

I Quaderni di Clio '92

numero 2 / dicembre 2000



La didattica della storia in Francia e Spagna

*Rivista dell'Associazione Clio '92
Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia*

I Quaderni di Clio '92

numero 2 / dicembre 2000

La didattica della storia in Francia e Spagna

a cura di Paolo Bernardi

- *Premessa del curatore* p. 3
- F. Marostica
Note a margine di un seminario ben riuscito » 5
- I. Mattozzi
*La didattica della storia: un campo di ricerca
interessante* » 9
- H. Moniot
*Alcune idee a proposito della ricerca sulla didattica
della storia in Francia* » 14
- J. Pagès Blanch
*La ricerca in didattica delle scienze sociali e della
storia in Spagna* » 25

L' Associazione Clio '92
è un'associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento
della storia
fondata nel 1998

Presidente dell'Associazione è il prof. Ivo Mattozzi, dell'Università di Bologna

Il *Comitato Direttivo Scientifico* è composto da:

Paolo Bernardi, Germana Brioni, Luciana Coltri, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Giulio Ghidotti, Vincenzo Guanci, Maurizio Gusso, Rossella Mengucci, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo

Recapito postale : **Clio '92 Casella Postale 2189**
40100 Bologna Emilia Levante
Indirizzo e-mail : **cliomail@tin.it**

Questo secondo numero dei "Quaderni di Clio '92" è dedicato alla trascrizione ed alla traduzione delle tre principali relazioni tenute ad un seminario dedicato alla Didattica della Storia in Francia, Spagna e Italia, svoltosi a Bologna il 21 marzo del 2000.

Credo sia molto significativo il fatto che l'Associazione Clio '92 abbia scelto, già dal secondo numero di questi "Quaderni", di allargare i confini della propria riflessione ad una prospettiva europea, offrendo ai soci ed agli altri lettori una testimonianza di ciò che accade fuori dal territorio nazionale.

Ancora più significativo è il fatto che questo avviene contemporaneamente ad un altro importante passaggio, che ci sta portando verso una definitiva adozione di un'identità di respiro europeo: l'adesione, che si va formalizzando proprio in queste settimane, di Clio '92 ad "Euroclio", un'importante "associazione di associazioni" che riunisce chi, a livello continentale, si occupa di didattica della storia.

Osservare la realtà di altri paesi offre a noi che da anni ci occupiamo di insegnamento della storia in Italia una prospettiva utile per almeno due motivi: da una parte ci evita di concentrarci eccessivamente sui nostri problemi e sulle nostre difficoltà, che a noi paiono insormontabili e del tutto originali, e che, invece, scopriamo condivisi in gran parte anche da altri; dall'altra ci impedisce di soffermarci troppo nella contemplazione dei nostri risultati, mostrandoci quello che di più e di meglio può essere fatto seguendo l'esempio di chi, all'estero, si occupa del nostro stesso ambito.

Per questo motivo seminari come quello di Bologna dovrebbero diventare una buona consuetudine, così come la traduzione e la pubblicazione dei principali testi stranieri di didattica della storia e delle scienze sociali.

Noi abbiamo voluto fare solo un primo passo in questa direzione.

In conclusione, qualche ringraziamento: in primo luogo a Jean Pagés ed a Henry Moniot, che ci hanno volentieri concesso l'autorizzazione a pubblicare i loro testi, rendendosi anche disponibili a rileggerne la traduzione italiana ed ad intervenire con puntuali e opportune correzioni.

Ma la non sempre facile opera di traduzione delle loro relazioni non sarebbe stata possibile senza l'aiuto di alcuni amici e colleghi che hanno letto e revisionato le bozze: in particolare ringrazio Rafael Lozano Miralles, che ha passato al setaccio la traduzione dallo spagnolo, e Tito Bonini e Sivia Guanci, che hanno, separatamente ed in momenti diversi, attentamente rivisto la traduzione dal francese.

È solo grazie a loro che ho potuto evitare alcune inesattezze e qualche fraintendimento: degli errori che, inevitabilmente, sono rimasti mi assumo invece interamente io la responsabilità.

Paolo Bernardi

NOTE A MARGINE DI UN SEMINARIO BEN RIUSCITO

di *Flavia Marostica**

Il Seminario di aggiornamento/formazione in servizio a cui questa pubblicazione è dedicata, svoltosi a Bologna il 21 marzo del 2000, e intitolato *La ricerca in didattica della storia e delle scienze sociali: Francia, Spagna, Italia* ha avuto un riscontro immediato e inequivocabile, a partire dai dati quantitativi di partecipazione.

L'invito era rivolto a un pubblico molto circoscritto - Istituzioni e Associazioni che si occupano a diverso titolo dei temi in discussione e un gruppo di docenti della regione Emilia-Romagna che da anni lavorano con competenza e passione, fanno ricerca didattica e sperimentano percorsi didattici innovativi - ed era stata prevista una presenza di ottanta/cento persone. L'adesione e poi la partecipazione, significativa e imprevista, è stata di centottanta persone ed è stato, quindi, necessario individuare, pochi giorni prima della data stabilita, una sede più capiente: la Biblioteca del Convento di San Francesco anziché la Sala Conferenze dell'IRRSAE ER. L'attenzione silenziosa e partecipe dall'inizio alla fine ha riconfermato l'impressione del grande interesse da parte di tutti per i temi in discussione.

Organizzato congiuntamente dal Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna - nell'ambito della ricerca *Immagini e miti del Potere* finanziata dal MURST e diretta dal professor Angelo Varni - e dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell'IRRSAE Emilia Romagna - nell'ambito del Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali - il seminario si proponeva da un lato l'intento di fare una panoramica e un confronto delle modalità attraverso le quali si sviluppa la ricerca in didattica in alcuni paesi europei e di analizzare caratteristiche e peculiarità che individualiz-

* Tecnica ricercatrice IRRSAE Emilia Romagna. Responsabile del Progetto ESSE: Didattica della storia e delle scienze sociali.

ziano tale tipo di ricerca; dall'altro lato l'intento era quello di sollecitare la riflessione sull'opportunità di incrementare le iniziative delle università sui terreni della didattica della storia e delle scienze sociali a sostegno sia dei corsi di formazione per insegnanti sia dei processi di riforma in atto nel sistema scolastico.

Dopo i saluti e le brevi introduzioni di **Enzo Morgagni**, docente di Sociologia dell'Educazione all'Università di Bologna e membro del Consiglio Direttivo dell'IRRSAE, a nome del Presidente Franco Frabboni, e di **Alberto Preti**, docente di Storia contemporanea all'Università di Bologna, in rappresentanza del gruppo di ricerca universitario, la presentazione dei lavori della giornata è stata affidata ad **Ivo Mattozzi**, - docente di Metodologia e didattica della storia dell'Università di Bologna, il quale ha anche svolto la relazione introduttiva, dal titolo *Didattica della storia come campo di ricerca*, la cui trascrizione integrale è presentata in questa pubblicazione.

Le successive comunicazioni hanno riguardato innanzi tutto alcuni studi svolti negli ultimi anni in Italia in alcuni campi diversi della ricerca didattica.

Sui *Soggetti dei processi di insegnamento e apprendimento* ha svolto la sua comunicazione **Elda Guerra** del LANDIS (Laboratorio nazionale didattica della storia degli Istituti storici della Resistenza), presentando una sintesi di due ricerche svolte negli anni Novanta, la prima intitolata *Insegnanti di storia*, pubblicata nel 1994 a Bologna, la seconda sugli studenti, dal titolo: *Testimoni del loro tempo: ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia* pubblicata a Bologna nel 1997: due ricerche definite "di sfondo" che hanno entrambe utilizzato il metodo delle interviste in profondità e che hanno cercato di indagare la comunicazione storica tra generazioni diverse, configurandosi come studio di caso. In specifico nella prima è risultata importante l'analisi del blocco della soggettività nell'affrontare la storia del Novecento, nella seconda lo sforzo di far emergere le rappresentazioni.

Sempre dei soggetti ha parlato **Donata Meneghelli**, neolaureata in didattica della storia, esponendo i risultati di *Una ricerca su studenti, TV e insegnamento della storia* svolta nell'anno scolastico 1997-98 con una classe V dell'ITC Riccati di Treviso e successivamente con una classe V del Liceo Scientifico Spallanzani di Reggio Emilia. L'indagine si è basata sulla somministrazione di cinque questionari, uno "di cornice" teso a scoprire le idee dei giovani sulla storia insegnata e il tipo di fruizione che fanno della televisione, altri tre definiti "periodici" per individuare i programmi televisivi che in qualche modo possono essere ritenuti fonte per la formazione di conoscenze storiche, e un questionario finale di valutazione dell'itinerario fatto. Dalla lettura dei dati è emerso che la TV è utilizzata soprattutto a scopo di evasione e che i giovani sono convinti che la cultura storica aiuti a leggere la TV e la TV aiuti a costruire la conoscenza storica.

Maria Novella Borghetti, dottore di ricerca alla EHSSS (Scuola di studi superiori di scienze sociali) di Parigi, ha affrontato invece un nodo centrale nella didattica della storia, parlando di alcune questioni connesse con *Il testo storico come campo di ricerca in funzione della didattica*. Ispirata da un saggio di Nicole Lautier, e sulla base di una comparazione fra le strutture cognitive di un testo esperto e quelle di un testo didattico, ha messo a fuoco l'intreccio tra senso comune (rappresentazione del quotidiano) e sapere scientifico per capire come funziona il lettore in formazione davanti al testo e come agisce la concettualizzazione e la rappresentazione della storia nella costruzione dei nuovi saperi.

Mostrare un modo nuovo di intendere la storia generale è stato il senso della presentazione, da parte della sottoscritta, dei risultati di *Una ricerca sulla trasposizione didattica del testo storico*. Nell'esperienza in questione, mi sono trovata a coordinare 5 gruppi di insegnanti ciascuno dei quali ha lavorato con il supporto di un ricercatore universitario, afferente al Centro Cabral di Bologna (un centro del Comune di Bologna dedicato alla documentazione ed alla ricerca su Asia, Africa ed America Latina, una risorsa eccezionale e per alcuni versi unica in Italia) e di un esperto di trasposizione didattica del testo storiografico (Teresa Rabitti, Giorgio Grossi, Annalisa Zannoni, Marzia Gigli e Paolo Bernardi). I gruppi hanno esaminato la storiografia più recente relativa ad aree geografiche quasi sempre non adeguatamente presenti nella didattica quotidiana (l'esperienza si intitolava, appunto "Le storie degli altri", ovvero dei paesi non europei) e fondamentali, invece, per orientarsi nella complessità del presente; dalle bibliografie esaminate, gli insegnanti hanno selezionato (con grandi difficoltà) alcuni testi in base a temi preventivamente individuati, ed hanno prodotto 5 moduli di apprendimento (uno sull'America Latina, uno sull'Africa Settentrionale e il Medio Oriente, uno sull'Africa Subsahariana, uno sull'India e uno sulla Cina), moduli che attualmente sono in sperimentazione in una trentina di classi nella regione.

Ma il massimo interesse, per gli spunti di riflessione e operativi offerti, è stato catalizzato dalle due relazioni principali, le cui traduzioni, corredate da relative bibliografie, rappresentano il motivo centrale di questa pubblicazione.

La prima è stata svolta da **Henri Moniot**, già docente dell'Università Paris 7, storico dell'Africa oltre che studioso di didattica della storia, animatore di diversi progetti nell'America Settentrionale e in Europa e membro della Presidenza della Associazione internazionale per la didattica della storia.

