano un importante legame emotivo con il tema, grazie all'espressività dei personaggi e al tocco di umorismo dell'illustratore. E certamente tutto ciò mantiene e rende la lettura più piacevole e leggera. Tuttavia in qualche occasione il senso dell'umorismo e la ricerca di espressività possono nuocere alla comprensione del testo. L'illustrazione che accompagna la spiegazione dei calchi di resti umani di Pompei riproduce una serie di persone che corrono con le braccia alzate e paralizzate dalle ceneri in questa posizione. Un errore importante, che può essere facilmente corretto dall'editore, è l'illustrazione della pagina 56 che mostra una bimba che sta completando una linea del tempo con un anno 0, precisamente nello stesso paragrafo nel quale l'autore ha esplicitamente sottolineato: "Attenzione! L'anno 0 non esiste, il primo anno prima dell'anno 1 è negativo ed è l'anno -1".

Conclusione

Il libro cerca di avvicinare l'Archeologia ai bambini della scuola primaria, un pubblico che mostra grande curiosità per la storia in generale e per l'Archeologia in particolare, come si può notare nelle visite scolastiche ai musei. Le pubblicazioni sul mercato sono generalmente destinate ad allievi della scuola secondaria; traduzioni come l'opera di J. McIntosh, *L'Archeologia. Il mondo straordinario dell'archeologia e le sofisticate tecniche per ricomporre i frammenti delle civiltà del passato*, col. In primo piano, De Agostini, Novara, 1995, risultano assolutamente incomprensibili per bambini di scuola primaria. Ecco perché la pubblicazione in italiano del libro di de Filippo crea un importante precedente. Il discorso principale è redatto generalmente in una lingua comprensibile e l'autore presenta alcuni argomenti di grande interesse come ad esempio l'Archeologia di recupero, molto presente nel nostro ambiente e spesso ignorata. Nonostante tutte le critiche fatte in questa nota, il libro dà inizio ad una linea editoriale di notevole interesse, la didattica dell'Archeologia per i bambini della scuola primaria.

Raphaël de Filippo ha aperto la strada.

1. I resoconti tendenziosi della storia

In ogni paese c'è stata talvolta la tentazione di dare resoconti tendenziosi della propria storia, e con motivazioni che possono essere considerate di volta in volta giuste oppure no. Il patriottismo, se non è portato all'eccesso, è un sentimento nobile e legittimo. E nemmeno dovremmo condannare in modo sbrigativo e indiscriminato qualunque tentativo di alimentare quei miti storici che aiutano a consolidare il nostro senso di identità nazionale. Allo stesso tempo si deve pur ammettere che le leggende storiche possono avere esiti disastrosi se prese troppo seriamente, tanto più quando sono state manipolate o persino inventate nel deliberato tentativo di influire sulla politica o ingannare i posteri. Nei libri di testo per la scuola elementare oppure nella stampa popolare una certa dose di manipolazioni della storia può sembrare abbastanza innocente, ma queste manipolazioni sommandosi possono generare nell'opinione pubblica illusioni pericolose oppure concezioni errate relativamente alla potenza di una nazione e ai suoi reali interessi. Nessun paese è immune dalla tentazione di portare queste esagerazioni alle estreme conseguenze. Accade in ogni nazione che alcuni storici, invece di cercare semplicemente di comprendere e raccontare il passato, siano condizionati da interessi legati alla politica del momento e abbiano in mente piuttosto un qualche futuro idealizzato per il quale cercano una giustificazione storica. In casi estremi un tale atteggiamento può essere portato fino al punto di falsificare le prove documentali, magari assolvendo l'operato di un tiranno per legittimare poi una politica nazionale aggressiva, oppure per difendere la discriminazione razziale o la lotta di classe, o ancora per nascondere la corruzione di una *élite* governativa.

Quando si scrive di storia si può incorrere naturalmente in inesattezze di tipo diverso: si può trattare di inesattezze casuali o involontarie, derivate forse dal fraintendimento di un testo, o dovute a ricerche affrettate, o ancora al fatto che chi scrive è effettivamente all'oscuro dell'esistenza di prove che offrono una differente versione dei fatti. Evitare del tutto errori di questo genere è difficile anche per lo storico più onesto e scrupoloso. È pur vero poi che in qualche caso, nel quale si suppone sia stata operata deliberatamente una falsificazione, il danno è soltanto marginale. Per citare un piccolo esempio, viene alla mente una lettera del luglio 1860, scritta dal re Vittorio Emanuele II a Garibaldi; il fatto che ne esistessero versioni differenti fece nascere dei sospetti e fece supporre che qualche storico avesse voluto gettare una luce più favorevole sulla politica del re. Un episodio controverso ben più noto riguarda l'esecuzione sommaria di Mussolini nel 1945, descritta con resoconti assai contrastanti da persone diverse, anche da sedicenti testimoni oculari, cosicché permangono tuttora incertezze sul luogo e sul momento preciso in cui avvenne il fatto, come anche su chi ne fu realmente l'esecutore. Per quanto tali dubbi e contraddizioni offrano interessanti spunti di riflessione, hanno soltanto un'importanza minore.

Ognuno di noi sa, per esperienza personale, quanto inattendibili siano qualche volta i ricordi e con quale imprecisione, nonostante la buona fede, ritornino alla mente. Nel caso di un libro storico, qualora si sospetti la malafede, il lettore deve prendere in considerazione l'eventualità che l'autore di un documento possa essere stato mosso dal desiderio di ingraziarsi un potente protettore, oppure di difendere se stesso e i suoi alleati politici dall'accusa di avere commesso scorrettezze. D'altra parte, ogniqualvolta non vi siano indizi che suggeriscano la possibilità di una mistificazione, potrebbe risultare difficile verificare i fatti e si deve quindi accettare la

probabilità che il loro resoconto sia disinteressato e accurato. Infatti, è raro riuscire ad appurare se un volume di memorie oppure un diario non siano stati parzialmente riscritti prima della pubblicazione, per ragioni politiche o semplicemente per farne un libro più interessante e leggibile. Le modifiche, talvolta, possono riguardare solamente l'aspetto linguistico, ad esempio per semplificare l'esposizione oppure per eliminare particolari apparentemente non pertinenti; ma l'esperienza ci suggerisce che non di rado si tratta di interventi più consistenti. È sempre bene ipotizzare che questo tipo di libri, a meno che non vi siano esplicite dichiarazioni del contrario, possano essere stati «ritoccati», in modo sostanziale o marginale, da un autore o da un curatore in grado di sfruttare i vantaggi del giudizio retrospettivo.

PARTIRE DAL PATRIMONIO ARCHEOLOGICO PER INSEGNARE STORIA: UNA INDICAZIONE VINCENTE

*di Pilar Rivero
Universidad de Saragoza**

[relazione svolta ad un seminario organizzato nel Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna]

Attualmente, il sistema educativo spagnolo sta sviluppando l'ultima fase della sua nuova riforma. Nel dicembre 2006 è stato pubblicato il regio decreto che stabilisce gli insegnamenti minimi che dovevano essere comuni a tutte le Comunità autonome che compongono lo stato spagnolo e nel corso del primo semestre del 2007 i diversi governi autonomi (regionali) hanno reso pubblici i loro nuovi curricoli. Il governo di Aragona ha pubblicato il piano di studi d'istruzione primaria nel giugno 2007 e la sua applicazione avrà inizio durante ciascun anno di ogni ciclo nel corso accademico seguente in modo che in un paio di anni entrerà in vigore nella sua totalità nell'insegnamento obbligatorio. Non è ancora il momento, quindi, per i dibattiti sul nuovo contenuto che è stato definito, ma si inizia ora un periodo di riflessione per l'elaborazione di nuovi manuali e di materiali didattici adeguati agli obiettivi, ai contenuti, ai criteri di valutazione e alle indicazioni didattiche del nuovo curriculum. In Aragona, per l'insegnamento della storia (inclusa nella materia "Conoscenza dell'Ambiente") si stabilisce, tra l'altro, un orientamento molto preciso: collegare la storia al patrimonio culturale di Aragona.

Il testo che segue corrisponde alle annotazioni per un intervento sul perché e sul come utilizzare il patrimonio archeologico per costruire la storia nella scuola, tenuto al seminario sulla Didattica museale ed insegnamento della Storia, che ha avuto luogo a Bologna il 25 ottobre 2007: ciò giustifica il suo carattere schematico e la mancanza dell'apparato bibliografico critico abituale nelle pubblicazioni scientifiche. Si è aggiunta, tuttavia, una piccola bibliografia finale con alcuni articoli significativi in relazione con l'argomento trattato.

I. Il ruolo della didattica del patrimonio culturale nel nuovo programma di studi scolastico spagnolo di educazione primaria. Il caso del programma di studi di Aragona.

Documenti del nuovo curriculum

- LEY ORGÁNICA 2/2006, del 3 maggio, sull'Educazione. (BOE 4 maggio 2006)
- REAL DECRETO 1513/2006, del 7 dicembre, che stabilisce gli insegnamenti minimi dell'Educazione primaria. (BOE 8 dicembre 2006)
- Decreti dei governi delle comunità autonome. Esempio: DECRETO del 9 maggio 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, che approva il curriculum dell'Educazione primaria e autorizza la sua applicazione nei centri dei docenti della Comunità Autonoma dell'Aragona. (BOA, 1 giugno 2007)
- ORDEN ECI/2211/2007, del 12 luglio, che stabilisce il curriculum e si regola l'ordinamento dell'Educazione primaria. (BOE 20 luglio 2007)
- ORDEN ECI/2571/2007, del 4 settembre, sulla valutazione nell'Educazione primaria. (BOE 6 settembre 2007)

* Dpto. Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y de la Educación. Grupo de investigación Urbs. Intervento durante un soggiorno di ricerca all'Università di Bologna con borsa di studio CAI-CONAI ref CH18/07

Scuola primaria spagnola	Scuola primaria italiana	Indicazioni 2007
Struttura dell'insegnamento primario 6 anni di studio:	Ordinamento 5 anni di studio	
PRIMO CICLO (6 e 7 anni)	PRIMA CLASSE (6 anni)	PRIMO TRIENNIO
SECONDO CICLO (8 e 9 anni)	PRIMO BIENNIO (7-8 anni)	
TERZO CICLO (10 e 11 anni)	SECONDO BIENNIO (9-10 anni)	BIENNIO

La Storia nel nuovo curriculum

- Integrato nella materia: Conoscenza dell'ambiente naturale, sociale e culturale.
- Obiettivo principale della materia: Sviluppo di capacità per il riconoscimento delle qualità dell'ambiente naturale, sociale e culturale.
- Nel curriculum dell'Aragona sono indicati 10 obiettivi generali. Tra loro c'è:
analizzare le manifestazioni dell'intervento umano nell'ambiente valutandolo in maniera critica e adottare un comportamento per difendere, mantenere e recuperare il ricco e vario patrimonio naturale e culturale dell'Aragona.
- Ambiti principali che compongono la materia:
 1. L'ambiente e la sua conservazione
 2. Diversità degli esseri viventi
 3. La salute e lo sviluppo personale
 4. La popolazione, culture ed organizzazione sociale
 5. Cambiamenti nel tempo
 6. Materia ed energia
 7. Oggetti, macchine e tecnologie

Contenuti della Storia (per cicli scolastici: 1 ciclo = due anni).

Primo Ciclo:

- Uso di nozioni di base sul tempo (prima-dopo, passato-presente-futuro, durata), unità di misura (giorno, settimana, mese, anno).
- Inizio della ricostruzione della memoria del passato prossimo dalle fonti familiari.
- Approssimazione ad alcuni eventi del passato e del presente dell'ambiente degli allievi. Rapporto con gli aspetti storici vicini alla loro esperienza.
- L'uso delle fonti orali e delle informazioni fornite dagli oggetti e dalle memorie dei familiari per ricostruire il passato.

Secondo Ciclo:

- Uso delle unità della misura del tempo (decade, secolo) e dell'inizio alla manipolazione delle nozioni di successione temporale, disposizione nel tempo (ordinamento) e simultaneità.
- Uso di tecniche semplici di registrazione per la ricostruzione del passato familiare di tre generazioni.
- Approssimazione alle società di determinate epoche storiche a partire dalla conoscenza della vita quotidiana e dell'evoluzione nel tempo di aspetti relativi a organizzazione sociale, casa, riti, forme di lavoro, mass-media o trasporto. Rapporto con alcuni fatti storici di valore notevole.
- Eventi e personaggi notevoli della storia dell'Aragona. Studio dell'eredità di personaggi locali.
- Riconoscimento e valutazione del significato di alcune testimonianze patrimoniali del territorio locale e dell'Aragona (tradizioni, costruzioni, oggetti).
- Uso del documento scritto e iconico per ottenere i dati storici e per elaborare conoscenze sulle istituzioni dell'Aragona.

- Identificazione del ruolo degli uomini e delle donne nella storia locale, dell'Aragona e dell'insieme della Spagna.

Terzo Ciclo:

- Convenzioni di datazione e di periodizzazione (a.C.; d.C.; età).
- Uso delle tecniche per individuare nel tempo e nello spazio fatti del passato e percepire la durata e la simultaneità. Ricerca del rapporto fra gli eventi.
- Elaborazione dei fattori esplicativi di alcune azioni umane, degli eventi storici notevoli e di alcuni cambiamenti sociali.
- Descrizione di alcune società nei periodi storici - preistorico, "classico", "medioevale" "delle scoperte", "dello sviluppo industriale" e del mondo nel secolo XX, con lo studio sulle forme di vita.
- Identificazione di alcuni eventi e personaggi notevoli della storia della Spagna. Rapporto con Aragona.
- Conoscenza, valutazione e rispetto delle manifestazioni notevoli del patrimonio storico e culturale. Riconoscimento dello sviluppo delle loro caratteristiche di ogni periodo.
- Uso delle fonti storiche, geografiche, artistiche differenti, ecc., elaborare le informazioni ed altre attività di carattere storico. Strategie di ricerca con le nuove tecnologie.
- Valutazione del ruolo degli uomini e delle donne come protagonisti della storia dell'Aragona e della Spagna.

Orientamento didattico nel curriculum

La materia "Conoscenza dell'ambiente" acquista la sua dimensione quando interagisce con la realtà sociale in cui crescono gli alunni; per tale motivo è necessario approfittare delle risorse didattiche vicine. Lo studio comparativo di alcune caratteristiche culturali o organizzative permetterà di valutare la ricchezza che suppone la diversità. In più, in questa proposta si parla molto della conservazione del patrimonio comune, ed è stimolata l'attenzione ad una nuova variabile sociale del futuro: lo sviluppo sostenibile. Non si dimentica che la diversità contribuisce alla ricchezza personale e culturale: ha bisogno del rifiuto critico di pregiudizi e di ingiustizia sociale.

II. Punti di forza di questa proposta e problemi derivati da essa. Il presente della didattica del patrimonio nella formazione obbligatoria in Spagna e le nuove sfide per la didattica museale derivanti dal nuovo programma di studi.

L'insistenza del curriculum aragonese sull'importanza del patrimonio culturale non è ideologicamente neutra. È necessario vederla inoltre come la volontà di generare segni dell'identità per una popolazione emarginata nei libri di storia. Nei manuali scolastici di Storia, nell'epoca del Franchismo, l'Aragona è stata ignorata dalla sua unione dinastica con Castiglia nel secolo XV. Nell'epoca democratica (dal 1975 ad oggi) ha visto anche diminuito il suo protagonismo nella storia medioevale spagnola per quello che si è considerata "un'appropriazione di storia" da parte delle regioni di tradizione nazionalistica più grande come la Catalogna: sono frequenti nei manuali scolastici espressioni come "la confederazione catalano-aragonese" per parlare di una realtà politica che dal secolo XVI è stata chiamata "Corona di Aragón" e per la quale alcuni storici catalani avevano già proposto denominazioni più adeguate come "Señorío di Aragona" (Vicens Vives). Inoltre in alcuni manuali scolastici la contea medioevale di Ribagorza è catalana e non aragonese (benché sia stata governata dal re di Aragona fin dall'inizio della monarchia indipendente aragonese con Ramiro I e, di conseguenza, portata all'unione con la Catalogna grazie a Petronila di Aragona e non per merito del conte di Barcelona Ramón Berenguer IV).

Anche questa insistenza del governo dell'Aragona sull'importanza del Patrimonio deve essere connessa alla volontà di sviluppo delle zone rurali per mezzo del turismo culturale, aspetto

assolutamente necessario in una regione con grande squilibrio di ripartizione demografica (più del 50% della popolazione è concentrata nella capitale).

Altra causa possibile, nella mia opinione, è la lotta contro il sentimento di sottovalutazione della popolazione aragonese di fronte ad altre Comunità autonome: essa è il risultato della scarsità della popolazione (1.200.000 abitanti) che implica una più piccola rappresentanza parlamentare (con le relative conseguenze) e della negazione iniziale (durante più di 20 anni) di considerare la regione come una Comunità Storica, nonostante derivi da uno dei regni medioevali di tradizione più antica, che perdurò dal secolo XI all'unificazione legale con la dinastia Borbone nel secolo XVIII.

Punti di forza:

- Lo studio della storia è fatto a partire dall'esperienza personale nell'allievo in un doppio senso: quello che può collegare più facilmente alla sua esperienza (vita quotidiana, organizzazione sociale, ecc.); e quello di cui può vedere i resti materiali nel suo territorio.
- C'è una vera importanza esplicita data al patrimonio come fonte fondamentale per la conoscenza storica, e si stimola la sua valorizzazione, il suo rispetto e la conservazione.
- Si dà importanza vera a quello che è presente sul territorio e alle culture diverse che hanno consentito che il patrimonio culturale arrivi fino noi e che la nostra cultura sia quella che è. Si fa attenzione all'apporto storico multiculturale (celti-romani-popoli germanici-arabi-ecc.) e si fa vedere che il patrimonio è ricevuto da tutti quelli che adesso compongono la popolazione dell'Aragona. Per tanto, si tenta di fare del Patrimonio uno strumento di coesione della popolazione della regione e della sua difesa uno dei suoi segni di identità (questo è il patrimonio multiculturale che noi abbiamo ricevuto e che noi tuteleremo per donarlo alle nuove generazioni). Come diceva Mario Calidoni più di dieci anni fa: "andare a scuola ponendo al centro del contributo formativo il concetto di senso di appartenenza culturale", (p.4); "considerando lo spazio regionale un luogo di appartenenza non solo amministrativo bensì, anche e prima di tutto, culturale, al quale fare riferimento come spazio di senso" ("I beni culturali, la Storia e l'arte nei luoghi di ogni giorno", in *Beni culturali e scuola. Progetto di Educazione al Patrimonio in Emilia Romagna*, IRRSAE/ER, 1995, p. 3).
- Metodologicamente, è molto importante l'acquisizione di un metodo di osservazione basato sull'analisi delle tracce del passato che sono sopravvissute fino ad oggi, cosa che implica la creazione di una visione globale del proprio territorio dato che i beni culturali si integrano nello studio dell'ambiente. Inoltre, si acquisisce un metodo di analisi dell'oggetto archeologico (inclusi i resti architettonici) che favorisce la comprensione della complessità e varietà di significati che sono nelle cose. Un oggetto archeologico può essere visto come una fonte storica, ma anche come un oggetto artistico, uno strumento quotidiano... ma anche come oggetto che ha una storia che parla del passato del luogo dove è stato creato così come del passato attraverso cui è arrivato a noi (e dell'uso materiale e/o ideologico che ha avuto in tutto quel tempo), del presente come oggetto prezioso e apprezzato, ecc.

