

---

# Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Novembre 2006 - Anno VII, n. 21

---

SOMMARIO

## QUESTO NUMERO

### SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Alfred W. Crosby, *Lo scambio colombiano. Conseguenze biologiche e culturali del 1492*, Torino, Einaudi, 1992

### SPIGOLATURE

*Storia: tra ricostruzione e immaginazione secondo Natalie Zemon Davies*

### CONTRIBUTI

Joan Pagès i Blanch, *Insegnare ad insegnare storia: la formazione didattica dei futuri docenti di storia*

Elena Musci, *La didattica ludica in storia*

Paolo Bernardi, *Insegnare storia laboratorialmente*

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 041.430769

e-mail: [info@clio92.it](mailto:info@clio92.it) - [segreteria@clio92.it](mailto:segreteria@clio92.it)

## Questo Numero

---

### INSEGNARE STORIA

Nel precedente numero de "Il Bollettino di Clio" abbiamo cercato di tematizzare una agenda politica per la storia, proponendo in forma sintetica alcune cose da fare al più presto per ritrovare (e dare) un senso (nuovo) all'insegnamento della storia nella scuola italiana di quest'inizio di secolo. Ne è emersa una lista piuttosto nutrita di questioni inerenti l'organizzazione scolastica, il curriculum verticale, la dimensione mondiale e interculturale, la didattica vera e propria, la formazione iniziale e in servizio dei docenti. Con questo numero proseguiamo la riflessione proponendovi un ricco e interessantissimo approfondimento sulla formazione didattica dei futuri docenti di storia di Joan Pagès i Blanch, dell'Università di Barcellona.

Uno degli ostacoli all'apprendimento significativo della storia è, spesso, costituito dall'indifferenza dei giovani allievi nei confronti del passato e del suo studio. Uno dei problemi più urgenti del lavoro dell'insegnante è quello di escogitare una strategia didattica per superare tale ostacolo. Ebbene, leggete quello che scrive Elena Musci sulla didattica ludica: potrebbe essere proprio un efficace strumento per insegnare storia in modo davvero coinvolgente.

Il fondamento di ogni didattica della storia oggi non può che essere il laboratorio; su questo c'è ormai un largo consenso tra studiosi e insegnanti innovatori. Ma quale laboratorio? Come si articola? Cosa significa una didattica laboratoriale? Cosa vuol dire per un insegnante avere una "mente laboratoriale"? A queste domande e a tante altre cerca di rispondere il bel libro, appena uscito presso la UTET di Torino, *Insegnare storia*, contenente saggi di Antonio Brusa, Scipione Guarracino, Ivo Mattozzi e tanti altri. Vi proponiamo la nota introduttiva del curatore, Paolo Bernardi.

La visione mondiale e interculturale è un altro dei fondamenti della storia nuova da insegnare; in questo senso i manuali scolastici non aiutano davvero, avendo, com'è noto, un impianto di base, più o meno, eurocentrato. Anche per questo gli insegnanti non possono ridurre la loro cultura storica alla conoscenza, anche approfondita, di buoni manuali, ma si devono necessariamente affidare alla lettura attenta di buoni ed efficaci testi storiografici. Vincenzo Guanci segnala il libro di A. Crosby che costruisce la concettualizzazione di "scambio colombiano" utile per introdurre insegnanti e studenti a considerare in un'ottica mondiale e di lungo periodo gli avvenimenti del passato.

Le spigolature di questo numero, infine, ripropongono un'altra volta ancora il rapporto tra cinema e storia, ma in una chiave piuttosto insolita: quella di una storica alle prese con la fantasia e l'immaginazione della ricostruzione filmica di un famoso avvenimento di cronaca giudiziaria del Cinquecento francese: l'impostura di Martin Guerre.

Buona lettura!

## Segnalazioni Bibliografiche

### A. CROSBY, LO SCAMBIO COLOMBIANO. CONSEGUENZE BIOLOGICHE E CULTURALI DEL 1492, TORINO, EINAUDI, 1992

di Vincenzo Guanci

Proponiamo per tre ordini di motivi la lettura di questo libro<sup>1</sup> che, a nostro avviso, si affianca per la potenza interpretativa del passato dell'umanità, al testo, ormai classico, di J. Diamond<sup>2</sup> :

1. si impara una gran quantità di cose sulla "scoperta dell'America", guardandola in una prospettiva mondiale e non europea;
2. è un bell'esempio di come si costruisce una conoscenza storica;
3. si può seguire passo passo la costruzione di una concettualizzazione nuova: lo "scambio colombiano", appunto.

L'autore mette subito le carte in tavola esplicitando sia il tema della sua indagine sia il punto di vista dal quale esaminerà dati, concetti, eventi.

Quest'ultimo è l'umanità, l'essere umano nella sua quintessenza e nel suo contesto; se la storia ha (anche) il compito di aiutarci a capire chi siamo, gli storici devono innanzitutto ricordarsi - qualsiasi storia settoriale o generale stiano scrivendo - che:

*"È impossibile capire una cosa separandola dal suo contesto, e l'uomo non fa eccezione. L'uomo è un essere vivente che per mangiare, vestirsi e procurarsi un riparo dipende da numerosi altri esseri viventi... L'uomo, prima di essere cattolico, laico o qualcos'altro, è un'entità biologica. La storia non è iniziata quando l'uomo ha cominciato a registrarne gli eventi né si limita soltanto agli aspetti che interessano gli studiosi. Il primo passo per comprendere l'uomo è quello di considerarlo un'entità biologica che esiste su questo pianeta da molte migliaia di anni e che influenza tutti gli altri organismi da cui a sua volta è influenzato" (p. IX)*

Il tema specifico che interessa A. Crosby viene presentato subito appresso.

*"Il peso della tradizione ha largamente impedito agli storici di approfondire il vero significato del contatto, rinnovato da Colombo, tra il Vecchio e il Nuovo Mondo... vale a dire il fatto che i mutamenti di maggior rilievo seguiti ai viaggi di Colombo sono stati di natura biologica"! (p. X)*

Tali mutamenti saranno presentati in seguito nei loro dettagli, ma a partire da eventi che vengono problematizzati:

*"Allo sbarco di Colombo, anche gli Indiani più avanzati erano appena usciti dall'età della pietra...  
L'agricoltura era notevole, ma non altrettanto i pochi allevamenti di animali domestici...  
Gli Indiani morivano a frotte di malattie cui gli Europei erano immuni da molto tempo...  
La singolarità dell'indiano d'America è tangibile... nell'uniformità del suo aspetto dalla Baia di Hudson alla Terra del Fuoco." (pp.20-21)*

<sup>1</sup> Il libro è composto da 184 pagine, più 6 carte tematiche e 22 pagine di bibliografia.

<sup>2</sup> J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino, 1998

In più, aggiungiamo noi per precisare il contesto, la flora e la fauna del Nuovo Mondo era fortemente diversa da quella europea.

La spiegazione di tale situazione viene fornita dal seguente brano:

*"... decine di migliaia di anni fa, quando lo Stretto di Bering non era sommerso dalle acque, alcuni Asiatici cominciarono a migrare in America... A causa del rigido clima siberiano ben pochi si fermarono presso il ponte di Bering; gli altri... proseguirono il viaggio verso l'America.*

*Da quando, 10.000 anni or sono, il ponte di Bering è stato di nuovo sommerso dalle acque, ben poche specie di terra sono riuscite a passare da un mondo all'altro. L'Homo sapiens, l'alce, l'olmo e tutte le forme di vita dei due mondi sono rimaste isolate, col risultato che le differenze tra le specie geograficamente separate hanno cominciato ad aumentare...*

*...  
Al tempo di quella migrazione, i Sumeri non avevano ancora fondato la prima città e i Cinesi non avevano ancora iniziato a usare la scrittura.*

*Di conseguenza gli Indiani d'America elaborarono la propria civiltà in un isolamento quasi totale.*

*L'isolamento, oltre a ritardare lo sviluppo civile, indebolì le difese indiane contro le principali malattie dell'uomo. [grassetto mio]*

*All'inizio [con] il clima della Siberia...la vita dei primi Americani era limitata alla sopravvivenza dei più adatti.*

*I primi emigranti erano dunque portatori di poche malattie, e poiché in America non trovarono uomini né malati né sani, vissero, morirono e si riprodussero per generazioni e generazioni sviluppando una cultura propria e una resistenza fisiologica limitata esclusivamente ai microrganismi patogeni americani.*

*Quando Colombo ruppe il loro isolamento e riunì le due metà del pianeta, gli Indiani d'America si trovarono a dover affrontare per la prima volta il loro più spietato nemico: non l'uomo bianco né il suo schiavo negro, ma gli invisibili sterminatori celati nel sangue o propagati dall'alito dei nuovi arrivati." [grassetto mio] (pp. 22-24)*

Come si può vedere, Crosby utilizza scala mondiale, lunga durata e profondità temporale per risolvere la problematizzazione iniziale. Le conclusioni costituiscono l'inizio della costruzione di una concettualizzazione complessa, che sarà nominata "scambio colombiano".

[I dati, gli eventi](#)

---

## 1. Le malattie

*"Perché gli Europei sono riusciti a conquistare l'America così facilmente?*

*...  
La resistenza degli orientali agli Europei è stata molto più efficace perché l'Oriente aveva il vantaggio del numero e di una tecnologia molto più avanzata di quella indiana.*

*Ma gli Africani, salvo il fatto di possedere armi di ferro, non erano "migliaia di anni più avanti" degli Indiani: tuttavia la massa dei negri africani non ha ceduto alla conquista europea fino al XIX secolo.*

*Sono molti gli elementi che concorrono a spiegare il trionfo degli Europei in America: il vantaggio dell'acciaio sulla pietra o del cannone e delle armi di fuoco sugli archi, sulle frecce e sulle fionde, il terrore suscitato dai cavalli su guerrieri*

*appiedati che non avevano mai visto prima quegli animali, l'assenza d'unità fra gli Indiani anche all'interno dei loro imperi, i loro miti che profetizzavano l'arrivo di dei bianchi. Tutti questi fattori avevano certamente traumatizzato gli Indiani... [ma] come mai ...non migliorarono, se non in misura minima, le proprie capacità di difesa?*

...

*Per millenni, prima che gli Europei coniugassero la bussola al veliero a tre alberi rivoluzionando la storia del mondo, gli uomini si erano mossi lentamente e quasi mai su lunghe distanze o attraverso gli oceani. I popoli abitavano lo stesso continente dei loro antenati e raramente alteravano con rapidità e violenza il delicato equilibrio tra loro e l'ambiente. Tendenzialmente le malattie erano endemiche anziché epidemiche." (pp. 27-28)*

*"I morbi più esiziali hanno raggiunto il Nuovo Mondo con gli esploratori e i conquistadores. Le malattie che nel Vecchio Mondo erano fatali lo diventavano ancora di più nel Nuovo, mentre quelle che nel Vecchio Mondo erano relativamente benigne diventavano maligne nel Nuovo... Gli esperti di storia della medicina sostengono che ben poche delle malattie più letali sono originarie delle Americhe" (p. 29)*

L'elenco delle epidemie e delle pandemie scoppiate nel continente americano per tutto il Cinquecento è impressionante:

- nel periodo compreso tra il 1520 e il 1600 si sono verificate quattordici epidemie in Messico e addirittura diciassette in Perù;
- una vera e propria pandemia scoppiò nel 1519 nelle Grandi Antille, dilagò in Messico, nell'America Centrale e probabilmente in Perù;
- nel 1558 la pleurite e la dissenteria si diffusero lungo la costa;
- nel 1558 e nel 1560 il vaiolo scoppiò nella zona del Rio de la Plata e sterminò migliaia di Indiani senza toccare uno spagnolo;
- nel 1562-63 il vaiolo infuriò in Brasile uccidendo gli Indiani a decine di migliaia e lasciando incolumi i Portoghesi;
- nel 1585 Sir Francis Drake con i suoi uomini portarono il tifo dalle Isole di Capo Verde in Florida e ai Carabi;
- nel 1616-17 una pestilenza devastò la Nuova Inghilterra lasciando però immuni gli Europei...e libera la baia di Plymouth dove sbarcheranno i Padri Pellegrini!;
- nel XVI sec. comparve in Europa la sifilide e si additò nello stesso Colombo l'untore, ma "l'origine della sifilide è la questione più controversa di tutta la storia della medicina" (p. 105).

## 2. La flora

*"Se è vero che i microrganismi patogeni erano passati in gran numero dal Vecchio al Nuovo Mondo, è anche vero, fortunatamente, che vi erano passate altre forme di vita, in particolare quelle capaci di fornire cibo, fibre tessili, cuoio e forza motrice, ossia le piante adatte all'agricoltura e agli animali domestici.*

*Tanto la migrazione degli Spagnoli, dei Portoghesi e dei popoli che li hanno seguiti oltre Atlantico, quanto il prospero sfruttamento del Nuovo Mondo dipendevano in larga misura dalla capacità dei coloni di 'europeizzare' la flora e la fauna d'America: una conversione che, già ben avviata nel 1500, nel 1550 era ormai irreversibile.*

...

*Appena arrivati, gli europei cominciarono a trasformare il più possibile il Nuovo Mondo in una copia del Vecchio. Quell'operazione ebbe un tale successo da produrre probabilmente la più grande rivoluzione biologica delle Americhe dai tempi del pleistocene." (pp. 53-54)*

Nel 1493, Colombo nel suo secondo viaggio con 17 vascelli e 1200 uomini portò semi o talee di grano, piselli, meloni, cipolle, ravanelli, verdura da insalata, viti, canna da zucchero, semi vari di frutta. Nel 1516 fu importata dalle Canarie la banana. Arrivarono dall'Europa il pane, il vino, l'olio e tantissimi semi di piante più o meno selvatiche all'insaputa di tutti, senza intenzione.

Gli Europei coltivarono inoltre in modo estensivo, e traendone grandi profitti, alcune piante americane, come tabacco, cacao, paprika, cotone americano, e diffusero nell'intero continente alcune piante locali da nutrimento, come mais, manioca, patata, ecc...

### 3. La fauna

*"Come agricoltori, gli Indiani non erano meno abili di tutti gli agricoltori del mondo, ma come addomesticatori di animali lasciavano molto a desiderare.*

*Nel 1492 gli animali domestici degli indiani erano pochi e si limitavano al cane, a due specie di cammello sudamericano (il lama e l'alpaca) al porcellino d'India e ad alcuni tipi d'uccelli..."*

Nel 1493 Colombo portò cavalli, cani, maiali, buoi, polli, pecore e capre. Il maiale si adattò presto, come i bovini, il cui incremento fu davvero eccezionale. I cavalli furono di più lento adattamento ma si diffusero in tutto il continente. Capre, cani, gatti, polli e asini crescevano più in fretta e robusti che in Europa, si riproducevano e spesso, addirittura, tornavano selvatici. Il bestiame europeo portatore di tante malattie ebbe conseguenze disastrose sugli animali nativi, di cui diminuì fortemente il numero. È vero che non tutto funzionò per il meglio per gli Europei: il topo importato diventò ratto aggressivo e portatore di tifo e di peste bubbonica!

In conclusione,

*"Gli Indiani risultarono perdenti anche nella competizione biologica col nuovo bestiame importato. I popoli delle maggiori civiltà indiane avevano una dieta principalmente vegetariana: di conseguenza, ogni grosso danno alle loro colture costituiva una vera calamità." (p. 84)*

E Crosby commenta sarcastico:

*"I tre animali che svolsero il ruolo più importante nella conquista furono gli hidalgos (i nobili spagnoli), i maiali, e i cavalli." (p. 64)*

### 4. L'incremento demografico

*"Il fatto che le malattie del Vecchio Mondo abbiano sterminato gli aborigeni americani e che in Europa, in Asia e in Africa la sifilide abbia ucciso milioni di persone e menomato le capacità riproduttive di intere legioni di uomini si ridimensiona drasticamente di fronte alle statistiche sull'incremento demografico avvenuto nell'era postcolombiana.*

*Quest'ultimo è il più impressionante evento biologico del nostro millennio [il II d.C.]. Negli ultimi trecento anni l'umanità si è quadruplicata: è raddoppiata una volta dal 1650 al 1850 e una seconda volta nell'ultimo secolo.*

*...l'incremento demografico è iniziato nel 1492.*

*Probabilmente prima d'allora un rapido aumento della popolazione umana mondiale era avvenuto nella storia soltanto due volte: la prima volta quando l'uomo o il protouomo, aveva cominciato a produrre utensili, e la seconda quando aveva inventato l'agricoltura." (pp. 134-135)*

Ci si domanda: che rapporto c'è tra Colombo e l'esplosione demografica del Vecchio Continente?