Della seconda è stato invece protagonista **Joan Pagés Blanch**, docente di Didattica delle scienze sociali e Didattica della storia all'Università di Barcellona, coordinatore di diversi progetti in America latina e Presidente della Associazione universitaria dell'insegnamento della didattica delle scienze sociali in Spagna.

Al termine del seminario, **Ivo Mattozzi** ha tratto alcune conclusioni, che sono state essenzialmente incentrate sulla opportunità che tutti i soggetti che fanno ricerca in didattica della storia creino occasioni per socializzare e ampliare le loro esperienze e sulla necessità di coinvolgere sempre più significativamente i docenti ricercatori sia per validare quanto teoricamente si viene elaborando sia per arricchire con la loro esperienza il campo più ampio della ricerca.

Credo che la pubblicazione di questo secondo numero dei *Quaderni di Clio* '92, che lo stesso Mattozzi ha sollecitato e seguito da vicino, risponda esattamente a questa intenzione, e che possa costituire un interessante spunto alla discussione, nonché un'occasione di documentazione, in particolare rivolta a chi non ha potuto partecipare al seminario bolognese, su ciò che accade fuori dai nostri confini in tema di Didattica della Storia.

LA DIDATTICA DELLA STORIA: UN CAMPO DI RICERCA INTERESSANTE

di Ivo Mattozzi

Qual è il senso di questo incontro che credo sia il primo che mette a fuoco il tema della ricerca sui problemi dell'insegnamento della storia come campo di ricerca "alta", e mette a confronto le situazioni francesi, spagnole e italiane? È, in primo luogo, quello di dare agli insegnanti di storia la fiducia che i problemi didattici possono trovare una qualche soluzione se diventano oggetto di una riflessione e di una ricerca teorica metodologicamente controllabile nei suoi presupposti e nelle sue argomentazioni. Ma l'obiettivo più importante è quello di richiamare l'attenzione di coloro che non pensano che la didattica della storia sia un campo di ricerca di grande interesse e di grandi promesse. Il seminario si svolge in un momento in cui stiamo scontando la trascuratezza con cui, in Italia, nel mondo universitario, si è tenuta ai margini la ricerca sulla didattica delle discipline ed in particolare sulla didattica della storia e delle altre scienze sociali.

Lo stiamo scontando perché attualmente c'è bisogno di competenze in questo campo sia per quanto riguarda i corsi di laurea, istituiti da due anni, per la formazione degli insegnanti della scuola primaria, sia per la scuola di specializzazione post-laurea per l'abilitazione degli insegnanti della scuola secondaria, e stiamo vedendo come è difficile trovare, nell'ambito delle università, le competenze adatte per svolgere i compiti richiesti dai corsi di didattica della storia e dai laboratori di didattica che nei piani di studio del corso di laurea e della scuola di specializzazione sono previsti. È una carenza di competenze grave, ed io spero che un convegno come questo, che magari potrà essere seguito dalla pubblicazione degli atti, possa scuotere un po' quell'idea che c'è nei nostri amici accademici - gli storici, i letterati, i geografi, i filosofi - che pensano che la didattica sia "roba da bambini", cioè sia roba da lasciare a coloro che "fanno pratiche", che non hanno teorie alle spalle....

Io voglio rivendicare, invece, al campo della didattica della storia una sostanza di campo di ricerca che non ha nulla da invidiare ai campi di ricerca disciplinare ai quali siamo abituati, come la storia, la storiografia, la sociologia, l'antropologia, l'etnologia, la filosofia ecc.

Vorrei ragionare in questi termini, tenendomi soltanto alla storia che conosco meglio.

La conoscenza storica è certo realizzata da ricercatori, gli storici, ai quali la società, da oltre un secolo, ha demandato il compito di costruire una memoria di tipo scientifico per la società; ma le conoscenze storiche prodotte in ambito accademico hanno una circolazione piuttosto debole, a corto raggio; a volte possono sfondare, attraverso le collane editoriali di grande impatto, i limiti dell'accademia, ma generalmente le persone che riescono ad accedere o che vogliono accedere alle conoscenze storiche "alte" - in Francia direbbero "esperte" - non sono molte. Il resto della società deve la formazione del proprio senso storico, la costruzione della propria memoria storica, più o meno adeguata, alla scuola.

Se è vero che la storia è scienza sociale in quanto ha come oggetto la società, dobbiamo considerare che essa è scienza sociale anche perché interessa la società nel suo insieme; ma la società nel suo insieme è debitrice del senso storico soltanto agli anni di scuola dell'obbligo e della scuola secondaria.

Questo è un aspetto della questione a cui dobbiamo porre mente, perché ciò vuol dire che c'è una grande responsabilità da parte della scuola e di coloro che operano nella scuola nel formare un senso storico più o meno adeguato alla comprensione del mondo.

Se il riconoscimento del ruolo formativo preminente della scuola è condivisibile, allora il problema della storia come forma di conoscenza diffusa nella società non è soltanto il problema dei progressi che può fare la ricerca accademica, ma diventa il problema delle soluzioni che possono essere date ai nodi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, allo scopo di formare persone che abbiano una capacità di pensiero storico da utilizzare nella comprensione del mondo. Questa è la posta in gioco.

Per guadagnare la posta noi abbiamo bisogno di ricerche sui problemi che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento della storia. Queste ricerche hanno come i seguenti punti focali di attenzione:

1. i rapporti che si stabiliscono tra la **mediazione didattica** che l'insegnante può svolgere, e il **sapere storico**, che è un sapere che ha la sua fonte di formazione, la sua origine nelle ricerche degli storici, ma è anche un sapere che nella fase in cui deve essere proposto agli studenti è un **sapere storico scolastico**, è un sapere storico che ha necessariamente delle differenze rispetto al sapere storico esperto;
2. il **rapporto** tra il **sapere storico esperto** ed il **sapere scolastico** è un altro oggetto di indagine della ricerca in didattica della storia;
3. il rapporto tra **saperi** e **strumenti** della formazione scolastica, strumenti che generalmente noi facciamo coincidere con la manualistica, mentre una ricerca in didattica della storia ormai evoluta ha mostrato che la gamma di strumenti disponibili è molto più ampia di quanto in genere non si pensi;

4. la relazione tra gli studenti, i processi di insegnamento, i processi di apprendimento e gli strumenti che servono per agevolare sia l'insegnamento che l'apprendimento.

Come si vede, ciascuno di questi oggetti o di questi soggetti è un termine possibile di ricerca in didattica della storia, ma la cosa diventa ancora più interessante nel momento in cui vediamo anche le relazioni tra questi quattro aspetti del campo.

Dobbiamo anche ammettere che in questi anni, in Italia, la ricerca in didattica della storia ha elaborato soluzioni a tutto campo rispetto ai diversi problemi che ho citato.

Altri problemi della ricerca possono essere sintetizzati in due domande:

1. come può essere svolta la ricerca in didattica della storia?
2. quali sono le rilevanze disciplinari che essa può stabilire?

Credo che rispondere a tali domande ci impegna a porre a fondamento di ogni altra ricerca il rapporto tra la **metodologia** e l'**epistemologia** della ricerca storica e i problemi dell'insegnamento.

Questo è un punto chiave, a mio parere, e lo è per due motivi, uno perché l'epistemologia e la metodologia della storia possono ancorare innanzitutto la elaborazione delle teorie in didattica della storia, e poi la elaborazione della ricerca in didattica applicata. Ma secondo me c'è un altro problema, ed è che noi non possiamo essere semplicemente fruitori, come ricercatori in didattica della storia, di elaborazioni metodologiche o di elaborazioni epistemologiche fatte da metodologi della storia o da storici o da filosofi della conoscenza, perché nel momento in cui abbiamo da indagare problemi di insegnamento e di apprendimento, allora abbiamo anche la necessità di pensare come la metodologia storica e l'epistemologia possano essere riconsiderate in funzione dei problemi che noi vogliamo indagare e non possiamo limitarci a riecheggiare le idee elaborate con altri scopi.

Esco da questa affermazione un po' astratta, e dico che ci sono delle ricerche in Francia ed in Spagna, come si può leggere dalle ricche relazioni di Henri Moniot e di Joan Pagés, ma anche in Italia, che si svolgono sulla base di idee ricevute. Ma non sempre le idee, elaborate altrove, orientano efficacemente le ricerche in didattica della storia. Un esempio lo farà J. Pages a proposito della concezione del tempo: se gli indagatori in didattica della storia hanno una concezione del tempo che è soltanto di tipo cronologico, evidentemente la loro ricerca, fatta sugli allievi o fatta sulle concezioni degli allievi, verrà marcata da questo limite della concezione epistemologica rispetto al tempo.

Noi abbiamo la necessità non soltanto di mettere le nostre mani di ricercatori in didattica della storia sui problemi più pertinenti che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento, ma abbiamo la necessità anche di riflettere su ciò che viene elaborato a livello metodologico ed a livello epistemologico e di rielaborarlo espressamente secondo gli scopi della ricerca didattica.

Altro esempio: non possiamo continuare a risolvere i problemi dell'insegnamento se siamo fissi all'idea, alla concezione della storia generale che si è elaborata strada facendo dall'800 in avanti. Se non riusciamo a scardinare o a rimodellare la storia generale così come i metodologi (Lavisse e Seignobos, per esempio) l'hanno elaborata, noi siamo paralizzati o inibiti di fronte alla soluzione di problemi che riguardano processi di insegnamento e processi di apprendimento. Dobbiamo perciò farci carico di tale ricerca.

Sto cercando di far vedere le sfaccettature di questo poliedro che possiamo immaginare rappresenti la didattica della storia, non come dipendente e subordinata alla ricerca "alta" della storiografia e degli storici, ma come capace di interagire con quella ricerca e di trovare e proporre delle elaborazioni che potrebbero andare a vantaggio anche della ricerca storica e dell'insegnamento della storia all'università.

Da questo punto di vista io vorrei sottolineare un altro aspetto molto interessante per voi insegnanti che sapete di non essere venuti a seguire un corso di aggiornamento su pratiche didattiche o su indicazioni di lavoro didattico, ma di essere qui per sentire delle riflessioni sulla ricerca e su come si fa la ricerca in didattica della storia, su quali sono gli oggetti, i metodi di ricerca, in Francia, in Spagna, in Italia.

L'aspetto interessante è che questo è un campo di ricerca al cui centro c'è certamente la didattica della storia o delle scienze sociali a livello teorico, in cui gli insegnanti possono essere oggetti di ricerca (la mentalità degli insegnanti, le pratiche di insegnamento ...), ma la cosa più importante, dal mio punto di vista, è che gli insegnanti possono essere soggetti e protagonisti della ricerca, di quel lato della ricerca che io chiamo **ricerca in didattica applicata**. È un versante della ricerca che si interseca con quello che elabora teorie ed elabora ipotesi di lavoro, ma è un aspetto, quello della ricerca in didattica applicata, che è fortemente rilevante per poter dare alle ipotesi teoriche una validazione, una possibilità di verifica e una possibilità di sviluppo e di revisione.

Nelle aule scolastiche, gli insegnanti possono essere protagonisti di riflessioni sulle proprie pratiche didattiche, di riflessioni sulla mentalità degli allievi, di riflessioni sul rapporto tra allievi e sapere, di riflessioni sugli strumenti del sapere, che possono alimentare in modo decisivo la ricerca in didattica della storia.

Io credo che la questione del rapporto tra **ricerca "teorica"** e **ricerca in didattica applicata**, sia importantissima. Credo che questo nodo in Italia sia stato individuato con più chiarezza che altrove, e credo che la ricerca in didattica applicata debba essere una prospettiva per tutti, all'interno della prospettiva di riforma della scuola e di rinnovamento dei curricula di storia.