Problemi derivati:

- Il curriculum deve avere, in sé, un componente di flessibilità; altrimenti, non potrebbe definirsi uno studio del patrimonio prossimo a ogni città dell'Aragona. Come questo obiettivo sarà compatibile con la politica di impresa delle grandi case editrici spagnole? Il dipartimento di Educazione del governo regionale dovrà produrre i materiali didattici per far conoscere il patrimonio di ogni zona?
- È necessario potenziare l'accesso fisico ed intellettuale al patrimonio per gli allievi a partire da 8 anni. Finora la domanda era modesta perché la storia nell'Educazione Primaria è stata limitata allo studio sulla vita quotidiana e, per quel motivo, la didattica museale era concentrata generalmente nella spiegazione degli oggetti di uso quotidiano dei periodi differenti per gli allievi di terzo ciclo (10-11 anni); o in una

semplificazione del percorso di Preistoria o Antichità progettato per gli allievi del primo ciclo della formazione secondaria (12-13 anni), livello dove la storia antica era imparata.

- La didattica del patrimonio nei musei e nei giacimenti archeologici deve essere promossa per un po' di tempo:
 - aumentare la varietà dell'offerta (in tipologia e in quantità)
 - adattare i giacimenti archeologici per essere accessibili ai bambini
 - elaborare materiale didattico adeguato alle necessità curricolari ed intellettuali di ogni età, ecc.

Soluzione d'emergenza nei musei archeologici di Aragona:

Con l'inizio del nuovo curriculum, i direttori dei musei archeologici dell'Aragona hanno deciso la contrattazione del servizio agli esterni per potere rispondere alla quantità della domanda della scuola primaria. A Huesca e Saragozza (le due città più importanti della regione) con un totale di sei musei archeologici, c'è un'unica impresa che offre il servizio: "Gozarte". L'impresa è stata creata da laureati di Storia dell'Arte legati a gruppi di teatro amatoriale. Da anni assicurano il servizio turistico di "Visite drammatizzate" in Saragozza. Questa attività consiste in una visita tradizionale alla città, in cui la guida è un attore con i vestiti corrispondenti al tempo storico del percorso selezionato. Nel copione ci sono molte note umoristiche che rendono la visita piacevole e, di solito, un finale di carattere più partecipativo (ad esempio, mangiare dolci arabi). Lo stesso modello già si è adattato per la scuola con le cosiddette "valigie didattiche" dalle quali l'attore prende materiali attraverso cui si trasforma in un personaggio storico e spiega la sua vita e la sua epoca.

Il secondo punto è stato adattare l'attività alla didattica del museo. C'è un percorso didattico guidato dagli attori che simulano di essere personaggi di un periodo concreto e con i dialoghi vivi e graziosi interagiscono con i bambini. Attraverso il copione dell'attore si ha la spiegazione tematica. L'attività è integrata, a volte, con un gioco finale, di solito di carattere plastico o teatrale.

Bisogna dire che i musei hanno confezionato anche materiali didattici tipo scheda da completare da parte dei bambini, ma i materiali sono usati soltanto con le visite guidate tradizionali, con i maestri autonomamente o con il personale del museo e non sono pubblicizzati perché sono considerati poco attivi.

Questo modello ha notevoli carenze:

- La formazione è lasciata nelle mani degli attori che seguono il copione fedelmente, perché difettano della formazione didattica ed archeologica per risolvere le domande dei bambini. L'attività è, conseguentemente, troppo rigida e non permette la possibilità di adattamento alle necessità diverse di ogni gruppo e non dà corso alla curiosità che l'allievo può avere nell'osservare il patrimonio archeologico.
- I visitatori non sono forniti di strumenti mentali per acquistare l'autonomia nella visita al museo né per l'interpretazione dei beni archeologici.
- I principi didattici che caratterizzano i percorsi sono: non avere bisogno della conoscenza e amenità attraverso il teatro ed il gioco. Ciò è insufficiente. Non esiste una riflessione per adattare il percorso ai livelli di comprensione del tempo storico, né alle capacità di astrazione per la comprensione dei resti architettonici. Non c'è un disegno studiato e adeguato al curriculum e alle necessità intellettuali degli allievi. Non esiste una definizione degli obiettivi... Come esempio vale la spiegazione di una delle attività:

Posto: Museo delle Terme di Caesar Augusta (resti architettonici delle terme romane ed esposizioni di oggetti legati ad esse).

Titolo: *Una mattina nelle terme con...*

Per allievi del secondo e terzo ciclo di Educazione Primaria (8 - 11 anni).

Spiegazione sull'attività: "Oggi in Caesar Augusta non è un giorno qualunque".

Questo pomeriggio uno degli *ediles* della città paga le rappresentazioni del teatro nell'occasione delle celebrazioni della dea Flora. Sua moglie, Valeria Maxima, desidera essere bella e per quel motivo è venuta alle terme con

Selene, la sua schiava specializzata nella cura della sua bellezza. Desiderate conoscerle? Allora non è necessario fare altro che aprire il nostro bagaglio per fare uscire loro e molte sorprese di più”.

- L’offerta di attività nella regione, vista nell’insieme, è troppo omogenea. Tutte le attività hanno la stessa struttura: visita drammatizzata + gioco (di solito vestire i personaggi, fare gli oggetti, cucinare o mangiare).

III. Il caso italiano, modello possibile? Risponde il modello di didattica museale italiano alle necessità attuali della scuola spagnola?

La didattica del patrimonio è uno studio “en vogue” all’interno degli studi umanistici. Nel caso Aragonese, come è stato spiegato, ciò è dovuto all’introduzione di nuovo curriculum scolastico, ma in generale sono numerosi i colloqui e le pubblicazioni recenti con questo interesse (come Hodder, I. / L. Doughty, eds.: *Mediterranean Prehistoric Heritage. Training, Education and Management, 2007*). L’Italia conta su una tradizione più grande della Spagna (o, almeno dell’Aragona) di offerta didattica museale per la scuola primaria, poiché la storia è stata presente nel curriculum come materia con personalità propria. Ma è necessario analizzare meticolosamente dall’esterno le particolarità delle attività didattiche dei musei archeologici italiani per stimare le relative possibilità di successo del suo adattamento alle necessità derivate dal nuovo curriculum spagnolo. Ma... esiste veramente un “modello italiano”?

IV. Prima approssimazione alla didattica dell’archeologia per la scuola nei musei italiani. Analisi.

Quando si cercano informazioni sull’attività didattiche dei musei archeologici italiani, la prima impressione è molto positiva. Ci sono molte attività per i bambini della scuola primaria e ci sono percorsi che, secondo le pagine web dei musei sono sempre legate alle collezioni del museo ed includono attività con molta partecipazione dei bambini, con un apprendimento attraverso il gioco o nel laboratorio.

Possiamo dire, allora, che c’è un modello italiano di percorso didattico nei musei archeologici basato sull’interattività con i bambini lungo il percorso, nella sua partecipazione attiva per offrire un approccio personalizzato secondo l’ oggetto archeologico e, attraverso di esso, alla storia.

Ma dietro di questa apparente regolarità ci sono molte varietà di tipologie di attività, di durata, di contenuti, di strumenti didattici... e una prima questione inquietante: “Come è possibile che la stessa attività sia prevista per bambini di età molto diverse. Se la stessa attività è rivolta a studenti delle scuole elementari, delle scuole medie inferiori e delle scuole medie superiori, forse per alcuni è troppo facile e per altri troppo difficile e sta alla responsabilità e al “sapere fare” delle guide l’adattamento ai differenti livelli di un’attività non bene tarata per i diversi pubblici.

a) Criteri di qualità per il disegno dell’attività.

1. Varietà dell’offerta in ogni museo.

È importante offrire la possibilità di percorsi differenti adattati per ogni età ed ogni necessità del gruppo. Avere un’offerta che permetta di visitare parecchie volte lo stesso museo e creare un rapporto di collaborazioni stabili tra scuola e museo, tra maestri e educatori dell’aula didattica. E anche avere una varietà di tipi di attività: dalle visite guidate tradizionali al laboratorio. Di solito i musei che hanno un’aula didattica stabile e una tradizione nella preparazione di attività per i bambini hanno un’offerta di tipologia varia sviluppata attraverso anni di lavoro (e molte volte i curatori dell’ aula didattica sono sorpresi per la richiesta da parte di maestri di attività elaborate anni fa con mezzi didattici molto tradizionali).

Alcuni musei offrono la possibilità di creare progetti di collaborazione in cui la scuola e il museo operano insieme durante tutto l'anno scolastico. Gli esempi sono molti: l'esperienza sulla numismatica e sulla storia in Russi, il concorso Archeoscuola a Ravenna, molti progetti di collaborazione annuale del museo di Torino, ecc. Nella bibliografia più recente è possibile trovare i riferimenti alle esperienze varie (A. L. Morelli, *Monete in villa. Numismatica e storia a Russi*, Ravenna 2004; M. A. Donna, S. Mascheroni e V. Simone, *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, Milano, 2007 (su Torino); A. Acerbi e D. Martein, *Musei, non musei, territorio*, Milano, 2007, ecc.). Ma, nonostante la valutazione positiva dell'esperienza, questa non trova in seguito una regolarità, non si istituisce un rapporto stabile ogni anno per offrire l'attività alle altre scuole. Perché? Forse le attività hanno alla fine un carattere eccessivamente ludico e non si impara tanto? Si affronta un impegno temporale e uno sforzo personale troppo esigente per insegnare una parte troppo piccola del curriculum scolastico? Ciò può far perdere l'interesse da parte degli insegnanti che hanno un programma scolastico da insegnare ai loro allievi. Anche da parte del museo si può avere una perdita di interesse se l'attività, alla fine, benché creativa e con riferimento alla Storia, non ha abbastanza legami con la collezione del museo?

2. Rapporto dell'argomento di itinerario didattico all'età degli allievi e al curriculum scolastico.

Il percorso deve essere utile per la scuola, deve rivolgersi al curriculum scolastico. Questa è la richiesta maggiore dei maestri. Tutti i maestri ai quali ho domandato perché hanno deciso di fare un'attività concreta hanno risposto in primo luogo con un riferimento al curriculum scolastico, alla lezione che si svolge all'inizio o alla fine nell'aula della scuola. E sarà più richiesta se anche è facile farla nell'orario scolastico. Un'attività bella, ben progettata, ecc. ma che non si può fare dentro i margini degli orari di lezione (ad esempio, quella che richiede una giornata completa) sarà richiesta di meno di un percorso che si può fare dalle 9 alle 13.

3. Integrare l'attività nel museo con il lavoro precedente e successivo nell'aula.

- Fornire informazioni dettagliate sull'attività ai centri scolastici e agli insegnanti.
- Collaborazione degli insegnanti dell'aula e/o spostamento dei laboratori dall'aula didattica alla scuola.
- Preparazione dei materiali didattici adatti per il lavoro dell'insegnante e degli allievi.
- Mettere a disposizione il materiale in modo permanente attraverso la pagina web del museo e fare della pagina web del museo uno strumento efficace di comunicazione e di divulgazione del materiale e delle attività (e anche della propria personalità ed originalità della collezione).

4. Delimitare chiaramente gli obiettivi dell'attività didattica.

Introdurre i bambini nella conoscenza di... è non dire nulla. Devono essere formulati obiettivi chiari e concreti che permettano che l'insegnante decida se l'attività proposta è realmente formativa e adatta al suo curriculum. Uno degli obiettivi dovrebbe essere sempre di **imparare ad osservare un oggetto archeologico e produrre e dedurre informazioni storiche mediante esso**. Nelle attività di alcuni musei, la semplificazione delle attività arriva a tal punto che l'allievo non partecipa alla deduzione delle informazioni storiche, di modo che non può capire il suo valore come fonte storica, ed il valore dell'oggetto archeologico non è soltanto quello della sua antichità, ma anche il suo valore come fonte per produrre informazioni sulla civiltà del passato. **Insistere su imparare nozioni relative al tempo storico, la conoscenza di un vocabolario tecnico specifico all'Archeologia e la Storia o fissare i contenuti di base di quadri di civiltà sono obiettivi da tenere sempre in mente**. Anche la presentazione dell'Archeologia come una disciplina scientifica dove la ricerca fa venire alla luce le cose che non si conoscevano prima e dove ci sono ancora cose da scoprire è importante per mostrare che la ricerca non si limita alle scienze naturali.

5. Riflettere sugli aspetti più complessi del contenuto dell'attività e fornire gli strumenti didattici e tecnici per affrontare il problema.

Fare una cosa "didattica" non significa semplificare il problema ma renderlo accessibile intellettualmente. Cito parole di Maria Teresa Balboni: "I cattivi pensieri vengono tutte le volte in cui si ha la sensazione che quanto viene proposto sia improvvisato o, peggio, sia guidato dalla sotterranea convinzione che i bambini siano imbecilli" (p. 43). Nello stesso senso interviene Maria Gregorio nel suo espressivo articolo "I bambini sono imbecilli?", in *Nuova Museologia*, 4, Milano, 2001, p. 30. Certo è che a volte l'attività è semplificata all'eccesso di maniera che quando si riflette sugli aspetti complessi la risposta è che non ci sono.

6. Partire dall'oggetto e selezionare adeguatamente gli oggetti su cui si basa il percorso.

L'accumulo, l'eccesso di vetrine e di oggetti e di temi che un museo nella sua interezza generalmente offre, confonde, rende la visita superficiale, selettiva senza criteri conoscitivi... Si deve partire dall'oggetto, altrimenti, che senso ha stare nel museo? In un luogo dove ci sono gli oggetti archeologici? Approfondendo l'osservazione di un oggetto, e ponendo questioni sulle funzioni differenti riferite ad esso (tecnica di fabbricazione, iconografia, usi, funzioni, che cosa insegna della civiltà e dell'epoca nel quale è stato fatto ed è stato usato, come è arrivato fino noi, ecc.) si possono imparare molte questioni storiche ma anche una metodologia di osservazione per rendere il bambino più autonomo nell'analisi.

7. Aprire l'osservazione a tutti i sensi.

Manipolare è una buona forma di osservare aspetti importantissimi degli oggetti archeologici: il peso di una moneta, il rifinito di una scultura, l'uso del tornio nell'elaborazione di una ceramica, ecc. Maneggiare gli oggetti fornisce le informazioni complementari all'osservazione esclusivamente visiva. E in più ai ragazzi (ed agli adulti) piace toccare. Ma perché limitare questo alle riproduzioni archeologiche del laboratorio didattico. Perché non si tocca un'anfora antica, quando ce ne sono tante nelle scatole dei sotterranei dei musei, quando ci sono oggetti che non hanno una notevole importanza dopo il loro studio archeologico. I bambini sono affascinati dall'oggetto e, alla fine, mai è il vero oggetto archeologico. Avere una sala pubblica "per toccare" nel museo o fare mostre temporanee ed itineranti aperte al tatto potrebbero essere opzioni attraenti.

Sarebbe anche interessante includere attività per potenziare la percezione tattile (come fa il museo archeologico di Bologna nel percorso "L'Egitto da toccare", e, naturalmente, il Museo Omero di Ancona).

8. La varietà interna del tipo di attività nel percorso didattico.

Molte volte si parla di una generazione abituata allo "zapping" che ha difficoltà a fissare l'attenzione molto tempo sulla stessa cosa. Infatti, nell'osservazione delle attività museali, si vede che i bambini sono capaci di fare attenzione sullo stesso tema molto tempo, ma bisogna che abbiano risorse diverse con le quali interagire. Un filmetto da 20 minuti più una spiegazione magistrale di 15 minuti nessun bambino li sopporta, ma alternare filmetto, spiegazione, fare parlare loro, ecc. in parti di tempo più segmentate funziona bene. Flessibilità nel ricorso ad una varietà di mezzi didattici che forniscono dinamismo al percorso. Forse la multimedialità delle nuove tecnologie fornisce già una varietà di mezzi, ma un *powerpoint* di 10 immagini fisse durante 15 minuti è tanto sopportabile quanto un filmetto della stessa durata. Non si deve rinunciare al ricorso a mezzi tradizionali come stampi, pannelli, schede, oggetti di riproduzioni archeologiche, ecc.

9. Temporalizzare adeguatamente il percorso.

Questo costituisce sempre un problema perché ci sono sempre gruppi diversi per formazione, partecipazione ed interesse. Non solo si deve avere una temporalizzazione generale del percorso ma anche un equilibrio temporale nella distribuzione interna delle diverse attività che compongono il percorso, nell'uso delle risorse (filmetto, schede, ecc.).

Ma bisogna avere sempre un margine di flessibilità per permettere ai bambini di sviluppare la loro curiosità. L'esplorazione autonoma è anche importante, così come è importante avere il tempo per rispondere alle domande (e questo deve essere previsto nell'organizzazione del lavoro, e considerato dalla guida e dal maestro e dagli adulti che accompagnano i bambini).

10. Elaborare materiale didattico di qualità in relazione con il percorso.

Verba volant. È conveniente disporre di un buon materiale didattico legato ai differenti itinerari. Esso permette di approfondire le conoscenze e rafforzare gli apprendimenti indipendentemente dal fatto che il materiale sia necessario nello svolgimento della visita. Non sempre si realizzano materiali didattici e non tutti quelli prodotti dallo stesso museo hanno la stessa qualità né paiono dirigersi agli stessi destinatari all'interno della stessa collezione.

È necessario definire chiaramente gli obiettivi, per i quali i materiali sono prodotti e come deve essere la loro utilizzazione, e dopo fare una riflessione sui principi del linguaggio della divulgazione storica e della didattica della storia. Il linguaggio visuale è importante quanto il testo, non un mero sussidio per renderlo piacevole. Il testo deve essere comprensibile e può avere parecchi gradi di difficoltà, che devono essere indicati visivamente (con diverse tipologie di lettere). Devono esserci collane differenti per raggruppare il tipo diverso di materiali didattici. Ad esempio:

- materiali di lavoro per i bambini: quaderni di lavoro, con attività, spiegazioni adeguate e brevi, illustrazioni didatticamente significative, e, di solito, editati in una sola tinta per abbassare il suo prezzo e permettere fare delle fotocopie;
- materiali di consultazione per i bambini: piccole opere di divulgazione come documenti monografici per approfondire il tema del percorso, guide di musei per bambini, storia-guida del giacimento/deposito archeologico, fumetti con riferimenti agli oggetti del museo, dizionario illustrato di parole tecniche per capire le spiegazioni dei pannelli del museo pensate e scritte per lettori colti ...;
- materiali per dotare gli adulti (che accompagnano la visita) di conoscenze per fare una spiegazione basilica ai bambini o per selezionare gli oggetti più notevoli.