La risposta, ovviamente di tipo congetturale "poiché le ipotesi sul passato non possono avere una conferma scientifica [e] l'unica speranza dello storico è quella di fare delle ipotesi ragionevoli...", si fonda sul seguente ragionamento:

- a) l'unico fattore che ha sempre promosso l'incremento demografico è stato l'aumento e il miglioramento delle derrate alimentari;
- b) nella lista dei 640 vegetali più importanti coltivati dall'uomo, 500 circa appartengono al Vecchio mondo e 100 circa al Nuovo;
- c) gli Indiani, essendo vegetariani, selezionarono alcune delle più nutrienti e importanti colture alimentari (oltre a tabacco, caucciù, cotone): mais, fagioli, arachidi, patata, patata dolce, manioca, melone, zucca gialla, papaya, guaiava, avocado, ananas, pomodoro, peperoncino, cacao;
- d) gli Europei introdussero diffusamente tali alimenti nella loro dieta e se ne sono giovati moltissimo;
- e) "Le colture americane hanno dato un contributo maggiore all'Africa che ad ogni altro continente del Vecchio Mondo" (p. 152);
- f) le colture americane si diffusero velocemente anche in Asia.

Crosby conclude che

*"...si può dedurre che oggi circa un terzo delle colture alimentari destinate alla nutrizione dell'uomo e degli animali domestici è costituito da colture originarie dell'America" (p. 168)*

## 5. L'essere umano

L'essere umano costituisce fuori di ogni dubbio "...l'elemento più notevole dello scambio colombiano". Basti pensare che:

*"Gli indigeni del Nuovo Mondo che hanno attraversato l'Atlantico per colonizzare il Vecchio sono pochissimi, ma gli aborigeni europei e africani che sono andati in America e vi hanno fondato intere nazioni sono milioni... e oggi, spesso, gli Euroamericani e gli Afroamericani si considerano originari di quelle terre e considerano estranei gli Indiani"*

La migrazione dall'Europa e dall'Africa verso il continente americano è stata nei cinquecento anni che ci separano da Colombo probabilmente la più numerosa e costante della storia dell'umanità.

Dal punto di vista del numero la massa degli Africani giunse in America prima di quella europea la cui massiccia emigrazione è avvenuta soltanto negli ultimi due secoli: dal 1851 al 1960 oltre 61 milioni.

Poco dopo il 1950, l'85% della popolazione statunitense era di origine europea, mentre in Argentina la percentuale arrivava al 99%!

Si potrebbe dire, e Crosby lo dice, che

*"Oggi esistono due Europee e due Afriche: una su ciascuna sponda dell'Atlantico!" (p. 180)*

---

## Lo "scambio colombiano"

*"Ogni volta che una zona lungamente isolata si apre al resto del mondo, l'equilibrio naturale viene alterato e deve riequilibrarsi violentemente. Ma, a meno che in futuro non avvenga uno scambio di forme di vita tra pianeti diversi, è probabile che questo fenomeno non possa mai più ripetersi nelle proporzioni raggiunte in America nel primo secolo post-colombiano" [grassetto mio] (p. 97)*

*"...l'America ha arricchito l'Europa in mille modi....lo scambio colombiano ha creato un mercato senza il quale l'Europa sarebbe stata e sarebbe tuttora un continente assai diverso e più povero" (p. 183)*

*"Di solito, ogni volta che i continenti si uniscono il patrimonio genetico totale aumenta.... Se non fosse stato per l'uomo, la stessa cosa sarebbe avvenuta dopo l'unione del Vecchio e del Nuovo Mondo..." [grassetto mio] (p. 183)*

Invece

*"Dopo lo scambio colombiano il patrimonio genetico totale si è impoverito. Grazie a Colombo, la vita terrestre, di cui noi siamo parte integrante, si è depauperata: e l'impoverimento è destinato ad aumentare." [grassetto mio] (p. 183)*

Questo è il concetto di "scambio colombiano": al contrario di quello che solitamente avviene e che è storicamente avvenuto in altri tempi e in altre parti del mondo, l'unione tra il continente eurasiatico e africano, da un lato, e quello americano, dall'altro, ha impoverito il patrimonio genetico dell'umanità invece di aumentarlo. Il numero di piante e di animali presenti sul pianeta è oggi minore di cinquecento anni fa e ciò dipende, secondo Crosby, dalla presenza invadente e distruttrice sull'intero pianeta dell'uomo europeo. Lo scambio colombiano è uno scambio a vantaggio di una sola parte, dalle dimensioni planetarie, che dura da mezzo millennio, in diverse forme a seconda dei contesti in cui avviene.

Ci pare un concetto forte che ci consente di interpretare e insegnare il presente e il passato del mondo in una dimensione interculturale.

Se proviamo a ricapitolare in modo schematico la costruzione della concettualizzazione avremo un ragionamento di questo tipo:

***Contesto spaziale e temporale:***

*Il Vecchio e il Nuovo Mondo dal 1492 ad oggi*

***Analisi dei dati:***

*passaggi di organismi viventi dall'uno all'altro mondo dal XV al XX secolo*

***Unificazione e depauperamento del pianeta:***

- a. malattie*
- b. flora*
- c. fauna*
- d. incremento demografico*
- e. migrazioni*

A noi pare stimolante, oltre che possibile, non solo insegnare agli studenti tale concettualizzazione, ma anche provare assieme a loro ad utilizzarla in altri contesti. E questo sarebbe, ci pare, un buon esempio di insegnamento della storia a dimensione interculturale o quanto meno certamente non monoculturale.



## Spigolature

---

### **STORIA: TRA RICOSTRUZIONE E IMMAGINAZIONE SECONDO NATALIE ZEMON DAVIES**

Vi proponiamo la prefazione all'edizione italiana della storica Natalie Zemon Davis al suo libro *Il ritorno di Martin Guerre*, edito da Einaudi nel 1984 ed ormai esaurito. Essa è una riflessione sul rapporto tra attività di ricostruzione e attività di immaginazione che la costruzione della conoscenza storica implica, provocata dalla partecipazione della storica alla produzione di un film.

I personaggi narrati e la loro vicenda acquistano vita e spessore storico attraverso la minuta ricostruzione che la studiosa fa del contesto sociale, mentale, religioso della Linguadoca del Cinquecento. Come osserva Carlo Ginzburg nella sua interessantissima postfazione *“unendo accortamente erudizione e immaginazione, prove e possibilità Natalie Zemon Davis ha mostrato che si può scrivere la storia di uomini e donne”*.

Questo libro scaturisce dall'emozionante cimento di una storica con un modo diverso di parlare del passato. La vicenda di Martin Guerre è stata narrata mille volte. Verso il 1548 in Linguadoca un agiato contadino lascia la moglie, il figlio e ogni suo avere senza più dare notizia di sé per anni e anni; finalmente ritorna - almeno così tutti credono - senonché, dopo tre o quattro anni di tranquilla vita matrimoniale, la moglie afferma di essere stata raggirata da un impostore e lo denuncia. L'uomo riesce quasi a convincere la corte di essere Martin Guerre, quando in extremis compare il vero Martin Guerre in persona. Sul caso uscirono subito due libri, uno dei quali scritto da un giudice del tribunale. In tutta la Francia il fatto venne commentato, tra gli altri da Michel de Montaigne. Per secoli venne rievocato in raccolte di imposture famose e di *causes célèbres* ed è ancor oggi vivo nella memoria del villaggio pirenaico di Artigat dove i fatti si svolsero quattrocento anni or sono. Ha ispirato via via un lavoro teatrale, tre romanzi e un'operetta.

Quando lessi per la prima volta il resoconto del giudice, pensai: «Questa è materia da film». Raramente accade a uno storico sociale di trovare negli avvenimenti del passato una struttura narrativa così perfetta e subito mi venne voglia di portare la vicenda dinanzi a milioni di spettatori. Per buona sorte venni a sapere che lo scenografo Jean-Claude Carrière e il regista Daniel Vigne stavano mettendo mano a un copione; mi unii a loro e dalla nostra collaborazione nacque il film *Le Retour de Martin Guerre*.

Paradossalmente, più assaporavo la creazione del film, più mi stuzzicava il desiderio di qualcosa che vi andasse oltre. Scrivere per attori e spettatori anziché per un pubblico di lettori sollevava nuovi interrogativi sui valori condivisi dalla gente del secolo XVI; se, ad esempio, fossero altrettanto preoccupati della «verità» e della fiducia quanto lo erano della proprietà. Vedere Gérard Depardieu appropriarsi della parte di Martin Guerre mi offriva nuovi spunti per pensare all'impresa del vero impostore Arnaud du Tilh. Non mi ero mai resa conto di quanti diversi significati potesse esprimere la frase di Jean de Coras : «Ma per natura le donne sono spesso ingannate dalle malizie degli uomini», finché non vidi in fase di montaggio Roger Planchon che provava diverse intonazioni per la battuta del giudice. In quel passato immaginario, spezzato in sequenze di pochi secondi, inondato dalla luce dei riflettori, detto, quindi ripetuto, poi ripreso da un'altra angolatura, mi parve di avere a disposizione un vero e proprio laboratorio storiografico, un laboratorio in cui l'esperimento non generava irrefutabili prove, bensì possibilità storiche.

Nello stesso tempo il film si discostava dal dato storico e ciò mi lasciava interdetta. L'origine basca dei Guerre, ad esempio, veniva sacrificata, così come passava sotto silenzio l'emergere del protestantesimo nel villaggio. Venivano smorzati sia il doppio gioco della moglie sia le intime contraddizioni del giudice. Se queste differenze potevano contribuire a dare al film quella stessa possente semplicità che aveva reso appunto leggendaria la vicenda di Martin Guerre, ne

risultava però piú difficile la comprensione dei fatti. Dove trovavano posto, nella pur splendida e accattivante riproduzione di un villaggio ad opera di Daniel Vigne, tutti quei «forse» e quei «può darsi» di cui dispone lo storico quando la documentazione è insufficiente o ambigua? Come fare presente che questa «pure et vraye histoire» recava in sé tutte le incertezze di una ricostruzione? Il nostro film non era un *Rashomon*, che rappresentasse lo stesso evento da diversi punti di vista, e neppure un *Kagemusha*, teso fin dall'inizio a rendere gli spettatori complici dell'impersonificazione: era un avvincente giallo che fino all'ultimo tiene il pubblico nella stessa incertezza degli abitanti e dei giudici di allora. Dove trovare lo spazio per riflettere sulla formazione dell'identità del secolo XVI?

Ecco che il film poneva allo storico il problema dell'invenzione con la stessa urgenza con cui dovette affrontarlo la moglie di Martin Guerre. Non potei fare a meno di tornare al mio vecchio mestiere; già dal luogo delle riprese nei Pirenei mi ritrovavo a correre agli archivi di Foix, Tolosa e Auch. Dovevo dare di questo racconto avvincente la prima rigorosa trattazione storica, restando aderente a ogni frammento di carta lasciati dal passato. Dovevo scoprire perché Martin Guerre lasciò il suo villaggio e dove andò, come e perché Arnaud du Tilh divenne un impostore, se davvero ingannò Bertrande de Rols e perché non riuscì a farla franca. Tutto ciò avrebbe gettato nuova luce sulla società rurale del secolo XVI. Avrei avuto inoltre la rara occasione di mostrare un avvenimento di vita contadina mentre viene riplasmato in storia ad opera dei colti.

Tutto ciò si è rivelato molto piú difficile di quanto non pensassi; ma quale gioia fare ancora una volta la storia di Martin Guerre.

## Contributi

---

### **INSEGNARE A INSEGNARE STORIA: LA FORMAZIONE DIDATTICA DEI FUTURI DOCENTI DI STORIA**

*di Joan Pagès i Blanch  
Università Autonoma di Barcellona*

*(Traduzione di Elena Migani)*

*The training of the history: the key to the future?  
Ian Steele (1976)*

#### **INTRODUZIONE**

---

Una delle mie prime attività come professore universitario è stata la partecipazione ad alcune *“Giornate di incontro e di riflessione metodologica”* nel campo delle Scienze Sociali, tenutesi presso questa Università nei giorni 29 e 30 maggio e 1 giugno del 1979. In quella occasione ho parlato anche di *“Didattica della storia nella formazione iniziale dei docenti”*. Da allora, lo sviluppo della didattica della storia e delle scienze sociali è stato indubbiamente notevole in molti sensi: nella ricerca, nell’insegnamento, nelle pubblicazioni, nella sua istituzionalizzazione all’interno dell’università, etc.

Di quell’incontro conservo un ottimo ricordo. Si crearono allora i primi contatti con altri colleghi al di fuori della Catalogna interessati alla Didattica, contatti che ho mantenuto e che mi hanno permesso di sentirmi a mio agio ogni volta che sono stato in questa Università. Successivamente, il rapporto tra noi che da 25 anni ci dedichiamo esclusivamente alla Didattica - un gruppo minoritario, i componenti si contavano sulle dita di una mano - si è esteso a molte altre sedi universitarie. Fortunatamente, i professori universitari spagnoli che si dedicano alla Didattica delle Scienze sociali, della Geografia e della Storia (più di un centinaio di professori e professoressa) possono contare, da alcuni anni, su una organizzazione quale l’Associazione universitaria dei Professori di Didattica delle Scienze Sociali, che si riunisce annualmente nei Simposi organizzati in diverse università di Spagna, e pubblica attraverso Bollettini i risultati dei lavori.

Sono trascorsi 24 anni da quell’incontro presso l’Università di Murcia, nel quale abbiamo tentato di stabilire cosa debbano sapere i maestri e i professori, per insegnare Scienze Sociali, Geografia e Storia. Ricordo che non trovammo risposte definitive agli interrogativi formulati, tuttavia ci scambiammo esperienze e suggerimenti che, sicuramente, si cercò di mettere in pratica nelle nostre rispettive università. Oggi, noi che ci dedichiamo alla Didattica delle discipline sociali continuiamo a porre quesiti sulla formazione dei docenti, specialmente di scuola secondaria, nella speranza che il Ministero dell’Educazione offra un modello coerente di formazione e che le università mettano in campo tutte le loro risorse affinché la formazione disciplinare e quella pedagogica procedano congiuntamente.

Non è un fatto scontato che gli storici e le storiche universitari riflettano sulla formazione dei loro alunni come i professori di scuola secondaria. E nemmeno che mostrino inquietudini e preoccupazioni relative alla didattica. Sono pochi i professori e le professoressa di storia che credono che esista uno spettro di problemi, e una vera e propria disciplina, che si pone come obiettivo la ricerca sull’insegnamento e sull’apprendimento della storia in qualsiasi contesto educativo (anche, ovviamente, nell’Università), e sulla formazione dei docenti storia. Iniziative come quella alla quale ho il privilegio di partecipare oggi costituiscono ancora un’eccezione. Mi

congratulo pertanto con gli organizzatori, specialmente con la Dottoressa Encarna Nicolás, per questa iniziativa.

Nel presente contributo vorrei tracciare un piccolo abbozzo del profilo professionale dei docenti di storia di scuola secondaria, per poi analizzare le origini del curriculum di didattica della storia: la pratica e gli stili d'insegnamento dei docenti, le proposte di formazione iniziale dei professori di storia e scienze sociali e la ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento della professione di docente di storia. Il mio intento è realizzare un quadro che consenta di comprendere quanto sia urgente prendere decisioni riguardo alla formazione iniziale dei docenti di storia e scienze sociali della scuola secondaria.

## 1. IL PROFILO PROFESSIONALE DEI DOCENTI DI STORIA DELLA SCUOLA SECONDARIA.

---

Senza dubbio, una parte di questo profilo viene data dalla formazione storica e dalle conoscenze epistemologiche e storiografiche che di volta in volta si rivelano come importanti e significative per l'insegnamento, a fronte delle conoscenze fattuali molto più congiunturali e con meno capacità di essere utilizzate al momento di prendere decisioni. Ebbene, sono sufficienti queste conoscenze? Quali altre conoscenze sono necessarie per insegnare storia nella scuola secondaria?

Ci sono ancora professori e professoressa, politici e ministri che credono che per insegnare sia sufficiente sapere quello che si deve insegnare. Per insegnare matematica basta dunque sapere la matematica, nella stessa maniera per cui per insegnare storia è sufficiente sapere la storia. Se così fosse, sarebbe difficile spiegare perché sorgano tanti problemi nell'apprendimento della storia - o di qualsiasi altra materia - , perché esistano tanti giovani e adulti che non sanno la storia o ne sanno molto poca, nonostante coloro che la insegnano abbiano accreditato le loro competenze all'università. Ricorrere al luogo comune secondo cui i giovani non mostrano interesse, o non si impegnano, funziona sempre meno, sebbene sia questo uno dei principali argomenti a sostegno della "*Ley de Calidad*". Non sarebbe opportuno riconoscere la necessità di completare la formazione dei futuri docenti con una formazione professionale che non sia una semplice aggiunta alla formazione scientifica? Per essere professori o professoressa non è sufficiente sapere quello che si deve insegnare, è necessario conoscere molte altre cose. Indubbiamente, nessuno può insegnare quello che non sa. Di conseguenza, per insegnare è necessario sapere; tuttavia non è sufficiente solo sapere, per sapere insegnare.