In questa prospettiva, di nuovo io vorrei rivendicare il ruolo che compete alla ricerca in didattica della storia: io spero che nella elaborazione dei nuovi curricula per la scuola riformata ci sia attenzione agli esiti della ricerca in didattica della

storia che in questi anni sono stati ricchi sia in Italia, sia in Francia sia in Spagna. Io spero che non si vada alla riforma dei curricoli di storia o alla riforma quelli di geografia o di altre scienze sociali, attraverso l'ascolto soltanto delle competenze degli storici, dei geografi ecc.. Spero che ci sia anche una capacità di dare peso a ciò che la ricerca in didattica della storia e delle scienze sociali ha saputo elaborare a proposito del curricolo, a proposito della psicologia dell'apprendimento, a proposito del trattamento delle conoscenze, a proposito della ricerca storico-didattica, a proposito della programmazione modulare, a proposito delle reti di conoscenze, a proposito della valutazione degli apprendimenti, a proposito degli strumenti didattici.... proprio in vista della formazione del pensiero storico, come dotazione della mente adatta per affrontare con maggiori e più fini risorse la comprensione del mondo.

Io spero che questa giornata dia anche questo segnale, di richiamo dell'attenzione a certe elaborazioni disponibili in tutti i paesi dove la ricerca in didattica della storia è molto avanzata. Quello che mi preme dire, infine, è che purtroppo, fin ora all'interno della Comunità Europea la circolazione delle idee elaborate a proposito della didattica della storia e delle scienze sociali non è così fluida come è desiderabile. I ricercatori francesi elaborano cose interessantissime, ma purtroppo i nostri editori non traducono e non pubblicano, e quindi da noi non sono conosciute cose importantissime: ad esempio, il professor Moniot ha scritto un libro, secondo me, capitale sulla didattica della storia, e non ha trovato ancora un editore che sia stato capace di tradurlo per il pubblico italiano. Scontiamo, in questo modo, tutta una serie di ritardi rispetto alle elaborazioni che avvengono altrove. La stessa cosa può dirsi per la Spagna.

Io spero, quindi, che questa sia l'occasione per l'intreccio di queste relazioni e magari per far nascere iniziative che vadano al di là della miopia degli editori e che permettano di far circolare idee, elaborazioni riflessioni, teorie tra un paese e l'altro dell'Europa.

ALCUNE IDEE A PROPOSITO DELLA RICERCA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA IN FRANCIA*

di *Henri Moniot*

Una ricerca in didattica della storia esiste oggi in Francia, ma è con un senso di confusione e di ambiguità che si tenta di presentarla e di caratterizzarla. La didattica – la parola e la cosa – ha al giorno d’oggi diritto di esistenza e riconoscimento come un possibile campo di interesse e di attenzione (le operazioni che si compiono quando si apprende una materia, i problemi che si pongono quando la si insegna, i caratteri dei saperi proposti...). Ma questo avviene all’interno di luoghi diversi e circoscritti, e la ricerca che vi si colloca in qualche caso occasionalmente ha ispirazioni e profili differenti, ha un’istituzionalizzazione limitata ed incontra ancora molti rifiuti, e gli ambienti che sono nella condizione di definirne la legittimità intellettuale spesso la ignorano e talvolta la disprezzano, e del resto non è affatto sicuro che questa dispersione e questa marginalizzazione siano sempre una disgrazia!

Tentiamo comunque una visita guidata.

1. Esiste un campo d’interesse e di ricerca intellettuale che si denomina, attualmente, didattica della storia, che riesce a mettere in moto progetti e pratiche di ricerca, nel senso consueto che la parola “ricerca” ha all’interno del mondo accademico e scientifico.

Ma si tratta di un dato recente. Il periodo degli inizi della III Repubblica (a cavallo del 1900), che non ha inventato l’insegnamento della storia, ma che l’ha fermamente e decisamente istituito, generalizzato e giustificato, ha conosciuto una pedagogia della storia, peraltro benedetta ed diffusa da universitari come Lavisse e Seignobos. Ma non ci sogneremmo mai di attribuire a questo periodo una “ricerca” in questo indirizzo, poiché questa pedagogia estendeva direttamente ed applicava delle convinzioni già presenti, occupandosi allo stesso tempo delle finalità della storia insegnata, dell’individuazione dei suoi contenuti, del buon senso pratico che guida l’adattamento dei “contenuti” all’età degli allievi, dell’affidamento che è possibile fare sugli effetti dell’istruzione....

* Traduzione di P. Bernardi.

Quella che noi oggi definiamo e pratichiamo con il nome recente di didattica della storia, sollecitandone la critica, la ricerca e lo studio, ha avuto due trampolini di lancio differenti, che non sono affatto propri della Francia e che non prendono le mosse da qui in modo particolare:

- la prima ispirazione, che non è nuova nei suoi principi, deriva dal mondo degli storici, a partire da una preoccupazione culturale, ideologica e politica. Questa ispirazione portò ad interrogarsi sui contenuti dei manuali e dei programmi, sulle legittimazioni, le elaborazioni, le interiorizzazioni della storia, sulla coscienza storica, sulle funzioni educative ed i dati affettivi, ideologici, di identità... della storia insegnata e condivisa nella società. (Si sa, ad esempio, che dopo la Prima Guerra Mondiale, il senso del massacro che quest'ultima aveva rappresentato stimolò l'idea e la pratica di confrontare criticamente i manuali ed i programmi tra le varie nazioni)
- l'altra ispirazione, per nulla specifica della storia ed ancora meno generata da essa, è venuta dalle scienze dell'educazione, o dagli studi quasi "manageriali" di quell'impresa che è l'insegnamento, o dalle psicologie cognitive... ecc. cioè da mondi molto diversi, ma che hanno in comune il fatto che gli apprendimenti e gli insegnamenti vi sono stati deliberatamente e freddamente scomposti, ricomposti, ragionati, addirittura "tecnologizzati", e che le acquisizioni intellettuali vi sono state quanto più possibile individuate e sviscerate, invece di essere celebrate, quasi rivelate, o giudicate efficacemente in base al buon senso comune. Le didattiche delle diverse discipline hanno trovato in questo contesto, dopo un terzo di secolo, delle provocazioni e delle alimentazioni, e dei mezzi per la loro promozione.

Gli effetti di queste due ispirazioni possono confluire abbastanza comodamente oggi all'interno della comunità dei "didattologi della storia", dal momento che l'oggetto delle loro attenzioni è il medesimo, e dal momento che entrambe si basano sull'interesse ad osservare, analizzare, comparare, ragionare su che cos'è la comunicazione della storia, all'interno di una prospettiva di volta in volta teorica e pratica. Quando queste due tendenze hanno rotto rispettivamente la prima con i suoi discorsi ispirati, i buoni sentimenti, le militanze, le religioni identitarie ed i "maitres-à-penser", la seconda con i fantasmi di una didattica generale e di una scienza globale degli apprendimenti, i loro esponenti hanno potuto ritrovarsi fianco a fianco per pensare la didattica della storia.

2. Per un'informazione schematica e sbrigativa, posso citare qualche luogo in cui questo interesse si è potuto sviluppare in ricerca. Un bilancio circostanziato e dettagliato dovrebbe certamente mettere in luce gli apporti forniti dai movimenti pedagogici innovatori (movimento Freinet, ispirazioni da Roger Cousinet... e molti altri). Il luogo più attivo ed evidente per il passaggio all'azione, il solo nel quale la didattica sia stata per tempo ricercata, promossa ed onorata è senza

dubbio L'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica (INRP, denominato un tempo Istituto Pedagogico Nazionale), con una forte volontà di definire e di costituire questo campo di ricerca, tenendo bene in vista le situazioni di insegnamento e di apprendimento, all'interno del suo dipartimento di didattica. Come risultato di questa familiarità, sono stati organizzati, tra il 1986 ed il 1992, sotto l'impulso di Lucile Marbeau e di Françoise Audigier, sette incontri annuali sulla didattica della storia, della geografia e delle scienze sociali, esperienza ripetuta nel 1995 e completamente pubblicata, e di nuovo organizzata nel 1999-2000. La *Revue Française de Pédagogie* ha pubblicato due numeri speciali, l'uno dal titolo *L'enseignement de l'histoire, géographie, sciences sociales*, n. 85, ottobre-dicembre 1988, riguardante i lavori dell'Istituto, l'altro intitolato *Les didactiques de l'histoire et de la géographie*, n. 106, gennaio-marzo 1994, di argomento più esteso. La viva preoccupazione è quella di pensare la didattica della storia nel fecondo contatto con tutte le didattiche, attorno a paradigmi comuni ("trasposizione didattica", "disciplina scolastica"...) e di lavorare su situazioni di innovazione e di pratiche di classe, di privilegiare una ricerca articolata in équipe inserite all'interno dell'azione (ma non voglio qui affrontare le discussioni complesse e a volte equivocate relative alla "ricerca-azione"). E lo stesso INRP ha due obiettivi: grazie al suo Servizio di storia dell'educazione, ha infatti anche contribuito, sotto un'altra forma, a sviluppare la nostra conoscenza di questo campo d'indagine, prestando molta attenzione alla storia degli insegnamenti ed alla costituzione delle discipline con ricerche rigorose e rivelatrici, pubblicate dalla rivista *Histoire de l'Éducation* (vedi il catalogo delle pubblicazioni dell'INRP e la sua guida alle ricerche in corso).

Un altro organismo pubblico, il Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) e le sue emanazioni regionali (CRDP) e dipartimentali (CDDP), pubblicano da diversi decenni materiali pedagogici per l'insegnamento della storia, alcuni dei quali includono (pur senza volersi mettere in evidenza a questo titolo) una parte di elaborazione che attiene alla ricerca.

Le università hanno dato, e ancora danno, poco spazio esplicito e visibile a questo nuovo settore. Quelle che hanno un dipartimento di "scienze dell'educazione" sono più aperte alle didattiche e, quindi, a quella della storia. Poiché si tratta di specializzazioni del sapere che hanno tradizionalmente un loro riverbero all'interno di una disciplina scolastica, e per le quali una delle loro funzioni forti è rappresentata anche dalla formazione degli insegnanti, alcune università hanno organizzato formazione e ricerca nell'ambito delle didattiche della matematica e delle scienze; ma la didattica della storia non sembra trovare spazio se non molto occasionalmente all'interno degli studi di storia e di storiografia. Per la cronaca, e per "campanilismo universitario", inquadrei sommariamente il caso dell'università Paris 7. Alla creazione di questa università, erede nel 1971, con altre sei,

di quella che fu l'antica Sorbonne (fino ad allora unica università di Parigi-centro), gli umanisti che scelsero Paris 7 vi incontrarono scienziati provenienti dall'antica facoltà di scienze della Sorbonne, tra i quali dei fisici che avevano appena fondato un dipartimento denominato "didattica delle discipline scientifiche", e dei matematici già mobilitati per la stessa causa in diversi modi; questo dipartimento si aprì a poco a poco a tutti coloro che, per ragioni diverse, ritenevano importante interessarsi da vicino ed attivamente alle questioni dell'apprendimento e dell'insegnamento, a tutti i livelli. Fu così che noi, alcuni storici e geografi, ci confrontammo molto liberamente con le preoccupazioni "didatticiste" degli scienziati, dei linguisti e dei letterati. A metà degli anni '70, l'istituzione da parte del Ministero dei dottorati, da definire in modo circostanziato, ci portò a proporre e ad ottenere per Paris 7 un dottorato in "didattica delle discipline", con delle opzioni tra le quali una di storia, geografia e scienze sociali, situazione che si è mantenuta. La combinazione delle vicinanze intellettuali ha dunque fatto molto per condurci ad una nostra specializzazione definita in didattica della storia, così come gli incontri in Québec hanno fatto molto per convincere Pierre Ansart (sociologo) e me stesso a perseverare sul versante della storia. In questo processo non ci sono state convinzioni pregresse, ma maturazione di interessi latenti all'interno di circostanze propizie, all'interno di un'università particolarmente aperta agli scambi ed alle iniziative intellettuali.