11. Preparare vere unità didattiche per i percorsi museali.

Ciò permetterebbe che l'insegnante (e la guida che deve sviluppare un percorso pensato da altri) sappia per quali allievi è stato pensato, quali sono i loro obiettivi, quale il contenuto (concettuale, procedurale e attitudinale), quali le competenze che vogliono sviluppare nei bambini, quale la totalità delle attività pensate per insegnare e imparare, quali risorse saranno usate, che materiali saranno messi prima e dopo il percorso a loro disposizione per preparare la valutazione o l'approfondimento, ecc. E questo materiale dovrebbe essere accessibile nella pagina web del museo. Altrimenti, accade che gli insegnanti scelgono un percorso o un altro esclusivamente sulla base del tema e non in base alla sua qualità didattica e scientifica. A questo punto, le esperienze personali precedenti con gli educatori dell'aula didattica diventano fondamentali per decidere di fare nuovi percorsi con i bambini. E inoltre, questo tipo di materiale sarebbe fondamentale per la formazione di nuovi professionisti. Ma il problema è... chi è capace ed ha tempo di farlo?

b) Qualità dello sviluppo del percorso didattico.

Senza un disegno dettagliato dell'attività equivalente a quelle di una vera unità didattica, lo sviluppo del percorso didattico dipende troppo della professionalità della guida. L'esperienza è un punto importante, ma non è l'unico. Gli anni non ti fanno necessariamente più qualificato. Ti fanno più qualificato soltanto quando ti piace il tuo lavoro, quando hai un interesse a farlo meglio, quando hai la capacità di auto-osservazione ed autocritica, la volontà di comunicare con i bambini, l'interesse per il museo e l'archeologia, la costanza per imparare sempre più, aggiornare le tue conoscenze e di innovare...

Purtroppo, alla fine, un percorso vincente dipende anche da:

- *La capacità comunicativa della guida didattica.* Capacità di creare un rapporto stimolante che catturi l'interesse dei bambini e svegli le loro curiosità; di fare diventare i bambini protagonisti del percorso museale, anche nelle attività più tradizionali come può essere una spiegazione orale.
- *La motivazione della guida, la sua formazione scientifica e la sua capacità didattica per risolvere le situazioni varie e le domande dei bambini.* Per questo è necessaria la formazione didattica, archeologica e la formazione nella didattica specifica della storia e del patrimonio, e anche amare il lavoro e il rapporto con i

bambini e avere il tempo necessario. Senza buona formazione le risposte di guide diverse alle stesse domande dei bambini nello stesso percorso o in percorsi con tematiche simili possono essere troppo dissimili e inadeguate.

- **Competenza per gestire bene il gruppo, per ottenere l'integrazione e partecipazione paritaria del gruppo nell'attività.** Creare una buona dinamica di gruppo è importante. Si può fare con soluzioni semplici come porre domande di tipo differente per fare partecipare tutti: deduzione, osservazione semplice, conoscenza, formulazione dell'ipotesi, ecc., non impedire l'attenzione al sottogruppo più partecipativo, non permettere le risposte in coro, tentare di chiamare ai bambini col loro nome, non disprezzare le risposte né le questioni poste da loro, ecc. Può accadere che il gesto più semplice faciliti l'integrazione o produca rifiuto. Ad esempio: spostare dalla vetrina un bambino più alto degli altri si può fare dicendo: "vai dietro, i tuoi compagni non vedono, perché tu sei più alto" o dicendo: "tu, vieni accanto a me", mentre si sorride e si abbraccia il bambino e intanto si continua con l'osservazione dell' oggetto. Più difficile è gestire il ruolo dei maestri o degli adulti che accompagnano i bambini, perché la guida non è percepita come un'autorità di fronte a loro e, purtroppo, ci sono anche gli adulti che non hanno un ruolo attivo, ma al contrario esercitano un ruolo negativo per la visita: maestri che mostrano il loro disinteresse per l'attività, che impediscono che un bambino risponda perché trova difficoltà a trovare le parole giuste, che fanno gesti che vogliono dire "come puoi fare quella domanda da imbecille?", che sgridano i bambini che osservano un oggetto diverso nel percorso da una vetrina ad un'altra, ecc. e, in generale, più preoccupati per il ruolo che loro hanno come insegnanti che di favorire l'apprendimento dei bambini nel percorso (paura di fronte alle domande autonome dei bambini, paura che la guida faccia domande a un bambino non troppo bravo, paura di dire la verità quando l' osservatrice - cioè io - domanda a che punto del curriculum si trovano, ecc.).
- **Centrare bene l'interesse del percorso:** tenere sempre come riferimento tematico l'oggetto archeologico e non spostarsi dal tema del percorso. L'allievo è protagonista, ma anche la collezione del museo. L'osservazione dei resti archeologici deve poter essere fatta da tutto il gruppo. Le limitazioni fisiche dello spazio devono essere considerate. Un buon educatore permette che tutti i bambini possano osservare gli oggetti, non solo chi arriva primo. Risponde a tutte le loro domande, ma senza toccare temi diversi rispetto all'epoca storica oggetto del percorso.
- **Il coordinamento tra i percorsi che condividono le sale del museo.** La realizzazione di un percorso didattico mai dovrebbe interrompere lo svolgimento di un altro percorso. Sapere far condividere lo spazio fisico è importante e non sempre si fa nel modo efficace.

c) Necessità istituzionali

1. Stabilità dell'offerta.

In molti casi le attività non sono stabili poiché dipendono dalle proposte e dal finanziamento annuale. Ad esempio: le attività di Torino, nonostante il relativo successo, non hanno conseguenze istituzionali. Non sono generate attività stabili. Il rapporto tra scuola e museo dipende dalle relazioni e iniziative personali e non dall'attività delle istituzioni.

2. Stabilizzare l'offerta implica stabilizzare i professionisti incaricati delle aule didattiche e promuovere la professionalizzazione (accademica e di lavoro).

Il modello italiano presenta grandi disegualianze in materia. La mancanza di stabilità impedisce che le attività didattiche incrementino le esperienze, e siano valutate e migliorate con il tempo. Inoltre impedisce che l'attività sia ben nota e, conseguentemente, richiesta dagli insegnanti. Per concludere, la mancanza di stabilità dell'occupazione può avere conseguenze sulla motivazione nell'esercizio professionale.

3. Promuovere le attività di edizione di materiale

Per fare collane progettate bene, coerenti tra di loro, per produrre unità didattiche sui diversi percorsi museali, ecc. c'è bisogno di una volontà di promuovere pubblicazioni dei musei di carattere didattico e delle condizioni per agevolare il lavoro degli autori nel processo di documentazione, di realizzazione (contratti con disegnatori, con i tecnici multimediali, i soldi per pagare i diritti delle riproduzioni, ecc.) e il riconoscimento professionale dell'attività di scrivere i testi.

V. Conclusioni.

Si può parlare di principi didattici generali che tutti i musei italiani intendono seguire nella progettazione dei loro percorsi:

- interattività con i bambini;
- fornire strumenti di approfondimento del tema;
- insegnare a osservare l'oggetto archeologico e utilizzarlo come fonte per produrre conoscenza storica;
- mantenere l'attenzione o consolidare quello che è stato appreso attraverso il gioco o l'attività laboratoriale.

Ma questi scopi sono difficili da conseguire. Non tutte le attività hanno i criteri di qualità nel progetto per potere arrivare a conseguirli. La qualità varia da un museo all'altro ma anche all'interno dello stesso museo e la mancanza di un buon progetto fa che il successo dell'attività dipenda troppo della formazione, esperienza, flessibilità e capacità di improvvisazione dell'educatore. E, di conseguenza, la stessa attività, con gli stessi materiali, nello stesso museo diventa diversa tra un educatore ed un altro e la qualità dell'offerta didattica del museo può cambiare radicalmente da un anno all'altro se gli educatori vanno in pensione, ad esempio. E la loro esperienza si perderà definitivamente se non sono disponibili vere unità didattiche per i percorsi museali.

I grandi principi della didattica museale italiana sono punti importanti, ma di solito si dimentica nella progettazione dell'attività il necessario adattamento dei percorsi e del materiale didattico ai diversi livelli degli studenti relativamente alla comprensione del tempo storico, alla capacità di astrazione, alle conoscenze storiche, alla capacità linguistica, ecc. Forse, nella mia opinione, la parte più debole del "modello italiano" è che in molte occasioni limita l'adeguamento all'età e arriva alla semplificazione eccessiva del discorso, per farlo accessibile a tutti. Il problema si riflette anche nella produzione del materiale didattico.

Ogni giorno, quando io tornavo a casa dalla scuola mia madre mi chiedeva "Cosa hai imparato a scuola?" Non che cosa hai fatto, ma che cosa hai imparato. Questa è la domanda buona. Se i bambini hanno visitato il museo, hanno giocato, hanno fatto attività, hanno visto oggetti archeologici... ma non hanno imparato nulla, non hanno imparato niente nuovo, niente di notevole, niente di diverso da quello che potevano fare a scuola... perché sono andati al museo? E come è possibile sapere che hanno imparato senza valutare che cosa sapevano prima e che cosa fanno dopo la loro visita al museo? Forse la mancanza di attività di valutazione eccetto che nei progetti di collaborazione con la scuola (purtroppo di carattere temporale generalmente, come quelli descritti nel libro di M. A. Donna et. al., *Didattica del museo. La valutazione del progetto educativo*, Milano, 2007) fa rimanere senza risposta la questione della efficienza formativa reale dei percorsi.

L'esperienza italiana, con i suoi principi di base e gli esempi di buona pratica (dei quali io sono stata fortunata testimone nel Museo archeologico di Bologna), può costituire un modello esportabile e trovare nelle regioni con un interesse specifico per il patrimonio, come adesso è l'Aragona, una stabilità e un miglioramento più grandi grazie al sostegno alla didattica del patrimonio da parte dell'amministrazione pubblica.

Benché in Aragona non esista una tradizione della didattica dell'archeologia per gli allievi di terza e quarta classe, una formazione di aggiornamento degli educatori stabili della sezione didattica dei musei e una buona diffusione dell'offerta delle attività può generare un modello

che risponda bene alle necessità della scuola derivate dal nuovo curriculum scolastico (è necessario ricordarsi che in altre aree già esistono esperienze positive, come nei musei di arte contemporanea). Purtroppo, il nuovo curriculum genera un incremento notevole della richiesta e se non si aumenta il personale museale dell'aula didattica, non si può fornire una risposta adeguata. L'amministrazione spagnola, e più particolarmente quella aragonese, per le esigenze del nuovo curriculum, devono fornire **urgentemente formazione didattica** agli educatori dei musei per adeguare i percorsi alle necessità intellettuali dei bambini e deve fare nuovi investimenti per **incrementare il personale dell'aula didattica** dei musei, per **editare materiale didattici e elaborare materiali per il laboratorio dei musei**. La volontà penso che esista, come dimostra l'assunzione delle visite dramatizzate, che hanno incrementato notevolmente l'offerta didattica dei musei archeologici, ma questa è una soluzione de urgenza, che deve essere integrata da altre soluzioni. E per dare suggerimenti, l'esperienza italiana è, senza dubbio, un riferimento importante.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ALDEROQUI, S.; ALDEROQUI H. (1996), *Museos y escuelas: socios para educar*, Paidós, Buenos Aires.
- DOMINGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J. M. (1999), *El museo. Un espacio para el aprendizaje*, Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- BALBONI BRIZZA, M. T. (2007), *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Milano: Jaca Book.
- BALLART, J. (1997), *El patrimonio histórico v arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BALLART, J.; Juan I Tresserras, J. (2001), *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel.
- CERBI, A.; MARTEIN, D. (2006), *Musei, non musei, territorio. Modelli per una pedagogia urbana e rurale*, Milano: FrancoAngeli.
- DOMÍNGUEZ, A. (2003), "La museología participativa. La función de los educadores de museo", *Actas de los XIII Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico (Reinosa, julio-agosto, 2002)*. Reinosa, pp. 99-117.
- DOMÍNGUEZ, A. (2004), "La ciudad como museo: ciudades arqueológicas", *Actas de los XIV Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico (Reinosa, julio-agosto, 2003)*, Reinosa, p. 131-146.
- DONNA, M. A.; MASCHERONI, S.; SIMONE, V. (2007), *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- ESTEPA, J. (2001), El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J. M. (eds) (2001), *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva: Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J.; WAMBA, A.; JIMÉNEZ, R. (2005), "Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales", *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- FERNANDEZ SALINAS, V. (2005), "Finalidades del patrimonio en la educación", *Investigación en la Escuela*, 56. 7-18.
- FONTAL, O. (2004), *La educación patrimonial*. Oviedo: Trea.
- LE GOFF, J. (1998), *Patrimoines et passions identitaires*, París: Fayard.
- MATTOZZI, I. (1989), *Dall'uso delle fonti alla ricerca storico-didattica. Guida per gli insegnanti*, Venezia: Comune di Venezia.
- MATTOZZI, I. (di prossima pubblicazione), "Il curriculum di storia e la didattica museale: una questione di trasposizione", *XIII Corso di aggiornamento sul curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative*, Scuola Estiva di Arcevia, agosto 2007.
- MATTOZZI, I. (manoscritto), "Gli Egizi a Padova e l'educazione al patrimonio attraverso una ricerca storicodidattica", *Clio '92*. Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia.
- MONTENEGRO, J. (2006), *La utilización didáctica del museo*, Zaragoza: Mira.

- PASSOR, I. (2004), *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Barcelona: Ariel.
- PERILLO, E.; SANTINI, C. (eds.) (2004), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata: didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Faenza: Polaris, 2004.
- RABUITI, S.; SANTINI, C.; SANTOPAULO L. (eds.) (2006), *Intrecci di storie. Patrimonio, storia, musica*, Scuola Estiva di Arcevia, agosto 2006, Faenza.
- RICO, L. (2005), "Sobre culturas educativas en los museos como centros difusores del patrimonio: educación o servicio", *Investigación en la Escuela*, 56, 67-75.
- RIVERO, P. (2001), "Museo e Internet", en C. Montañés (coord.), *El museo: un espacio pedagógico y social*. Zaragoza: Mira.
- SANTACANA, J.; SERRAT, N. (2005), *Museografía didáctica*, Barcelona: Ariel.
- AA.VV. (1994), *Museos abiertos a todos los .sentidos*, Salamanca: Gráficas Varona.
- AA.VV. (2004), *Museografía didáctica en Historia*, rev. "Íber", *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 39.
- AA.VV. (2005), "El patrimonio: una visión integrada en la educación", *Investigación en la escuela*, n. 56.
- AA.VV. (2007), *XI Giornata regionale di studio sulla Didattica Museale. Comunicare l'archeologia: ricerca e interazione in dieci anni di didattica*, Museo Nazionale Atestino - Este, Padova, (24 settembre 2007).

“Viene infatti da chiedersi: che problemi vengono risolti introducendo Internet ogni scuola? Che problemi possono crearsi dedicando sempre più il tempo dello studio a strumenti elettronici? E ancora: che cosa si perde quando si adotta una nuova tecnologia? Che cosa viene emarginato? Quali aspetti preziosi della realtà rischiano di essere completamente trascurati?

L'accesso illimitato all'informazione non va a scapito del buonsenso e della saggezza necessaria per interpretarla?”

Umberto Galimberti, *A scuola meno computer*, in “La Repubblica”, 24 novembre 2001.

“Le TIC a scuola non dovrebbero quindi diventare pretesto per addestramenti procedurali svuotati di senso, ma strumenti e opportunità per organizzare contesti di apprendimento in cui i ragazzi possano immaginare per sé e svolgere insieme agli altri ruoli significativi”

Guastavigna-Perino-Rosso, *Imparare con il digitale. Computer e Internet per arricchire gli apprendimenti*, Carocci, Roma 2005

“...Poi c'è un fiume inarrestabile di pedofilia, pornografia, di istruzioni su come costruire bombe e fucili, su come uccidere, mutilare e menomare. Il 50 per cento di Internet è di fatto dannoso per l'umanità”.

Frederick Forsyth, in “L'Espresso”, n. 2 anno LIII, p. 43

“Il problema drammatico è certamente che neppure il professore sa insegnare l'arte della selezione, almeno non su ogni capitolo dello scibile. Ma almeno sa che dovrebbe saperlo;... E infine può mettere quotidianamente in scena lo sforzo per riorganizzare in sistema ciò che Internet gli trasmette in ordine alfabetico, dicendo che esistono Tamerlano e i Monocotiledoni ma non quale sia il rapporto sistematico tra queste due nozioni.

Il senso di questi rapporti può darli solo la scuola, e se non sa farlo dovrà attrezzarsi per farlo.”

Umberto Eco, *A che serve il professore?, La bustina di Minerva*, in “L'Espresso”, n.15, anno LIII.

All'inizio fu l'ipertesto

All'inizio fu l'ipertesto. Alla metà degli anni '90, sembrava che tutto il nuovo della didattica dovesse ruotare attorno all'ipertesto. I progetti di alfabetizzazione informatica varati dal MPI, ma anche ambiziosi progetti come *Telecomunicando* nato da una convenzione fra STET, Confindustria e MPI per mettere in rete decine di scuole d'Italia, sembravano non potere fare a meno dell'ipertesto. La parola d'ordine era: pensare non più in maniera sequenziale, ma reticolare, i nodi della mente e i nodi dell'ipertesto; in tutta Italia vennero organizzati decine di corsi per apprendere i rudimenti di software come *Tool Book* o Amico. Periodici e quotidiani invasero le edicole con le loro offerte di corsi multimediali su CD di ogni genere dalla storia, alle lingue, alla cucina e ai giochi di ogni tipo.

Alla fine del decennio la diffusione prima di nicchia, poi sempre più massiccia dei collegamenti alla Rete decretò la fine dell'ubriacatura da ipertesto, dal momento che la mole e la facilità di reperimento *just in time* di informazioni dalla Rete presero il sopravvento. Che bisogno c'è ormai di comprare un corso di arabo su supporto magnetico, quando posso scaricarlo di validi ed efficaci a costo zero da Internet?

Fare ricerca sulla Rete

Oggi il rapporto fra Internet e la ricerca didattica è divenuto cruciale in tutti gli ordini di scuola, ma il livello di consapevolezza dell'uso del mezzo da parte degli insegnanti non appare adeguato alle potenzialità didattiche; anzi sembra che si sia passati a considerare il web come i vecchi quaderni di ricerche, come quelli che qualche decennio addietro compravamo in cartoleria per ritagliare le figure o le cartine con le didascalie e che, opportunamente montate nel quaderno ci permettevano di consegnare al professore le nostre ricerche sull'antico Egitto o sui mammiferi.