Insegnare è comunicare. In qualsiasi atto comunicativo occorre considerare: a) la formazione ai fini della comunicazione, l'adeguamento di ciò che si comunica al mezzo e al contesto, la conoscenza di determinati strumenti, etc. Occorre formare colui che comunica perché conosca le caratteristiche e i mezzi della comunicazione educativa; b) le persone alle quali si comunica, nel nostro caso gli alunni e le alunne della secondaria, la loro predisposizione verso ciò che desideriamo comunicare loro, i loro propositi e interessi per apprendere ciò che comunichiamo loro; c) ciò che si comunica, in questo caso il sapere storico, e il modo in cui dobbiamo comunicarlo per ottenerne l'apprendimento. Inoltre, dobbiamo tener conto del contesto che include le finalità educative che l'autorità educativa attribuisce alle materie scolastiche, il contesto sociale e culturale, l'istituzione nella quale la comunicazione si compie e l'organizzazione spazio-temporale opportuna (organizzazione dello spazio-aula e tempo di durata della comunicazione).

La didattica della storia intende fornire risposte in merito a questa formazione. Si occupa di insegnare il mestiere di insegnare storia, di formare come docenti gli studiosi di storia.

In che cosa consiste la preparazione per diventare professori e professoressa di storia? Che cosa significa formare le competenze in didattica della storia dei futuri insegnanti? Secondo me, preparare un professore o una professoressa, quindi insegnare ad insegnare storia, significa educare un professionista affinché sappia prendere decisioni, sappia gestirle e realizzarle nella pratica, riguardo alle conoscenze storiche che deve insegnare nelle aule di un determinato istituto. Insegnare storia nella secondaria significa preparare i giovani ad inserirsi nel loro mondo, ad interpretarlo a partire dalla sua storicizzazione e ad agire in esso con cognizione di causa, a diventare protagonisti del divenire storico.

In altre sedi (ad esempio Pagès, 1993, 1994, 2000), ho indicato quali sono le competenze della didattica delle scienze sociali, in particolare della didattica della storia, relativamente a questa formazione. La didattica delle scienze sociali e della storia si occupa di studiare le relazioni tra il professore, l'alunno e il sapere scolastico nel contesto di una classe e di un istituto in un momento storico determinato, e analizza le sue origini e le sue tradizioni. Intende elaborare indicazioni teorico-pratiche che consentano di analizzare e comprendere ciò che occorre quando si insegnano e si apprendono la storia e le scienze sociali in contesti concreti, e ricerca alternative per l'insegnamento. I suoi saperi costituiscono un corpo di conoscenze distinto dal corpo di conoscenze che formano l'insegnamento di storia e scienze sociali. Sono conoscenze costruite nella e dalla pratica educativa, ad opera dei suoi protagonisti (i docenti, gli allievi e le loro conoscenze), e indirizzate ai professori, in formazione o già in servizio, perché possano comprendere ciò che funziona o cessa di funzionare, quale razionalità presieda alla pratica, e possano predisporre interventi e prendere decisioni; ugualmente, perché possano analizzare ciò che è accaduto, ciò che non ha funzionato nella relazione con gli alunni e cercare correttivi per migliorare. La conoscenza che deriva da tutte e da ciascuna di queste azioni costituisce la ragione d'essere della didattica della storia e delle scienze sociali e insieme la base del suo curriculum nella formazione dei docenti e, in prospettiva, configura una nuova pratica che è anche oggetto di riflessione e di analisi: la pratica di "insegnare il mestiere di insegnare scienze sociali".

Tale insegnamento si realizza in un contesto istituzionale e richiede la collaborazione di altri insegnamenti. Nella ricerca riguardante le conoscenze dei docenti si considera oggi che le didattiche specifiche, tra le quali la didattica della storia e delle scienze sociali, costituiscano i saperi di base della competenza professionale insieme alla conoscenza delle materie da insegnare e alle competenze psico-pedagogiche e sociologiche più generali. Le relazioni tra queste aree di competenza nella formazione dei docenti e, soprattutto, tra i gruppi che se ne occupano non sono state, e purtroppo non sono, tanto fluide come sarebbe auspicabile per rinnovare tali insegnamenti e preparare i docenti alle nuove sfide poste dalla società della comunicazione e dell'informazione. Questo accade perché ancora alcuni dubitano del ruolo che la didattica della storia e delle scienze sociali dovrebbe occupare nell'ambito della formazione dei professori: un ruolo centrale, situato tra la conoscenza delle materie da insegnare e le competenze psicopedagogiche e sociologiche generali.

Afferma Moniot (1993: 5), riferendosi al ruolo della Didattica della Storia, che "la didattica di una disciplina non è qualcosa che viene dopo di questa, oltre a questa o al suo fianco, per conferirle una sorta di supplemento pedagogico utile (...). Si occupa invece di ragionare sull'insegnamento. Si tratta di conoscere le operazioni che si svolgono quando si apprende una disciplina e, al servizio di questo apprendimento, di ricercare la maniera ottimale di risolvere i problemi che si pongono quando si insegna: in definitiva, si tratta di esercitare il mestiere di insegnare con cognizione di causa".

Da dove derivano le conoscenze della didattica della storia? Essa si nutre delle conoscenze che emergono dalla pratica dell'insegnamento della storia nella secondaria, dalle proposte che sono state formulate sulla formazione iniziale dei professori e dalla ricerca sul proprio insegnamento e apprendimento della didattica della storia nella formazione dei docenti. Cosa sappiamo riguardo alla formazione in didattica della storia del corpo docente? Cosa sappiamo riguardo ciascuna delle tre "fonti" citate? Cosa sappiamo sulla formazione iniziale per insegnare storia?

---

## 2. LA PRATICA DI INSEGNARE STORIA: COME INSEGNANO I PROFESSORI DELLA SCUOLA SECONDARIA?

---

In Spagna, e in generale in tutto il mondo, la ricerca sulla pratica dell'insegnamento della storia è limitata. Si è analizzato molto più il pensiero del professore di storia, il suo mondo di concepire la storia scolastica, l'insegnamento, la propria attività, piuttosto che la pratica concreta. Inoltre, è più ampia la ricerca sugli apprendimenti storici realizzati dagli studenti o sui contenuti storici dei testi e dei materiali scolastici (ad esempio Pagès, 1997, o Valls 2003).

Riguardo a come insegnano i docenti, al loro stile di insegnamento, otteniamo informazioni più attraverso i loro resoconti che grazie all'osservazione sistematica e alla ricerca condotte nelle aule. Sappiamo abbastanza sul ruolo che il docente ricopre quando insegna in aula.

Ricerche come quelle di Thornton (1991) e di Evans (per esempio, 1988) ci hanno consentito, secondo me, di comprendere la portata e l'importanza delle indagini incentrate sul docente di storia e sulla sua pratica e di tener conto dei risultati nell'ambito di progetti di formazione didattica (ho discusso in maniera piuttosto approfondita questi lavori in un'altra sede, Pagès, 1997). Thornton ha sottoposto a revisione le ricerche prodotte nel mondo anglosassone sulla pratica dell'insegnamento di storia e scienze sociali e ha definito il concetto di professore come *gatekeeper* del curricolo, vale a dire come controllore curricolare. In definitiva, come la persona che decide in ultima istanza quali contenuti insegnare e quali non insegnare. Evans, per parte sua, ha ricostruito le credenze e le pratiche dei professori di storia degli USA e ha indicato cinque tipologie o stili di insegnamento: il narratore di storie, il professore "scientifico", il professore riformista, il filosofo cosmico e il professore eclettico.

I risultati di questi lavori sono incrementati da altri contributi più recenti pubblicati in Europa. Non si tratta propriamente di ricerche, ma di riflessioni che si sviluppano da lavori incentrati su altri temi. Ad esempio, quelli di Grech (2000) e di Tutiaux-Guillon (2003a). Grech, nel suo rapporto al *Seminario europeo sull'insegnamento dell'Olocausto* organizzato dal Consiglio d'Europa, scrive dell'esistenza di tre tipologie di docenti: a) quelli che considerano la storia semplicemente come lo studio del passato; b) quelli che trattano le cause e le conseguenze dei fatti, in questo caso dell'Olocausto, pongono l'accento sulla conoscenza ma trascurano altri obiettivi dell'insegnamento della storia; c) i professori che mettono in relazione il passato con il presente, che presentano l'Olocausto come un fatto passato ma indagano in quale maniera influenzi ancora le nostre vite.

*"Cette troisième catégorie d'enseignants va même jusqu'à établir une relation entre passé, présent et aspiration pour l'avenir. Ces professeurs comprennent bien qu'en tant qu'événement passé ayant encore des conséquences aujourd'hui, l'Holocauste influe aussi, obligatoirement, sur notre avenir."*

Da parte sua, Nicole Tutiaux-Guillon (2003, 37-38) ha evidenziato alcuni paradossi, alcune ambiguità nella professione di insegnare storia. Ha esposto queste contraddizioni nel quadro della sua proposta di formazione della coscienza storica per i giovani francesi. Un paradosso è collegato alla concezione della storia scolastica e all'apprendimento. I professori francesi, protagonisti della ricerca di Tutiaux, desiderano che gli alunni capiscano la storia ma

*"leurs pratiques témoignent plutôt de la croyance en une compréhension spontanée et en un transfert évident au monde actuel: ils ne sollicitent pas la réflexion des élèves et tiennent que le processus qui s'est accompli pour eux enseignants devrait s'accomplir 'naturellement' pour les élèves. La conscience historique est ainsi posée comme fille de la seule connaissance, et la connaissance comme le résultat du travail de l'enseignant, qui clarifie et donne cohérence au passé (même si l'élève est réputé travailleur lui aussi)."*

Altri paradossi si relazionano al mondo dei valori e dell'etica. I professori francesi vogliono formare giovani democratici, tolleranti, aperti agli altri, tuttavia

*"leurs pratiques et leurs affirmations, en réponse à d'autres questions, récusent la transmission explicite de valeurs, renvoient celles-ci à la famille (...), au libre choix des jeunes - précisément au nom de la tolérance, de la démocratie, des droits de l'homme."*

Tutiaux conclude chiedendosi come i giovani francesi potranno sviluppare la loro coscienza storica se

*“les pratiques d’enseignement ne semblent pas prendre en charge cette construction”.*

In Spagna, Barrado (2002:662-663) sostiene, senza addurre prove che giustifichino la sua diagnosi, che nella pratica docente

*“continua a dominare un modello di lezione magistrale che risulta scarsamente adeguato agli interessi e alle aspettative degli allievi. L’integrazione di tale modello con esercizi, lavori e temi trasversali aiuta a risolvere tale problema, tuttavia non sempre questi metodi alternativi sono ben predisposti e previsti nello sviluppo del curriculum (...). Gli alunni tendono a rimanere spettatori passivi o poco motivati, forse a causa di una esposizione non proficua o perché mancano concrete ripercussioni di queste attività nel programma e nei voti.”*

A volte situazioni come quelle descritte rivelano i problemi dell’apprendimento della storia e pongono il compito di insegnarla tra le sfide educative più complesse. Pendry et al. (1998) partono dalla complessità dell’insegnamento della storia nel loro libro dedicato specificamente alla formazione dei docenti, all’apprendimento del suo insegnamento. Secondo questi autori l’insegnamento della storia è un esercizio intellettuale relativamente complesso perché le classi sono luoghi complessi ma anche perché è complessa la natura stessa della storia. Affermano nella prefazione dell’opera:

*“History teaching is about all of these things (“transmission of content”, “acquisition of skills”, “a vehicle of ‘political education’ and values”, development of ‘historical concepts’), and one of the complexities with which history teachers and history learners have to deal is the nature of the discipline and the complexities of the ideas which underpin it.*

*History teaching is, in part, about making appropriate and meaningful selections from this complexity. (...) attempt to contribute to the development of history teachers who are capable of articulating this complexity”. (p. viii).*

Sembra che l’attuale pratica di insegnamento, oltre ad essere complessa, non offra modelli sufficientemente innovativi ai futuri docenti di storia. Predomina una prassi trasmissiva dove la comunicazione continua ad essere unidirezionale - dal docente all’alunno -, dove le nuove tecnologie della comunicazione e dell’informazione penetrano, se penetrano, molto lentamente e dove, probabilmente, perdura una concezione della storia più vicina a quella che predominava agli inizi del secolo XX, piuttosto che quella che dovrebbe dominare all’inizio del XXI, come ha suggerito Thornton (1991b) riferendosi alla situazione dell’insegnamento della storia negli Stati Uniti.

Come può la didattica della storia insegnare ad insegnare in maniera differente, a fronte di pratiche come quelle dominanti? Quali conoscenze e strategie deve apprendere il futuro docente di storia per far fronte alla complessità del suo compito?

---

### 3. LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI DI STORIA: PROPOSTE

---

Negli ultimi anni, la preoccupazione per la formazione dei docenti di storia e scienze sociali è cresciuta, probabilmente in conseguenza alla situazione sopra descritta. O, in alcuni casi, come segnala Tutiaux-Guillon (2003b: 27), a causa dell’aumento di prove che confermano la scarsa spendibilità dell’apprendimento realizzato dagli alunni

*“al momento di pensare nel mondo e nella società”: “molti docenti, quando parlano dell’insegnamento della geografia e della storia, danno l’impressione di volere, innanzitutto, che i contenuti essenziali ‘passino’ nel miglior modo possibile e che gli esercizi ‘funzionino’, vale a dire esercizi che gli allievi possano eseguire con facilità; tuttavia, sembra che raramente si interrogano sul ruolo o sul significato*

*delle materie. Abbiamo ipotizzato che tale atteggiamento fosse il risultato di una concezione della materia scolastica basata su conoscenze e pratiche, che non teneva in nessun conto le finalità che, senza dubbio, sono quelle che conferiscono un senso al processo di insegnamento-apprendimento.”*

I cambiamenti nel contesto sociale globale, nel contesto istituzionale e nella consapevolezza di cosa succede nelle aule quando si insegna e si apprende la storia costituiscono, secondo Tutiaux-Guillon, ragioni sufficienti per ripensare la formazione dei docenti ed orientarla maggiormente verso la riflessione sugli obiettivi e le risposte necessarie affinché gli alunni possano inserirsi nel mondo e partecipare alla sua costruzione.

Per tutto ciò, diverse istituzioni internazionali offrono progetti sulla formazione dei professori di storia e sollecitano gli scambi tra professionisti di diversi paesi. Sono i casi, ad esempio, del Consiglio d'Europa e della Organizzazione degli Stati Ispanoamericani (OEI). Per questo, inoltre, alcuni paesi hanno riformulato i loro modelli di formazione e hanno lanciato nuove proposte. Cresce inoltre la necessità di valutare i programmi di formazione dei docenti. E, ovviamente, di analizzarne i risultati.

Esaminerò in questa parte alcune proposte per la formazione iniziale dei docenti di storia. Le prime sono più istituzionali. Le seconde sono proposte realizzate da docenti di didattica o da altri formatori dei professori di storia.

### **a. Proposte istituzionali**

Il Consiglio d'Europa è l'istituzione internazionale che più si è occupata, da molto tempo, dell'insegnamento della storia nei paesi membri. Negli ultimi tempi - soprattutto dopo la caduta del Muro di Berlino - ha espresso una grande preoccupazione per la formazione dei docenti. A riprova di questo, ha organizzato diversi incontri e seminari allo scopo di analizzare questa formazione e formulare progetti alternativi. Nel 1998 e nel 1999 ha convocato un Seminario sulla formazione iniziale dei professori di storia al quale hanno partecipato tredici paesi, tra i quali la Spagna. Nell'ambito di questo Seminario si sono tenute due assemblee plenarie, una a Vienna nel 1998 (Savova, 1998) e un'altra a Praga nel 1999 (Bivar, 1999). Anche nel 2000 è stata convocata una conferenza ad Atene sulla formazione iniziale e *in itinere* dei professori di storia (Stradling, 2000).

Il primo seminario era collegato al progetto avviato direttamente dal Consiglio d'Europa *“Apprendere e insegnare la storia d'Europa nel secolo XX”* che intendeva:

- scambiare informazioni ed esperienze sulla formazione iniziale dei docenti di storia dei paesi partecipanti (oltre alla Spagna, Albania, Austria, Bulgaria, Estonia, Federazione Russa, Francia, Ungheria, Norvegia, Olanda, Portogallo, Repubblica Ceca e Gran Bretagna);
- rafforzare la cooperazione tra esperti specializzati nella formazione iniziale dei professori di storia (nel caso spagnolo, gli esperti sono stati sostituiti da tecnici del CIDE. Personalmente, non conosco il loro contributo nel campo della formazione iniziale dei professori di storia);
- rintracciare i problemi fondamentali della formazione iniziale;
- realizzare uno studio comparativo sistematico sugli obiettivi, i programmi, le modalità di organizzazione, i concetti teorici e la prassi della formazione iniziale;
- interrogarsi su come i temi del progetto *“Apprendere ad insegnare la storia d'Europa nel secolo XX”* si riflettano nei programmi di formazione pedagogica e stabilire concrete linee-guida per la formazione iniziale dei futuri docenti di storia, da sottoporre al Consiglio d'Europa.