Un luogo potenziale della ricerca didattica è costituito oggi dagli Istituti universitari di Formazione dei maestri (IUFM), istituiti in ciascun provveditorato nel 1989. A dire il vero, i compiti che sono stati loro affidati, quelli che sono loro consentiti, il grado variabile ed impreciso di libertà, di iniziativa e di autonomia di mezzi che sono stati loro affidati, all'interno delle università o sotto il loro controllo o solamente alla loro esclusiva iniziativa... sono ancora scarsamente individuabili e variabili da un Istituto all'altro. Nondimeno, si tratta di un contesto intellettuale propizio.

Si è avuta anche, negli anni '90, la creazione (per iniziative spontanee) di istituti di ricerca sull'insegnamento della Storia e della geografia (IREGH), legati ad alcune università, ad alcuni IUFM, agli ispettorati regionali pedagogici, a singoli insegnanti..., che sono altri luoghi potenziali per gruppi di ricerca. Ne sono manifestazioni visibili in particolare la rivista *IREGH*, oggi pubblicata dal CNDP (con periodicità variabile, sei numeri a tema, ad esempio: il tempo, la nazione, la carta, il patrimonio artistico, la formazione del cittadino... dal 1994 al 1999) e degli incontri nazionali che confrontano le esperienze di insegnamento (*L'Europa oggetto di insegnamento*, nel 1995, *Carte ed immagini*, nel 1997, pubblicati dal CNDP, *Insegnare lo Stato*, in gennaio 2000, che uscirà a breve).

3. Qual è il campo aperto della ricerca, all'interno di questa categoria che io chiamo didattica della storia? Nuovo, il campo della didattica della storia, non lo

è affatto per i suoi componenti di base. Lo è ben di più per la loro decisiva congiunzione, giudicata vitale, e che consente di valutare assieme, tutti coinvolti dalla conoscenza che è l'oggetto della ricerca, la posizione dello storico, il mestiere dell'insegnante, il mestiere dell'allievo, la presenza della storia all'interno della comunicazione sociale... Vi sono delle operazioni (intellettuali, affettive...) che si compiono quando si apprende la storia: come dunque conoscere gli apprendimenti degli allievi? Vi sono dei modi di insegnare gravidi di implicazioni e di effetti: come analizzarli, e come pensarli al servizio efficace di questi apprendimenti? I saperi che ci si prefigge di raggiungere hanno dei modi per essere attivati, e questi modi sono impossibili da conoscere e da determinare attraverso le sole enunciazioni dei programmi, quello che ci può permettere di determinarli è l'osservazione della loro consistenza intellettuale, della loro formulazione all'interno dei testi, della loro condivisione sociale. La situazione scolastica e gli obblighi propri alla sua istituzione determinano fortemente la sorte delle tre realtà che abbiamo appena evocato: come valutare in profondità queste determinazioni, al di là delle sole intuizioni, e come governarle con realismo, dato che ci sono? Una materia come la storia, infine, è immersa, immediatamente ed in via preliminare rispetto al suo esercizio scolastico, nelle rappresentazioni sociali; distanziarsene presuppone la loro conoscenza più che il dire semplicemente che si rompe con esse. Tutte queste questioni sono legate insieme, fortemente ed inevitabilmente.

Riconosciuto questo, la ricerca ritaglia in questo contesto dei progetti delimitati. Possiamo distinguere questi progetti in cinque tipi, in base ai loro principi:

- studi storici: le pratiche, gli esercizi, gli oggetti scolastici che, nel passato dell'insegnamento della storia, possono rappresentare dei test comparativi e reattivi per le nostre questioni pratiche ed intellettuali di oggi, e chiarire l'identità della nostra disciplina, la sua gestazione ed i suoi effetti istituzionali, impedirci di credere di avere scoperto solo oggi veri problemi, che invece hanno già fatto lavorare l'immaginazione dei nostri predecessori, o dalla tentazione di utilizzare abusivamente il passato come modello o come contrasto nei dibattiti sull'insegnamento oggi. ...
- resoconti precisi e dettagliati sulla situazione attuale: quello che si fa (le pratiche di insegnamento), ciò che si pensa, ciò che si sa... da parte dei diversi soggetti, al di là delle semplici intuizioni, delle supposizioni, dei testi-quadro, delle verifiche parziali e passeggiere...
- approcci sperimentali, che mettono in opera delle pratiche in modo deliberato per studiarle, quindi molto attenti nello specifico ai loro obiettivi, al loro svolgimento, alla loro valutazione;
- studi orientati verso la comprensione di un problema propriamente didattico, che affronta almeno una delle componenti che abbiamo distinto all'interno dei

campi della didattica (le acquisizioni degli alunni, gli approcci dell'insegnamento, le formalizzazioni e l'epistemologia dei saperi, gli effetti degli obblighi dell'istituzione scolastica, le rappresentazioni sociali più pregnanti), o diverse componenti nelle loro relazioni;

- studi volti a concepire e a costruire materiali pedagogici, tecnologie, programmi... che ne analizzino in modo esplicito le elaborazioni, le coerenze, i percorsi possibili e le circostanze.

Che cosa si studia, all'interno delle didattiche? Le azioni, le pratiche, i prodotti (verbali, scritti, ecc.), le enunciazioni, le opere, le rappresentazioni, i comportamenti.... Quelli che appartengono agli individui che si appropriano delle conoscenze, delle abilità, dei valori, e che li usano, individualmente e in gruppo, all'interno della classe: gli allievi; quelli degli individui che provocano, orchestrano ed accompagnano questi apprendimenti e questi utilizzi: gli insegnanti; quelli degli individui che producono, legittimano, configurano, scelgono, impongono i saperi che vengono inseriti nel programma dell'istruzione scolastica: gli studiosi, gli autori di manuali, ancora i professori; quelli che prendono decisioni; quelli che ispirano le scelte. In altre parole, le rappresentazioni sociali, le informazioni e le pratiche culturali circostanti. Tutto ciò è rintracciabile all'interno degli scritti scolastici e parascolastici, all'interno delle osservazioni dell'attività delle classi, all'interno delle conversazioni, dei questionari, delle correzioni di esercitazioni in situazioni determinate ecc. Questo campo di studio mobilita pertanto l'insieme delle scienze umane e delle loro metodologie (e non meno nella didattica delle scienze che nella didattica delle discipline cosiddette letterarie), scelte in base alle problematizzazioni costruite dal ricercatore. A seconda dei soggetti, la psicologia cognitiva e la psicologia sociale, la linguistica, la narratologia, la sociologia della conoscenza, l'epistemologia e la metodologia delle scienze sociali...e tante altre cose ancora (tra le quali la storia) vengono messe all'opera. Fare ricerca in didattica di una disciplina, dunque, non esime dall'applicarsi nell'analisi delle pratiche ben rodute di un vecchio artigianato allo stesso modo in cui, alle volte, viene presentata, abusivamente ed imprudentemente, la ricerca in storia, ma in un modo che, in quest'ultimo caso, può avere quanto meno la sua efficacia ed i suoi benefici.

4. Per esempio, richiamiamo qualche ricerca (per i riferimenti, cfr. la bibliografia allegata).

François Audigier ha dedicato la sua tesi ad analizzare il modello disciplinare in base al quale vivono i francesi. In questo caso modello significa la messa in luce degli ingredienti e dei principi costitutivi delle discipline e la messa in evidenza delle dipendenze reciproche e del modo in cui si legano tra di loro nella

coerenza, nella tensione o nell'incompletezza. Vengono messe insieme in questo modo le finalità, prefissate o realizzate; i contenuti e le relazioni tra di loro; i metodi, quelli in cui affonda il mestiere dell'insegnante e quelli in cui affonda il mestiere di allievo; gli esercizi, più o meno realmente specifici, i modi per motivare, i modi per valutare. Una pratica di programmazione relativa alla scolarità e relativa all'annualità, ed una pratica di gestione relativa alle proprie ore di lezione, che consentono la formalizzazione e la definizione dei termini esatti di un sapere. Un'esigenza più o meno forte di conferma, sotto il dominio degli esami, un sistema consolidato di attenzioni reciproche al comportamento degli insegnanti e degli allievi, che forma la "consuetudine" o il "contratto" della disciplina.

François Audigier ha composto questo modello della storia e della geografia sulla base di un secolo di insegnamento secondario in Francia. Le finalità riguardano il patrimonio culturale e civile, sono intellettuali e critiche, sono pratiche e professionali. I contenuti trovano le loro relazioni all'interno del senso comune, "rappresentazioni sociali" e manifestazioni fortemente diversificate della scienza storica e geografica; essi hanno una gamma limitata di figure all'interno di una scelta di temi, ma anche dei principi organizzatori come, in storia, la continuità che regna sempre sovrana, i diversi modi di richiamare i rapporti reciproci di comprensione del passato e del presente, il riconoscimento di settori specifici in tutta la storia, la bipolarità narrazione/spiegazione, le modalità di accettazione dei concetti, la posizione ed il ruolo dei documenti, la ripartizione degli accenti tra adesione, presa di distanza e spirito critico.

Questo modello di coppia disciplinare francese è messo alla prova e sottoposto all'uso, nella seconda parte della tesi, a contatto con le tesi ufficiali che hanno retto l'insegnamento di queste materie fin dal 1890. In quelle tesi si definisce il modello che scaturisce dall'istituzione, e che è articolato in due versioni, una storica ed una geografica, le cui permanenze sono evidenti, i cui equilibri ed evoluzioni rappresentano degli indicatori. La terza parte sottopone il modello all'utilizzo ed alla prova delle rappresentazioni che gli allievi hanno di queste discipline: questionari somministrati nelle classi di CM2 e di 6^a, colloqui con allievi di scuola media e di liceo. Il compito dell'allievo di storia e di geografia è fissato nella memorizzazione dei contenuti e degli elementi imprescindibili, nell'adesione alle definizioni disciplinari ed alle loro razionalizzazioni. Le conoscenze e le competenze appaiono molto frammentate, con difficoltà nel dare senso alla storia ed alla geografia scolastiche, al di là di alcune formule convenute.

Annie Bruter chiama paradigma pedagogico l'insieme delle pratiche pedagogiche che sono normali per un'epoca, in base agli schemi di pensiero che sorreggono le rappresentazioni del sapere e dei suoi usi sociali. L'autrice mostra che il paradigma umanista, all'interno delle scuole dell'Ancien Régime, ignorava la storia, quella che noi pensiamo come disciplina di insegnamento, ma lasciava

spazio alla storia antica, con determinate finalità. Ella persegue allora, all'interno di questo stesso insegnamento, le trasformazioni del paradigma, precorritrici della storia come materia di insegnamento, i lineamenti di quello che è divenuto familiare in Francia dopo un lungo cammino. Lo fa con lo studio attento dei compendi, dell'educazione del principe, esaminando le tecniche di insegnamento, l'esatta portata del rapporto con la cronologia, quella del rapporto con la veridicità, l'allargamento della concezione che porta ad aggiungere la formazione del giudizio alla retorica, l'interesse nei confronti del mondo contemporaneo a quello nei confronti dell'antichità, il valore strumentale della storia al suo valore esemplare... Questo studio del tutto storico è dunque possibile anche per la garanzia dell'annunciata costituzione della nostra disciplina.