Analogamente oggi la Rete è come un grande quaderno delle ricerche, in cui il "copia e incolla" ha sostituito forbici e Coccoina per permettere agli studenti di abbreviare i percorsi di apprendimento e confezionare improbabili quanto inutili approfondimenti che, invece, dovrebbero essere prodotto del proprio argomentare e della propria capacità di elaborare un testo. I casi di plagio non si contano, insieme a palesi dimostrazioni di un uso maldestro, superficiale e sprovveduto di contenuti attinti dal web. D'altro canto, sia a livello di scuola secondaria che accademico, i docenti spesso non sono in grado di contrastare questo fenomeno, né di indirizzare adeguatamente i propri studenti alla ricerca, nella sterminata mole di fonti che offre il web. Recentemente, all'esame di abilitazione di una Scuola di specializzazione per l'insegnamento, ad un futuro docente (laureato in Lettere classiche e fresco dottorando) al quale era stato chiesto a quali fonti avrebbe attinto per reperire fonti sulla famiglia in età romana, ha risposto che avrebbe organizzato gli studenti in gruppi di ricerca "su Internet". Era evidentemente a corto di argomenti, eppure questa risposta la dice lunga sulla fiducia nella Rete come panacea taumaturgica di tutte le insufficienze didattiche.

Dalla parte degli studenti, la situazione, come è stato detto, non è affatto differente.

La situazione tipo e i rischi che ne conseguono, sono stati così riassunti da Laura Galli²:

«A scuola, nell'ambito di una lezione di storia sulla seconda guerra mondiale e sul nazi-fascismo, viene dato ai ragazzi il compito di svolgere una ricerca su: *contesto storico a livello europeo* (eventi rilevanti e situazioni che hanno determinato l'avvento dei totalitarismi), *situazione socio-economica dei paesi interessati*, *modalità di conduzione della propaganda dei regimi*. Più di un ragazzo presenta un elaborato tratto da informazioni raccolte su Internet, contenente notizie false o distorte, parziali, sommariamente messe insieme a luoghi comuni di tipo razzista e antidemocratico. Si tratta di un caso frequente, sostanzialmente non dissimile dalla fenomenologia della copiatura da enciclopedie, in uso da sempre tra gli studenti, ma aggravato dalla varietà e incerta provenienza delle informazioni reperibili in rete. Le enciclopedie erano poche, autorevoli, firmate da persone note e pubblicate sotto la piena responsabilità dell'editore, mentre su Internet chiunque può immettere informazioni anche false con poche possibilità di essere perseguito. I ragazzi usano il Web con fiducia e curiosità, ma hanno poca esperienza e una certa superficialità nell'approccio alle informazioni. Il Web sollecita una fruizione veloce e frammentata, i ragazzi sono poco abituati a leggere e riflettere sul testo.»

² Tra mito e realtà: i ragazzi alla ricerca di risorse informative in rete, materiali per il corso/concorso a Dirigente Scolastico, www.puntoedu.it.

L'esempio incentrato sulla ricerca storica ci fa immediatamente comprendere le profonde implicazioni fra i due ambiti, dal momento che la ricerca su internet chiama in causa, primo luogo, quella critica delle fonti che è appunto snodo cruciale dell'epistemologia della storia. Perciò questa trasversalità produce un fecondo campo di intersezione epistemologica e metodologica nel "source criticism" cioè su di un approccio critico alla "fonte" internet, questione, quella della critica delle fonti sempre presente nel lavoro dello storico.³

L'approccio critico alla "fonte" web deve, in primo luogo, portarci a sfatare un mito, quello della affidabilità totale e della onniscienza della rete ("troverò certamente quello che mi serve, basta avviare il motore di ricerca!"), come avverte il pedagogista Gennaro Loffredo⁴. Loffredo invita gli utenti della rete che si accingono ad avviare una ricerca a porsi queste semplici domande:

1. è chiaro chi sia l'autore dell'informazione?
2. Sono chiari gli scopi del sito?
3. Il sito raggiunge i suoi scopi?
4. Il sito trovato mi è utile?
5. Può essere controllata l'informazione trovata?
6. Quando è stato prodotto il sito?
7. L'informazione è in qualche modo basata su pregiudizi?

Un ulteriore approccio critico può partire da queste considerazioni sulla necessità di una valutazione delle fonti, sulla loro accuratezza, affidabilità, obiettività e infine, sul loro valore scientifico. La valutazione delle fonti Internet è importante per alcune semplici ragioni:

- a) Il volume delle risorse: una enorme quantità di risorse in continua crescita;
- b) Il fatto che tutti possono pubblicare, sempre: bisogna assicurarsi che si tratti di un autore affidabile e veritiero;
- c) Tutti possono dire tutto per cui occorre ricordare che non tutto quel che si trova su Internet è vero: tutti possono pubblicare informazioni su Internet.

In prima approssimazione le fonti su Internet possono essere valutate utilizzando i seguenti parametri:

- a) Autorevolezza: il sito e l'autore sono affidabili? È importante controllare l'indirizzo URL (l'indirizzo del sito). In particolare, il suffisso finale può dare un'idea del grado di affidabilità della risorsa;
- b) Accuratezza: le informazioni sono affidabili? Controllare che si tratti di fatti reali ed eseguire confronti tra le varie fonti;
- c) Oggettività: le informazioni sono reali? Esse dovrebbero essere basate sui fatti, non solo su idee o pregiudizi (opinioni parziali);
- d) Attualità: quando le informazioni sono state aggiornate l'ultima volta? Controllare le date per verificarne l'attualità;
- e) Espansione/Fruibilità: il sito deve essere organizzato e semplice da usare.

Peraltro sulla rete stessa è possibile trovare strumenti adatti ad avviare una prima azione di valutazione dell'autorevolezza dei siti e una strategia sui metodi di valutazione, come quello offerto da <http://www.lib.purdue.edu/ugrl/staff/sharkey/interneteval/> dal titolo *Evaluating Internet Sources & Sites: a tutorial* che, appunto, prende in considerazione le seguenti voci per stilare una griglia di valutazione dell'affidabilità dei siti internet: [Accuracy](#), [Authority](#), [Objectivity](#), [Currency](#), [Coverage](#).

³ F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Laterza, Bari, 1978; J. Le Goff, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1982;

J. Topolski, *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma, 1981; E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino 1996

⁴ Il mito. Una riflessione suggerita ai ragazzi, materiali per il corso/concorso a Dirigente Scolastico, www.puntoedu.it

Nel fornire un quadro teorico minimo sulla questione del *source criticism*, oltre gli articoli della Galli e di Loffredo, segnaliamo il contributo di M. Fierli, *La scuola come ambiente tecnologico*⁵, ma soprattutto al dossier *La scuola ai tempi di internet*⁶, pubblicato dalla rivista *Scuola insieme*, n.3 febbraio-marzo 2006. In questo dossier vengono proposti due percorsi di ricerca convincenti e diffusi: la caccia al tesoro e la *webquest*⁷. La "caccia al tesoro" ha un'applicazione scolastica più diffusa e viene così descritta da Marco Guastavigna «si tratta di una consegna di lavoro ... che contiene una lista di domande e una serie di pagine web sulle quali gli allievi dovranno trovare le risposte a tali quesiti. L'analogia con la caccia al tesoro di tipo tradizionale nasce dal fatto che il percorso si conclude con una 'gran domanda finale', la cui risposta non è reperibile in forma immediata e diretta nelle risorse navigate, ma richiede agli allievi processi induttivi e/o inferenziali che consentano loro di costruirla»⁸.

Webquest

Più aperta ad un utilizzo didattico in senso lato e meno scolastico è l'attività di *webquest*, utilizzata in molte attività di formazione a distanza e che consiste nel "compiere ricerche sul Web, con l'obiettivo di scoprire maggiori informazioni su un particolare argomento o tema e di svolgere alcuni compiti utilizzando proprio le informazioni da loro raccolte"⁹. Questa attività comporta un lavoro di mediazione da parte del docente che, non solo definisce il compito o il prodotto, ma seleziona le risorse di rete in maniera opportuna e pertinente alla risposta al quesito o alla soluzione del problema. Naturalmente, questi due modi di accompagnare gli studenti alla ricerca nella rete, presuppongono un lavoro preparatorio da parte del docente, un intervento di mediazione e di tutoraggio di fronte allo squadernarsi dell'abisso dello scibile. Ma il più delle volte, vuoi per l'assenza stessa di preparazione adeguata dell'insegnante, vuoi per la diversa finalità della ricerca, per svolgere "più velocemente" un compito, gli studenti si avventurano da soli nella rete con tutte le difficoltà e i limiti che abbiamo esposto.

Riportiamo perciò le osservazioni di un "innamorato" - come si definisce - dei *webquest*, Marco Guastavigna dal sito (<http://www.pavonerisorse.to.it/PSTD/wq.htm>):

"Un *WebQuest* è un'attività che porta gli studenti a compiere ricerche sul Web, con l'obiettivo di scoprire maggiori informazioni su un particolare argomento o tema e di svolgere alcuni compiti utilizzando proprio le informazioni da loro raccolte. Per aiutare gli studenti a impostare l'attività, vengono forniti uno scenario, la descrizione dei compiti e un insieme di risorse. Grazie a quest'attività, gli studenti acquisiranno le capacità di ricercare informazioni nella Rete, di selezionare quelle più pertinenti e di applicare ciò che apprendono al contesto più adatto".

Destinato a proporre agli studenti attività di ricerca strutturate e autenticamente fattibili, ideato nel 1995, presso l'[Università di Stato di San Diego](#), da Bernie Dodge con il supporto di Tom March, il *WebQuest* si sviluppa secondo un modello che si è ormai affermato come un *protocollo* riconosciuto a livello internazionale. Gli insegnanti infatti definiscono *scenario* (contesto), *compito*, *prodotto* in cui raccogliere i risultati della ricerca, *modo di procedere*, *risorse di rete* da consultare, eventuali altri *materiali di riferimento*, ed esplicitano quali sono le *conclusioni* a cui sarà possibile arrivare e criteri di *valutazione del WebQuest*, insomma chiariscono e garantiscono allo stesso tempo il *senso* e il *significato* della ricerca.

5 Materiali per il corso/concorso a Dirigente Scolastico, www.puntoedu.it

6 Pubblicato dalla rivista *Scuola insieme*, n.3 febbraio-marzo 2006

7 Ibidem di Enza Autolitano e Elena Servanti, p.39

8 Ibidem, p.41.

9 Ibidem

Se ne possono pensare vari usi didattici:

- a) l'insegnante analizza i *WebQuest* già disponibili in rete, e utilizza, eventualmente adattandoli, quelli che più sono consoni alle attività didattiche che sta svolgendo;
- b) l'insegnante produce sul sito della sua scuola un nuovo *WebQuest* per i suoi allievi, sapendo anche che esso sarà disponibile per altri gruppi-classe;
- c) l'insegnante invita studenti particolarmente avvezzi all'uso della rete a produrre *WebQuest* per i compagni o per altri gruppi di ragazzi.

In tutti i casi l'esecuzione del *WebQuest* potrà essere svolta con le risorse infotelematiche dell'unità scolastica, ma anche quelle che ogni studente possiede in casa o ha disponibili presso parenti, amici o strutture pubbliche (tipicamente le biblioteche) e soprattutto si entrerà concretamente in un 'circolo virtuoso' di utilizzazione collaborativa delle risorse della rete".

Proponiamo di seguito due percorsi di *webquest* che ci sono sembrati assai efficaci; peraltro esistono sulla rete diversi programmi generatori di *webquest* a cui fare ricorso.

Il primo da www.irrepuuglia.it/webquest, è un'attività incentrata su "Federico II imperatore del sacro romano impero", per alunni di quarta e quinta elementare. Nella *home page*, troviamo questa definizione di *webquest*:

"L'ambiente *WebQuest* è sinteticamente definito dal suo ideatore come un ambiente costruttivista di apprendimento basato sull'uso estensivo di Internet e di altre risorse *off line* in grado di mettere gli allievi nelle migliori condizioni per apprendere conoscenze ed acquisire competenze con strategie di lavoro cooperativo e di *problem solving*. In pratica l'allievo viene guidato in una serie di attività definite dal progettista (normalmente un docente) del *WebQuest* in riferimento a risorse definite.

Gli elementi, corrispondenti a pagine web, che costituiscono questo particolare ambiente sono:

- l'**introduzione** che individua il quadro di riferimento dell'ambiente formativo e determina le motivazioni ad intraprenderne il percorso;
- i **compiti** (task) che l'allievo deve eseguire;
- il **percorso-processo** che l'allievo deve seguire per realizzare il compito previsto;
- eventualmente una **guida** (*scaffolding*) che contiene tutti quegli elementi utili ad organizzare e a guidare lo svolgimento dei compiti affidati all'allievo in modo da rendere più produttivo il percorso di apprendimento;
- le **risorse** che sono necessarie per completare il compito in precedenza descritto;
- la **valutazione** ad autovalutarsi e/o a prendere conoscenza dei parametri sui quali sarà valutato
- la **conclusione** che invita l'allievo a riflettere su cosa ha appreso in termini di conoscenze e competenze e a riprovare la stessa esperienza di apprendimento in altri contesti."

Un secondo esempio di *webquest* riguarda le civiltà precolombiane ed è reperibile su (<http://quarini.scuole.piemonte.it/webquest/civprec/index.htm>). Le consegne ai gruppi di lavoro sono state così definite:

"Divisi in 5 gruppi dovrete organizzare un viaggio (1 per gruppo) che comprenda una visita e una ricerca di elementi per completare un museo delle grandi civiltà precolombiane

- Preparate il "viaggio" a partire da una attenta ricognizione dei siti indicati
- Preparate una cartina che illustri la posizione geografica della località;

- Presentate in breve le caratteristiche della civiltà scelta;
- Ricercate i vostri reperti, che potranno essere oggetti (utensili, vasi, armi...) ma anche fotografie di edifici e porzioni di paesaggio

Inizialmente le informazioni raccolte dovranno essere radunate su un foglio; poi penseremo ad un volantino. Le indicazioni più dettagliate sono date nella pagina Procedimento.”

Sviluppare una ricerca sulla Rete

Tornando al problema del reperimento di semplici informazioni, anche con l’ausilio di motori di ricerca, una prima attività da svolgere con gli alunni, può essere quello di formulare una tabella comparativa sull’affidabilità dei siti incontrati nello sviluppare la ricerca, partendo dalle indicazioni di Loffredo. Si ottiene uno strumento metodologico che consigliamo di approntare e utilizzare con gli studenti.

Nome del sito				
Scopi del sito (divulgazione, commerciali, scientifici, altro)				
E' presente il nome del gestore S/N				
E' presente il nome dell'autore della pagina S/N				
L'autore ha pubblicato altri testi (è presente in bibliografie cartacee o in rete) S/N				
Le informazioni possono derivare o generare pregiudizi ideologici S/N				
Posso incrociare-controllare la notizia S/N				
Quando è stato prodotto il sito				
Quanti sono i visitatori				
Quando è stato aggiornato				
Il sito raggiunge i suoi scopi				
Il sito mi è stato utile?				
Altro				

Per chi volesse verificare, più direttamente la praticabilità dell'utilizzo di questa scheda, consigliamo di provare a valutare, secondo gli indicatori esposti, il sito www.brigaterosse.org.

Un caso di studio: l'Olocausto nella Rete

Quello che infatti, può accadere, molto semplicemente quando si fa ricerca sulla rete lo possiamo riassumere brevemente, immaginando di dovere svolgere uno studio sull'Olocausto e la seconda guerra mondiale.

Sul contenuto e sovente sul valore del mero messaggio testuale i risultati sono stati spesso sconcertanti se non esilaranti, dal momento che abbiamo incontrato siti per lo più divulgativi e dalla scarsa credibilità scientifica che anche uno studente alle prime armi può verificare. In <http://digilander.libero.it/secondaguerra> ad esempio, a fronte di una buona mappa e della presenza di un indice analitico, mancano i nomi degli autori delle schede. Nei documenti storici, sono raccolti i testi di accordi diplomatici, lettere, discorsi semplicemente trascritti e non riportati in originale, operazione senza dubbio possibile con un semplice scanner e preferibile per i documenti cartacei, e che farebbe evitare l'alea dell'amanuense. Inutile parlare, poi, di citazioni di fonti per documenti e testi; nella *home page*, vi sono sotto la voce testi utilizzati, tre saggi, tra cui la monumentale storia di Churchill e un Atlante storico e una storia illustrata. I link tematici sono curati dal web scanner italiano *100links*, ma molti come quello sull'Olocausto o sulle Fosse Aretine non sono attivati e rimandano al *100links*.

Dal punto di vista epistemologico poi, si potrebbe osservare che gli articoli a stampa sulla seconda guerra mondiale presenti in <http://digilander.libero.it/starax/storic.htm> sono già una scelta preconstituita dei curatori del sito, celati unicamente sotto il nome di Società Starando; anche qui i testi non sono riportati in originale, come sarebbe logico e più affidabile, ma trascritti, si spera da mano esperta, anche se la pagina promette che i testi sono, appunto, "fedelmente trascritti". Nella *home page* alcuni link rimandano alla rivista di destra *Nuove idee* e al quotidiano della D.C. *Il popolo*, indicando al navigatore una chiara collocazione politica della società che gestisce questo sito. Altri collegamenti aprono ad aziende che commerciano articoli *militari* come uniformi e cimeli; ma questo è un dato comune a molte *home page* di argomento storico.

Al link di *Nuove Idee* rimanda anche la *home page* di www.biblio-net.com poco più che un Bignami di storia senza alcuna utilità, se non per uno studente veramente mal messo. Alla finestra *Storia*, si apre una rassegna di puntini per argomento, cronologie o di schede su personaggi introdotta da queste parole: "La Storia è fatta dagli uomini e pertanto gli uomini sono i protagonisti della Storia. Nel bene e nel male sono esistite persone che con il loro operato hanno dato una piega decisiva all'andamento dei Fatti...". Generalmente le schede non riportano il nome degli autori; quella sulla seconda guerra mondiale è redatta dal signor Orlin Velinov che come recita la sua scheda biografica è "un appassionato di tecnologia e informatica ... un programmatore ... appassionato di Ken Follett e Isaac Asimov ... Tra i passatempi preferiti c'è il cinema, in particolare quello di avventura, psico-horror e ovviamente fantascienza." Ogni commento è superfluo. C'è di buono (per gli studenti) infine, che un link nella *home page* rimanda ad un sito di temi svolti di italiano e storia. E il cerchio si chiude!