I contributi principali di questo seminario sono stati raccolti, in parte, dal rappresentante della Norvegia che nella sua relazione ha tracciato un quadro della formazione iniziale dei docenti di storia. A tal proposito è opportuno sottolineare, tra le altre, le seguenti caratteristiche (Lorentzen, 1999):



- a) In Europa la situazione è molto diversificata, ma comincia ad essere considerata dai governi dei diversi paesi: "Si on étudie les tendances spécifiques aux années 1990, on remarquera que la formation des enseignants est devenue une priorité du programme des réformes scolaires"-, e "Pour la première fois depuis des années, un nombre important d'états placent la formation des enseignants au centre du débat politique et scolaire".
- b) La formazione deve incentrarsi sulle sfide della nuova Europa nel secolo XXI, per fornire le risposte ad interrogativi come:

*"Comme l'éducation peut-elle doter les jeunes Européens des connaissances, compétences et dispositions d'esprit qui leur seront nécessaires pour vivre dans un monde interdépendant, caractérisé par une grande diversité et une évolution rapide et constante?"*

*Comme l'éducation peut-elle contribuer au rapprochement des peuples d'Europe et développer un sens de identité européenne?"*

*Comme l'éducation promouvoir un engagement actif pour faire respecter les droits de l'homme et les principes de la démocratie plurielle?"*

- c) Occorre superare la dissociazione - e la relazione problematica - esistente in molti paesi tra la formazione professionale e la formazione scientifica. Lorentzen si chiede: "Comment les universités et leurs disciplines fondamentales vont-elles affronter les nouvelles priorités politiques et pédagogiques de la société, et la nécessité d'une restructuration de la formation de l'enseignant"? Dopo aver analizzato i tre modelli esistenti nella formazione dei docenti di storia dal punto di vista della relazione tra formazione disciplinare e formazione professionale - il modello della separazione, il modello dell'integrazione e quello della cooperazione - affermava che tutti i modelli presentano vantaggi e inconvenienti e che è necessario fissarne i punti forti e i punti deboli poiché "de nouvelles matières et de nouveaux modes d'enseignement requièrent de nouvelles structures dans la formation des enseignants. En même temps, le monde extérieur exerce de fortes pressions sur nos universités. Il questionne la pertinence et l'efficacité des institutions universitaires."
- d) Esiste la necessità di progettare la formazione di coloro che, a loro volta, devono formare i professori di storia al fine di garantire la qualità e l'efficacia della loro formazione. Questo è un problema che praticamente non si affronta in nessun paese. Si richiede una figura professionale che conosca la disciplina ma che, a sua volta, sia un esperto in didattica della storia, ovvero che possieda conoscenze sull'insegnamento e l'apprendimento della storia in contesti scolastici. Questa figura professionale deve essere in grado di guidare i futuri docenti di storia ad intrecciare le loro conoscenze con la pratica pedagogica nelle scuole e di avviare relazioni stabili tra questi istituti e le università.

Lorentzen conclude il suo documento con le seguenti parole "toutes les perspectives envisagées et les exemples utilisés visent un objectif commun qui est au cours de la formation des enseignants: permettre aux futures enseignants de développer leur conscience historique grâce à la réflexion et la pensée critique."

Queste tematiche furono sviluppate nel corso della Conferenza di Atene del 2000, alla quale assistettero alcuni tra i medesimi esperti del Seminario dei tredici paesi realizzato nel 1998 e nel 1999 sebbene i paesi rappresentati fossero quelli del Sud Est d'Europa. Di conseguenza, le conclusioni e i suggerimenti furono abbastanza simili (Stradling, 2000).

Come frutto di questa e di altre iniziative, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa approvò, il 13 ottobre del 2001, una *Raccomandazione* relativa all'insegnamento della storia in Europa nel secolo XXI nella quale il punto settimo è stato dedicato alla formazione iniziale e continua dei docenti di storia. In questo punto sono riassunte alcune delle idee sviluppate nel corso dei seminari e delle conferenze realizzate sul finire del XX secolo. Il punto 7 così recita:

*“Afin d’atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l’enseignant d’histoire, il conviendrait:*

- de donner aux institutions de formation des enseignants d’histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d’histoire en particulier;*
- d’apporter une attention particulière à la formation des formateurs d’enseignants d’histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation;*
- de promouvoir des recherches comparatives relatives aux objectifs, structures et normes de la formation initiales et continue spécifique des enseignants d’histoire et par là d’encourager la coopération institutionnelle et l’échange d’informations relatives aux besoins nécessaires aux réformes de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation continue des formateurs;*
- de susciter et d’encourager les partenariats entre l’ensemble des institutions actives en matière de formation d’enseignants d’histoire ou concernées par cette formation (en particulier les médias), en vue notamment de souligner leur mission particulière et leur responsabilité spécifique.”*

In che modo le proposte e le raccomandazioni del Consiglio d’Europa sono seguite dagli stati membri? Quale impatto queste direttive hanno avuto nelle università e nei centri di formazione per docenti? Noi esperti in didattica della storia e delle scienze sociali teniamo conto di tali raccomandazioni nel nostro curriculum e nella pratica?

Non è solo l’Europa a riflettere sul futuro della formazione dei professori di storia. Anche in America ci sono varie proposte. Forse la più vicina alle nostre è quella proveniente dalla Organizzazione degli Stati ispanoamericani. La proposta del Coordinatore della “Cattedra di storia ispano-americana” della OEI (2001) riguardo alla formazione dei professori di storia intende fondere la formazione già posseduta dai docenti con la formazione necessaria per insegnare storia ispano-americana:

*“Sarà responsabilità dei piani di formazione dei singoli paesi, qualsiasi struttura e modello di formazione li contraddistingua, sviluppare e fornire ai professori elementi di formazione e competenze orientate verso la triplice direzione che di seguito si indicherà; l’ordine secondo cui qui si indicano le direttive non rispecchia un ordine di priorità, dal momento che le tre linee dovranno coesistere e intrecciarsi:*

- valori e inclinazioni relativi a questo insegnamento, basati sulla comprensione dell’altro, sulla solidarietà e sul senso di responsabilità nei confronti di un passato comune e di un futuro nel quale siano possibili i processi di integrazione regionale;*
- competenze accademiche relative alla storia generale e alla storia ispanoamericana in particolare, ai suoi tratti specifici e alle esperienze comuni dei processi storici che in essa si sono prodotti;*
- competenze pedagogico-didattiche volte ad agevolare processi autonomi di apprendimento, che consentano al docente di conoscere, selezionare, utilizzare, valutare e sviluppare strategie effettive di intervento didattico” (p. 12).*

Tra le competenze accademiche si segnalano quelle relative alla natura e ai processi della conoscenza storica, come le principali tendenze storiografiche e la loro evoluzione; al tipo di concetti, di dati e di fatti che la storia impiega e al carattere relativistico delle sue interpretazioni; alla comprensione e all’orientamento tra le coordinate temporali e spaziali; alla comprensione della storia come processo, ecc.... Per parte loro, le competenze pedagogiche sono classificate secondo tre grandi gruppi: acquisizione delle competenze di sociabilità e di comunicazione; concezione, pianificazione e programmazione dell’attività docente e organizzazione, direzione e valutazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Alcune delle indicazioni esposte nei lavori del Consiglio d'Europa o in quelli della OEI sono già filtrate in alcuni programmi di formazione di diversi paesi europei e sono risultate efficaci. Altre, invece, hanno registrato il più completo fallimento. Altre, infine, sono in attesa di un compimento migliore...sono i casi di Inghilterra, Italia, Francia e Spagna.

Inoltre si segnala un'ampia indagine realizzata tra gli anni 1996 e 1998 dal gruppo di Ispettori di Inghilterra e relativa ai corsi di formazione iniziale dei professori di storia della scuola secondaria. (Baker, Cohn, Mc Laughlin, 2000a). I risultati di questa ispezione mostrano che i futuri docenti di storia sono ben preparati nella conoscenza della materia; nella pianificazione, nella direzione della classe; nel valutare il lavoro degli alunni, fornire loro un feedback e indirizzare il loro progresso. Questi risultati derivano da una formazione impostata su una profonda relazione tra teoria e pratica realizzata nelle scuole (Baker, Cohn, Mc Laughlin, 2000b):

*"Broadly speaking, history teacher training is mostly of good or very good quality in England, as are the standards achieved by trainees. (...) History compared well with other secondary subjects and particularly favourably in respect of the quality of the trainees it attracts" (p. 192).*

*"It is in school that trainees have their major opportunities to observe good teachers in the classroom. During their first teaching practice trainees normally spend a considerable amount of time observing teaching. Trainees need to observe a range of teaching strategies being used effectively to teach history, but they also need opportunities to discuss with the teachers they observe reasons for the particular teaching strategies adopted, the aims of lessons, and the intended and actual learning outcomes. This helps trainees to analyse, reflect upon and adapt what they have observed in their own teaching" (p. 206).*

La situazione è molto diversa in Francia. Qui, ormai da diversi anni, la formazione dei professori di storia si compie negli Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM), dopo aver conseguito la laurea e aver superato uno dei concorsi che danno accesso all'insegnamento: il CAPES (Certificato di abilitazione all'insegnamento secondario) o la "agrégation".

Il funzionamento di questo sistema di preparazione dei professori di storia è stato valutato da Audigier (2001:118), uno dei massimi esperti in didattica della storia, come segue:

*"La formazione iniziale privilegia la formazione della scienza di riferimento, tuttavia questa formazione presenta un forte squilibrio tra storia e geografia e risulta nulla per quanto riguarda l'educazione civica. Privilegia in maniera eccessiva nodi specifici, a discapito della visione d'insieme. Ciò rispecchia la contrapposizione tra la formazione di specialisti in storia e geografia, compito legittimo delle università, e la formazione di docenti che devono comunicare saperi che riguardano tutti i periodi storici e un gran numero di paesi, ieri e oggi;*

*La formazione iniziale si incentra quasi esclusivamente nella trasmissione dei risultati dei lavori degli storici e dei geografi. Ignora qualsiasi riflessione epistemologica (...), i docenti dispongono di pochi strumenti intellettuali per proseguire efficacemente la loro formazione dopo che hanno iniziato a praticare il loro mestiere (...)"*.

Situazioni come quelle descritte da Audigier sono alla base della revisione attuale degli IUFM e dei loro piani di formazione dei docenti e, a volte, vengono sostituiti da altre iniziative.

In Italia la situazione è ancora diversa. In questo paese la formazione dei professori di scuola secondaria si realizza, dalla fine del secolo scorso, nella Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS). L'organizzazione delle SSIS prevede l'integrazione tra le scienze dell'educazione e i saperi metodologici e didattici delle distinte discipline, compreso un tirocinio di 300 ore attraverso il quale i futuri docenti vengono avviati all'insegnamento, sotto la guida di tutors, già docenti nella scuola secondaria. La valutazione che Bianchi esprime (2002) su questo percorso formativo è radicalmente diversa da quella riferita da Audigier alla Francia.

*“La formazione degli insegnanti è argomento istituzionalmente e culturalmente nuovo per l’università italiana, tradizionalmente estranea a precise finalità professionalizzanti a attenta piuttosto ad un sapere teorico. Ora se da un lato la partnership tra università e sistema scolastico permette di superare il disimpegno degli accademici sui temi delle didattiche, dall’altro fa sì che proprio l’università contribuisca in misura significativa al miglioramento della qualità dell’intero sistema formativo e costruisca con esso un legame. (...) Obiettivo della scuola è formare un nuovo modello di insegnante, capace di trasferire i contenuti delle discipline in pratiche esperte di insegnamento: la scelta dei contenuti e le tipologie delle attività proposte sono mirate con rigore a questo fine.”*

La situazione in Spagna, infine, è abbastanza nota. Continuiamo a formare i professori di storia secondo il modello diffuso negli anni Settanta del secolo scorso: il CAP. In diverse occasioni sono stati annunciati cambiamenti, tuttavia fino ad ora la formazione dei docenti di storia, come di altre discipline, continua ad essere una formazione marginale, obsoleta e burocratizzata.

Alcune università, come la Autonoma di Barcellona, hanno avviato da poco tempo un progetto alternativo a carattere sperimentale, il *Corso di Qualificazione Pedagogica*, della durata di un anno, in attesa che il Ministero e le Comunità Autonome decidano come deve svolgersi la formazione dei professori della secondaria (Garcia, Pagès: 1999).

Desidero concludere questa breve ricognizione sulla situazione istituzionale della formazione dei docenti di storia segnalando una tendenza che ha preso corpo negli Stati Uniti e che probabilmente non tarderà a filtrare in Spagna e in Europa: il riconoscimento di crediti ai corsi di formazione dei professori. Facendo leva sulla preoccupazione per una buona formazione dei docenti, in paesi come gli Stati Uniti hanno fatto la loro comparsa agenzie che accreditano tale preparazione, come la NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*). Per poter realizzare questa “certificazione” altre istituzioni, come, nel caso degli Studi Sociali, il NCSS (*National Council for the Social Studies*) elaborano alcune norme nazionali, i *National Standards for Social Studies Teachers* (1997), accompagnate da una guida (Myers, 1999), perché i Colleges e le università possano utilizzarle come riferimenti nei loro programmi di formazione dei professori.

Queste norme seguono le proposte curriculari elaborate dal NCSS o da altre istituzioni di esperti e specialisti in scienze sociali e umane (geografi, economisti, storici...). In concreto, il programma approvato nel 1997 (si veda Myers, 1997) si compone di standard tematici ricavati dal documento del NCSS (1994) e standard disciplinari per tutte le scienze sociali che, nel caso della storia, derivano dal documento realizzato dal National Centre for History in the Schools (1994). Un esempio del tipo di standard sulla base dei quali saranno valutati i futuri professori di storia e scienze sociali del Nord America (Myers, 1997) può essere quello che si riferisce alla conoscenza del tempo storico, della continuità e del mutamento:

*“Social Studies teachers should possess the knowledge, capabilities, and dispositions to organize and provide instruction at the appropriate school level for the study of Time, continuity, and Change. They should: assist learners to understand that historical knowledge and the concept time are socially influenced constructions that lead historians to be selective in the questions they seek to answer and the evidence they use”.*

Con queste misure si intende garantire una buona conoscenza di base, da parte degli insegnanti, della storia o delle altre scienze sociali, affinché possano progettare e realizzare unità didattiche, che a loro volta producano buone conoscenze negli studenti. Gli standard dirigono la valutazione sul prodotto finale e non si preoccupano del processo di apprendimento del mestiere di insegnante di storia.

Esistono, senza dubbio, altre analisi di tipo più qualitativo e più incentrate sul processo nell’ambito dei progetti di formazione dei docenti di storia. Io stesso ho avuto modo di esaminare il *“Progetto per il miglioramento della formazione iniziale dei docenti di storia,*

*geografia e scienze sociali*" dell'Università Cattolica di Valparaíso (Cile) e ho potuto verificare, attraverso interviste ad alunni e a professori, e all'analisi della documentazione, il risultato di un progetto formativo che, dal primo anno, abbina la formazione disciplinare a quella pedagogica e didattica (Pagès: 2001).

In realtà, la preoccupazione per una relazione efficace tra formazione disciplinare e formazione pedagogica e didattica, insieme alla preoccupazione per un identico, proficuo intreccio tra teoria e pratica, costituiscono le principali piste di lavoro di molti esperti in didattica e le basi delle loro proposte per la formazione.

## **b. Proposte di esperti di didattica e di educazione**

Esistono già diverse proposte elaborate dai docenti di didattica della storia e delle scienze sociali dedicate ad apprendere ad insegnare storia, alla didattica della storia intesa come disciplina dal carattere professionale. Gran parte di queste proposte denunciano i problemi esistenti e suggeriscono progetti di miglioramento. Oltre a questi lavori più analitici, ne esistono altri che propongono ai futuri docenti idee, conoscenze, indicazioni sui modi di insegnare storia (in Spagna, Benejam e Pagès hanno coordinato, nel 1997, un progetto di questo tipo).

Le principali proposte ed analisi riguardo alla formazione degli insegnanti di storia avanzate da professori e ricercatori vengono dal mondo anglosassone, anche se cominciano a comparire lavori in altri paesi come in Italia (ad esempio, Guerra e Mattozzi, 1994), in Spagna (l'Associazione Universitaria dei docenti ha dedicato vari Simposi a questo tema: ad esempio Asociación Universitaria, 1997, o Pagès, Estepa, Trave, 2000), o in Argentina (Arrondo/Bembo: 2001).

Illustrerò alcune di queste proposte.

Negli Stati Uniti, Wilson e Williamson Mc Diarmind (1996) hanno proposto un ripensamento approfondito dei corsi di metodologia dell'insegnamento delle scienze sociali e della storia, basato su condizioni ipotetiche, quali la scarsa esperienza degli "apprendisti professori" relativamente a modelli e metodi di insegnamento, la necessità di sperimentare alternative pedagogiche nella pratica, la confusione tra apprendere storia e memorizzare informazioni, ecc...

Hanno quindi chiesto che la formazione si adegua alle reali esigenze dei docenti, come, ad esempio, la conoscenza di eventi-chiave della storia e dei loro protagonisti; la comprensione di come la conoscenza si produce, si modifica, di come viene rivista e valutata; la conoscenza delle tradizioni pedagogiche e curricolari nell'insegnamento della storia e delle scienze sociali; la conoscenza di teorie dell'apprendimento applicate alla storia e alle scienze sociali al fine di aiutare gli allievi ad essere critici e ad argomentare le proprie opinioni.