La forza dell'insegnamento della storia nella scuola primaria della Terza Repubblica, ed il "piccolo tesoro di idee" che Jules Ferry sosteneva che questa scuola potesse dare, hanno spesso, all'interno delle rappresentazioni nella mentalità dei francesi, un credito che la nostalgia rende forse troppo facile e molto semplificato. È meglio tentare di andarlo a verificare. Brigitte Dancel l'ha fatto per conto del Dipartimento della Somme: che cosa si faceva in classe e che cosa imparavano gli allievi? Lo studio dei sussidi pedagogici allora disponibili (manuali, tavole di immagini, risorse del patrimonio locale), l'analisi delle conferenze pedagogiche che mostrano le lezioni-tipo, i rapporti annuali degli ispettori elementari e di ispettori "di accademia" tra il 1880 ed il 1914, e 4000 compiti di storia redatti in occasione del "certificat d'études" tra il 1918 ed il 1926, le hanno permesso di fare constatazioni realistiche, precise e dettagliate.

Un'équipe dell'INRP ha osservato, nell'arco di due anni, un campione nazionale di classi di CM2 e di 6^e, all'interno delle diverse discipline. Tre temi di osservazione sono stati oggetto metodico di lavoro: la parte occupata rispettivamente dallo scritto e dall'orale nel corso delle lezioni, i momenti in cui viene introdotto un contenuto nuovo, il trattamento riservato alla rilevazione degli errori. Il proposito era precisamente quello di definire i tipi di insegnamento praticati, ed i loro cambiamenti e permanenze nel passaggio dalla scuola elementare (in fr.: *école*) alla scuola media (in fr.: *collège*).

Un altro proposito era anche quello di individuare i "contratti (formativi)" ed i profili disciplinari. Di questa inchiesta, completata da alcuni questionari (allievi, insegnanti, genitori) due pubblicazioni offrono in modo molto accessibile i protocolli ed i risultati (cfr. *Les enseignements en CM2 et en 6.ème. Ruptures et continuités*, INRP, 1987 e *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6.ème*, INRP, 1987).

Ciò che sta al centro della preoccupazione didattica è l'appropriazione dei saperi da parte degli allievi. Una professoressa di storia formatasi alla psicologia sociale, Nicole Lautier, ha prodotto in quest'ambito uno studio costruito molto solidamente, tanto nella sua architettura problematica quanto nella sua padronanza

metodologica, ed uno studio molto innovativo (che tratta anch'esso delle idee dei professori e degli storici). La stessa si è anche dedicata, dopo averli raccolti presso allievi delle classi 4^a, 3^a e 2^a, a materiali che evitano le modalità banalmente scolastiche di enunciazione, e che esprimono i modi di pensare all'interno del loro sviluppo proprio e personale: conversazioni semi-guidate, esercizi di classificazione di parole e di identificazione di temi, questionari sulla rappresentazione della storia... All'interno della comprensione della storia così come gli allievi se la costruiscono realmente, la studiosa sottolinea la forte presenza di una "comprensione narrativa", fatta del riconoscimento degli avvenimenti, giudicati importanti nella misura in cui apportano cambiamenti, e della ricerca del loro percorso causale. Mette in evidenza altresì la pratica di una categorizzazione "naturale" ed analogica, in base alla quale essi assicurano a se stessi il bisogno ineliminabile di disporre di nozioni, di cui si creano una idea di base semplice, con un prototipo familiare (la monarchia assoluta è Luigi XIV), idea che essi arricchiscono a seconda del bisogno attraverso delle analogie scelte un po' dappertutto all'interno dello spazio e del tempo secondo il loro sentire. Le loro rappresentazioni si nutrono di immagini forti e di ancoraggi in modi di interpretazione della società di cui dispongono per l'oggi; essi sanno anche trovarli all'interno dei canovacci di interpretazione scientifici o pubblici che si trovano alla loro portata. Di fronte ai nostri saperi insegnati, questi modi di pensare sono di volta in volta motivo di accoglimento o motivo di rifiuto. (tesi di Sadoun-Lautier, pubblicata a nome di Lautier)

Marie-Christine Baquès ha voluto affrontare un fascio di questioni: quale iniziazione alle arti plastiche e visuali è concepibile nel quadro dell'insegnamento della cultura contemporanea proposta in Francia dai programmi e dai testi per la classe 1^a? In che modo questo insegnamento può essere allo stesso tempo storico e specificamente culturale? Come può realmente coinvolgere un pubblico di liceali i cui condizionamenti familiari non hanno fornito basi culturali, e farli crescere girando attorno ad un rapporto difficile e reticente con la nozione di cultura, cassando alcune interpretazioni che paralizzano questo campo di conoscenza? Come, per rispondere poi concretamente a questi interrogativi che sono maturati, trarre profitto dalla familiarità con le opere e con quegli oggetti che sono ritenuti come privilegiati (immagine, ambiente, oggetti quotidiani)? E per fare questo quali nozioni centrali scegliere, quali temi portanti, quali anticipazioni della comprensione e dei rapporti personali? Con quali "contenuti" di insegnamento costruire un punto di vista sintetico o orientativo della cultura del primo XX secolo, nei paesi industrializzati, con il compito di rendere visibili i rapporti tra l'evoluzione economico-sociale e la cultura, tra politica e cultura?

L'autrice ha concepito, per le sue classi di 1^a B e G, un insegnamento di storia articolato in attività svolte in cineclub e musei, all'insegna di un P.A.E. ("Progetto

di Azione Educativa”), ed in lavori condivisi con un collega di francese e con una archivista. Su cinque temi (modernità ed avanguardia, surrealismo e crisi dei valori, cinema di massa e cinema d'autore, manifesti pubblicitari e manifesti di propaganda, propaganda bolscevica negli anni 1918/20), questo insegnamento ha organizzato, all'interno di una coerenza esplicitamente ragionata, gli obiettivi, gli esercizi per l'acquisizione e le loro consegne, i materiali documentari, le valutazioni, le attività di recupero. M.C. Baquès le mette a disposizione, ed assicura un commento di riflessione e di prospettiva su questa attività nel corso di un anno, discutendo il questionario somministrato all'inizio dell'attività partendo dalle rappresentazioni e dalle motivazioni degli allievi, e misurando i propri metodi di valutazione e di validazione dell'impresa, con, ad esempio, delle originali puntualizzazioni sulla “conversazione differita”, condotta a posteriori con alcuni allievi.

5. Che la didattica della storia, come formazione pratica e come ricerca, non sia riconosciuta può essere un errore: la causa che essa rappresenta è veramente necessaria. Che essa non sia istituzionalizzata è un inconveniente, ma potrebbe essere una situazione inevitabile, addirittura preferibile, intellettualmente stimolante.

Il “campo” della didattica della storia, oggi fortunatamente aperto, riunisce in modo saggio preoccupazioni diverse che devono essere affrontate insieme ed in comune. Ma il campo deve restare aperto nel senso che bisogna rifiutarne la delimitazione, la riduzione ad una certificazione etichettata (che andrebbe a sostituire la gestione “clinica” di queste preoccupazioni), la sclerotizzazione istituzionale che finirebbe per localizzare il controllo di un'attività intellettuale (che deve restare in comunicazione con tutte le scienze umane). Coloro che esprimono coscientemente una domanda di didattica della storia sapranno fare tesoro di ciò che va bene per loro da ogni punto di vista.

Formazione puramente storica e formazione professionale degli insegnanti di storia hanno bisogno di essere entrambe coltivate all'interno delle loro specificità. Ma questa distinzione è, anche ambivalente (non ho detto “ambigua”): esse, in più di un caso, si valorizzano reciprocamente. Studiare da vicino la comunicazione e l'apprendimento della storia è una prova della verità per la stessa conoscenza storica, e contribuisce positivamente alla formazione storica ed alle applicazioni che vi si possono inventare. Studiare da vicino la scrittura e la costruzione della storia è una prova della verità per la comunicazione della storia, e contribuisce positivamente alla formazione didattica ed alle applicazioni che vi si possono immaginare.

La didattica della storia ha bisogno di attori, non di fedeli.

BIBLIOGRAFIA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA IN FRANCIA

(a cura di H. Moniot)

Queste sono tesi sostenute in Francia negli ultimi anni, e che contribuiscono al settore della didattica della storia, volontariamente o no, a partire da riferimenti disciplinari diversi. Questa lista non ha nulla di esaustivo, e non mira che a dare alcuni esempi.

ZAHIR WAHMI, K. *Les méthodes d'enseignement de l'histoire: des instructions et des programmes aux réalités pratiques – Observations à Rabat-Salé*, tesi di didattica disciplinare, U. de Paris 7, 1987.

ANGELOPULOS, C. *Un nouveau théâtre grec: pédagogies et mémoire dans la Grèce contemporaine (1950-1989). Les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire*, tesi di storia, U. de Montpellier 3, 1989.

LAFORÉST, M. *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1968)*, tesi di sociologia, U. de Paris 7, 1990.

LENOIR, Y. *Relation entre l'interdisciplinarité et l'intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*, tesi di sociologia, U. de Paris 7, 1991.

SADOUN-LAUTIER, N. *Histoire apprise, histoire appropriée, éléments pour une didactique de l'histoire*, tesi di psicologia sociale, EHESS, 1992. Pubblicata come: **LAUTIER, N.** *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

CAHTEAU-BAQUES, M.C. *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XXème siècle*, tesi di didattica disciplinare, U. de Paris 7, 1993.

AUDIGIER, F. *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, tesi di didattica disciplinare, U. de Paris 7, 1993.

BRUTER, A. *Les paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII siècle (1600-1680)*, tesi di didattica disciplinare, U. del Paris 7, 1993. Pubblicata come: *L'histoire enseignée au Grand Siècle*, Paris, Belin, 1998.

CAVOURA, T. *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique. Représentation de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause et de l'interaction chez des élèves de l'enseignement secondaire*, tesi di didattica disciplinare, U. de Paris 7, 1994.

DANCEL, B. *L'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école publique de la IIIème République. Le ministre, le maître et l'élève dans les écoles primaires élémentaires de la Somme, 1880-1926*, tesi di scienze dell'educazione, U. de Paris 5, 1994. Pubblicata come: *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIème République*, Paris, PUF, 1996.

POLITANSKI, P. *Histoire, école et société en Angleterre et en France. Le cas de l'enseignement de la Révolution française dans le secondaire*, tesi di scienze dell'educazione, U. de Strasbourg 2, 1994.

LIM, Y.H. *Conceptualisation des connaissances historiques et prise de conscience, en CMI, de l'histoire comme construction de l'historien*, tesi di scienze dell'educazione, U. de Paris 5, 1995.

TUTIAUX-GUILLON, N. *Enseigner les sociétés, comprendre les sociétés, au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIXème siècle*, tesi di didattica disciplinare, U. de Paris 7, 1997.

DALONGEVILLE, A. *L'enseignement de l'histoire, une expérience de l'altérité. Des représentations sociales du Barbare à la rencontre de l'Autre*, tesi di scienze dell'educazione, U. de Paris 8, 1998.

ALLIEU, N. *Pour une pédagogie des liens. Contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, tesi di scienze dell'educazione, U. de Lyon 2, 1998.

LUCAS, N. *L'enseignement de l'histoire à travers les manuels d'histoire du second degré (1902-1992), enseignement public*, tesi di storia, U. de Rennes 2, 1999.

BORGHETTI, M.N. *L'oeuvre de C. E. Labrousse. Etude historiographique d'un modèle d'histoire économique*, tesi di storia e civiltà, EHESS, 2000.