Altra questione cruciale della ricerca sul web riguarda Wikipedia, grande risorsa di libertà per alcuni, segno di tutti gli equivoci del reperimento di informazioni sulla Rete per altri. Intanto molto correttamente, la pagina di "Benvenuto" avverte che "non può dare nessuna garanzia di validità e accuratezza ai propri contenuti" e ancora nel *General disclaimer* si parla di "informazioni fornite in maniera libera e gratuita" e che Wiki "non è uniformemente revisionata", insomma un bel luogo di scambio di saperi, ma basato su un controllo reciproco occasionale che non ha le stesse regole seguite dalla comunità scientifica. Su Wikipedia, in particolare, al termine ricerca corrisponde la seguente definizione: "E' un procedimento di indagine attivo, diligente e sistematico allo scopo di scoprire, interpretare o revisionare fatti, eventi, comportamenti o teorie o, anche, allo scopo di applicare tali fatti, leggi o teorie. Il termine ricerca è anche usato per descrivere la raccolta di informazioni circa un particolare soggetto".

In pratica, il limite sin qui evidenziato è la mancanza o di vera e propria paternità aurorale dei materiali, o di vaghezza degli stessi. Ricordiamo che oltre alla consueta certificazione propria dei membri della comunità scientifica, basta fare una semplice ricerca sulla rete, del nome del nostro autore, per vedere dove lavora e cosa abbia pubblicato in rete e non, per testarne, ad un primo livello, l'attendibilità.

Continuando nel nostro percorso un sito come www.lasecondaguerramondiale.it è molto accattivante, anche perché ben costruito su schede di mezzi militari, aerei, corazzati e navali, ma chi è il signor Phantom webmaster del sito? E perché almeno non specificare la bibliografia di uno dei mille volumi presenti in commercio che pubblicano le schede dei mezzi militari? Schede che, tanto per fare un esempio, essendo ricche di dati numerici su pesi, calibri, motori e munizionamento, sono infarcite di errori (ci riferiamo, in particolare, a quelle dei mezzi corazzati), per cui si può dire che di attendibili ci siano solo le fotografie (si spera). Ecco un'altra spia di attendibilità delle notizie in rete: vengono citate le fonti? Sono controllabili e verificabili, oppure opache o assenti?

Spesso la certificazione della bontà delle fonti è data dall'istituzione stessa che gestisce il sito: www.testimonianzedailager.rai.it/index.htm presenta immagini, luoghi e memorie dei sopravvissuti dei campi di sterminio nazisti. Trattandosi di un sito della RAI, non può lasciare adito a sospetti sull'accuratezza delle fonti ed infatti, si tratta di divulgazione di alto profilo in un settore, quello della storia della Shoah in cui la RAI è stata pioniera perché già dagli anni novanta Giovanni Minoli, con il suo *Mixer*, propose per la prima volta alla televisione documenti unici e inediti sull'Olocausto, (opera che continua ogni anno nella settimana in cui cade la giornata della memoria del 27 gennaio). Eccellente, sebbene aggiornata al 2001, è la scheda sulla filmografia, mentre la scheda sui *Credits* ci mostra quello che non dovrebbe mancare in alcun sito che tratti cultura e informazione: cioè il chi fa cosa, e da quali fonti sono tratti i materiali. Qui ad esempio un riferimento autorevole per il reperimento di materiali e documenti è il *Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea* di Milano, all'indirizzo www.cdecbase.it sito imprescindibile per chiunque voglia intraprendere un approfondimento sull'Olocausto.

Altre volte, tuttavia, alcuni siti sono costruiti da seri appassionati; particolarmente interessante e didatticamente pregevole è il sito www.oloaustos.com animato da uno studioso della materia, Giovanni De Martis, che ha dato vita ad un'associazione di cui viene presentato lo Statuto; dello stesso De Martis abbiamo una limpida scheda biografica e un programma chiaro e definito delle sue intenzioni. Materiali, link e testimonianze varie sono dedicati a studenti e scuole, con percorsi e una sorta di FAQ sempre rivolta agli studenti. Nella sezione riservata alle scuole, ci ha particolarmente e favorevolmente impressionato, come docenti, questa avvertenza che riportiamo per esteso:

"A causa di richieste già pervenute occorre precisare che: 1) Non forniamo temi o ricerche già svolte. Ogni richiesta in questo senso non verrà presa in considerazione. 2) Prima di richiedere materiale generico consultate il sito nel caso in cui non vi sia nulla rispetto al tema della ricerca scriveteci. 3) Per quanto riguarda le tesine di maturità la consulenza viene prestata sino al mese di maggio. Le richieste pervenute dopo il mese di maggio non verranno prese in considerazione".

Recenti fatti di cronaca, di truffe sul web proprio a proposito della vendita di "tesine chiavi in mano", ci dicono della serietà di avvisi come quello che abbiamo appena riportato.

Tornando alla nostra ricerca sull'Olocausto, si possono trovare notizie sull'antisemitismo e sulla storia della persecuzione degli ebrei su un sito di tutt'altro tipo come quello di informazione turistica www.viaggio-in-germania.de.

Altre volte la valutazione socio-culturale dell'emittente e il target a cui si rivolge sono più facilmente individuabili: nel sito www.storialibera.it ad esempio, proposto dalla Parrocchia di S. Maria dell'Arco a Castellamare di Stabia, al link *Storia del sito* è chiaramente individuabile l'area di appartenenza, come si evince dal sostegno alla guerra in Iraq e alla riforma della scuola Moratti. Tra i materiali scelti per le sezioni di storia, abbiamo autori e testi di valore come Tangheroni fra i medievisti; ma uno studente appena addentro alla storia contemporanea, non potrà non notare l'intervista di A. Socci allo storico Pierre Chaunu dove si paragona la rivoluzione francese del 1789 ad Hitler. Altrettanto facile è individuare l'area culturale e gli interessi dei curatori del sito www.icsm.it, un ottimo e completo sito di cultori di cose militari a 360 gradi,

che nella trasparenza più assoluta presenta recensioni, tesi di laurea, mediateca e tanto altro per gli amanti di Marte, con un motore di ricerca interno affidabile.

Tra i siti più facilmente riferibili a precise collocazioni ideologiche o a parti in causa, ci sono quelli di gruppi di skin, naziskin, neonazi, teocon e varie. A chi scrive è anche capitato che una futura docente impegnata nella Scuola di specializzazione per insegnanti, non riconoscesse che i materiali che aveva scaricato sull'Olocausto provenissero da un sito negazionista con esiti, evidentemente, grotteschi.

Altri siti di che riguardano questa ricerca appartengono ad istituzioni ben note come l'ANPI, che si collocano in un'area ben riconoscibile e presentano materiali e contributi di spessore e autorevoli, gli scopi della loro attività divulgativa sono chiari e facilmente accessibili a tutti. Ciò avviene anche per il sito dei Testimoni di Geova che, in una sezione apposita, raccoglie le testimonianze dei fedeli durante il secondo conflitto mondiale e dei loro contraddittori rapporti con gli ebrei durante le persecuzioni naziste:

http://www.watchtower.org/i/19980708/article_01.htm).

Le risorse in rete per i docenti di storia: alcuni suggerimenti

Infine dedichiamo poche righe ad alcuni segnalazioni a quanto di buono un docente di storia può trovare nella Rete per sé e i suoi studenti.

Cominciamo da un'iniziativa molto particolare e per certi aspetti esemplare, per il discorso che abbiamo sin qui condotto.

La Banca San Paolo di Torino e l'Università di Torino, due anni fa hanno costruito un percorso sulla storia del '900 che da una *home page* madre www.storia900.it, si snoda su link tematici per raccontare la storia del XX secolo. Luciano Gallino e Giovanni De Luna sono fra i responsabili di un'opera fondamentale che avvicina definitivamente lo studente alla storia in rete con autorevolezza e competenza. Ad esempio se arriviamo all'Arabia Saudita, la voce Faisal apre il collegamento con il sito della casa reale saudita e così per ogni dato, evento o personaggio che presenti in rete informazioni affidabili. Il collegamento a www.storia900.it è anche possibile dal sito del quotidiano *La Repubblica*.

Una efficace selezione di siti di storia si trova sulla pagina web della Direzione didattica di Pavone canavese, a cura di Rodolfo Marchisio, all'indirizzo:

<http://www.pavonerisorse.to.it/storia900/laboratori/siti900.htm>.

Per le questioni metodologiche relative alla storia in rete si rimanda al sito di insegnanti e ricercatori di storia www.clio92.it (presidente Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna). Si tratta dell'associazione disciplinare di docenti di storia più prestigiosa, che dal suo sito permette di scaricare moltissimi materiali teorici e didatticamente già strutturati utilizzabili per l'insegnamento della storia nelle scuole di ogni ordine e grado.

Per la storia contemporanea si consiglia (<http://www.italia-liberazione.it/it>) sito dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (Insmlì), didatticamente interessante per la sezione "Dossier e archivi", che contiene aggiornate monografie sulla storia del '900. All'Insmlì è associato il Landis (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia, <http://www.landis-online.it/portale> che opera, ispirandosi ai valori della Costituzione repubblicana e delle carte internazionali dei diritti umani, negli ambiti tematici e metodologici della formazione e della ricerca storico sociale, con particolare riferimento all'insegnamento e alla didattica della storia. Ottima la sezione sui laboratori di storia www.bibliolab.it/lab_storia.htm.

Gli storici contemporaneisti sono presenti con la loro associazione (Società italiana per lo studio della storia contemporanea) alla pagina www.sissco.it, che offre una biblioteca digitale, dossier, recensioni e pubblicazioni. Mentre i medievisti sono ben rappresentati da una delle iniziative più autorevoli sotto il profilo scientifico, all'indirizzo www.retimedievali.it. Reti Medievali e l'Università di Firenze attivano periodicamente iniziative di formazione per

orientare studenti e docenti all'utilizzo della rete a fini di ricerca rivolti alla comunità degli studiosi del medioevo¹⁰.

Una pregevole rivista *on line* di studi storici, si trova all'indirizzo www.storiaefuturo.com e coniuga l'attenzione alla modificazione dei saperi nell'era di internet, con l'assoluta necessità di continuare a proporre la tradizionale riflessione storica quale mezzo insostituibile di comprensione del presente. Pensata per le specifiche esigenze del web, si richiama agli obiettivi di sempre della metodologia della ricerca storica.

Fra i siti delle scuole infine, la Scuola Media di Casalpusterlengo, propone degli eccellenti ipertesti, frutto di percorsi didattici veramente originali, all'indirizzo:

<http://www.griffini.lo.it/laScuola/prodotti/LepienedelPo/sommario.htm>.

¹⁰ Dalla *home page* del sito RM: *RM intende rappresentare infatti un'iniziativa organica di attivazione in rete di una comunità di studiosi del medioevo, al di là delle diverse connotazioni specialistiche, e vuole essere di stimolo a istituzioni e singoli studiosi per sperimentare le possibili applicazioni delle nuove tecnologie della comunicazione. RM si propone come una realizzazione ad alto contenuto scientifico e informativo, e offre testi, strumenti di lavoro, riflessioni storiografiche, in relazione principale ma non esclusiva con gli orientamenti attuali della ricerca e della pratica didattica italiana.*

di *Alessandra Boccato*
docente di tecnologia e disegno presso l'I.T.I.S. "P. LEVI" di Mirano (VE)

Ho sempre ritenuto fondamentale avvicinare gli alunni al patrimonio storico-artistico-culturale del territorio e, quando nel 2001 sono stata nominata docente a tempo indeterminato di Tecnologia e disegno al biennio del corso serale e diurno dell'I.T.I.S. "G. MARCONI" di Padova, la mia convinzione si è trasformata in emergenza: ho realizzato quanto mancasse agli studenti degli Istituti Tecnici Industriali quella formazione "artistica" che ogni cittadino dovrebbe possedere, soprattutto vivendo in Italia. Inizialmente ho proposto lo sportello "Educare al museo" che, rivolto ai soli docenti, aveva l'obiettivo di informare sull'ampia offerta formativa che i tanti musei veneti, grandi e piccoli, pongono alle varie discipline con visite e laboratori didattici. Io stessa ho usufruito di questi ottimi servizi e, accompagnando gli alunni, ho notato come ad un frenato entusiasmo iniziale seguisse una curiosa e partecipe disponibilità al "nuovo".

Credo fermamente che per costruire sé stessi sia necessario conquistare e scoprire, due azioni che comportano sempre un rischio e l'esperienza estetica può davvero provocare quella "vertigine" che si prova talvolta di fronte a un codice misterioso, un invito a conoscere qualcosa di diverso, di "straniero". E con questo intento, nell'anno scolastico 2003/04 ho deciso di partecipare, con gli alunni del corso serale, al Concorso Regionale "Incontriamoci al Museo" (V Edizione), coinvolgendo una classe prima, composta di soli italiani, e sette alunni stranieri di diversa nazionalità. (Camerun, Eritrea, Marocco, Moldavia, Romania, Ruanda, Sahara Occidentale) iscritti al quinquennio di indirizzo meccanico ed elettrotecnico.

La scuola avvicina le diverse culture

Il tema "*M come Museo, Museum, Muze, Musée,...*", assegnato dalla Regione Veneto e dalla Fondazione Querini Stampalia, proponeva di trattare "*Il Museo come uno dei possibili luoghi di integrazione multiculturale dove, imparando a conoscere i beni culturali, gli studenti possono apprendere il patrimonio di conoscenze locali e confrontarlo con quello proveniente da altre nazioni*". L'argomento, perfettamente calzante alla realtà scolastica che sempre più frequentemente vede studenti stranieri affiancarsi agli italiani, mi ha suggerito di lavorare su una tematica che accomunasse tutte le culture: la scuola.

Il Museo dell'Educazione, conservato nella Biblioteca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, si è rivelato il luogo ideale per affrontare il percorso in quanto raccoglie preziosi materiali con l'intento di:

- valorizzare il significativo nucleo ottocentesco conservato nella Biblioteca del Dipartimento di Scienze della Formazione;
- recuperare quella documentazione che le scuole di ogni ordine e grado destinano periodicamente alla distruzione e al macero;
- tutelare quel patrimonio fatto di registri e prove d'esame, libri e carte geografiche, apparecchi scientifici e tavole illustrate, solidi geometrici e attrezzi ginnici e altro ancora;
- documentare con la raccolta di giocattoli, stampe, fotografie, abiti, libri di narrativa, la formazione dell'individuo nell'Ottocento e nel Novecento.

Il progetto forniva sia l'opportunità di collaborare con un'istituzione museale, atto inconsueto visto l'orario scolastico del corso serale, sia l'occasione ai giovani adulti lavoratori che ritornavano a scuola dopo percorsi scolastici diversi di:

- riflettere sulle proprie esperienze;

- scoprire differenze e somiglianze con altre culture;
- porgere l'opportunità ai ragazzi stranieri di ritrovare elementi, tracce, immagini della propria cultura d'origine;
- accendere curiosità e far porre domande su abitudini, storie e comportamenti negli altri paesi;
- insegnare il rispetto della diversità, promuovere l'accoglienza, aiutare l'integrazione;
- elaborare testi particolarmente significativi per comprendere e confrontare le varie e diverse realtà scolastiche ed educative;
- raccontare emozioni e ricordi arricchite da fotografie e materiali forniti dagli studenti stranieri;
- riflettere sull'esperienza scolastica in corso e sulle comuni aspettative che travalicano le differenze.

La visita serale al Museo ha evidenziato percorsi emotivi diversi:

1. I ragazzi italiani hanno scoperto una realtà appartenuta ai loro nonni, in qualche caso interpellati come diretti testimoni, e studiata durante l'anno scolastico con la prof.ssa di Italiano e Storia Chiara Scattolin nell'unità didattica: *L'evoluzione della Scuola dall'Unità d'Italia. Fatta l'Italia bisogna fare gli italiani*, tesa a valorizzare l'importanza dell'istruzione dall'Ottocento al secondo dopoguerra.
2. Gli studenti stranieri, attraverso i tanti oggetti e documenti esposti, hanno evocato ricordi di un loro recente passato talvolta tanto lontano da noi. E i loro racconti di vita scolastica ci hanno condotto nelle diverse atmosfere dei paesi di origine.

Possono cambiare le aule, i banchi, i libri; in qualche parte del mondo si studia ancora seduti per terra portandosi dal villaggio l'acqua per la giornata o per annaffiare l'albero sotto il quale il maestro scrive alla lavagna; l'importanza dell'imparare però accomuna.

Questo viaggio intellettuale ed emotivo, molto intenso e significativo per tutti i partecipanti, è confluito nel cd-rom in formato html ***Scuola vicina e lontana, immagini da tempi e luoghi diversi*** (consultabile in <http://www.itismarconipadova.it/> Home-vecchio sito web/ premio classe I AS) che ha vinto il primo premio "per aver evidenziato in maniera chiara il tema della multiculturalità scegliendo un tema comune quanto universale, la scuola".

Si è così realizzato spontaneamente quell'incontro tra persone di culture diverse, dimostrando quanto valide siano le considerazioni svolte su questo argomento da Francesco Susi (Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi ROMA TRE): *"Come fa un autoctono a stabilire un rapporto con un'altra cultura? E come fa un immigrato dell'Africa centrale a stabilire una relazione con la cultura italiana? Sembrano domande senza risposte e lo sono, in effetti, perché sono mal poste. Nella situazione dei paesi di immigrazione, nella vita di tutti i giorni, non sono le culture ad incontrarsi, ma i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, le loro convinzioni, i loro dubbi."*¹¹

L'arte nel percorso didattico del corso serale

L'inaspettato successo e l'interesse dimostrato dagli alunni mi hanno motivata a proporre un progetto molto più ambizioso e impegnativo che prevedeva un accordo di partnership tra la scuola e la sezione didattica del Polo Museale Veneziano. La convenzione impegnava economicamente entrambe le istituzioni nella produzione di un fascicolo didattico e di un cd-rom, stampati in 300 copie, nonché delle schede museali relative alle opere concordate con i Musei Statali veneziani.

Mi proponevo di dimostrare come l'arte possa essere l'occasione per affrontare tutte le discipline in quanto rispecchia il pensiero, la cultura, gli intenti, le provocazioni, i

¹¹

F. Susi, *L'interculturalità possibile*, <http://www.proteofaresapere.it/> /contributi/SUSI, pag. 11,12

disorientamenti delle varie epoche, ma anche le scoperte scientifiche e tecnologiche. L'Area di Progetto mi ha consentito di svolgere il percorso artistico, consono all'argomento scelto e alle discipline coinvolte, nelle 30 ore previste. Anticipo fin d'ora che la felice collaborazione tra le istituzioni, pur variando gli istituti scolastici in cui ho operato, si è protratta negli anni rendendo possibile l'attuazione dei progetti didattici presentati qui di seguito. Le esperienze, pur avendo in comune l'obiettivo di rendere i beni culturali del territorio parte integrante della crescita culturale e scolastica, si differenziano nei tempi di programmazione e nella realizzazione del prodotto finale (impaginazione fascicoli didattici e cd-rom) che il corso diurno ha dovuto delegare per non superare le ore consentite al progetto.