Il loro corso di didattica della storia e delle scienze sociali prevedeva le seguenti componenti:

- a) *In depth examinations of four critical events in U.S. history that included writing analytical essays about each event.*
- b) *Analysis of "cases" of teaching history and the social studies.*
- c) *Analysis of key documents in the movement to reform history and social studies teaching.*
- d) *Writing case studies of students in secondary history and social studies classes*
- e) *Development of a curriculum.*
- f) *Observation of, participation in, and writing about secondary history and social studies classrooms (p. 299).*

Haydn, Arthur e Hunt (1997), a loro volta, hanno concluso che per acquisire esperienza e capacità nell'insegnare storia si richiede la predisposizione personale alla perseveranza, alla resistenza, allo spirito di iniziativa, alla determinazione e, a volte più di ogni altra cosa, alla volontà di conoscere. Hanno suggerito ai loro specializzandi di utilizzare il lavoro nelle scuole per imparare riguardo ai professori. E per aiutarli a sviluppare competenze come futuri docenti di storia, hanno raccomandato loro:

- di svolgere esperienze proprie insegnando storia nelle classi;
- di osservare professori esperti e specialisti mentre insegnano storia;
- di consultare i loro tutors all'Università e nelle scuole e di confrontarsi con questi riguardo all'insegnamento della storia;
- di partecipare a conferenze, gruppi di lavoro, dibattiti nelle scuole e nelle università;
- di leggere testi sull'insegnamento, articoli di riviste specialistiche, ecc... ;
- di confrontarsi con altri "apprendisti", con docenti di scuola e dell'università.

Questa proposta di apprendimento dell'insegnare storia si basa sui seguenti presupposti, sviluppati nell'opera: insegnare storia consiste in qualcosa di più del conoscere la storia, esistono punti di vista e teorizzazioni differenti riguardo al contenuto e alla metodologia dell'insegnamento storico, per imparare ad insegnare storia è necessario stabilire una stretta relazione tra teoria e pratica, ecc... .

A sua volta, Pendry et al. (1998) affermavano, in riferimento alla formazione degli insegnanti di storia della Gran Bretagna, che l'apprendimento che si realizza con la pratica è l'apprendimento più duraturo e suggerivano che l'analisi di queste pratiche fossero alla base dei corsi più teorici. Pendry e altri concludevano il loro lavoro con le seguenti parole: *"The ideas we have of the nature of history, its purpose and content condition the way we interact with pupils and assess the outcomes of their work and are thus an important element in professional development and learning. History more than any other subject is about values. The examination and articulation of these values in relation to and on the basis of classroom experience is itself an essential dimension of professional learning in history"*.

Williamson McDiarmid e Vinten-Johansen (2000) hanno definito la formazione dei futuri docenti di storia degli Stati Uniti come "un rompicapo". Credono che buona parte dei problemi in questa formazione derivino dalla debole relazione tra storici e formatori dei docenti, tra la Facoltà di Storia e quella di Educazione.

*"Hence, in the eyes of historians, teacher education faculty are not their scholarly peers, and teaching methods courses are most certainly not history seminars. In addition, many history faculty share with other citizens the perception that public schools are doing a lousy job and that teachers are largely to blame -and that, by extension, so is teacher education. For their part, few teacher educators are engaged in scholarly research in any discipline and may have little understanding of what historians and social scientists do as scholars". (p. 157).*

Proponevano quindi un corso di didattica che includesse dalla conoscenza della materia fino all'uso di strategie di valutazione, passando per la conoscenza delle modalità di apprendimento, la programmazione di attività, l'identificazione degli obiettivi dell'apprendimento, ecc... E proponevano di sperimentare in concreto delle unità didattiche nelle scuole e di analizzarne i risultati. Questa la valutazione del progetto:

*We believe we have developed a model for doing what accomplished teachers do in planning instruction: move from a deep understanding of issues and problems and an equally deep understanding of their learners to a plan for helping their pupils develop the knowledge and skills described in various standards. As a model for the preparation of history teachers, the issue-based curriculum unit plan appears infinitely adaptable -to the individual teacher, the subject matter, and learners in various settings. (p. 174).*

Infine, Thornton (2001) sottolineava l'esigenza di rivedere, di ripensare la relazione tra i contenuti che l'insegnante deve sapere e la sua formazione didattica. Secondo questo autore, la didattica è basilare nell'educazione dei docenti, poiché consente la conversione delle conoscenze disciplinari in obiettivi educativi, aiuta a selezionare e ad organizzare i contenuti del curriculum a seconda delle capacità degli allievi, a scegliere i materiali di lavoro e a valutare gli stili di insegnamento in rapporto agli obiettivi preventivati. L'importanza della didattica,

secondo Thornton, si gioca nel luogo fondamentale dell'insegnamento, in aula. Per questo, egli crede che debba essere enfatizzato l'intreccio tra i processi educativi concreti e le discipline concrete, nel nostro caso con la storia.

Molte di queste indicazioni risultano perfettamente congruenti con la nostra realtà. Alcune - questa è una differenza rilevante rispetto alla Spagna - sono state abbinate a ricerche e, di conseguenza, non si fondano su supposizioni o su intuizioni, ma sono i risultati di indagini empiriche.

#### 4. LA RICERCA SUI RISULTATI DELL'INSEGNAMENTO E DELL'APPRENDIMENTO DELLA DIDATTICA DELLA STORIA E DELLE SCIENZE SOCIALI.

---

Cosa sappiamo riguardo alla formazione iniziale dei professori e delle professoressa di storia? Quali sono le concezioni dei futuri docenti in merito all'insegnamento della storia? Perché hanno scelto come professione l'insegnamento della storia? Cosa sappiamo dell'insegnamento della Didattica della Storia e delle Scienze Sociali, dei suoi contenuti e dei suoi metodi? Quale impatto ha l'esperienza pratica nella costruzione di competenze didattiche? Quali relazioni intercorrono tra questa e la preparazione teorica?

In area anglosassone, soprattutto negli Stati Uniti, la ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento della Didattica della Storia, sulla formazione iniziale dei docenti è piuttosto sviluppata e ha permesso di rilevare alcuni punti forti e deboli di questa formazione.

In una importante indagine realizzata nel mondo anglosassone sullo sviluppo professionale degli educatori di studi sociali, tra i quali si comprendono gli insegnanti di storia, Armento (1996) segnalava i sei aspetti principali che avevano attirato l'attenzione dei ricercatori fino a quel momento e si interrogava sulle conoscenze già esistenti riguardo a:

1. i formatori dei docenti di studi sociali, i futuri insegnanti di studi sociali e i programmi educativi dei docenti di studi sociali;
2. le credenze dei futuri insegnanti a proposito dell'educazione negli studi sociali e le influenze prodotte dai programmi di formazione dei docenti su tali credenze;
3. la conoscenza dei contenuti da parte dei futuri docenti di studi sociali e le influenze prodotte dai programmi di formazione dei docenti sulla conoscenza dei contenuti;
4. la predisposizione dei futuri insegnanti di studi sociali alla riflessione e gli effetti della formazione su di essa;
5. la conoscenza e le credenze sulla diversità culturale possedute dai futuri docenti di scienze sociali e le conseguenze dei programmi di educazione su di esse;
6. l'esperienza d'insegnamento diretto a studiosi di scienze sociali.

Nel suo lavoro, Armento analizzava la ricerca esistente su ciascuno di questi aspetti, proponeva un modello concettuale finalizzato allo sviluppo professionale degli educatori e avanzava una serie di problematiche centrali e necessarie ai fini della ricerca. Nel suo modello evidenziava l'importanza della relazione tra teoria e pratica nella formazione dei docenti e segnalava i campi nei quali occorreva continuare a fare ricerca. In un contributo successivo, Armento (2000: 19) affermava che la ricerca in questo campo risultava complicata dai seguenti fattori:

*"a) La mancanza di consenso e di chiarezza riguardo agli obiettivi degli studi sociali e, di conseguenza, riguardo agli obiettivi della preparazione dei docenti in discipline sociali;*

*b) Il generale malcontento verso lo status quo dell'educazione in scienze sociali nella scuola secondaria, così come nei programmi di formazione dei docenti; e*

*c) La notevole fragilità delle basi empiriche e concettuali fondamentali nell'educazione professionale dei docenti di scienze sociali."*

I lavori di Armento fungono da riferimento importante per noi studiosi che crediamo nella necessità di sottoporre ad analisi le nostre proprie pratiche di didattica della storia, di conoscere la razionalità che ad esse presiede e, in definitiva, di poter impiegare i risultati delle ricerche per decidere, con cognizione di causa, in merito a programmi e strategie di formazione. In altri luoghi ho commentato la ricerca dedicata alla formazione iniziale degli insegnanti di storia e di scienze sociali e, in particolare, ho analizzato la formazione didattica attuata in Spagna e nei paesi vicini (Pagés 1997, 2000). Ho inoltre sostenuto la necessità di fare ricerca sulla nostra pratica di insegnamento e sulla relazione concreta tra teoria e pratica nella preparazione dei futuri insegnanti. In questa prospettiva, dirigo ora un progetto di ricerca sulla formazione in didattica sia dei docenti della scuola primaria, sia della scuola secondaria. E' già stata elaborata una tesi di dottorato (Bravo, 2002) il cui obiettivo era effettuare una comparazione tra la formazione didattica dei futuri insegnanti ricevuta nel CAP e quella attuata nel CCP. Nel momento in cui scrivo questo contributo, infine, vengono ultimate due tesi più centrate sulla formazione in didattica delle scienze sociali degli insegnanti della scuola primaria. Una quarta ricerca è volta ad analizzare le concezioni del tempo storico possedute dagli specializzandi maestri della scuola primaria e i cambiamenti, o le persistenze di tali concezioni, a seguito della pratica sperimentale di una unità didattica riguardante il tempo storico. Dirigo anche un'altra tesi sulla formazione continua dei docenti di storia e scienze sociali, focalizzata su un progetto di autoformazione di un gruppo di docenti di una scuola secondaria.

Molte di queste ricerche prendono avvio dalle rappresentazioni o concezioni consolidate riguardo all'insegnamento della storia e delle scienze sociali, possedute dagli specializzandi, futuri maestri o professori. Non si tratta solo di far emergere queste concezioni e analizzarne le origini, ma anche, fondamentale, di far sì che i futuri docenti acquisiscano la coscienza di possedere opinioni sul mestiere di maestro o professore, che sono opinioni consolidate nel corso della loro esperienza di alunni e che, in genere, sono opinioni difficili da scardinare. Si tratta di conoscerle, indagarne le origini, sostituirle con altre concezioni e lavorare con queste, e non, come si è creduto per lungo tempo, di lavorare *contro* di esse. Si tratta di progettare strategie che aiutino gli specializzandi, futuri professori, a modificare le proprie credenze, nella consapevolezza che tale modificazione non sempre implica un cambiamento dei comportamenti, della pratica.

Questa è una linea di ricerca piuttosto sviluppata nel mondo anglosassone, soprattutto negli Stati Uniti (per esempio Adkins: 1999), che sta penetrando in Europa e in Spagna, con risultati interessanti. In uno dei contributi più recenti, Virta (2001) ha studiato le credenze e le concezioni degli specializzandi finlandesi, servendosi delle risposte alle seguenti domande: perché studiamo storia a scuola? Qual è l'importanza della storia nella società? Cosa è per me la storia? Qual è il suo significato? Quale è il mio ruolo nella storia? Dopo l'analisi delle risposte, ha concluso rilevando l'esigenza, da parte degli specializzandi nell'insegnamento della storia, di chiarificare le proprie credenze sulla storia e sulla sua funzione sociale, e ha aggiunto: *"They should also become able to transform their philosophy of teaching history into practical teaching activities, and to find such teaching methodologies that they can support their students' independent thinking and motivation. Prospective teachers should learn how to use methods supporting critical thinking and reflectivity on the one hand, and empathy on the other hand"*.

Un'altra direttrice di ricerca riguarda l'impatto della pratica nella formazione di competenze didattiche e nella costruzione dell'identità professionale. Bravo (2002. 420) ha analizzato e valutato questo impatto negli specializzandi formati nel CAP e nel CCP dell'Università Autonoma di Barcellona. Questa la sua conclusione: *"ciò che ho osservato durante questi tre anni e mezzo mi ha permesso di constatare che un inserimento lento e progressivo nella realtà educativa da parte dei futuri professori che partecipano ad un programma di formazione iniziale, aiuta la formazione di un'immagine vicina alla realtà, più di quel che accade ricorrendo a periodi brevi e singoli di tirocinio. La possibilità di osservare la realtà e di analizzarla, facendo riferimento alle conoscenze teoriche apprese nelle aule universitarie, arricchisce l'esperienza del tirocinio e permette di stabilire un intreccio reale e proficuo tra teoria e pratica."*



Mancano ancora molte ricerche. Dovremmo conoscere in maniera più approfondita le concezioni dei nostri futuri professori di storia, le caratteristiche del curriculum della loro formazione come docenti, soprattutto del suo svolgimento pratico nelle aule universitarie e nelle aule della scuola secondaria, le riflessioni che dedicano alla didattica della storia e delle scienze sociali, ecc... . Senza dubbio, resta ancora molto da fare, in molti campi.

La situazione è mutata, rispetto a quella dell'anno 1979. Oggi conosciamo meglio qual è lo stato dell'insegnamento della storia e della formazione dei docenti. Abbiamo curricula di formazione per i maestri della primaria che seguono i risultati delle ricerche scientifiche. Facciamo ricerca. In alcune università ci sono programmi di corsi di Dottorato in Didattica delle Scienze Sociali. Teniamo dibattiti nel corso di Simposi e sulle nostre riviste. Senza dubbio, resta da fare ciò che è fondamentale: una proposta di formazione dei docenti di storia e scienze sociali della scuola secondaria, che si dimostri coerente, efficace e adeguata ai tempi attuali.

Solo così potremo equiparare lo stato di questa formazione con quello, ad esempio, attualmente presente in Inghilterra. Nel frattempo, è opportuno sostenere la conclusione alla quale è arrivato Ian Steele nel 1976: *"It is evident that the initial training of history teachers is in a far from satisfactory condition"* (p. 111).

## BIBLIOGRAFIA

ADKINS, P. H. (1999): *Perceptions of Pre-service Elementary Teachers About Social Studies Instructional Activities and Content Areas*. Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction.

ARMENTO, B. J. (1996): *The professional development of social studies educators*.

SIKULA, J. et al. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 485-502.

ARMENTO, B. J. (2000): *"El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales"*.

PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39.

ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens.

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1997): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada.

AUDIGIER, F. (2001): *"Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes"*. In ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 113-137.

BAKER, C./ COHN, T./ MCLAUGHLIN, M. (2000a): *"Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective"*. In ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 191-201.

BAKER, C./ COHN, T./ MCLAUGHLIN, M. (2000b): *"Good practice in the school based training of history teachers"*. In ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 202-210.

BARRADO, J. (2002): *"La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente"*.

FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666.

BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial.

BIANCHI, S. A. (2002): *I nuovi insegnanti, i giovani e lo studio della storia: un'indagine nelle classi seconde di un istituto professionale alberghiero in provincia di Verona*.

[http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio\\_storia.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio_storia.pdf).