LA RICERCA IN DIDATTICA DELLE SCIENZE SOCIALI E DELLA STORIA IN SPAGNA*

di *Joan Pagès Blanch*

In primo luogo voglio ringraziare il professor Ivo Mattozzi per la opportunità che mi ha offerto di poter condividere con voi, in questo seminario, le inquietudini ed i problemi della ricerca in didattica della storia e delle scienze sociali. Conosco l'opera ed i contributi che il prof. Mattozzi ha dato alla didattica della storia e vi posso assicurare che sono stati per me e per gli altri colleghi spagnoli un importante punto di riferimento nella costruzione di una didattica della storia e delle scienze sociali in Spagna. Altrettanto lo sono stati i contributi di altre persone e di altri gruppi italiani, come il MCE, dai quali abbiamo appreso, mentre era ancora in vita il dittatore Franco, come avremmo dovuto insegnare storia e scienze sociali per educare democraticamente le nuove generazioni.

Vi presenterò, per continuare, alcune delle principali linee di ricerca che si sono sviluppate in Spagna nell'ultima decade¹. Senza pretesa di esaustività né di volervi esporre tutto ciò su cui si è lavorato, vi presenterò le caratteristiche ed alcuni esempi di tre linee di ricerca², quelle incentrate sulla classe insegnante, quelle incentrate sull'alunno e quelle incentrate sui contenuti, che sono i tre principali indirizzi verso i quali si è diretta fino ad oggi la ricerca didattica. Dedicherò più tempo alla prima linea, quella incentrata sugli insegnanti, in base alla considerazione che i risultati che da essa prendono le mosse hanno una speciale rilevanza in relazione ai dibattiti circa le competenze professionali degli insegnanti e alla loro formazione iniziale e continua.

1. La Didattica della storia e delle Scienze Sociali e la ricerca

La ricerca in didattica delle scienze sociali³ in Spagna è oggi un campo emergente, il cui incremento nell'ultima decade è stato notevole. Due fatti permettono

* Traduzione di P. Bernardi

di comprendere le ragioni di questa crescita. In primo luogo, il consolidamento della Didattica delle Scienze Sociali (DSS) come area di studio universitario istituita praticamente in tutte le università spagnole. In secondo luogo, la riforma del sistema educativo con la conseguente trasformazione curricolare iniziata a metà degli anni ottanta. Alla crescita ed all'affermazione della ricerca didattica hanno contribuito, inoltre, l'istituzione dei programmi di Dottorato in DSS in alcune università e la creazione di organizzazioni di professori destinate alla riflessione ed al dibattito su questo campo, tra le altre la Associazione Universitaria di Insegnanti di Didattica delle Scienze Sociali, che presiedo, ed il cui principale impegno consiste nella organizzazione di un simposio annuale.

Fino alla comparsa della DSS come indirizzo di studi universitario, la ricerca educativa sull'insegnamento e l'apprendimento della Storia e delle Scienze Sociali era frammentata e dispersa in diversi dipartimenti universitari e, in parte, continua ad esserlo tuttora. Gli aspetti che avevano a che fare con l'insegnamento venivano solitamente studiati dalla Pedagogia e dalla Didattica Generale. Quelli che si riferivano all'apprendimento erano studiati dalla Psicologia dell'Educazione. L'interesse per la ricerca educativa è stato, e continua ad essere, assente nei dipartimenti delle scienze di riferimento e, in modo speciale, nei dipartimenti di Storia dove solo in occasioni eccezionali, facendo salve onorevoli eccezioni, sono state discusse poche tesi di dottorato su questi argomenti.

Questa frammentazione ha impedito la comprensione di quello che realmente accade nelle aule quando si insegna e si apprende la storia, la geografia o qualunque altra scienza sociale. E, di conseguenza, non ha permesso di elaborare alternative che diano una risposta ai problemi pratici e che offrano possibilità reali di trasformazione o innovazione dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali. Questa è anche una delle ragioni che spiegano la poca importanza che la ricerca didattica ha avuto nelle riforme curricolari dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali, tanto da parte dei legislatori, quanto da parte di una fetta molto consistente della classe insegnante. Questa situazione, senza dubbio, è una caratteristica abbastanza universale, come può essere dimostrato attraverso la letteratura e le ricerche realizzate in Europa ed in Nordamerica.

2. La ricerca sugli insegnanti di Storia e Scienze Sociali.

Una delle linee di ricerca in Didattica della Storia e delle Scienze Sociali la cui crescita in Spagna è stata più spettacolare è quella relativa alla mentalità degli insegnanti. Questa linea parte da un presupposto oggi universalmente noto ed accettato: in qualunque contesto ed in qualsiasi situazione educativa, il curriculum è modellato e modificato dalle decisioni che, coscientemente o incoscientemente,

prende l'insegnante. Queste decisioni coinvolgono, in maggiore o minor misura, tutti gli elementi che compongono il curriculum e trasformano l'insegnante, in ultima analisi, nel più importante ed efficace "disegnatore", nel controllore o, secondo la definizione di Thornton (1991), nel custode del curriculum stesso, vale a dire nel responsabile di ciò che apprendono, o non apprendono, gli alunni.

Nell'insegnamento della storia e delle scienze sociali il professore, o la professoressa, trasmette un modello di società e di persona in funzione di una determinata ideologia e di alcuni valori; seleziona, ordina e dà rilevanza ad alcuni fatti, alcuni concetti, alcune teorie, alcuni metodi in funzione di una concezione epistemologica del sapere storico e sociale; imposta e sviluppa alcuni determinati metodi di insegnamento ed alcune attività di apprendimento in funzione del ruolo che attribuisce a se stesso come insegnante o di quello che attribuisce ai suoi alunni in funzione dell'una o dell'altra teoria di apprendimento, ecc... Per capire quello che succede in aula durante l'insegnamento della storia e delle scienze sociali è necessario conoscere le teorie che governano le azioni dei professori e delle professoressa nel loro ruolo di guida, vale a dire la loro razionalità e le origini della stessa.

Le ricerche sulla mentalità degli insegnanti di storia e di scienze sociali sono state classificate da Thornton (1991) in tre ambiti:

- 1) il significato che attribuiscono alla storia ed alle scienze sociali ed al loro insegnamento;
- 2) le decisioni che prendono quando pianificano l'insegnamento, in fase progettuale;
- 3) il processo di insegnamento, o fase operativa.

Queste ricerche tendono a verificare le convinzioni degli insegnanti nei confronti delle finalità dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali e delle sue origini, nei confronti della conoscenza storica e sociale e nei confronti dell'incidenza delle stesse sulla programmazione e sull'insegnamento. Allo stesso modo cercano di individuare come i professori decidono cosa insegnare e come programmare i propri corsi e le proprie lezioni. In generale, e facendo salve alcune eccezioni, lo fanno senza necessariamente mettere a confronto la mentalità e la pratica, analizzando il grado di concordanza e di coerenza tra entrambe. La maggior parte delle ricerche realizzate negli anni novanta si incentra sulla mentalità del professore di storia della secondaria, sebbene ne esistano alcune anche sulla mentalità degli insegnanti di storia dell'arte. Pare che gli insegnanti della scuola primaria non abbiano ancora suscitato l'interesse dei ricercatori o delle ricercatrici spagnole.

Alcune di queste ricerche utilizzano principalmente metodologie quantitative. Studiano la mentalità di grandi campioni di insegnanti fondamentalmente attraverso

so il metodo delle interviste e non contestualizzano la mentalità in relazione alla pratica. Presentano i risultati utilizzando un importante apparato statistico e traggono conclusioni attraverso la generalizzazione di tali risultati. Altre ricerche sono qualitative e si presentano come studi di casi, sottoponendo a ricerca le idee di piccoli numeri di insegnanti. Utilizzano inchieste, interviste e documenti vari. I risultati si presentano sotto forma di relazioni e interpretazioni contestualizzate senza pretesa di generalizzazione. Infine, quelle che si incentrano sull'insegnamento utilizzano anche l'osservazione diretta che, in qualche caso, può essere partecipativa.

2.1. Ricerche sul significato dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali tra gli insegnanti.

In Spagna, la prima ricerca sulla mentalità degli insegnanti di storia fu quella di Guimerà (1992). Questa ricercatrice mise in evidenza il peso dell'ideologia, e in particolar modo quella che caratterizza i paradigmi storiografici, nella sua ricerca sulle concezioni e la mentalità degli insegnanti di storia nella secondaria in Spagna. Il suo obiettivo era quello di verificare come erano gli insegnanti, quali erano le loro convinzioni e teorie implicite, come pianificavano, come era la loro interazione in aula e quali erano le loro riflessioni al termine dell'interazione. Senza dubbio, a causa dei metodi utilizzati, alcuni di questi obiettivi furono difficili da raggiungere.

A partire da questionari somministrati, in una prima fase, a 40 professori di 8 centri appartenenti a 4 comunità autonome e, in una seconda fase, a 40 professori di 10 centri catalani, nonché da interviste fatte a 30 professori catalani, si tentò di verificare il grado di certezza delle seguenti ipotesi:

- a) i professori di storia della secondaria hanno una formazione eminentemente disciplinare basata sui propri studi universitari;
- b) la formazione psicopedagogica di questi insegnanti è praticamente inesistente;
- c) i professori di storia della secondaria hanno uno status professionale stabile;
- d) i professori ritengono che la finalità dell'insegnamento secondario sia preparare gli alunni per l'università;
- e) i professori sono poco informati circa la riforma educativa e, in una certa misura, sono in disaccordo con essa;
- f) la visione della storia dei professori è eclettica, però si nota una certa influenza dell'ideologia marxista;
- g) le opinioni relative all'apprendimento da parte degli alunni si basano su affermazioni come la seguente: "arrivano dalla scuola primaria con un livello molto basso e non hanno interesse allo studio";
- h) gli insegnanti progettano in maniera superficiale e quasi sempre individualmente;

- i) il tipo di interazione predominante nelle aule è l'esposizione dell'insegnante e la successiva esecuzione di esercizi da parte degli alunni.

I risultati della ricerca confermarono, in parte, le ipotesi iniziali e rappresentano un eccellente ritratto della situazione dell'insegnamento della storia in Catalogna ed in Spagna all'inizio degli anni novanta e della mentalità degli insegnanti della scuola secondaria, benché i risultati non siano facilmente generalizzabili né facilitino l'informazione relativa alle pratiche reali. La stessa autrice considerava che il principale contributo del suo lavoro si collocava fondamentalmente nel campo delle opinioni dei professori e, nel concreto, nella loro visione della storia e del suo insegnamento:

Forse uno dei risultati più innovativi di questa tesi fu lo studio della visione della storia che avevano i professori. Ci riferiamo all'aver investigato, da una parte, sulla visione storiografica degli insegnanti e, dall'altra, su come quest'ultima coinvolge tutta una visione del mondo, con alcune opinioni più radicate sull'insegnamento, sugli alunni, sull'apprendimento, ecc.. e, pertanto, caratterizza tutta la loro attività docente (p. 484)

La Guimerà suggerì che i risultati della sua ricerca avrebbero dovuto essere presi in considerazione prima che si verificassero gli imminenti cambiamenti che la riforma educativa avrebbe arrecato alla realtà degli insegnanti di storia della secondaria, se si voleva evitare il fallimento della riforma stessa⁴. Sottolineò che era necessario valorizzare quegli aspetti sui quali riteneva che gli insegnanti fossero più preparati - dominavano i contenuti, avevano esperienza, insegnavano con piacere storia ecc. - per rendere loro più facile una riconcettualizzazione delle proprie pratiche e delle proprie idee in linea con i principi proposti dalla ricerca per la formazione degli insegnanti. Quasi dieci anni dopo si è potuto provare la giustezza delle previsioni della Guimerà dal momento che, attualmente, si propaga tra gli insegnanti della secondaria un pessimismo quasi assoluto.