Il lavoro, realizzato nell'anno scolastico 2004/05 con la docente di Lettere e Storia Chiara Scattolin e con due classi del corso serale dell'I.T.I.S. "G. MARCONI" di Padova: II AS (vincitrice del concorso "Incontriamoci al Museo") e III EBS, ha assunto il titolo definitivo di *Venere e Vanità: miti e allegorie in pittura, grafica e letteratura*. La scelta dei temi relativi al mito (II AS) e al linguaggio simbolico (III EBS), inerenti alla programmazione di Italiano, è nata dalla curiosità espressa dagli allievi stessi. Il progetto forniva loro l'opportunità di:

- collaborare con un'importante istituzione museale sicuramente "lontana" dal loro vissuto;
- appropriarsi di luoghi particolarmente significativi della propria città;
- comprendere come l'arte possa essere l'occasione per parlare di letteratura, storia, filosofia, fisica, scienze, ma anche di cinema, pubblicità, nuove tecnologie;
- approfondire argomenti inconsueti nella programmazione curriculare;
- affrontare un piano di lavoro pluridisciplinare complesso e articolato.

Nella classe seconda ho collaborato con la collega di Lettere e, durante le ore di compresenza distribuite nell'intero anno scolastico, ho svolto un itinerario artistico relativo al mito.

La convenzione prevedeva la produzione di schede di lettura d'opera, elaborate dagli alunni, relative a due dipinti conservati alla Ca' d'Oro: *Venere allo specchio* di Tiziano e *Venere dormiente con Cupido* di Paris Bordon. Ho quindi presentato, contestualizzato e letto attivamente diverse opere dall'antichità ai giorni nostri, dedicando particolare attenzione alla rappresentazione di Venere. Per attualizzare l'argomento ho fatto riferimento alla pubblicità che sempre più spesso si avvale dell'arte per promuovere nuovi miti e ho proposto la visione del film *La dea dell'amore* di Woody Allen che, attraverso la struttura della tragedia greca, narra la storia di una moderna Venere.

Nelle ore di Italiano gli studenti hanno ampliato le conoscenze con riferimenti letterari vicini al clima culturale dei dipinti trattati e scelti, non certo come ispiratori dell'artista, quanto come spunti di riflessione e di analisi testuale. Il percorso tematico ha coinvolto anche i docenti di Fisica e Scienze per approfondimenti riguardanti: Galileo e l'astronomia; la fisiologia dell'occhio e la percezione visiva.

Per la classe terza, coordinata dalla docente di Lettere, la convenzione prevedeva la lettura delle *Allegorie* di Giovanni Bellini conservate alle Gallerie dell'Accademia. Gli alunni, per comprendere il linguaggio simbolico, hanno affrontato il tema delle allegorie partendo dal testo della *Divina Commedia*, facendo poi riferimento alle rappresentazioni di Giotto e del Ripa.

Oltre alle lezioni frontali e al materiale fornito dalle docenti, gli allievi hanno presentato elaborati sia individuali che di gruppo.

Le visite guidate ai Musei Statali di Venezia, al centro Astrofili Salese "G. Galilei" di Santa Maria di Sala (VE) e la presentazione di eloquenti esempi artistici padovani - quali l'immagine di Venere raffigurata nel ciclo astrologico del Palazzo della Ragione e le figure allegoriche dei vizi e delle virtù dipinte da Giotto nella Cappella degli Scrovegni - hanno arricchito la crescita culturale, oltre che strettamente scolastica, degli alunni stimolando curiosità e interesse per luoghi "altri", sconosciuti all'anima, anche se noti.

Per la stesura delle schede museali ho sperimentato nella classe seconda, con pieno successo, il metodo di *apprendimento cooperativo* che ha permesso ai ragazzi di migliorare le relazioni, di rafforzare l'autostima, di attuare processi di condivisione delle conoscenze.

La fase terminale del lavoro, relativa all'impaginazione del quaderno didattico e alla realizzazione del cd-rom in formato html con l'uso di *Publisher* e di *Front Page*, ha impegnato entrambe le classi nel laboratorio di informatica per produrre:

- il fascicolo didattico che, concepito dagli allievi come un'agile guida, offre le schede relative alla lettura di alcune opere conservate nei Musei Statali e corredate da testi letterari (consultabile in http://www.itismarconipadova.it/Home/vecchio_sito_web/premio_classi_II_AS_e_III_EBS/);
- il cd-rom che testimonia la parte più significativa dell'intero percorso svolto con ricchezza di immagini, schede artistiche curate dalla docente, testi letterari, introduzioni e commenti dei ragazzi, collegamenti con le altre discipline e la recensione cinematografica del film.

Gli studenti si sono via via appassionati al lavoro e, nonostante le difficoltà e le perplessità iniziali riguardo al metodo di apprendimento, all'eccezionalità del percorso, all'impostazione pluridisciplinare, hanno migliorato sensibilmente conoscenze e abilità. Inoltre, nel rispetto dei tempi di esecuzione, hanno superato con impegno i disagi incontrati nel coordinare la sintesi dell'attività complessiva. Sicuramente l'obiettivo principale di coinvolgere tutti i partecipanti è stato raggiunto, in quanto ognuno ha potuto esprimere le proprie attitudini e, in alcuni casi, scoprire nuove potenzialità. È inoltre da sottolineare quanto, nella fase esecutiva, si sia manifestata la matura responsabilità di produrre materiali indirizzati, anche dal punto di vista comunicativo, ad altri giovani allievi, confermando prima di tutto a sé stessi come un'opera d'arte possa essere oggetto di attenzione e valorizzazione e risultare vicina ancor oggi al nostro vissuto.

Riflessioni

Aldilà dell'ottimo risultato mi preme sottolineare quali siano state le difficoltà che ho incontrato nel percorso didattico svolto nella classe seconda e quali le strategie attuate di volta in volta per coinvolgere gli alunni in un'avventura totalmente nuova per tutte le parti coinvolte.

1. Affrontare in modo trasversale un tema inusuale: il mito di Venere.
2. Avvicinare gli studenti al patrimonio storico-artistico-culturale.
3. Porgere la lettura di un'opera d'arte agli studenti dell'I.T.I.S.
4. Produrre materiale esclusivamente in orario scolastico.
5. Produrre materiale scolastico per un ente esterno alla scuola entro tempi stabiliti.

Su questi temi ho svolto riflessioni che mi hanno poi accompagnata anche nei lavori successivi perché, pur cambiando gli argomenti e i gruppi coinvolti, le modalità sono rimaste le stesse.

1. Spesso gli studenti apprendono le varie materie di studio in modo rigido, presentano molte difficoltà a collegare le conoscenze acquisite e ad attivare le abilità trasversali. Affrontare i vari periodi storici attraverso le immagini, i testi, le scoperte scientifiche e tecnologiche li ha aiutati a collegare i vari aspetti della cultura. Inizialmente parlare del pensiero platonico e aristotelico o studiare alcuni miti sembrava loro tempo perso, ma lentamente si sono resi conto, in questa veloce carrellata culturale, quanto quelle tematiche abbiano accompagnato l'umanità e quanto siano ancora estremamente attuali.
2. Studiare e vedere opere o luoghi significativi del proprio territorio può dare un senso di appartenenza. Non a caso si è scelto di valutare, oltre ai dipinti conservati nei Musei Statali di Venezia, anche il ciclo pittorico del Palazzo della Ragione di Padova. E sempre non a caso si è parlato di Galileo Galilei che ha vissuto e operato a Padova.
3. Per allontanare la paura di chi si sente totalmente inesperto davanti ad un'opera d'arte e pensa che solo un addetto ai lavori possa comprenderla, ho cercato di coinvolgere immediatamente i ragazzi in una lettura attiva. Proiettata l'immagine del dipinto, li ho sempre invitati ad una attenta osservazione silenziosa della durata di

pochi minuti, in cui ognuno doveva scrivere una parola che esprimesse un'emozione o sottolineasse un particolare, un colore, un personaggio. Quindi dalle loro considerazioni prendeva avvio la lettura dell'opera sia dal punto di vista pittorico che iconografico e iconologico. Con estrema soddisfazione ho notato che, pur non studiando la materia, dopo qualche lezione tutti partecipavano con interesse e che le loro osservazioni erano sempre più acute e pertinenti. Lo dimostrano le schede di lettura contenute nel quaderno didattico che sono state da loro prodotte in piena autonomia.

4. L'*apprendimento cooperativo* ha migliorato i tempi, le abilità, le relazioni. I ragazzi hanno lavorato in gruppo per individuare i concetti chiave delle opere trattate; per realizzare le schede di lettura delle opere concordate; per stendere le relazioni relative alle esperienze proposte.
5. L'impegno scolastico finalizzato ad una pubblicazione li ha resi protagonisti di un'esperienza lavorativa con tutto ciò che ne consegue: scadenze, revisioni, responsabilità condivise. Il sapere quindi, non più solo finalizzato al voto, si è trasformato in conoscenza, arricchimento culturale, crescita. Inoltre l' esporre il lavoro svolto ad altre classi, nonché al Salone dei Beni Culturali di Venezia, ha dato a ciascuno l'opportunità di relazionare in pubblico imparando a gestire tempi ed emozioni.

L'esperienza al corso diurno

Nell'anno scolastico 2005/06, conscia dell'immane impegno che ciò comportava e nel contempo forte dell'esperienza precedente, ho sentito l'esigenza di porgere il progetto agli alunni del corso diurno: adolescenti con problematiche disciplinari e curiosità culturali decisamente diverse dagli allievi del serale.

La convezione con il Polo Museale Veneziano, ha offerto nuovamente l'occasione ai ragazzi di essere protagonisti di un ampio e complesso percorso didattico interdisciplinare. Ne è nato un nuovo lavoro: *La Pala d'altare, Veronese alle Gallerie dell'Accademia*, prodotto con la classe II F del corso diurno dell'I.T.I.S. "G. MARCONI" di Padova e condiviso con la docente di Religione, Antonietta Esposito.

L'argomento scelto è sembrato particolarmente adatto agli alunni del biennio che, nell'ambito della programmazione di Religione, affrontano il tema della fede esaminando le vite dei santi, riflettendo sul cammino del "credere" e valutando l'incidenza del pensiero religioso nelle scelte quotidiane. L'arte si è rivelata la migliore occasione per comprendere come, dal Medioevo al Cinquecento, il Cristianesimo abbia trasmesso il proprio messaggio ad una popolazione per la maggioranza analfabeta. Oggi gran parte di quel linguaggio, popolato di simboli, sfugge all'interpretazione dei più. Il progetto è nato quindi con l'intento di:

- affrontare i temi religiosi attraverso le immagini, da sempre il più immediato veicolo di trasmissione concettuale, didattica, espressiva di un'epoca;
- fornire gli strumenti per riconoscere i personaggi rappresentati attraverso i simboli loro attribuiti;
- sensibilizzare i ragazzi al patrimonio storico e artistico per apprezzarne i messaggi non solo estetici, ma anche morali e civili; questo nella convinzione che solo dei cittadini consapevoli dei propri Beni Culturali potranno, oltre a goderne, aiutare le istituzioni a difenderli, tutelarli e valorizzarli.

Il percorso artistico "dal Polittico alla Pala", svolto nell'ambito dell'Area di Progetto, ha accompagnato gli alunni in un viaggio storico - culturale che ha loro permesso di comprendere quanto i codici comunicativi dell'immagine sacra appartengano ai linguaggi delle relative epoche, nonché di "leggere" le tante simbologie contenute nei testi visivi. Attraverso l'arte gli alunni hanno inoltre avuto modo di valutare l'evoluzione nei secoli delle tecniche per la rappresentazione grafica degli oggetti, argomento relativo alla disciplina di Tecnologia e disegno.

È doveroso sottolineare che le lezioni di Storia dell'arte (20 ore) sono state seguite con entusiasmo e interesse. Superati i timori e le perplessità che "l'inconsueto" provoca, ognuno ha

partecipato attivamente alla lettura delle opere, dimostrando di saperne cogliere i concetti chiave ed esprimendo una sempre maggiore padronanza interpretativa.

Partendo dal Trecento abbiamo percorso fino al Cinquecento le tappe fondamentali della cultura italiana, analizzando il linguaggio del sacro sia nell'espressione delle arti maggiori che delle arti minori, rilevandone gli aspetti comuni e soffermandoci ad analizzare le costruzioni geometriche applicate alle opere. Attraverso la proiezione delle immagini i ragazzi hanno viaggiato nei secoli attivando la loro capacità di attenzione e di osservazione.

Come si impara a camminare e a leggere, così si impara a vedere; e il "guardare" non è mai un'azione passiva: *"... vedere un quadro con sguardo vergine e avventurarsi in esso in un viaggio di scoperta è un'impresa [...] ardua, ma anche [...] ricca di soddisfazioni. Nessuno può prevedere con che cosa, da un simile viaggio, farà ritorno a casa"* (E. H. Gombrich).¹²

Il percorso artistico ha offerto agli alunni un'esperienza di "stupore", che li ha coinvolti emotivamente attivandone l'immaginazione, porgendo inoltre gli strumenti per poter leggere una facciata, riconoscere uno stile, interpretare un simbolo o un colore: una vera ricchezza.

Parallelamente la docente di Religione ha trattato, con materiale cartaceo e audiovisivo, le vite dei santi via via incontrati nei vari dipinti fornendo ai ragazzi un ulteriore strumento di riflessione sul concetto di fede e di lettura dell'immagine attraverso i simboli connotativi dei personaggi.

Per aggiornare maggiormente i contenuti presentati ho proposto la visione del film *Cuore sacro* di Ferzan Ozpetek (2005). Questo ha consentito alla docente di Lettere di analizzarne le complesse tematiche, poi esposte dai ragazzi in una scheda di lettura.

Le uscite didattiche, molto apprezzate dagli alunni, hanno fornito l'opportunità di vedere alcune delle opere pittoriche analizzate in classe e di cogliere "attivamente" la diversa concezione degli spazi che contraddistingue l'architettura gotica da quella rinascimentale.

Il tema del progetto ha condotto i ragazzi in alcuni dei luoghi più significativi del territorio.

- Venezia: Gallerie dell'Accademia, Basilica di San Marco, chiese di San Zaccaria e dei Frari;
- Padova: Basilica di Sant'Antonio e Basilica di Santa Giustina.

La classe ha inoltre partecipato al laboratorio di scrittura antica presso il Museo Diocesano di Padova per sperimentare la diversa tecnica sottesa alla produzione scritta in caratteri gotici e in caratteri rinascimentali: l'esperienza è testimoniata nella pagina di apertura che dà il titolo al cd-rom

L'ultima tappa del percorso ha visto gli alunni impegnati nell'elaborazione delle schede di lettura relative alle opere concordate e conservate presso le Gallerie dell'Accademia. Il prodotto è frutto di una vivace collaborazione di gruppo, che ha permesso a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità e il proprio pensiero sentendosi responsabile di un comune progetto finalizzato non solo alla produzione scolastica, ma rivolto anche ad un più ampio pubblico di utenza.

Sicuramente gli alunni hanno soddisfatto gli obiettivi prefissi dimostrando di saper osservare, comprendere, descrivere, collegare, valutare, spiegare, collaborare.

Un successo che mi auguro li accompagnerà nel loro futuro percorso scolastico e personale.

Come accennato in precedenza, il fascicolo didattico (consultabile in <http://www.itismarconipadova.it/> Mappa del sito/Aree di progetto/A.s. 2005/2006) e il cd-rom sono stati curati rispettivamente dalla prof.ssa Flavia Busatta e da me stessa.

La sperimentazione prosegue

Nell'anno scolastico 2006/07, lo spunto per intraprendere un nuovo progetto mi è stato offerto dalla 10. Mostra Internazionale di Architettura - *Città: Architettura e Società* - presentata dalla Biennale di Venezia. Riflettere sulle scelte e sugli obiettivi che l'architettura si

¹² C. Molteni, *L'atto del vedere*, Bologna 2004, pag. 3

pone oggi mi è sembrato lo stimolo più appropriato per indagare l'evoluzione architettonica, artistica, politica e sociale della Repubblica di Venezia. M. Carminati ha di recente scritto sulle pagine di un noto quotidiano: *"In Italia l'arte è dappertutto, ma non tutti se ne rendono conto. [...] Il primo nemico del «patrimonio diffuso» è dunque l'indifferenza, il non rendersi conto di ciò che ha valore artistico, il non capire - ad esempio - che l'autofficina nel centro del proprio paese è stata ricavata da una ex chiesa barocca sconosciuta che, se recuperata, potrebbe rendere assai più bello, attraente e prezioso il centro del suddetto paese."*¹³

L'argomento trattato ha certamente permesso ai ragazzi di "conoscere" e "riconoscere" la città, «museo diffuso» per eccellenza, loro tanto vicina e forse per questo tanto lontana.

Il percorso didattico, realizzato con gli alunni della classe II D dell'I.T.I.S. "P. LEVI" di Mirano (Venezia) e con le docenti di Italiano e Storia, Cecilia Boldrin, e di Lingua inglese, Paola Rinaldin, ha preso il titolo di *Ritratti di Venezia tra mito e realtà*.

Arte e letteratura si sono rivelati gli strumenti più adeguati per comunicare emozioni, suggerire riflessioni, elaborare concetti. Attraverso la valutazione di opere d'arte e di brani letterari, ritenuti particolarmente significativi, gli alunni hanno "navigato" nei secoli e la città-mito si è svelata ai loro occhi suscitando interesse, curiosità e talvolta fornendo risposte.

Il progetto si è posto gli obiettivi di:

- sensibilizzare i giovani alle problematiche che l'architettura deve affrontare per garantire uno sviluppo delle città attento alle esigenze dei cittadini nonché alla salvaguardia della storia e delle tradizioni del luogo;
- avvicinarli al loro patrimonio storico e artistico perché, come dice G. M. Mozzoni Crespi Presidente FAI, "Si difende ciò che si ama. Si ama ciò che si conosce";
- affrontare la storia della Serenissima attraverso i dipinti prodotti per celebrare la millenaria repubblica;
- fornire gli strumenti per comprendere e apprezzare la bellezza delle immagini e delle parole che strutturano un testo quanto le architetture segnano un paesaggio;
- stimolare alla lettura dei diversi testi comunicativi ponendoli in relazione tra loro.

Il percorso artistico, svolto nell'ambito dell'Area di Progetto (25 ore), ha preso avvio dall'attualità con la visita alle Corderie dell'Arsenale dove i ragazzi hanno partecipato al laboratorio didattico proposto dalla Biennale Architettura. Qui, oltre ad immergersi nel presente e in un possibile futuro, hanno avuto l'opportunità di vedere un luogo tanto importante per la storia di Venezia.

Nella convinzione che molto si apprende del tempo attuale se si contemplan le immagini del passato, ho affrontato la storia della Repubblica Veneta, dalle origini alla caduta, analizzandone inizialmente i fatti salienti. Quindi la valutazione di vari dipinti ha permesso di comprendere come la città-stato abbia costruito e alimentato la propria immagine creando quel mito che la rende ancora unica.