BIVAR, M. L. de (1999): *La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe*. "Séminaire de suivi "Prague, République tchèque, 6-9 juin 1999

[http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire\\_du\\_20sicle/themes\\_abords/Formation\\_des\\_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#](http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire_du_20sicle/themes_abords/Formation_des_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#)

- BRAVO PEMJEAN, L. (2002): *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Dirección: Joan Pagès. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura i de les Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- COMITÉ DES MINISTRES (2001): *Recommandation Rec(2001) 15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI siècle*. Adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001, lors de la 771e réunion des Délégués des Ministres). Conseil de l'Europe.  
[http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted\\_texts/recommendations/f20011r15htm](http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted_texts/recommendations/f20011r15htm)
- DONDARINI, R. (1996): *Lo studio e l'insegnamento della storia medievale: spunti di riflessione su questioni preliminari e di metodo*. Bologna. CLUEB.
- EVANS, R. (1991): "Concepciones del maestro sobre la historia". Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4, 61-94. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240.
- GARCIA, T./PAGÈS, J. (1999): "La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos*, vol. 2, 53-70
- GRECH, L. (2000): *Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste*". Vilnius, 1-6 avril, Conseil de l'Europe.  
[http://www.coe.int/T/F/Cooperation\\_culturelle/education/L'enseignement\\_de\\_l'histoire/Histoire\\_du\\_20e\\_siecle/Themes\\_abordes/Enseignement\\_de\\_l'Holocauste/holocaustegrech.asp](http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Enseignement_de_l'Holocauste/holocaustegrech.asp)
- GUERRA, E./MATTOZZI, I. (a cura di) (1994): *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna. Clueb (Cooperatia Libraria Universitaria Editrice Bologna).
- HAYDN, T./ARTHUR, J./HUNT, M. (1997): *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York. Routledge.
- LORENTZEN, S. (1999): *La formation des enseignants d'histoire. Ce que l'on attend du nouvel enseignant dans un siècle nouveau*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2000): *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 16 de enero de 2001.
- MONIOT, H. (1993): *Didactique de l'Histoire*. Paris. Nathan.
- MYERS, C. B. et al. (dir.) (1997): *Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/ncate.html>
- MYERS, C. B. et al. (dir.) (1999): *Guidebook for Colleges and Universities Seeking to Meet NCSS/NCATE Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/guidebook.html>.
- NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1994): *National Standards for History*. Los Angeles. University of California
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994): *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington.
- NCSS BOARD OF DIRECTORS, The (1997): *National Standards for Social Studies Teachers*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/home.html>.
- NODO COORDINADOR (2001): *La formación del Profesorado en Historia de América. Orientaciones generales*. Cátedra de Historia de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>.
- PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.) (2000) : *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- PAGÈS, J. (1994): "Psicología y didáctica de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 38-50.
- PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". In BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 209-226.
- PAGÈS, J. (2000): "El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS". In PAGÈS,

- J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57.
- PAGÈS, J. (2000): "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 24, 33-44.
- PAGÈS, J. (2001): *Evaluación del proyecto de "Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales" de la Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso (Chile). Material no editado.
- PENDRY, A. et al. (1998): *History Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham. Open University Press.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, M. (1998): *Historia de la Región Murciana*. Monografías Regionales. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, M.: "Repercusiones de la política alfonsí en el desarrollo histórico de la Región de Murcia". In RODRÍGUEZ LLOPIS, M. (coord.) (1997): *Alfonso X. Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa*. Región de Murcia. Consejería de Cultura y Educación, 175-199.
- SAVOVA, J. (1998): *La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe*. Séminaire, 19-22 avril 1998, Vienne, Autriche [http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire\\_du\\_20e\\_siecle/themes\\_abords/Formation\\_des\\_enseignants/a.enseignants-savova.asp#](http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire_du_20e_siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/a.enseignants-savova.asp#)
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. Mac-Millan.
- SHAVER, J. P. (2001): "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales". In ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 41-60.
- STEELE, I. (1976): *Developments in History Teaching*. London. Open Books.
- STRADLING, R. (2000): *The initial and in-service training of history teachers in South East Europe*. Report by Conference "The initial and in-service training of history teachers in South East Europe" (Athens, Greece, September 28-30 2000), Conseil d'Europe. Strasbourg.
- THORNTON, S. J. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies". In SHAVER, J. P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, 237-248.
- THORNTON, S. J. (1991b): "¿Hay que enseñar más historia?". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1990, vol. XVIII, 1, 53-60.
- THORNTON, S. J. (2001): "Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods". *Theory into Practice*, vol. 40, nº 1, 72-78.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003a): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". In TUTIAUX-GUILLON, N./ NOURRISSON, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003b): "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2, 27-35.
- VIRTA, A. (2001): "Student Teachers' Conceptions of History". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, nº 1. <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>.
- WILSON, S. M./ WILLIAMSON McDIARMID, G. (1996): "Something old, something new: What do Social Studies Teachers need to know?". In MURRAY, F. B. (ed.): *The Teacher Educator's handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. A publication sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 295-319.
- WILLIAMSON McDIARMID, G./VINTEN-JOHANSEN, P. (2000): "A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course". In STEARNS, P. N./SEIXAS, P./WINEBURG, S. (ed.) (2000): *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 156-177.

WRZOSEK, W. (2000): *"Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique"*. MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire et ses fonctions*. Paris. L'Harmattan, 113-126.

## LA DIDATTICA LUDICA E L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO

di Elena Musci

### Perché il gioco

---

Il ricorso ad attività ludico-didattiche in Italia si basa su sperimentazioni e pratiche avviate ormai da diversi anni. Bisogna dire che talvolta si tratta di "esercizi vestiti di ludicità" o di momenti competitivi con domande a punti che assomigliano di più ad una verifica "divertente" che ad attività pensate per l'apprendimento. Rispetto agli esordi, però, anche grazie a iniziative editoriali serie e competenti<sup>3</sup>, il gioco sta guadagnando il riconoscimento della sua dignità di strumento didattico, adatto non solo ai bambini, ma a qualsiasi contesto formativo.

In modo particolare, l'aspetto che ci interessa indagare in questa sede è quello relativo alle possibilità offerte dai giochi all'interno dell'educazione al Patrimonio.

In questo campo l'attività ludica si colloca su un doppio binario: da una parte il suo scopo è promuovere la conoscenza del territorio e delle tradizioni ad esso collegate (patrimonio naturalistico, storico, artistico, culturale...) e dall'altro è quello di costruire un habitus mentale e comportamentale. Il gioco, infatti, induce i partecipanti a lavorare sui contenuti e, nello stesso tempo, li spinge a guardare al proprio territorio in modo attivo, ponendo e ponendosi domande, osservando con curiosità e indagando in modo critico non solo l'oggetto dell'attività, ma anche il Patrimonio culturale di riferimento in tutta la sua complessità.

Per far sì che si crei questo atteggiamento è essenziale che gli studenti trovino interessanti i Beni Storici, Artistici e Ambientali che li circondano o con cui entrano in relazione. Difficilmente ciò è favorito dalla classica visita guidata<sup>4</sup> che, fornendo direttamente le risposte, rischia di annoiare gli allievi. Le attività ludiche, invece, rendono un oggetto di studio affascinante perché gli permettono di "parlare" quando interrogato e di rispondere alle nostre curiosità.

In questo senso il gioco è un tentativo di risposta ai seguenti interrogativi didattici: come insegnare ad uno studente le domande giuste per far parlare un oggetto storico-artistico? Quali operazioni può egli compiere direttamente in sito, in un museo o in una pinacoteca?

La metodologia del gioco, applicata ai beni culturali, permette di cambiare approccio al sapere, di trasformarlo in un momento di conquista, divertimento e avventura: la promessa di cambiamento didattico, insita nella scelta di uscire dall'aula per entrare in contatto diretto con la storia o con l'arte... , non viene tradita dalla presenza di un mediatore che racconta (e che quindi, implicitamente, ricorda agli studenti la loro incapacità di "vedere e di sentire"). In questo modo la pinacoteca, il museo, l'archivio, o il sito archeologico diventano i luoghi in cui "rivivere" la storia toccandone gli oggetti e simulando un'avventura<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Si vedano i libri contenenti giochi didattici all'interno di collane costituite ad hoc dalla casa editrice la meridiana ([www.lameridiana.it](http://www.lameridiana.it)), ma anche le diverse pubblicazioni della EMI Editrice Missionaria Italiana (<http://www.emi.it>), della Erickson ([www.erickson.it](http://www.erickson.it)), della Giunti (<http://www.giunti.it>) o della EGA, Edizioni Gruppo Abele ([www.egalibri.it](http://www.egalibri.it)) per citare le più diffuse.

<sup>4</sup> Per un'argomentazione più dettagliata del rapporto fra visita guidata e gioco, si veda A., BRUSA, *Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica*, in *Atti del convegno sul tema "La valenza dei beni culturali"*, Ravenna, 21 Maggio 1999. Pag. 2.

<sup>5</sup> Ibidem.

## Un gioco vale l'altro?

---

I giochi di cui stiamo parlando sono attività ludiche pensate espressamente per l'apprendimento o per esso riadattate. In esse ogni elemento rispecchia i contenuti da apprendere: non solo quelli specifici, presenti nelle eventuali carte o immagini da acquisire, ma anche le regole di funzionamento, i comportamenti dei compagni e degli avversari, e le ciclicità dei tempi del gioco.

Infatti, «quanto più un gioco si presenta, sotto questo punto di vista, referenziale, tanto più è utile all'insegnamento/apprendimento della storia: ad ogni suo aspetto (personaggi, ambienti, regole, imprevisti, relazioni, scambi, eventi) corrisponde un aspetto della realtà che intende rappresentare»<sup>6</sup>.

Nelle attività proposte da Giroarte, per esempio, questo è evidente nel gioco di simulazione ambientale "Il paesaggio che cambia" in cui i giocatori sono chiamati ad assumere un ruolo all'interno di dinamiche che influiscono in modo più o meno diretto sull'ambiente, e nel gioco-escursione "Una giornata a Saepinum". In quest'ultimo, i partecipanti, nelle vesti di antichi romani, esplorano l'area archeologica ripercorrendo la giornata di un abitante della città romana e individuando nelle emergenze archeologiche gli edifici caratteristici di Saepinum, ricavandone non solo informazioni su questi ultimi, ma anche la rappresentazione mentale dell'intero sistema-città.

Se invece si pensa all'altro gioco escursione presente nel progetto, "Un grido nella notte", realizzato per il museo all'aperto della memoria contadina di Casalciprano, le "indagini" che i giocatori svolgono, unite alle prove da superare, permettono di entrare a pieno nella vicenda narrata e nel mondo rappresentato.

La competizione è un grande motore di apprendimento nel nostro caso: non si tratta di un meccanismo negativo che accresce le tensioni fra i giocatori, ma di una molla cognitiva che spinge ad entrare in un mondo talvolta molto lontano dal nostro. Per esempio nel gioco sul Museo di Baranello, si vince se si capisce bene il meccanismo della donazione operata da Giuseppe Barone e quali interessi muovevano il collezionista eclettico. Il mistero da risolvere è solo un espediente per far osservare con attenzione le immagini dei reperti più curiosi e significativi, per avere un approccio "non traumatico" con un oggetto così professionale come un catalogo<sup>7</sup> e per leggere alcune parti della donazione stessa.

Risulta evidente a questo punto che non si può affermare che "un gioco vale l'altro" e che non è semplice riadattare strutture ludiche a contesti diversi da quelli per cui sono stati creati. Realizzare un gioco didattico è un lavoro impegnativo che richiede uno studio notevole per l'autore, unito alla sua capacità di coniugare le fonti disponibili con la creazione di una storia verosimile e di un meccanismo in grado di non far trarre ai giocatori conclusioni storiche o artistiche sbagliate.

Anche nel caso di strutture ludiche o di simulazione esportabili (come il gioco sugli scavi a Saepinum, i laboratori di archeologia sperimentale o l'attività sui Brunetti), l'autore deve contestualizzare con riferimenti precisi la nuova attività e deve verificare le peculiarità e quindi il grado di compatibilità di tutti gli elementi fra il vecchio contesto ludico e il nuovo.

---

## I giochi e l'educazione al Patrimonio: obiettivi, abilità e competenze<sup>8</sup>

---

È interessante notare come le attività ludiche investano sia competenze e abilità trasversali, sia specifici obiettivi dell'insegnamento/apprendimento delle discipline di riferimento. Abbiamo

---

<sup>6</sup> L. BRESIL, A. BRUSA, *Laboratorio*, vol 2. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1995. Pag. 181.

<sup>7</sup> Il catalogo realizzato per il gioco è una versione didattica di quello scritto dallo stesso Barone e malgrado contenga termini semplificati per i bambini, conserva l'impianto di quello originale.

<sup>8</sup> Adattato da E., MUSCI, *Il laboratorio con i giochi didattici*, in *INSEGNARE STORIA. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. BERNARDI, UTET Università, Torino 2006. Pag. 226-239.

provato ad analizzare gli obiettivi che l'introduzione del gioco permette di raggiungere nell'educazione al Patrimonio<sup>9</sup> in riferimento al...

## Sapere

- a) Conoscere la terminologia appropriata. Gli alunni, giocando con personaggi e aspetti di un periodo o di un ambiente specifico, associano direttamente i nuovi significanti, fino ad allora sconosciuti, con gli elementi ludici. Il collezionista, il politico, il pastore diventano figure significative nell'immaginario della classe, perché il loro agire si rende "visibile".
- b) Memorizzare informazioni per operare scelte in contesti dati. I giocatori per vincere devono necessariamente tener presente un gran numero di informazioni dettagliate e riferibili a diversi aspetti: vita materiale, relazioni sociali, linguaggio, mentalità, rapporti politici, ambiente, tecnologie, ideologie, ecc...
- c) Riconoscere il Patrimonio come una realtà plurale e complessa. Questo perché un gioco ci parla di un tema relativo ad una disciplina (storia, arte, ecologia...), ma ne rende evidenti le connessioni interdisciplinari. Da una parte, per esempio, giochiamo con la vita contadina, ma nello stesso tempo ci rendiamo conto di come sia importante conoscere il luogo in cui essa si è sviluppata e solo così potremo comprendere anche le forme d'arte che ha generato.
- d) Riconoscere che il Bene Culturale è carico di significati diversi. La simulazione mostra come un oggetto possa essere più cose nello stesso momento e come possa assolvere a differenti funzioni. Per esempio possiamo incontrare un oggetto di uso quotidiano in un contesto diverso dal nostro e scoprire che è anche un oggetto d'arte, e riscontrare il valore emblematico nella storia del lavoro<sup>10</sup>.
- e) Scoprire che il Bene Culturale è frutto dell'incontro uomo-natura e che non è una realtà immobile. I giochi possono portare a scoprire la storia delle istituzioni che conservano i Beni, ma anche la nascita e la storia di questi ultimi. In questo modo si sviluppa un approccio storicamente prospettico e consapevole e una lettura della conservazione del Bene come continua riprogettazione del rapporto fra uomo, espressioni umane e ambiente naturale.
- f) Avvicinarsi a ricerche innovative. I giochi possono essere un'occasione per far vivere la ricerca storiografica come un processo non univoco di formazione della conoscenza del passato.
- g) Superare la spiegazione finalistica di causa-effetto. Simulare e giocare le situazioni porta a dover affrontare percorsi fatti di problemi da risolvere e soluzioni da trovare. Ciò consente di maturare un approccio sistemico, di superare una visione semplicistica ed assumere gradualmente la capacità di cogliere relazioni, implicazioni, nessi di collegamento tra fatti e fenomeni.

## Saper fare

- a) Attivare processi di conoscenza peculiari e autonomi. Per vincere è necessario accedere ad un numero molto alto di informazioni: i giocatori ne ricercano il più possibile, fanno ipotesi basandosi su di esse e ne chiedono conferma al master.
- b) Mantenere la motivazione e l'attenzione verso l'attività che si sta praticando. La componente di competizione nelle attività ludiche impone un livello di concentrazione molto alto, che non prevede fasi calanti, pena la sconfitta. Questo non vuol dire che i momenti di stanchezza scompariranno del tutto, ma che saranno notevolmente ridotti e saranno funzionali alla ripresa dell'attenzione.

---

<sup>9</sup> Per i riferimenti al Patrimonio si è fatto riferimento a M. CALIDONI, *Patrimonio e scuola*, unità didattica del corso di perfezionamento in "Didattica museale", dell'Università degli studi di Ferrara e del C.A.R.I.D., A.A. 2004-2005.

<sup>10</sup> C. LANEVE, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.

- c) Saper fornire spiegazioni motivate. La presa di parola dei giocatori costringe incessantemente ad argomentare, nei confronti del proprio gruppo o degli altri, i comportamenti e le decisioni assunte durante il gioco.
- d) Risolvere problemi e proporre strategie. Se le scelte dei giocatori entrano in conflitto con il modello simulato nel gioco, essi dovranno ridisegnarle alla luce di questo conflitto, ponendo l'attenzione su quelle variabili del modello prima ignorate o sottovalutate.
- e) Entrare in relazione con un Bene Culturale in modo consapevole. I giochi non solo portano ad interrogare gli oggetti con cui si entra in relazione, ma lo fanno da un punto di vista ben preciso, che permette ai partecipanti di osservare il contenitore museale con uno sguardo differente. Nel caso di giochi centrati sul Patrimonio si stimolano negli studenti atteggiamenti relativi alla fruizione del Bene come leggere i tabelloni esplicativi, i grafici, le piantine, ma anche le semplici didascalie ponendole eventualmente in relazione l'una con l'altra.

### Saper essere

- a) Imparare a lavorare in gruppo. Il gioco agisce sulle dinamiche relazionali, le ricombina a partire da nuove possibilità e potenzialità. Gli studenti imparano a conversare, rispettando i turni e scoprendo come le idee e le informazioni degli altri sono un'importante risorsa per la propria conoscenza (e vittoria!).
- b) Indurre comportamenti diversi da quelli abituali. L'assunzione di un ruolo sottoposto a regole differenti da quelle della vita reale allena al decentramento cognitivo, alla capacità di "mettersi nei panni" di altri diversi per genere, cultura, generazione e condizione sociale. Inoltre, la gestione della leadership durante i giochi è quasi sempre rinegoziata all'interno del gruppo-classe, e gli stili di apprendimento facilitati dalla modalità ludica sono differenti da quelli dello studio sistematico su un testo.
- c) Vivere un'esperienza emozionale-affettiva. L'attività ludica si imprime nella mente dei giocatori con grande forza e ricchezza di significati. Questa disposizione affettiva favorisce il ricordo-racconto dell'esperienza, che viene utilizzato come traccia per la successiva rielaborazione cognitiva.