Hanno svolto ricerche circa la mentalità degli insegnanti di storie e di scienze sociali anche Blanco Nieto (1996), Galindo (1996) e Torres (1997). La mentalità degli insegnanti di storia dell'arte sono state studiate da Santamaria (1997) e Avila (1998). Non conosco ricerche a proposito della mentalità dei professori di geografia né di altre scienze sociali.

Le ricerche di Blanco Nieto e di Torres possono essere considerate quantitative. Blanco Nieto ha studiato, attraverso due questionari ed alcune interviste, l'attività professionale di 26 professori di storia della provincia di Badajoz, mentre Torres ha studiato, tramite un questionario, le opinioni e le teorie circa l'insegnamento del tempo storico di 111 professori della Comunità Autonoma di Madrid. Invece, Galindo ha realizzato uno studio di caso su 4 professori della città di Ceuta in cui

ha combinato le interviste con le osservazioni in classe. Santamaria, da parte sua, utilizza nelle sue investigazioni metodi quantitativi (3 questionari) ed una combinazione di punti di vista quantitativi e qualitativi (3 esperienze) per indagare relativamente alle idee di 42 professori in merito alla storia dell'arte dei Paesi Baschi ed al suo fondamento epistemologico. Inoltre ha realizzato alcune esperienze con un campione di 31 alunni. In una delle sue conclusioni mette in rilievo un aspetto ricorrente nella maggior parte delle ricerche realizzate fino a quella data:

La comparazione delle quattro esperienze riguardanti i paradigmi, realizzate dai professori, mostra una enorme distanza tra ciò che si pensa e ciò che si fa. Da qui risultano conseguenze per la ricerca sulla mentalità degli insegnanti, poiché non è possibile realizzare studi sopra le opinioni di questi ultimi tralasciando la coerenza tra le idee e la pratica (1998)⁵.

Infine, la ricerca della Avila ha come obiettivo quello di analizzare la cultura professionale degli insegnanti di Storia dell'Arte con la finalità di formulare una proposta di cultura professionale desiderabile e di promuovere strategie di formazione. Per arrivare a questo, la ricercatrice ha utilizzato un questionario che ha somministrato a 50 professori e che ha analizzato statisticamente a partire da tre punti di vista: la cultura epistemologica, la cultura didattica e curricolare in generale e la cultura didattica e curricolare riguardante la storia dell'arte.

In generale, queste ricerche hanno gettato una nuova luce sulle teorie e le opinioni che gli insegnanti hanno circa la storia e la storia dell'arte e circa il loro insegnamento, però hanno limiti notevoli dal momento che non sempre è possibile mettere le idee a confronto con la pratica.

2.2. Le ricerche sulla mentalità degli insegnanti rispetto alla programmazione.

L'obiettivo di questo ambito è di indagare sul modo in cui i professori decidono che cosa insegnare e come programmano i propri corsi e le proprie lezioni (che attività progettano, quali materiali curricolari utilizzano, ecc...) . In realtà, la maggior parte delle ricerche presentate nel precedente paragrafo, così come quelle che presenterò nel seguente, offrono molte tracce circa alcuni procedimenti ed alcune considerazioni che mettono in atto i professori quando decidono cosa insegnare e come farlo. Per questa ragione, e poiché i principi della ricerca circa le idee e la pratica degli insegnanti non distinguono tra differenti fasi, tranne che considerano la riflessione e la azione degli insegnanti in modo interattivo, non ci sono molte ricerche che affrontino nello specifico questa tematica.

Le difficoltà che incontrano gli insegnanti nel concretizzare, programmare e sviluppare in pratica il contenuto del curriculum furono messe in evidenza nella ricerca che realizzai sulla sperimentazione del curriculum di scienze sociali per gli

alunni tra gli 11 ed i 14 anni in Catalogna (Pagés, 1993). Attraverso l'analisi di materiali e di interviste a 14 professori delle differenti scuole che parteciparono alla sperimentazione, potei dimostrare l'importante ruolo delle convinzioni degli insegnanti nella messa in atto del curricolo, nella selezione e nella sequenza dei contenuti e nella programmazione delle attività di insegnamento ed apprendimento.

I professori incontrarono notevoli problemi al momento di inserire contenuti differenti da quelli abituali e al momento di metterli in sequenza secondo modelli diversi da quelli classici. L'adeguamento dei contenuti alla realtà delle proprie scuole e dei propri alunni fu la maggiore preoccupazione degli insegnanti coinvolti nella sperimentazione. La maggior parte di essi si trovava meglio quando doveva decidere come insegnare un argomento che non quando doveva decidere quale argomento insegnare e quando insegnarlo. Nella loro programmazione intervenivano fattori come gli alunni ai quali era destinata e le loro opinioni su quello che essi potevano apprendere, il valore che davano ai contenuti concreti, la disponibilità di materiali curricolari, ecc.. Ad ogni modo è dimostrabile che le innovazioni che non prendono le mosse dai problemi pratici hanno poche possibilità di avere successo. Nella conclusione finale, sostenevo:

I risultati di questa ricerca possono permettere un certo tipo di ripensamento circa le relazioni tra il curricolo e la sua messa in atto, se si vogliono cambiare realmente le pratiche e non solo i contenuti del curricolo. Non sono risultati che spiegano direttamente come sono le pratiche di insegnamento delle scienze sociali, ma che dimostrano che i maestri hanno una propria idea del curricolo e l'utilizzano al momento di interpretare e mettere in pratica il curricolo stesso. Inoltre segnalano alcuni problemi ed alcune mancanze esistenti nella formazione degli insegnanti, tanto nel caso dei maestri come in quello dei laureati. E, soprattutto, mettono in evidenza la necessità di partire dalla pratica e di non credere che il cambiamento dei documenti curricolari rappresenti un cambiamento immediato ed automatico dell'attività docente e della mentalità degli insegnanti (p. 634).

Gli insegnamenti che questa ricerca - e la partecipazione alla sperimentazione del curricolo di scienze sociali per alunni tra gli 11 ed i 14 anni - mi hanno dato in relazione con la formazione degli insegnanti sono stati molto importanti per modificare le mie convinzioni circa il modo di intendere le relazioni tra la teoria e la pratica, tra i formatori ed i formati, e per intervenire in modo qualitativamente differente all'interno di esse (Pagés, 1994). Evidentemente, hanno avuto ripercussioni anche sul mio modo di intervenire nella formazione iniziale e continua e, in special modo, sulla scelta del tipo di problemi che valgano la pena di essere insegnati così come sul modo di insegnarli.

L'analisi e la comprensione della programmazione dei contenuti e delle attività realizzate dai professori necessita, comunque, del confronto con la pratica per acquisire tutta la sua significatività.

2.3. *La mentalità e le pratiche di insegnamento dei professori di storia e di scienze sociali.*

Gli obiettivi fondamentali di queste ricerche consistono nell'analizzare e capire la natura delle decisioni che prendono i professori quando insegnano storia e scienze sociali, in special modo quelle relative ai processi di interazione tra i metodi di insegnamento, i contenuti e l'apprendimento.

La preoccupazione per i contenuti dell'insegnamento e, di conseguenza, anche della formazione degli insegnanti, fu il motivo principale della ricerca della Blanco (1992). Il suo obiettivo fu di analizzare i problemi relativi alla selezione ed organizzazione del contenuto in una classe di storia del vecchio primo corso della secondaria (15 anni). La autrice indagò circa le ragioni per le quali la pratica analizzata era come era e dimostrò, avvalendosi della teoria critica, che determinate idee e attività - ad esempio, la stessa selezione ed organizzazione dei contenuti - rispondono ad alcune concezioni ideologiche determinate che si concretano nell'insegnamento e nell'apprendimento di una cultura piuttosto che di un'altra, in un modo piuttosto che in un altro.

Per capire il ritratto tracciato delle lezioni del professore esaminato - un insegnamento che definì come tradizionale, poiché utilizzava come asse la lezione frontale - l'autrice analizzò gli aspetti strutturali ed i fattori che, entrando in contatto, giustificano questa situazione: la connotazione istituzionale e politica, ed al suo interno la formazione degli insegnanti, la concezione della storia e della conoscenza che viene insegnata e la concezione dell'apprendimento che può essere realizzato dagli alunni.

Il minuzioso lavoro della Blanco è un esempio di come uno studio di caso permette di riflettere sull'insegnamento e può permettere un miglioramento delle pratiche.

In primo luogo, e specialmente, ampliando la conoscenza dei partecipanti offrendo loro prospettive complementari alle loro. (...) In secondo luogo, attraverso la divulgazione delle informazioni, si offre ad altri docenti e studenti uno "specchio" nel quale guardarsi (p. 440).

Oltre alla Blanco, hanno svolto ricerche sulle pratiche di insegnamento della Scienze Sociali anche Oyárbal (1994) e Gómez (1995). Oyárbal ha studiato i punti di vista curricolari di tre professori di Scienze Sociali dei Paesi Baschi attraverso uno studio etnografico, mentre Gómez, utilizzando anche metodi qualitativi, ha studiato le pratiche e le idee di una sola insegnante.

Come si può verificare, la ricerca in questi tre ambiti è complementare. Senza dubbio, è fondamentale che i due primi ambiti confluiscono nel terzo, vale a dire

nella pratica. I punti deboli dei due primi ambiti derivano precisamente da questo fatto. E' risaputo che non c'è corrispondenza esatta tra quello che un professore dice di fare e quello che realmente fa. Il superamento di questa distanza può essere realizzato solamente confrontando le sue teorie e le sue idee con la pratica. E, d'altra parte, non è sufficiente la osservazione di una pratica per comprendere quali sono le teorie che la determinano. E' necessario studiare la mentalità dell'insegnante, conoscere il suo modo di ragionare, le sue origini e come è influenzato dal contesto per poter comprendere che cosa succede nelle aule quando si insegnano e si apprendono storia e scienze sociali.

La finalità di questa linea di ricerca consiste fondamentalmente nell'aiutare gli insegnanti a riconoscere ed a giudicare i principi e le opinioni che li conducono ad insegnare ciò che insegnano ed a farlo come lo fanno. Solo a partire dalla comprensione della natura delle proprie azioni, gli insegnanti di storia e scienze sociali potranno iniziare un processo di analisi e di riflessione sulle proprie pratiche che potranno condurli verso un loro miglioramento. Per questo motivo una delle principali conclusioni che derivano da questa linea di ricerca incide direttamente sulla necessità di ripensare la formazione iniziale e continua degli insegnanti di storia e scienze sociali al fine di fornirli delle conoscenze e degli strumenti che permettano loro di essere protagonisti con cognizione di causa e di prendere decisioni all'interno di una realtà complessa come quella dell'aula. In questo senso, una linea emergente all'interno di questo campo è la ricerca in merito alla formazione iniziale degli insegnanti di storia e scienze sociali ed in merito ai cambiamenti nelle concezioni e nelle condotte professionali di chi studia per diventare insegnante.

2.4. La ricerca sulla formazione dei professori per l'insegnamento di storia e scienze sociali

Negli ultimi anni è apparsa in Spagna una nuova linea di ricerca, in parte debitrice di quella sulla mentalità degli insegnanti, incentrata sulla formazione dei professori per l'insegnamento della storia e delle scienze sociali. Si tratta di una linea proposta fondamentalmente da professori e professoressa di Didattica delle Scienze Sociali e molto vincolata alla formazione iniziale.