Alcune opere conservate alle Gallerie dell'Accademia hanno tracciato il percorso, permettendo talvolta di fare opportuni riferimenti a dipinti dell'Ottocento e del Novecento.

Sono state così analizzate le seguenti tematiche:

- La rappresentazione allegorica dello Stato (Jacobello del Fiore, Veronese).
- La città tra realtà e immaginazione (Carpaccio, Paris Bordon).
- Le vedute (Bellotto, Guardi).
- Gli interni aristocratici del Settecento (Longhi).

Inoltre le architetture dipinte hanno consentito di valutare l'evolversi della città e di comprendere le scelte attuate dalla Repubblica nell'adottare un linguaggio spesso così personale. La piazza, le chiese, i palazzi hanno raccontato la storia dell'architettura veneziana, sottolineandone le caratteristiche, a volte i ritardi o le scelte illuminate. Questo percorso parallelo arte-architettura ha fornito agli alunni l'occasione di appropriarsi con maggior consapevolezza di "spazi" e di "luoghi" frequentati spesso con indifferenza, ma anche di

¹³

M. Carminati, *Cartoline dai Fori cadenti*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 7 gennaio 2007, pag. 39

mettere a confronto gli obiettivi della nuova architettura con alcune risposte dettate dal passato.

La loro relazione evidenzia l'elaborazione dei contenuti.

“Studiando la storia di Venezia dal punto di vista artistico abbiamo avuto modo di capire l'evoluzione politica e sociale della millenaria Repubblica. Quello che più ci ha colpito è stato constatare quanto nel passato la città, attraverso il commercio, fosse in grado di garantire una vita dignitosa alla maggioranza della popolazione. Nel '500 era paragonabile ad una metropoli dove convivevano nella tolleranza diffusa etnie diverse e religioni diverse: greci, dalmati, turchi, tedeschi, ebrei. Aristocratici e popolo, attraverso la liturgia pubblica, condividevano e confermavano la continuità della città-Stato rafforzando così la solidarietà sociale. Gli spazi pubblici erano luoghi d'incontro e di scambio culturale oltre che economico.

Noi pensiamo che il buon governo sia tra le principali ragioni del benessere popolare.

Nella quotidianità è importante offrire alla cittadinanza l'opportunità di condividere esperienze in spazi pubblici accoglienti:

- *scuole attrezzate e ben progettate in cui sia piacevole trascorrere molte ore della propria vita;*
- *parchi ben curati adatti a soddisfare le esigenze delle varie età;*
- *centri sportivi;*
- *biblioteche luminose e ludiche dove la cultura non sia faticosa;*
- *spazi in cui i ragazzi possano incontrarsi per conoscersi, ascoltare musica, coltivare i propri interessi, organizzare manifestazioni e dove gli adulti siano punti di riferimento discreti, stimolanti, presenti per aiutare a crescere con obiettivi possibili.*

Riteniamo inoltre importante il restauro di quelle “vecchie” architetture che fanno riconoscere le origini di una città.

In conclusione crediamo che la “buona architettura” incida positivamente sulle emozioni di chi la frequenta e gli spazi ben progettati “fanno stare bene”.

La Serenissima insegna! Classe II D”

Il percorso costruito in parallelo dalla docente di Lettere, mantenendo sullo sfondo i medesimi dipinti analizzati dagli alunni, si è inoltrato tra le suggestioni con cui Venezia ha attratto viaggiatori, intellettuali e famosi scrittori di ogni epoca e da ogni dove. I ragazzi hanno intrapreso il loro viaggio tra i testi, alla ricerca dei luoghi della città e della loro rappresentazione nel tempo, nonché delle atmosfere evocate dalla sensibilità estetica degli artisti. Ecco, allora, riaffiorare dalla parola letteraria le medesime figure retoriche (simboli, allegorie e personificazioni), gli stilemi, i colori, la luce, i materiali di costruzione degli edifici privati e religiosi veneziani, gli abiti, gli oggetti, i volti, i luoghi di incontro e i riti che in essi si celebravano, quasi in un gioco di specchi dove le immagini sembrano uscire dalle opere per emergere vive nei testi e viceversa. L'analisi testuale ha reso così possibile far risaltare gli elementi unificanti il clima culturale che nelle varie epoche ha accompagnato la particolare storia di una città unica, anche nella profusione dell'immaginario a cui ha dato vita.

Per fornire un ulteriore strumento di riflessione sul concetto di giustizia riconosciuto alla Serenissima e di cui si ha eco in Shakespeare, ho proposto la visione del film *Il mercante di Venezia* di Michael Radford presentato alla 61. Mostra Internazionale del Cinema di Venezia (2004). Questo ha consentito alla docente di Inglese di porgere agli alunni una scheda di lettura in lingua, accompagnata da esercizi, utile strumento per favorire la comprensione e il dialogo.

La visita effettuata alle Gallerie dell'Accademia ha permesso ai ragazzi di apprezzare tante delle opere valutate in classe nonché di visionare presso il Gabinetto dei Disegni alcune incisioni di Veronese e la riproduzione del Quaderno dei disegni di Canaletto.

Successivamente è iniziata in classe la fase di produzione che ha visto gli alunni impegnati nella realizzazione delle schede di lettura relative alle opere concordate e conservate alle Gallerie.

Il prodotto è frutto sia di una responsabile collaborazione di gruppo che dell'impegno di alcuni allievi che con vero entusiasmo si sono prodigati:

- nella produzione della copertina del cd-rom;
- nella realizzazione dell'immagine grafica stampata sul cd-rom;
- nella traduzione inglese delle schede museali.

dimostrando tra l'altro di sapere rispettare i tempi di consegna che qualsiasi lavoro richiede.

Al loro impegno si è affiancato quello di Giacomo Crisafulli che ha curato l'impaginazione del fascicolo didattico (consultabile in <http://www.itislevi.it>) e il mio per la realizzazione del cd-rom.

Questi impegnativi lavori, che ho coordinato e svolto con passione, non potrebbero esistere senza la preziosa collaborazione dei colleghi del consiglio di classe che hanno condiviso le mie iniziative con partecipazione e disponibilità, né senza il gentile contributo della dott.ssa Annalisa Perissa, responsabile dei Servizi Educativi dei Musei e del Territorio, che ha arricchito il percorso didattico e facilitato le visite ai Musei. E ancor meno senza la sentita adesione degli alunni che hanno rivelato sempre, con mia profonda soddisfazione, il piacere di "giocare" con i saperi, di "gioire insieme" ad ogni progresso senza demordere di fronte alle difficoltà. Questo a sottolineare che quando si hanno comuni obiettivi possono accadere piccoli miracoli e possono prendere corpo felici intuizioni teoriche: *“Uno studioso francese di psicologia culturale, Ignace Meyerson [...] pensava che la funzione principale di ogni attività culturale collettiva fosse di produrre “opere” - œuvres, le chiamava - che, per così dire, abbiano un’esistenza loro propria. [...] sono quelle che danno orgoglio, identità e senso di continuità a coloro che partecipano anche indirettamente alla loro creazione. [...] le opere collettive producono e sostengono la solidarietà di gruppo. [...] Ma cosa altrettanto importante, promuovono il senso della divisione del lavoro necessaria per dar vita a un prodotto [...]”*¹⁴

I materiali didattici possono essere richiesti agli istituti o ai servizi educativi del Polo Museale di Venezia.

Le schede museali, a disposizione presso le Gallerie dell'Accademia, si rivolgono in lingua italiana e inglese al giovane, e non solo, pubblico di visitatori.

¹⁴

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano 1998

Abstract

La fascinazione della memoria dopo la storiografia ha contagiato la ricerca didattica, ma senza chiarezza sulla polisemia del termine non è possibile pensare efficacemente l'insegnamento della storia in rapporto con l'uso della memoria. Sulla base del chiarimento semantico ho inteso proporre soluzioni curriculari per formare il pensiero e la cultura storica utilizzando didatticamente la memoria personale degli alunni, quella degli adulti, quella collettiva ed ho indicato i modi per usare la formazione storica allo scopo di potenziare le operazioni di costruzione della memoria storica.

Parole chiave

Memoria, operazioni cognitive, rappresentazione, pensiero storico, cultura storica.

Premessa

«Verso la metà del quinto secolo, il ricordo delle guerre persiane è presente in tutte le memorie. La grande paura, la penetrazione della immensa armata barbarica sino al cuore della penisola, la codardia di alcune città e l'esemplare valore di molte altre, l'eroismo degli individui, costituiscono altrettanti ricordi collettivi che danno alla Grecia un passato esaltante. La difficile vittoria sulla Persia è il grande evento che conferisce ai diversi popoli ellenici il sentimento della loro potenza e della loro grandezza; per mezzo di essa, i Greci si sono accorti della superiorità della loro civiltà e delle loro istituzioni. Al momento dell'invasione sono entrati direttamente in contatto con un mondo estraneo e lontano, enorme e terrificante e, in pari tempo, hanno acquisito una coscienza storica della profonda unità che, al di là dei particolarismi istituzionali, unisce entro una cultura identica e un destino comune i discendenti di Elleno.»

«La tradizione vuole che verso il 446 Erodoto abbia fatto una lettura dei più bei capitoli della sua Inchiesta dinanzi al popolo ateniese riunito e che abbia suscitato un tale entusiasmo che la città gli accordò una somma considerevole a titolo di ricompensa. Sia o meno autentica questa leggenda, il fatto che è nata, che si sia conservata sino a noi, venendo persino ampliata, è una prova notevole dell'importanza che la Grecia classica accordava alla letteratura storica, all'opera di Erodoto ed all'argomento che essa trattava.»¹⁶

«Tucidide è quindi tutto tranne che un memorialista. Non sono i «fatti importanti» a interessarlo; la sua curiosità non è quella di un poeta, o di un viaggiatore; la sua documentazione si riferisce soltanto ai fatti considerati. La sua Storia è più una dimostrazione che tende a individuare le leggi generali di una evoluzione storica, che un racconto tendente a rendere imperituri gli eventi del passato.»¹⁷

All'origine della storiografia occidentale c'è la volontà di usare la memoria per farne quell'altra cosa che ha preso il nome di storia. Erodoto ha basato sulla memoria delle cose viste o udite raccontare nei viaggi le sue rappresentazioni geografiche e storiche. Tucidide ha usato le memorie sulla guerra del Peloponneso. I due capostipiti non si sono contentati di esporre i contenuti della memoria, ma hanno voluto lavorare sulle informazioni con un metodo che ha costituito lo statuto della conoscenza storica.

¹⁵ Articolo già uscito in versione spagnola con il titolo *Memoria y formación histórica*, in "Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia", n. 55, marzo 2008, pp. 30-42.

¹⁶ F. CHATELET: *La nascita della storia*, Bari, Dedalo, 1974, p. 65. Ho invertito l'ordine delle frasi citate per far risaltare la successione: prima c'era la memoria, poi ad essa si è aggiunta la storiografia di Erodoto.

¹⁷ F. CHATELET: *La nascita ...*, p. 137.

Dunque, la conoscenza storica porta nel suo corredo genetico l'esigenza di andare oltre le rappresentazioni del passato elaborate sulla base delle tracce mnemoniche. Ma essa nasce grazie alla capacità umana di elaborare con operazioni cognitive quelle tracce per costruire rappresentazioni intelligenti del passato.

Il rapporto/conflitto tra storia e memoria e memoria e storia è da allora sempre stato presente in tutte le epoche in cui la ricostruzione e la interpretazione del passato si sono basate su una indagine metodicamente elaborata e conclusa con la scrittura di un testo da cui fosse possibile apprendere e memorizzare la conoscenza costruita.

Ma la presa di coscienza della importanza delle rappresentazioni costruite sulla base delle tracce mnemoniche come antagoniste e alternative di quelle prodotte dagli storici è fenomeno che è iniziato nel decennio 1980-1990 ed ha dato origine - nel decennio successivo - ad un'esplosione di attenzione alla "memoria" e ad un dilagare del termine sia tra gli storici sia tra alcuni di coloro che riflettono sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia contemporanea.¹⁸ Io ho lavorato - insieme con gruppi di insegnanti e con storici - con le "fonti di memoria" e con i testimoni orali fin da oltre 30 anni ed ho analizzato e criticato le loro potenzialità didattiche e ne ho promosso l'uso didattico.¹⁹ Ora vorrei ragionare sul rapporto tra memoria e formazione storica cercando di mettere a fuoco quattro problemi:

1. come la memoria possa essere inclusa nei processi di insegnamento e di apprendimento per giovare alla formazione storica;
2. come la formazione storica possa giovare alle elaborazioni basate sulle tracce mnemoniche;
3. come la memoria possa essere un impaccio o una risorsa per la formazione storica;
4. come la formazione storica possa rendere competenti a criticare le elaborazioni della memoria.

Credo che occorra, però, preliminarmente chiarire il lessico della memoria.

Un'esigenza di pulizia semantica

Prendiamo queste frasi:

"La trasmissione della memoria documentaria";²⁰ "memoria di carta" oppure "archivio e memoria della scuola";²¹ "la scuola è stata smemorata di se stessa, non si è pensata come produttrice e conservatrice di memoria, deposito di tracce delle persone che l'hanno abitata".²²

In tutte, la parola è usata in senso metaforico. La documentazione archivistica è pensata prodursi e funzionare come fa la memoria mentale in quanto capace di immagazzinare, accumulare e scartare ricordi. Ma l'archivio è deposito di tracce e non produce da sé le rappresentazioni del passato che definiamo storiche. Occorre che un soggetto conoscente abbia lo scopo di costruire conoscenza e per questo abbia le capacità di trasformare le tracce in strumenti (fonti) per la produzione delle informazioni. Allo stesso modo la memoria con le sue

¹⁸ In campo storiografico v. K. L. KLEIN, *On the Emergence of Memory in Historical Discourse*, in "Representation", 69, 2000, p. 129. 127-150.

In Italia l'epidemia di "memoria" in campo didattico è ben rappresentata dalla ricerca *Memoria e insegnamento della storia contemporanea* svolta dall'Istituto Nazionale di Storia del Movimento di liberazione e dal Ministero dell'Istruzione nel triennio 1999-2002 e dalla pubblicazione del libro di G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, Torino, 2003.

¹⁹ I. MATTOZZI (a cura di), *Una via alla storia. Rinnovo didattico e uso delle fonti orali*, Venezia, Arsenale, 1980. I. MATTOZZI e P. BRUNELLO, *Dalle fonti orali alla storia*, in *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1982. I. MATTOZZI, *Per una storia di Longarone nel Novecento*, in M. REBERSCHAK, *Il grande Vajont*, Verona, Cierre, 2004.

²⁰ I. ZANNI ROSIELLO, *La trasmissione della memoria documentaria*, in *La memoria e le cose*, numero monografico di "Parolechiave", 1995, 9, pp. 107-108.

²¹ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 147.

²² M.T. SEGA, *Memoria scolastica e storia della scuola*, in "Storie contemporanee: didattica in cantiere", rubrica "Sportello scuola" nel sito www.novecento.org.

tracce mnestiche non produce da sola le rappresentazioni del passato analoghe a quelle storiche. Occorre che la mente abbia l'impulso o lo stimolo o lo scopo a produrre una qualche rappresentazione del passato per usare le tracce mnemoniche come strumenti per la produzione delle informazioni requisite.

Ora consideriamo quest'altra frase:

«La loro (dei docenti) esperienza, finora taciuta, può ora essere criticamente utilizzata nell'insegnamento, avviando un dialogo conoscitivo, dinamico e problematico con gli studenti, in quanto destinatari di memorie" oppure "La raccolta sistematica delle memorie, accanto alle ricostruzioni storiografiche».²³

In esse, memoria compare per designare le elaborazioni di rappresentazioni di esperienze vissute o di cui si è stati testimoni. L'uso disinvolto della stessa parola per indicare due referenti molto diversi (l'"archivio" e le rappresentazioni prodotte mediante esso) senza che si metta in rilievo la differenza semantica e senza gestirla con coerenza logica porta ad un corto circuito del pensiero: la memoria è magazzino, iscrizione di tracce, archivio ma è anche - nello stesso tempo - produttrice di rappresentazioni. Di conseguenza, non sono pensate le operazioni cognitive che sono indispensabili per compiere l'elaborazione che porta dalla volontà di costruire rappresentazioni del passato all'uso delle tracce mnestiche alla produzione delle informazioni, alla tessitura delle informazioni, alla produzione di un discorso orale o di un testo scritto che propone una certa rappresentazione del passato.

Infine, analizziamo le frasi:

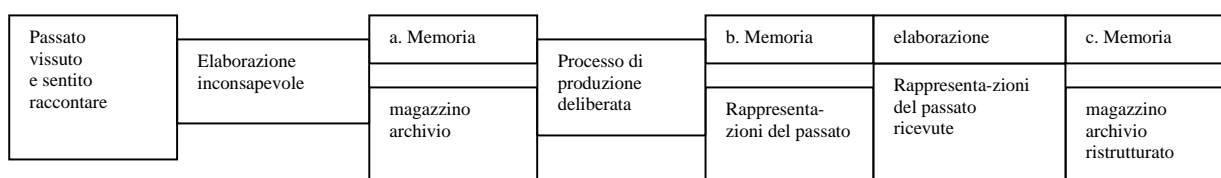
«Viene così a mancare il processo di costruzione della memoria, che trasforma un evento anche lontano in una forma di esperienza della biografia individuale e che va a comporre la memoria storica»²⁴

e

«Jedlowski definisce ... la memoria storica come "la capacità di inserire la memoria personale in un quadro di storie e memorie più vasto, riferendosi ai modi in cui i singoli inseriscono il passato entro una prospettiva storica che lo inquadra e in certo senso lo trascende."»²⁵

Nella prima c'è l'implicita idea che rappresentazioni elaborate del passato vengano apprese e vengano archiviate nella memoria e la costruiscano organizzandosi insieme con quelle già presenti (costruzione), nella seconda prevale l'idea che le rappresentazioni del passato elaborate personalmente interagendo con rappresentazioni storiche e personali di altri producano una rappresentazione sovraordinata che qualifichiamo come "storica". Nell'uno e nell'altro caso, il termine memoria viene piegato ad indicare l'apprendimento e l'elaborazione di rappresentazioni ricevute. Anche in questi casi c'è un'attività cognitiva che plasma altre rappresentazioni con la strutturazione di quelle ricevute con quelle già elaborate.

Potremmo immaginare di dare evidenza alle differenze semantiche con questo schema:



Ogni volta lo stesso termine designa cose profondamente diverse, e affinché ci sia chiarezza sulle diversità occorre tener presente che dall'uno all'altro referente si passa solo grazie

²³ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, pp. 47 e 49.

²⁴ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 55.

²⁵ P. JEDLOWSKI, *Il paradosso della commemorazione*, in D. BARAZZETTI - C. LECCARDI, *Responsabilità e memoria. Linee per il futuro*, Roma, 1997, p. 105.

all'elaborazione che può essere inconscia oppure deliberata, lungo un processo costruttivo volontario o provocato da richieste di altre persone.