### Per finire. Il ruolo del docente

---

Infine ecco alcune indicazioni per i docenti che decideranno di cimentarsi con i giochi che abbiamo presentato. Diventare un master è un'esperienza inusuale per un insegnante e, inoltre, gli consente di assumere un nuovo punto di vista sui propri studenti. Del resto, anche agli allievi ricevono da questa esperienza una nuova immagine del loro insegnante. Ciò non deve spaventare: il ruolo che si assume porta in sé una dose di autorevolezza che i giocatori riconoscono immediatamente, ma anche, è inevitabile, un cambiamento emotivo. Non è detto che sia un male: conquistare l'attenzione e la stima dei ragazzi può passare anche attraverso il mostrarsi capaci di operare in settori diversi da quelli canonici. Si tratta di trovare nuovi equilibri fra autorità e autorevolezza.

La distanza fra lezione tradizionale e gioco è notevole. L'insegnante deve essere disponibile ad assumere una veste differente da quella di tutti i giorni: nell'attività ludica, egli diviene colui che guida i ragazzi attraverso un percorso ricco di insidie simulate. Deve cercare di non dare consigli diretti (anche se può fare domande-stimolo che aiutino a ragionare sulle scelte da fare) e non deve rimproverare i giocatori, se non in modo scherzoso, sulle scelte fatte.

Nella fase di dopogioco il suo ruolo si modifica e diviene quello di un facilitatore, colui che stimola il dialogo, la circolazione di idee e la riflessione sulle stesse.

Gli studenti non devono sentirsi sotto esame, altrimenti verrebbe vanificato lo spirito dell'attività. Né, d'altro canto, questo momento deve coincidere con una lezione cattedratica in cui l'insegnante rende partecipi gli studenti di quello che avrebbero dovuto imparare nella fase ludica.

Per quel che riguarda i concetti appresi, egli dovrà guidare i ragazzi alla loro negoziazione, comprensione e condivisione, soprattutto qualora il gioco li contenesse in modo implicito.

Infine... condurre un gioco la prima volta è un'esperienza che può mettere in crisi, ma il nostro consiglio è quello di non avere timori: i giocatori, spinti dal desiderio di divertirsi, non fanno caso agli eventuali errori; inoltre solo la pratica consente di acquisire sicurezza e di scoprire il proprio stile di conduzione. Insomma, non ci resta altro che dire: buon gioco a tutti!

## GLOSSARIO

**GIOCO DIDATTICO:** si tratta di un gioco pensato espressamente per una realtà di insegnamento/apprendimento. È composto da due momenti: il gioco- giocato e il debriefing. Nella prima fase gli allievi giocano in senso pieno, senza pensare all'obiettivo didattico previsto dall'attività. Compiono, eventualmente, errori a cui potranno successivamente rimediare ricalibrando la propria strategia e interagiscono con gli altri gruppi in vista della vittoria. Nella seconda fase, il master aiuta i giocatori a far riemergere a livello conscio le conoscenze apprese.

**GIOCO ESCURSIONE:** sono quei giochi pensati e progettati per essere svolti all'aperto, presso scavi, città d'arte, castelli o ambienti naturali. Si tratta di giochi di squadra sul modello della caccia al tesoro in cui i partecipanti sono immersi in un mondo simulato. L'obiettivo didattico è sostituire la visita guidata di tipo tradizionale con un'attività autonoma e interattiva.

**GIOCO DI SIMULAZIONE:** è la simulazione degli effetti di decisioni prese attraverso l'assunzione di ruoli, sottoposti a un insieme di regole. Un gioco di simulazione consente di far vivere in prima persona un modello che l'autore vuole far comprendere.

**DEBRIEFING:** in campo ludico-formativo, indica la fase di "dopogioco" in cui i partecipanti metacomunicano sui punti di forza e sui punti deboli del lavoro svolto assieme e sui contributi personali o gli errori individuali commessi nel lavoro di gruppo. Il debriefing è quel momento del gioco educativo in cui gli studenti si fermano a riflettere e portano alla luce quanto attivato nella fase ludica. Non si tratta di una semplice appendice del gioco, ma di un momento essenziale che richiede il giusto tempo e la giusta concentrazione.

Esso è articolato in tre stadi che il master deve tenere bene a mente per guidare i giocatori al di fuori della fase ludica<sup>11</sup>:

- **Fase 1: la descrizione:** il master invita ciascuno ad esprimersi senza il timore di essere giudicato. È importante che le impressioni siano condivise in un racconto collettivo.
- **Fase 2: l'analogia - analisi:** il master e la classe esaminano in modo puntuale il modello del gioco e il significato storico, artistico, ... di alcuni elementi ludici. Si individuano i possibili parallelismi con il mondo reale.
- **Fase 3: l'applicazione:** i partecipanti si interrogano sugli apprendimenti. Gli studenti possono scoprire quanto hanno imparato giocando. Anche chi non studia, o studia male potrà dire di avere imparato argomenti, concetti, termini ed eventi della storia, dell'arte, ...

**MASTER:** è il conduttore del gioco. Colui che spiega le regole e gestisce le dinamiche fra i giocatori. In ambito scolastico, può coincidere col docente o con un esperto esterno.

**MODELLO:** è una modalità per rendere disponibile una certa conoscenza di una realtà (presente o passata). Si può basare su una rappresentazione di quest'ultima, ma anche di ipotesi, teorie e progetti. Nel caso di un gioco, esso rende più evidente alcuni aspetti della realtà, quelli che l'autore vuole che i giocatori percepiscano meglio.

## BIBLIOGRAFIA

ANDREASSI, ROSSELLA; FEDERICO, MARIA, *Il cammino dell'uomo attraverso i segni. Lettura storico-didattica dei percorsi della transumanza*, Campobasso, IRRE Molise, 2005. (nella pubblicazione è compreso il gioco di ANDREASSI, ROSSELLA, *La vita del pastore lungo il Regio Tratturo L'Aquila-Foggia*).

---

<sup>11</sup> B. STEINWACHS, *Come facilitare un debriefing*, in MARCATO, P.; DEL GUASTA, C.; BERNACCHIA, M., *Gioco e dopogioco*, edizioni la meridiana, Molfetta 1995. Pagg. 179-186



- BRESIL, LUCIANA; BRUSA, ANTONIO, *Laboratorio*, vol 2. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1995. Pag. 181.
- BRUSA, ANTONIO, *Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica*, in *Atti del convegno sul tema "La valenza dei beni culturali"*, Ravenna, 21 Maggio 1999. Pag. 2.
- BRUSA, ANTONIO, *Didattica scolastica e didattica museale*, in AA.VV. *Atti del convegno "Teoria della didattica museale"*, Foggia 28-31 Marzo 1990.
- BRUSA, ANTONIO; BRUSA, ANNA; CECALUPO, MARCO, *La terra abitata dagli uomini*, IRSSAE Puglia-Progedit, Bari 2000.
- CALIDONI, MARIO, *Patrimonio e scuola*, unità didattica del corso di perfezionamento in "Didattica museale", dell'Università degli studi di Ferrara e del C.A.R.I.D., A.A. 2004-2005.
- CECCHINI, ARNALDO., et al. *I giochi di simulazione nelle scuola*. Zanichelli, Bologna 1987.
- CECCHINI, ARNALDO; LUPOLI, MARIA GIOVANNA; MUSCI, ELENA, *Un laboratorio per giocare*. Arti Grafiche Edoardo Liantonio, Matera 2001.
- LANEVE, COSIMO, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.
- MOROZZI, MATTEO; VALER, ANTONELLA, *L'economia giocata*. EMI, Bologna 2001.
- MUSCI, ELENA, *Il laboratorio con i giochi didattici*, in *INSEGNARE STORIA. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di PAOLO BERNARDI, UTET Università, Torino 2006. Pag. 226-239.
- STEINWACHS, BARBARA, *Come facilitare un debriefing*, in MARCATO, PAOLO; DEL GUASTA, CRISTINA; BERNACCHIA, MARCELLO, *Gioco e dopogioco*, edizioni la meridiana, Molfetta 1995. Pagg. 179-186.

[l'articolo è in corso di pubblicazione all'interno della guida didattica del progetto GIROARTE, finanziato dalla Provincia di Campobasso con i fondi della legge 285/97. Per informazioni sulla pubblicazione, contattare [terredimezzo@unimol.it](mailto:terredimezzo@unimol.it)]

## INSEGNARE STORIA<sup>12</sup>

di Paolo Bernardi

*La storia si evolve rapidamente, come ogni scienza, oggi. Esitando spesso, con qualche passo falso, alcuni cercano di orientarsi sempre più verso il lavoro collettivo. Verrà il giorno in cui si parlerà di "laboratori di storia" come di realtà, e senza provocare sorrisi ironici. Il lavoro dell'economista non si concepisce più senza un insieme di strumenti sempre più perfezionati: e quindi senza la costituzione di gruppi ben addestrati ed organizzati. E, dunque, senza inchieste ben concertate. Davanti a questo esempio, che li tocca da vicino, ci sono storici che cominciano a svegliarsi a una concezione nuova del loro lavoro.*<sup>13</sup>

È possibile oggi, dopo quarant'anni dalla prima pubblicazione in Italia del saggio di Lucien Febvre dal quale questa citazione è tratta (ed a più di sessant'anni da quella "Apologia della storia" di Marc Bloch, alla quale tale saggio era dedicato) parafrasarne il titolo per affermare che in questi anni ci si è mossi "verso una nuova didattica della storia", nella quale parlare di "laboratorio" non suscita più ironia o, peggio, irritazione?

La risposta può senz'altro essere affermativa, se si tiene conto delle elaborazioni teoriche e delle proposte pratiche che compongono questo testo, e che rappresentano l'approdo più recente di un lungo cammino iniziato ormai trent'anni fa con le prime proposte di didattica operativa contenute nei documenti programmatici del Movimento per la Cooperazione

<sup>12</sup> Riportiamo per gentile concessione dell'autore e dell'editore l'introduzione che P. Bernardi ha premesso al volume *Insegnare storia*, da lui curato per la UTET di Torino, pubblicato nell'agosto di quest'anno.

<sup>13</sup> L. Febvre, *Vers une autre histoire*, "Revue de Métaphysique et de Morale" LVIII, 1949, trad. it. in, *Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti su problemi di metodo e di geografia storica*, Torino, Einaudi 1966, pag. 555.

Educativa, e proseguito successivamente, tra la fine degli anni '70 e la prima metà degli anni '80, con i contributi dedicati alla didattica della storia da Raffaella Lamberti<sup>14</sup>, Ivo Mattozzi, Scipione Guarracino, Antonio Brusa ed altri.

La stessa fondazione del Landis nel 1983<sup>15</sup> evidenziava esplicitamente, a partire dalla scelta del nome, la promessa di una svolta nell'insegnamento della storia: svolta che il Landis ha stimolato e promosso, soprattutto attraverso il coinvolgimento nella riflessione e nell'operatività di stampo laboratoriale della rete degli Istituti storici della Resistenza e delle loro sezioni didattiche.

In questo quarto di secolo il Landis è divenuto una realtà riconosciuta e qualificata nel panorama della associazioni degli insegnanti di storia, con al suo attivo una lunga stagione di riflessioni teoriche, ricerche, progettazione e realizzazione di corsi di formazione, elaborazione di materiali didattici per una didattica attiva ed operativa della storia; in questo contesto la dimensione laboratoriale è stata il principale "marchio di fabbrica" dell'istituto, in collegamento ed in stretta connessione con gli altri tratti distintivi della sua identità:

- l'attenzione alle soggettività dei discenti e dei docenti<sup>16</sup>, favorita da un contesto didattico attivo ed interattivo come quello del laboratorio, nel quale l'insegnante può scoprire la centralità del proprio ruolo di mediatore, in quanto artefice di percorsi di conoscenza, mentre contemporaneamente lo studente è condotto a mettere in gioco se stesso ed i propri personali stili di apprendimento;
- la ricerca di un rapporto stretto con gli altri saperi, maturata nel lavoro svolto all'interno del "Forum delle associazioni disciplinari", ed in particolare con le materie della cosiddetta "area geo-storico-sociale"<sup>17</sup>, che condividono con la storia (almeno nella dimensione maturata nell'ambito della scuola delle *Annales*) gran parte dei metodi e degli strumenti, tra i quali la dimensione "scientifica" e laboratoriale della ricerca e della didattica;
- l'apertura dell'insegnamento della storia ad una prospettiva mondiale<sup>18</sup>, grazie al suo affrancarsi dalla unidimensionalità della didattica trasmissiva (una sequenza cronologica di eventi, prevalentemente a scala nazionale o, al massimo, europea) ed all'opportunità di utilizzare, nelle attività di ricerca didattica laboratoriale, tutta la gamma delle possibili ottiche di osservazione dei fenomeni storici;
- l'affermazione della centralità del rapporto tra la storia e l'educazione alla cittadinanza<sup>19</sup>, con il laboratorio come luogo privilegiato di realizzazione delle finalità formative della disciplina in quanto terreno di riflessione sui meccanismi di costruzione della conoscenza storica e di conseguenza di disvelamento del suo possibile "uso pubblico".

<sup>14</sup> R. LAMBERTI, *Per un laboratorio di storia*. in "Italia Contemporanea" n.132, 1978.

<sup>15</sup> Il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia è stato fondato nel 1983 dall'INSMLI e dall'Istituto Regionale "Parri" Emilia-Romagna. Come recita il suo statuto: "è un'associazione culturale senza fini di lucro 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". Ne è, al momento in cui scriviamo, Presidente Aurora Delmonaco, e Vicepresidente Nadia Baiesi. Il Consiglio Direttivo è formato da Pietro Biancardi, Cristina Bonelli, Antonio Brusa, Simonetta Corradini, Cesare Grazioli, Maurizio Gusso, Carla Marcellini, Piero Morpurgo, Alberto Preti, Patrizia Vayola e Cinzia Venturoli. Direttore è Paolo Bernardi.

<sup>16</sup> Il riferimento è soprattutto alle due grandi inchieste del Landis basate su interviste "qualitative" a gruppi rappresentativi di insegnanti e di studenti: E. Guerra, I. Mattozzi (a cura di), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*, CLUEB, Bologna, 1994; N. Baiesi e E. Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, CLUEB, Bologna, 1997

<sup>17</sup> Cfr. Proposta di nuovo curriculum verticale per l'area geo-storico-sociale. Insmli - Landis - Rete delle sezioni didattiche degli ISR, 2000, consultabile in <http://www.novecento.org/curricolo.htm>

<sup>18</sup> Una dimensione resa sempre più necessaria anche dalla realtà multietnica della società e della scuola, come risulta dalla ricerca recentemente condotta dal Landis per la Regione Emilia-Romagna. Cfr. E. Guerra, E. Rosso (a cura di) *Quale storia per una società multietnica?*, Regione Emilia-Romagna, Assessorato alle Politiche Sociali, 2005

<sup>19</sup> A questo tema è dedicato in particolare l'ultimo protocollo d'intesa firmato dal Miur e dall'Insmli-Landis per l'anno scolastico 2005/2006, nell'ambito del quale il Landis ha promosso il seminario "Dalla storia alla cittadinanza. Saperi e pratiche per un ethos civile" (Reggio Emilia, 6 - 8 marzo 2006) i cui atti saranno presto disponibili sul sito del Landis (<http://www.landis-online.it>)

Dunque in questi anni, come si evince peraltro dai contributi che presentiamo in questo volume, il quadro concettuale che regge la definizione di "laboratorio di didattica della storia" sembra avere raggiunto un soddisfacente livello di coerenza e condivisione. Più complesso e sfuggente è invece il discorso per quanto riguarda l'effettiva realizzazione di una didattica laboratoriale della storia nella pratica scolastica: è cioè difficile sapere quali siano stati gli esiti di questa rielaborazione teorica sul rinnovamento della dimensione quotidiana dell'insegnamento della storia, sull'abbandono del tradizionale insegnamento trasmissivo e manualistico a favore dell'adozione diffusa di pratiche attive ed operative di mediazione didattica in storia.

In altri termini, sempre parafrasando Febvre, non è facile stimare quanti siano effettivamente quegli insegnanti che "*cominciano a svegliarsi ad una concezione nuova del loro lavoro*", magari addirittura cercando di "*orientarsi sempre più verso il lavoro collettivo*".... La sensazione (non suffragata però da elementi quantitativi e da ricerche recenti e scientificamente fondate) è che si tratti di una minoranza diffusa, motivata, attiva e spesso organizzata, ma pur sempre una minoranza.

Dietro questa diffusione a "macchie di leopardo", sono sicuramente riconoscibili gli effetti di un rapporto non sempre lineare e coerente tra le spinte al rinnovamento, le elaborazioni ministeriali in materia di nuovi curricula e i ripetuti e (soprattutto in passato) diffusi cicli di formazione in servizio degli insegnanti di storia.

Le principali tappe di questo percorso di rinnovamento possono essere facilmente individuate: dalla riforma dei programmi della scuola elementare nel 1985 all'istituzione, nel 1988, della "commissione Brocca" per la revisione dei programmi delle superiori; dal "Progetto '92", con l'introduzione della storia come disciplina autonoma all'interno degli istituti professionali, al varo, sempre nei professionali, dei nuovi programmi della disciplina nel 1997; dalla "circolare Berlinguer" del '96 che riservò alla storia del '900 l'insegnamento degli anni terminali di tutti i cicli, con il conseguente necessario ripensamento complessivo della scansione dei programmi, a quel periodo di grosso fermento nella didattica della disciplina che fu determinato dalla contemporanea istituzione delle "commissioni di storia" presso tutti i Provveditorati.