L'elaborazione o il processo di produzione possono avvenire grazie alle operazioni cognitive. Esse sono le stesse che entrano in gioco nella produzione di conoscenze storiografiche in modo più intenso, più esercitato, più controllato, più metodico. Possiamo assumere l'affermazione di Ricoeur: "Una comune problematica percorre la fenomenologia della memoria, l'epistemologia della storia, l'ermeneutica della condizione storica: quella della rappresentazione del passato."²⁶

Proprio la simmetria tra operazioni che trasformano la memoria in fonte allo scopo di generare rappresentazioni personali del passato e le operazioni più disciplinate che presiedono alla nascita delle rappresentazioni storiche diventa una risorsa per la formazione storica.

Vorrei dimostrare che la memoria può essere messa al servizio della formazione storica e che quest'ultima può rendere più abili a gestire la memoria-archivio per produrre ricostruzioni più metodiche e più intelligenti del passato esperito personalmente.

Infine, vorrei dimostrare che la memoria storica e la memoria collettiva possono essere sostenute da un insegnamento che si prenda cura della memorizzazione delle conoscenze storiche rendendole più significative e più agevoli da comprendere e da apprendere e da organizzare nella memoria.

La memoria nel curricolo di formazione storica

Vorrei dare una curvatura pragmatica. Una prima constatazione: se concepiamo la storia come materia (complesso di nozioni cristallizzato nella manualistica), non c'è posto per la memoria a scuola se non come funzione deputata a ricordare date, nomi, fatti, concetti... Per poter ammettere la memoria come oggetto di attenzione didattica nei processi di insegnamento e di apprendimento occorre concepire storia come disciplina, cioè includere oltre le conoscenze anche il metodo e le procedure del lavoro storiografico, le operazioni cognitive e pratiche che lo rendono possibile.²⁷ Con le risorse che la disciplina provvede possiamo avere molte opportunità di mettere in gioco la memoria nelle distinte fasi del curricolo. E di volta in volta essa può essere implicata come "deposito di tracce del passato" e come oggetto di costruzione.

Cominciamo dalla scuola dell'infanzia e della classe iniziale della primaria. Gli alunni vivono esperienze condivise. Esse sono elaborate inconsapevolmente e iscrivono tracce nella memoria personale. Se l'insegnante lascia passare un intervallo non lungo, può chiedere ai bambini di ricostruire l'esperienza passata allo scopo di comunicarla ad altri.

L'insegnante può stimolare l'esercizio mnemonico con la conversazione e con le altre fonti come le fotografie o altri oggetti e può far comunicare la rappresentazione mediante i disegni fatti dai bambini e il loro montaggio in sequenza. Esercizi molteplici di questo genere fanno sperimentare metodicamente ai bambini le prime relazioni tra passato vissuto e presente in cui si delinea lo scopo della ricostruzione e rappresentazione, tra memoria e altre fonti, e avvia alle prime procedure di ricerca. Promuove anche le prime abilità a scandagliare la memoria-archivio per generare informazioni e costruisce la memoria immettendovi dentro narrazioni.

Secondo passo: la ricostruzione del passato del gruppo-classe nella scuola primaria. I bambini vivono l'esperienza formidabile e decisiva dell'alfabetizzazione lungo un anno scolastico. Essa si svolge attraverso quotidiane attività scolastiche e domestiche e produce molte tracce: nei quaderni, nei cartelloni, nelle fotografie, negli oggetti... e molte tracce si iscrivono nella memoria di ciascun allievo. Gli insegnanti hanno tutte le risorse per indurre i bambini a fare un esercizio di costruzione della memoria collettiva. Possono sfidarli a dar conto di come si è svolta l'alfabetizzazione e di come sono diventati abili a scrivere nel tempo che li separa dal primo giorno di scuola quando le abilità erano assenti o difettose. La risposta alla sfida è l'uso della

²⁶ P. RICOEUR, *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Cortina, 2003, p. 8.

²⁷ Su disciplina v. I. MATTOZZI, *Disciplina*, in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, vol. VI, Napoli, Notizie della scuola, 2007, pp. 183-192.

memoria-archivio: i bambini si sforzano di ricordare come scrivevano all'inizio, quando hanno cominciato a scrivere in corsivo ecc. Manifestano ricordi diversi e contraddittori e frammentari. Hanno bisogno di integrare le informazioni nella memoria personale con quelle degli altri e con quelle generabili con altri tipi di fonti. Si costruisce così una rappresentazione integrata del passato condiviso che costituisce quella che viene definita "memoria collettiva". Di nuovo, i bambini imparano ad usare la memoria, a generare informazioni ad elaborarne l'organizzazione, a inteserle nella comunicazione... Così progrediscono nella consapevolezza che il passato si ricostruisce dal presente mediante le tracce (in gran parte da loro prodotte) trasformate in fonti; che anche la memoria può diventare strumento per la produzione di informazioni, ma non sufficiente; che per ricostruire il passato occorre procedere con metodo. Si esercitano nel compiere operazioni cognitive e pratiche per disciplinare la ricostruzione. Costruiscono una memoria generazionale.

Terza fase: i bambini ricostruiscono il passato biografico della loro generazione. Anche in questo caso la memoria entra in scena come archivio di ricordi frammentari, disparati, incerti, confusi... Gli alunni si rendono conto che deve essere arricchita di altre informazioni e le cercano in altre fonti. Consolidano le pratiche procedurali, sviluppano le abilità cognitive, elaborano la rappresentazione del passato generazionale con informazioni integrate e costruiscono la memoria collettiva.

Quarta fase: ricostruzione di aspetti o di processi di mutamento pertinenti al passato delle generazioni adulte (insegnanti compresi) e/o al passato del territorio locale profondo una settantina di anni. Gli adulti generano sia informazioni puntuali sia racconti e descrizioni su richiesta degli intervistatori. Dunque, entra in gioco la memoria degli adulti nella duplice forma di archivio e di elaborazione di rappresentazioni. E gli alunni possono rendersi conto che il passato è "dentro" le memorie, ma che esse non bastano per conoscerlo adeguatamente e che l'uso di altre fonti può accrescere la quantità delle informazioni e rendere possibile la conferma delle informazioni orali. Essi possono esercitare ad un livello più alto le operazioni cognitive per integrare le informazioni in una rappresentazione del passato che diventa condivisa da loro e dagli adulti. In questo caso si verifica quella che viene chiamata "la trasmissione della memoria" da una generazione all'altra.²⁸

Poi, nella scuola secondaria, gli approcci alle rappresentazioni memorialistiche possono essere molto più intense e varie. In ogni classe in cui siano oggetti di conoscenza aspetti o processi del passato recente, può essere messa a frutto la possibilità di utilizzare le rappresentazioni elaborate dagli adulti sulla base delle loro tracce mnemoniche. E le rappresentazioni possono essere costruite mediante interviste orali, ma possono anche essere quelle già prodotte e che si trovano raccolte in testi pubblicati.

L'elaborazione della memoria come oggetto di analisi

Man mano che si procede nel curricolo e che gli allievi maturano le loro abilità cognitive è possibile guidarli nell'esercizio della critica delle rappresentazioni memorialistiche e nella rilevazione delle differenze tra di esse e le rappresentazioni dei libri di testo o delle opere storiografiche originali. Sarebbe importante che si rendessero conto delle caratteristiche delle rappresentazioni del passato costruite mediante le tracce presenti nella memoria. Potrebbero analizzarle per individuare che esse sono costruite mediante le operazioni cognitive implicate nella genesi delle conoscenze storiche, ma con una soggettività più immediata e con minore possibilità di controllare la fondatezza delle affermazioni e della correttezza delle operazioni ...

Potrebbero mettere in evidenza le differenze che comporta il fatto che la memoria è calda, piena di soggettività e di soggetti concreti, ma è situata, puntuale, additiva, analitica, mentre la storia è frigida... protesa alla comprensione cognitiva di aspetti e processi sociali e politici che

²⁸ Esperienze di uso della memoria di questo tipo sono presentate in I. MATTOZZI (a cura di), *Un curricolo per la storia*. Bologna, Cappelli, 1990.

trascendono i destini individuali... e a rappresentare anche i fatti minuti e pieni di soggetti entro quadri interpretativi più ampi e di sintesi. Infine, potrebbero prendere coscienza di quattro fenomeni importanti:

1. che la condivisione delle esperienze e le rappresentazioni memoriali che ne conseguono formano memorie collettive che prevalgono sulla conoscenza storica e in certe circostanze diventano agenti di storia (senza poter essere contrastate dalle conoscenze prodotte dalla disciplina);
2. che le rappresentazioni memoriali di esperienze condivise sono trasmesse attraverso la comunicazione orale o scritta e mediante i riti da una generazione all'altra e plasmano la memoria collettiva che agisce nella storia;
3. ma che anche le manifestazioni delle memorie collettive possono essere oggetto di analisi storiografica;²⁹
4. che rispetto agli stessi fatti si possono formare rappresentazioni memoriali divise o, addirittura, contrapposte, e che le memorie divise incidono sul modo di stare e di agire dentro la medesima società o comunità.

In tal modo la memoria è inclusa nel ciclo dell'insegnamento e apprendimento e le attività che su di essa vengono allestite dall'insegnante in modo laboratoriale possono contribuire alla formazione della coscienza storica e delle abilità cognitive.

Trasformare la memoria in storia

Si è pensato che per l'insegnamento della storia più recente sia conveniente mettere a frutto la risorsa della memoria biografica degli insegnanti.

"Mentre per i docenti può essere facile riconoscere l'intreccio delle loro biografie con la storia, i giovani, a cui non viene più trasmessa memoria dalla famiglia e dalla comunità sociale, sono portati a considerare il passato come una rottura temporale, o meglio un "vuoto" insignificante per le loro vite. È dalla consapevolezza di queste due situazioni soggettive (quella del docente-testimone del suo tempo con la sua memoria degli eventi, e quella dello studente-deprivato di memoria) che bisogna partire per definire il nuovo ruolo del docente e per riflettere sul rapporto tra memoria e storia e tra storia e politica".³⁰

Da questa analisi e da questa fiducia è nata in Italia una ricerca che ha coinvolto molti insegnanti nella riflessione sulla propria memoria e in un esercizio di memoria rispetto alla propria vita e agli eventi storici del periodo 1950-1980.³¹

"Ma dai cinquanta intervistati emerge che anche gli stessi insegnanti hanno una percezione debole del nesso storia-memoria e una difficoltà di lettura critica delle reciproche inferenze (sic, ma interferenze?). In specie gli insegnanti più giovani non rintracciano un legame significativo tra la storia d'Italia del secondo dopoguerra e la propria biografia, mentre quelli che hanno vissuto gli "anni di piombo" (cioè quelli del terrorismo delle brigate rosse, negli anni settanta). In conseguenza dell'assenza di una memoria collettiva condivisa e comunicabile all'esterno, la memoria autobiografica perde valore agli occhi dello stesso soggetto."

Dunque, non è vero che basti vivere "nella storia" per avere la capacità di comprendere i nessi tra processi biografici privati e processi storici, per diventare "testimone della storia" e per produrre rappresentazioni storicamente intelligibili del passato biografico. Non basta aver vissuto per diventare storici di se stessi. Occorrono ben altre doti: in primo luogo, le abilità a compiere operazioni cognitive di produzione e di strutturazione delle informazioni, di attribuzione di significato, di elaborazione della comunicazione. Occorre anche la padronanza delle conoscenze storiche riguardante gli eventi, gli aspetti, i processi storicizzati. E occorre

²⁹ Come ad esempio in P. JOUTARD: *La légende des camisards*, Paris, Gallimard, 1977, (in particolare il cap. 11, *Une légende vivante*).

³⁰ L. LAJOLO, L'intreccio tra memorie e storia insegnata, in BERTACCHI e LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 20-21.

³¹ La ricerca è quella svolta nel 1999-2002 dall'Istituto Nazionale di storia del Movimento di liberazione e dal Ministero dell'Istruzione. Di essa riferiscono BERTACCHI e LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 36-42.

l'esercizio. Insomma, occorre un tipo di formazione storica che gli insegnanti non hanno mai ricevuto dall'Università. Infatti, le testimonianze orali - nella massima parte dei casi - sono prodotte in risposta all'interrogazione di un intervistatore che ha abilità di compiere operazioni cognitive e grazie ad esse può svolgere l'arte maieutica di generare memoria in modi a cui i testimoni non sono abituati autonomamente. La conclusione è che la formazione storica elaborata con molti esercizi di ricerche storico-didattiche applicate sia alle tracce storiche sia a quelle mnemoniche può dotare gli individui delle abilità per storicizzare i propri vissuti e trasformare la memoria in storia. Tale conclusione porta a delle conseguenze nelle decisioni didattiche e curricolari. Si può e si deve stimolare la produzione delle "memorie biografiche" degli studenti della secondaria allo scopo di farne oggetto di analisi metodologica e di far emergere l'intreccio con processi storici.

Memoria biografica degli studenti.

«Come è ovvio i giovani non hanno gli strumenti per costruire memoria, per stabilire, cioè, la connessione tra l'esistenza individuale e il tessuto collettivo (sic, ma connettivo?) dei processi storici, non riescono a percepire la profondità del senso storico. In assenza della trasmissione tradizionale della memoria ... diventa utile elaborare una metodologia di connessione tra le fonti di memoria (orali, letterarie, filmiche, musicali, artistiche ecc.) e l'insegnamento della storia contemporanea, così che la costruzione di memoria si sostanzia di storia e la storia tenga conto del vissuto dei soggetti.»³²

Se si riconosce che i giovani non hanno strumenti, la conseguenza è che essi si devono forgiare grazie agli insegnamenti e agli apprendimenti curricolari. La prima attività è quella di promuovere la costruzione autonoma di narrazioni biografiche e poi di fare dei testi il campo di esercitazione delle abilità di compiere operazioni cognitive: ad esempio, di articolazione tematica delle informazioni, di individuazione delle strutture temporali e spaziali del discorso, delle relazioni esplicative ecc.³³ Le abilità possono essere impegnate, poi, nella costruzione guidata di biografie. L'insegnante dovrebbe saper indurre a costruire biografie più intelligenti impegnando gli allievi alla tematizzazione più consapevole, alla segmentazione in periodi, alla strutturazione temporale e spaziale meno casuale, a mettere in rilievo gli intrecci tra serie di fatti e le interferenze tra processi biografici e processi "storici". Occorre sottolineare che i processi storici ai quali conviene fare riferimento non possono essere quelli politici, ma quelli inerenti la vita economica, la cultura materiale, la visione del mondo, la vita sociale... Le vite della gente comune sono influenzate direttamente più che dagli eventi politici dai processi come quelli che modificano il tenore di vita, la socializzazione, l'urbanizzazione, la demografia, l'occupazione ecc. Ad esempio, credo che gli insegnanti interpellati nella ricerca italiana avrebbero potuto cogliere più agevolmente il rapporto tra le loro biografie di studenti in corsi umanistici e la crescita del reddito familiare in conseguenza del boom economico, o l'intreccio tra le loro vite e l'urbanizzazione o l'emigrazione...

Ma gli insegnanti non sanno come fare e, dunque, occorre formare le competenze professionali sia nei corsi di formazione iniziale, sia in quelli di formazione in servizio. È questa la condizione necessaria.

Trasformare la storia in memoria

Da parte di ricercatori sui rapporti tra storia e memoria, si vorrebbe che le conoscenze storiche formassero una *koiné* culturale e una memoria collettiva. Ma non si pone mente agli ostacoli che si parano davanti a tale obiettivo. Sappiamo che gli studenti usciti dalla scuola secondaria non conservano il ricordo delle informazioni storiche studiate. La conoscenza storica non si stabilizza nella loro memoria. Ed è frequente che gli studenti lamentino la loro difficoltà a

³² *Ibidem*, p. 17.

³³ Un esempio di uso della biografia giovanile per la formazione di competenze temporali è in E. PERILLO (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso*, Napoli, Tecnodid, 2002.

memorizzare ciò che studiano nei libri di testo. Un problema didattico è, dunque, quello che riguarda l'analisi degli ostacoli e delle difficoltà e i mezzi e i modi per costruire conoscenze storiche più stabili. Ma la soluzione dipende, innanzitutto, dalla qualità delle conoscenze e, in secondo luogo, dalle operazioni di apprendimento. Se le conoscenze appaiono poco significative perché non è valorizzato il rapporto tra presente e passato, se sono mal tematizzate e presentate, se sono strutturate difettosamente, gli studenti fanno fatica a comprenderle e, di conseguenza, a ritenerle nella memoria. Se gli studenti affrontano lo studio senza fare le operazioni necessarie per rappresentare le strutture dei testi, non imparano a dare senso alla cronologia, alla organizzazione spaziale, alle problematizzazioni e ai nessi esplicativi. Perciò, l'appreso è confuso e non si installa nella memoria a lungo termine.

La qualità delle conoscenze e la stabilizzazione di esse e la loro trasformazione in memoria collettiva sono obiettivi che dipendono dalla qualità della didattica della storia, ma questa dipende dalla concezione che si ha della storia insegnata e dalle competenze ad analizzarne le strutture e a fare dell'analisi un punto di forza per l'organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Insomma, è la storia disciplina che può ispirare in che modo l'inclusione della memoria nel campo didattico possa giovare allo scopo di promuovere efficacemente la formazione del cittadino colto, consapevole e competente in quanto dotato di memoria come capacità di ricordare le conoscenze storiche apprese e renderle disponibili per l'interpretazione del presente.

Dietro un grande uomo c'è sempre un piccolo insegnante di storia

Le materie che mi piacevano di più erano inglese e storia.

Ricordo che il mio insegnante d'inglese, un certo Ostrowski, ci dava sempre consigli su come diventare qualcuno nella vita.

Quello che non mi piaceva delle lezioni di storia era che l'insegnante, il professor Williams, era un fanatico delle barzellette sui niggers.

Un giorno, durante la mia prima settimana di scuola, io entrai in classe e lui cominciò a cantare, in tono scherzoso:

«Laggiù lontano nel campo di cotone, c'è qualcuno che dice che un nigger non ruberà... »

Molto divertente, vero?

Mi piaceva la storia, ma dopo quell'episodio non ebbi più molta simpatia per il professor Williams.

In seguito, ricordo che arrivammo alla parte del libro di testo dedicata alla storia dei negri: si trattava esattamente di un paragrafo.

Il professor Williams fece praticamente una sola lunghissima risata mentre leggeva ad alta voce che i negri erano stati prima schiavi e poi liberati e che di solito erano gente pigra, sciocca e incostante.

Ricordo che aggiunse una nota antropologica sua, dicendoci tra una risata e l'altra che i piedi dei negri erano «così grandi che quando camminano non lasciano orme, ma un buco nel terreno.»

Da *Autobiografia di Malcom X* - Alex Haley, Rizzoli, Milano 1998.