La gran parte di questo percorso si è realizzata all'interno dell'intensa stagione di (tentate) riforme complessive della scuola da parte dei Ministri Berlinguer e De Mauro (1996-2001), stagione nella quale si è arrivati ad un ripensamento della tradizionale struttura del sapere basato sull'articolazione tradizionale della discipline, passando attraverso la riflessione sulle "competenze", sui "saperi essenziali" e sull' "apprendimento attraverso l'esperienza"<sup>20</sup>, fino all'individuazione di nuove ipotesi curriculari "di area".

In questo contesto, come considerare le successive revisioni dei programmi promosse dal Ministro Moratti tra il 2001 ed il 2005? Benché alcune delle acquisizioni consolidate nel quindicennio precedente abbiano lasciato più di una traccia nelle indicazioni allegate alle varie fasi della "riforma Moratti", è inevitabile riscontrare in questi documenti un momento di sostanziale discontinuità con le elaborazioni precedenti, il che rischia di rimettere in discussione anche i presupposti di base della didattica laboratoriale della storia<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Cfr. R. Maragliano (a cura di), *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal MPI, 1997

<sup>21</sup> In particolare alcuni aspetti della riscrittura dei programmi di storia suscitano, dal nostro punto di vista, molte perplessità. Solo per fare alcuni esempi: preoccupa la scomparsa delle "aree" curriculari, e soprattutto di quella geo-storico-sociale, che vanifica ogni tentativo di vedere la storia come parte di un ambito epistemologico - didattico di stampo laboratoriale, e non più come disciplina "orale", con una funzione ancillare nei confronti ora dell'italiano, ora della filosofia; in secondo luogo, rispetto alle proposte finali delle commissioni Berlinguer-De Mauro, si nota un ritorno ad una duplice ripetitività "perfetta" nella curricolazione dei contenuti, vale a dire che i due cicli previsti dalla riforma non si caratterizzano per alcuna differenza di tipo metodologico, ma solo per un diverso livello di approfondimento contenutistico, peraltro con un richiamo sempre più insistente alla narrazione come dimensione prevalente nell'insegnamento della disciplina; colpisce poi l'eliminazione della scala mondiale di osservazione della storia nella scuola primaria, e la sua sostanziale riduzione nel curriculum della secondaria, con un ritorno all'insegnamento prevalente della "storia nazionale" in funzione di costruzione di un'identità collettiva.

Questa ormai lunghissima sequenza di "stop and go", di tentativi di riforma (già Raffaella Lamberti nell'articolo già citato, datato 1978, si riferiva ad una riforma "imminente...") e di susseguenti controriforme, ha dato alla scuola un quadro instabile di riferimento, soprattutto per la secondaria di secondo grado, da cui derivano alcune conseguenze molto negative:

- la sostanziale immobilità dei programmi delle superiori, in particolare dei licei e dei tecnici;
- l'impossibilità di raccordo fra questo livello di istruzione ed i gradi precedenti, già in parte riformati, con la conseguenza del fallimento di ogni possibilità di curriculum verticale;
- la consegna nelle mani dei docenti di ogni responsabilità rispetto al "rinnovamento dall'interno" della scuola, responsabilità ulteriormente enfatizzata dalla scuola dell'autonomia, che produce spesso dispersività nelle scelte, che rende più difficile definire chi si è veramente rinnovato e chi no, e che, soprattutto, rende incerto il cammino degli studenti che, lungo il corso degli studi, passano da un grado all'altro, da una scuola all'altra.

E così gli insegnanti, a cui questo libro è dedicato, si trovano stretti tra le incertezze delle indicazioni governative e le sempre maggiori difficoltà del fare scuola, tra i mutamenti profondi della disciplina di riferimento ed un'opinione pubblica estremamente conservatrice rispetto alla definizione di cultura storica, fomentata in questo dall'uso distorto che fanno i mass media.

Alle grandi questioni di fondo, quelle relative al "perché", al "come" e al "che cosa" insegnare in storia, alle quali Scipione Guarracino dedica la sua presentazione a questo volume, alcuni cercano di rispondere con un incremento della propria professionalità, nella direzione di quella "mente laboratoriale" di cui parla Ivo Mattozzi nel suo contributo. Per questo lavoriamo e scriviamo; questo è il senso politico della nostra azione di ricerca e di sostegno ai docenti.

E la nostra esperienza di questi anni ci porta a dire che, nonostante le discontinuità e le contraddizioni, oggi il concetto di "laboratorio" si è ormai affermato all'interno del panorama scolastico come una modalità possibile ed efficace di insegnamento/apprendimento, in storia come in tutte le discipline, e lo testimoniano, tra le altre, le iniziative di formazione iniziale ed in servizio dei docenti, sia in ambito universitario che ministeriale.

Le Ssis di tutte le università propongono agli specializzandi, al secondo anno di corso, un'area dedicata ai "laboratori" come luoghi virtuali dove pensare e progettare attività di classe, sulla scorta di quanto appreso nei corsi di didattica generale e di didattica disciplinare del primo anno.

Allo stesso modo il Miur, anche nelle ultimissime campagne di formazione a distanza dei docenti gestite dall'Indire attraverso la piattaforma PuntoEdu, ha mostrato di condividere la stessa formula, proponendo agli insegnanti oltre ai "materiali di studio" e ai "forum di discussione" anche "attività laboratoriali" che consentono di "formarsi attraverso il fare" (il che è anche l'unico modo per imparare ad essere, una volta in classe, agenti di una didattica attiva). Ed è stato significativo che proprio in questo ambito l'Indire abbia cercato la collaborazione delle principali associazioni di didattica disciplinare, e tra queste del Landis, per commissionare loro attività laboratoriali da fare svolgere in e-learning ai docenti in formazione.

E' proprio da questa e da altre esperienze di formazione dei docenti maturate dal Landis in questi ultimi anni che trae origine la maggior parte dei contributi raccolti in questo volume.

La prima parte del libro, che è dedicata alle "cornici" teoriche e curricolari all'interno delle quali si iscrive la proposta, si apre con un saggio, elaborato da Aurora Delmonaco, che contiene una disamina delle ragioni didattiche, pedagogiche ed epistemologiche che sono alla base del concetto di laboratorialità nell'insegnamento della storia. Accanto alla motivazione originaria di un metodo che considera *"gli allievi e le allieve non passivi destinatari ma costruttori di un percorso di storia"*<sup>22</sup>, intenzione che a volte è riuscita anche a sostanzarsi nell'allestimento all'interno delle scuole di luoghi fisici denominati "laboratori di storia",

---

<sup>22</sup> Vedi, in questo stesso volume, A. DELMONACO, *La storia insegnata in laboratorio: le ragioni di una scelta didattica*

appare centrale il progressivo mutare di atteggiamento da parte dei docenti, che reagiscono alla tirannia dei "programmi" intesi come liste enciclopediche di contenuti (di fronte ai quali peraltro il monte ore a disposizione è sempre più esiguo).

Assumere da parte dell'insegnante un atteggiamento "laboratoriale" nella programmazione significa dunque applicare una nuova logica curricolare che punta a definire in anticipo le rilevanze, e che si dà come obiettivo prevalente il promuovere la costruzione negli allievi di quell'impalcatura cognitiva che regge la *"complessa arrampicata verso il sapere storiografico"*<sup>23</sup>. A fornire gli strumenti concettuali necessari per affrontare in modo diverso la costruzione del proprio piano di lavoro in storia sono quindi dedicati, nella stessa parte del volume, sia il contributo di **Pietro Biancardi, Ermanno Rosso e Marinella Sarti** dedicato alla didattica per competenze, che quello di **Cesare Grazioli** sull'individuazione delle rilevanze per la programmazione del curriculum.

Come si detto sopra, uno dei presupposti all'origine del processo di rinnovamento del modo di pensare la storia insegnata è la necessità di acquisire, da parte dell'insegnante di storia, la consapevolezza metodologica che lo metta in condizione di riconoscere i meccanismi di costruzione del sapere storiografico: *"Si tratta di capire come trarre partito dalla descrizione della struttura della conoscenza storica per rendere efficace la mediazione didattica come attività di organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento volta a mettere all'opera il processo di costruzione del sapere e della personalità dell'allievo"*<sup>24</sup>.

Questo vuol dire che alla base della formazione professionale dell'insegnante di storia deve esserci l'acquisizione delle competenze relative alle procedure del lavoro dello storico, e poi alla struttura dei testi, storiografici e manualistici, attraverso i quali la conoscenza della storia è mediata: in primo luogo il manuale, sul quale si incentra il contributo di **Antonio Brusa** che inaugura la seconda parte del volume, intitolata "Gli strumenti", e poi la pluralità delle fonti, alle quali è dedicato l'esauriente saggio di **Ermanno Rosso**, che la conclude.

Quest'ultima puntuale disamina, focalizzata sul laboratorio come luogo privilegiato di incontro e di lavoro sulla grande varietà di fonti che sono a disposizione dello storico, funge anche da ponte per la terza parte del libro, intitolata "I metodi e le applicazioni". Vi si raccoglie infatti una serie di interventi dedicati a particolari tipi di fonti e ad altri materiali utilizzabili in un insegnamento operativo, con alcune proposte esemplificative di attività da svolgere nel laboratorio di storia: dal testo di **Maurizio Gusso** sull'uso delle fonti letterarie a quelli di **Elena Musci** sull'uso delle fonti fotografiche e sulla didattica ludica; dal contributo di **Marina Medi** sul cinema e gli altri testi audiovisivi come strumento per l'insegnamento storico a quello di **Marzia Gigli e Maria Laura Marescalchi** sull'uso dei luoghi e delle fonti orali; dalla riflessione di **Patrizia Vayola** sulle potenzialità didattiche rappresentate dalle nuove tecnologie e dal web, all'intervento di **Cristina Bonelli** sulla "didattica del prodotto" legata alle attività laboratoriali.

Si tratta solo di una piccola parte, un "assaggio" senza pretese di esaustività di tutte le possibili esemplificazioni di attività laboratoriali che in questi anni sono andate via via accumulandosi nei materiali grigi prodotti dalle scuole, nei siti degli istituti storici<sup>25</sup> e delle associazioni disciplinari come Clio '92<sup>26</sup>, nelle pubblicazioni dell'Indire, degli IRRE<sup>27</sup> e degli altri enti di formazione. E questa ormai imponente massa critica di riflessioni e di "sensate esperienze", che oggi è a disposizione di chi si accinge ad intraprendere la professione di insegnante, è il risultato di un lavoro collettivo, è il frutto della collaborazione, della

<sup>23</sup> Ibidem

<sup>24</sup> I. Mattozzi, G. Di Tonto, *Insegnare storia*. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia (in cd-rom), Miur - Università degli studi di Bologna Dipartimento di Discipline storiche, Bologna-Roma 2000.

<sup>25</sup> L'indirizzo web del nuovo portale degli Istituti storici della Resistenza della rete INSMLI è: [www.italia-liberazione.it](http://www.italia-liberazione.it); resta comunque valido l'indirizzo della rivista di didattica on-line degli istituti: [www.novecento.org](http://www.novecento.org).

<sup>26</sup> Sempre aggiornato e con una buona sezione di documentazione didattica il sito dell'associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia Clio '92, presieduta da Ivo Mattozzi: [www.Clio92.it](http://www.Clio92.it).

<sup>27</sup> Merita una menzione, tra i siti degli Irre, quello del "Progetto ESSE, didattica della Storia e delle Scienze Sociali", coordinato da Flavia Marostica: [www.storiareer.it](http://www.storiareer.it)

disponibilità e degli stimoli venuti dai molti colleghi che, in questi anni, hanno creduto nel possibile rinnovamento dell'insegnamento della storia, ed hanno affiancato e sostenuto le attività del Landis, degli Istituti e delle associazioni.

Ed è in particolare ad uno di loro, all'amico e collega **Ermanno Rosso**, che il libro è dedicato, un libro che è senza dubbio suo più che di chiunque altro. Senza la sua intelligenza e la sua sensibilità, senza il suo spirito di ricerca e la sua opera infaticabile, infatti, non sarebbe stato assolutamente possibile progettare e realizzare questo lavoro.

[Testo raccolto da Francesca Gentile e pubblicato sull'inserto DONNA del quotidiano la Repubblica (7 ottobre 2006) reperibile anche sul sito [www.dweb.it](http://www.dweb.it)]

"[...] Dove stiamo andando? I nostri figli potranno contare su questo stesso tenore di vita per lungo tempo? O saranno travolti dalla devastazione ecologica e dal crollo della nostra civiltà, come è successo con i greci, i maya, e altri popoli? Non so rispondere a queste domande. Però so che la risposta dipende dalle nostre scelte. Se prenderemo decisioni sagge in campo ecologico e sociale, allora potremo continuare a vivere bene, secondo lo stile occidentale, per un futuro indeterminato nel tempo. [...]"

Quali saranno le reali conseguenze della globalizzazione, come possiamo ridurre al minimo il suo impatto negativo, continuando a beneficiare delle risorse e degli scambi tra culture? La globalizzazione implica che società lontane non possano disgregarsi senza far arrivare gli effetti del fallimento al resto del mondo (come nel caso delle Easter Islands e della popolazione degli Anasazi, parecchi secoli fa); noi siamo la prima società che si è sviluppata tramite la comprensione storica del nostro terreno comune."

A queste domande J. Diamond dà risposte ispirate alla sua conoscenza del passato nell'articolo "5 chiavi per entrare nel futuro" di cui vi proponiamo l'ultimo paragrafo.

### **Profeti. Impareremo dai Greci e dai Maya**

Parecchie società del passato si sono autodistrutte per aver commesso degli errori fatali che noi oggi dobbiamo in tutti i modi evitare. Errori come eccedere nella pesca, trascurare l'erosione del suolo, provocare la deforestazione e gli scompensi idrici, e il fatto infine di ignorare i cambi climatici. Oggi ci confrontiamo anche con alcuni nuovi problemi, sconosciuti in passato, come quello dell'eliminazione delle sostanze chimiche tossiche e della diminuzione delle fonti d'energia. C'è una serie di fattori che rende gli individui più o meno capaci di riconoscere i problemi dell'ambiente. Un ostacolo alla comprensione è senz'altro l'interpretazione erronea delle esperienze precedenti. Potrei portare l'esempio degli abitanti della Groenlandia. Provenivano dalla Norvegia, dove la stagione della crescita della flora era relativamente lunga, e non si resero conto di quanto fragili fossero i terreni boscosi della loro nuova terra. Era difficile per loro determinare un trend, a causa delle fluttuazioni a cui erano sottoposti. All'epoca il clima variava in maniera discontinua, su e giù, di anno in anno, freddo, caldo, freddo. Sì, ora noi sappiamo che questo esprimeva una tendenza a lungo termine. Questo problema è molto simile alla difficoltà che incontriamo noi oggi nel riconoscere il "global warming", il surriscaldamento del pianeta. È solo negli ultimi anni che gli scienziati hanno avuto gli strumenti per capire che era in corso un processo a lungo termine. E nonostante questo, mentre gli scienziati divulgano drammaticamente questa evidenza, i politici continuano a ignorare questo che non è già più un rischio ma un evento inevitabile, continuando in scelte sbagliate. Le persone spesso mi chiedono: qual è il problema più importante, quello a cui dobbiamo prestare più attenzione? La mia risposta è: cerchiamo di smettere di individuare il singolo e più importante problema. Esistono almeno una dozzina di grossi problemi (compresi quelli che ho citato all'inizio) che dobbiamo risolvere. Fallire nella risoluzione anche di uno solo di questi può portare a conseguenze disastrose. Se noi risolviamo il nodo del clima, della pesca e delle foreste, ma trascuriamo i nostri guai idrici, la sola scarsità d'acqua sarebbe sufficiente a rovinarci. Una buona analogia potrebbe essere la felicità nel matrimonio. Anche in questa circostanza le persone compiono l'errore di chiedersi: qual è la cosa più importante sulla quale concentrare le proprie attenzioni per poter godere di un matrimonio felice? Come per il futuro delle società, la risposta per un buon futuro nel matrimonio è semplice: la condivisione e il rispetto di più fattori. Per la riuscita di un matrimonio una coppia deve essere compatibile in almeno 38 differenti cose: bambini, soldi, religione, cibo, sesso, rapporti parentali, passioni culturali, curiosità e via dicendo. Se una coppia va d'accordo su tutto meno che sulla religione, la religione da sola non sarà un elemento sufficiente a distruggere un'unione che ha risolto problemi come il sesso, i soldi e il resto. La terra siamo noi. Come si fa a non capirlo? A proposito. Sarete curiosi di sapere qual è la mia idea di felicità: camminare in Nuova Guinea, in una foresta di pioggia a 1500 metri d'altezza, dove il clima è fresco e le zanzare assenti, circondato da uno stormo composto da 43 specie diverse di uccelli.