Questa ricerca si basa su diverse linee di lavoro: l'analisi delle rappresentazioni di coloro che studiano per diventare maestri di scuola primaria e secondaria circa l'insegnamento della Storia e delle Scienze Sociali, la valutazione degli apprendimenti, la descrizione e l'interpretazione delle pratiche di insegnamento della Didattica delle Scienze Sociali secondo i principi della ricerca-azione, e la osservazione e l'analisi degli apprendimenti degli alunni di scuola primaria e

secondaria in Scienze Sociali nelle classi in cui sono intervenuti studenti in formazione. Parallelamente a questa linea, ma con strumenti teorici e metodologici distinti, esiste una linea di ricerca volta ad indagare le caratteristiche dei curricoli e dei piani di studio per la formazione dei professori di storia e di scienze sociali e le origini, la configurazione e l'evoluzione della professione di insegnante. Questa linea si basa su metodi storici, dal momento che la sua finalità consiste nell'indagare gli antecedenti dell'attuale situazione.

In termini generali, la ricerca sull'attuale formazione iniziale degli insegnanti è distinta in tre fasi: a) la ricerca relativa alle concezioni o rappresentazioni originarie di coloro che studiano per diventare insegnanti circa l'insegnamento delle Scienze Sociali, b) la descrizione, interpretazione e valorizzazione del processo di insegnamento/apprendimento nella Didattica delle Scienze Sociali, con particolare attenzione all'intervento pratico, e c) la valutazione degli apprendimenti realizzati dagli studenti. Le tre fasi sono strettamente legate al curricolo di Didattica delle Scienze Sociali, per cui si può affermare che questa linea condivide molti dei principi della ricerca-azione, tenuto conto che, nella maggior parte delle ricerche, i ricercatori sono, contemporaneamente, gli stessi professori e professoresse ed i soggetti su cui si svolge la ricerca, vale a dire i loro alunni ed alunne.

Di queste tre fasi, quella più consolidata e, probabilmente, quella che vanta una maggiore tradizione è la prima. Indagare il punto di partenza dal quale intraprendono la formazione in DSS i futuri professori è fondamentale per l'insegnamento apprendimento della DSS. Come si sa, questi studenti hanno una lunga esperienza come alunni, dall'educazione infantile fino all'università. Le esperienze vissute, specialmente nell'educazione primaria e secondaria, si sono andate sedimentando nella loro mente fino a creare un'immagine, una concezione ed alcuni schemi mentali circa il significato dell'insegnamento delle Scienze Sociali, i contenuti che è necessario insegnare ed il loro valore educativo, la maniera di insegnarli e di apprenderli, ecc... e hanno costruito la loro mentalità di futuri insegnanti di Storia e di Scienze Sociali. Con questa mentalità si collocano di fronte alle basi teorico-pratiche della DSS, ne analizzano le pratiche ed intervengono su di esse.

Si tratta di una ricerca qualitativa, centrata sullo studio di casi. Utilizza una gran varietà di strumenti per ottenere informazioni (inchieste, interviste a studenti in formazione ed a loro insegnanti-tutor, produzioni di testi, diari di classe, ecc...) e presenta i suoi risultati comparando il punto di partenza degli studenti con i risultati del loro apprendimento alla fine del corso di DSS. La spiegazione delle somiglianze e delle differenze tra le originarie rappresentazioni e gli apprendimenti finali si realizza attraverso la descrizione e l'interpretazione di ciò che è successo nel processo di insegnamento e apprendimento confrontando le informazioni

ottenute all'interno delle differenti fonti e da parte dei differenti protagonisti.

Una delle prime tesi di dottorato su questa linea fu quella di Fuentes (1998), il quale studiò le idee e le azioni di una futura insegnante di storia utilizzando una metodologia qualitativa. Altre ricerche più puntuali sono state incentrate su distinti aspetti della formazione iniziale. Così, per esempio, Vera (1997) ha analizzato le opinioni circa il corso di formazione didattica di un gruppo di studenti del corso per insegnanti di storia e di scienze sociali dell'Università di Alicante. Quinquer e Gatell (1996) hanno analizzato la concezione di didattica di un gruppo di 140 studenti del corso per insegnanti di storia e di scienze sociali dell'Università Autonoma di Barcellona.

Io stesso (1996) studiai le rappresentazioni di un gruppo di 55 studenti del corso per "maestro in educazione speciale" circa l'insegnamento delle Scienze Sociali, analizzando le loro origini ed i loro ragionamenti e confrontando le loro conoscenze pregresse con le conoscenze acquisite alla fine del corso. Dal 1997 coordino e dirigo, all'interno del dottorato di ricerca in Didattica delle Scienze Sociali, un gruppo di ricerca integrato con professori e professoresse di Didattica delle Scienze Sociali con il quale stiamo investigando sulle nostre proprie pratiche e sui risultati dell'apprendimento dei futuri insegnanti di primaria e di secondaria. Fino ad oggi sono state realizzate le seguenti ricerche: Riera (1997) ha realizzato uno studio di caso sulle rappresentazioni dell'insegnamento in Scienze Sociali, e sulle sue evoluzioni, in tre studenti del corso per maestri di educazione fisica; Llobet (1998) ha indagato sulle conoscenze di storia dell'arte in un piccolo gruppo di studenti del corso per maestri dell'educazione primaria, e Bravo (1999) ha studiato le rappresentazioni pregresse di un gruppo di studenti di un corso per insegnanti di storia e di Scienze sociali nella secondaria. I primi risultati di queste ricerche possono essere consultati in Pagés (1999) e in Bravo ed al. (2000). Tutti questi autori stanno attualmente realizzando le proprie tesi di dottorato relativamente a questi stessi aspetti. Il gruppo è formato, inoltre, da Santisteban (in corso di pubblicazione) la cui tesi di dottorato si incentra sulle opinioni degli studenti del corso per maestri di scuola primaria in merito al tempo storico e della loro formazione all'insegnamento dello stesso.

La seconda linea di ricerca all'interno della formazione degli insegnanti si incentra, come si è già segnalato, sull'analisi dei diversi progetti di formazione e sulle origini e sulla evoluzione della professione dell'insegnante di storia. Una delle ricerche più innovative ed originali è quella di Cuesta (1997 e 1998). A partire dal concetto di "codice disciplinare" ha analizzato la genesi e l'evoluzione della storia come disciplina scolastica, genesi ed evoluzione strettamente condizionate dalla configurazione della categoria degli insegnanti della scuola secondaria. Nelle sue conclusioni finali l'autore evidenzia un panorama abbastanza

negativo della situazione dell'insegnamento della storia in Spagna, un ritratto che, secondo la mia opinione, ed in base alle ricerche realizzate negli altri paesi, è abbastanza comune nel cosiddetto mondo occidentale:

(...) abbiamo davanti un panorama della Storia insegnata contraddittorio e complesso, nel quale sembra sempre essere dominante una forte tendenza ad un insegnamento della storia che utilizza come propria principale risorsa l'esposizione verbale dell'insegnante, nel quale continua ad imperare il libro di testo (e gli appunti) come massimo strumento didattico e dove la memorizzazione degli avvenimenti, dei concetti e dei processi causali è consacrata come principale facoltà richiesta nel corso dell'apprendimento. A fianco di queste pratiche professionali ne hanno prosperato altre di carattere più modernizzante, come l'uso delle fonti, dei testi, delle risorse audiovisive, o la realizzazione delle attività di ricerca dentro e fuori dall'aula. Però la immagine mentale degli stessi alunni (che si esprime molto bene nel gergo classificatorio che utilizzano) e quella dei loro progenitori (che risulta, in parte, dalla loro stessa esperienza scolare) riflettono una "doxa" o uno stereotipo sociale molto tradizionale, dal momento che identificano la Storia scolastica, come se a malapena fosse cambiato il codice disciplinare, con la memorizzazione (1997: 333-334).

Buona parte dei problemi segnalati da Cuesta derivano, senza dubbio, dalla formazione iniziale ricevuta dai professori per insegnare storia e scienze sociali. In Spagna, la formazione degli insegnanti continua a non funzionare in modo adeguato. La formazione degli insegnanti della scuola primaria, ad esempio, si basa attualmente su di un curriculum incentrato più sulla formazione psicopedagogica che sulle didattiche specifiche e sull'approfondimento dei saperi che l'insegnante dovrà insegnare. Il rapporto teoria-pratica si basa sui principi delle razionalità tecnica. La formazione degli insegnanti della secondaria ha consistito, ed ancora consiste, nel conseguimento di una laurea in una qualunque delle specialità in cui si dividono gli studi storici e scientifico-sociali, con una piccola aggiunta professionalizzante che si può inserire in piano di studi all'ultimo anno, oppure è finalizzata all'ottenimento del Certificato di Attitudine Pedagogica (CAP). Questa situazione sembra che stia iniziando a cambiare, sebbene molto lentamente, con l'avviamento, in due o tre università, del Corso di Qualificazione per Insegnanti della Secondaria (CCPS) (Garcia/Pagés, 1999).

Sui piani di studio per la formazione all'insegnamento delle Scienze Sociali per i maestri della scuola primaria hanno svolto ricerche Fernandez (1994) e Delgado (1999). Per Delgado (1999), in una brillante ricerca sulla formazione storica dei maestri nella Spagna del XX secolo, i piani di studio del Magistero non hanno dato in tutto il secolo, con l'eccezione del periodo repubblicano, una risposta soddisfacente alla formazione professionale dei maestri al fine di imparare ad insegnare Scienze Sociali.

Il Piano del 1971, in vigore fino al principio degli anni '90, non ha risolto i problemi della formazione didattica degli insegnanti della scuola primaria. Per diverse ragioni. In primo luogo perché il curriculum era pensato per insegnare ad alunni compresi tra gli 11 ed i 14 anni e non ad alunni tra i 6 e gli 11. In secondo luogo, perché la Didattica era subordinata al resto delle discipline professionali. Secondo Delgado (p. 395), nella specializzazione in Scienze Umane, "La maggiore percentuale di ore è occupata dal settore delle discipline pedagogiche che coprono il 38% dell'orario (...). All'interno di esse, in primo luogo appare la Pedagogia Generale e la Psicosociologia dell'educazione e, per ultima, a grande distanza, la Didattica della Geografia e della Storia, con un'ora alla settimana. Vale a dire che si calca la mano sui concetti educativi generali e si riduce la loro applicazione alle materie specifiche che costituiranno in seguito la base di lavoro degli insegnanti".

La formazione degli insegnanti è, attualmente, uno dei campi di maggiore preoccupazione in tutto il mondo occidentale. Sembra che esista un consenso generale sulla necessità di definirne le competenze professionali e, in funzione di esse, riformare e rinnovare la formazione iniziale e continua. Per questo, senza dubbio, è necessario analizzare i progetti relativi alla formazione iniziale e quelli specifici degli insegnanti di didattica della storia e delle scienze sociali, ma anche è necessario studiare la formazione continua e la sua incidenza reale sulla innovazione dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali. In questo ultimo campo quasi non esistono in Spagna ricerche significative.

Senza dubbio gli insegnanti sono, in ultima istanza, i responsabili di ciò che gli alunni apprendono o non apprendono. Alla ricerca sugli alunni dedicherò il prossimo paragrafo.

3. Le ricerche sugli alunni: che cosa sanno, che cosa apprendono di storia e di scienze sociali.

Nella comprensione dei problemi relativi all'apprendimento della storia e delle scienze sociali ha avuto, ed ha tuttora, un peso molto importante la psicologia cognitiva e la psicologia dell'educazione, benché negli ultimi anni sia aumentata la ricerca didattica.

La ricerca riguardante gli alunni può essere classificata in tre categorie: le rappresentazioni o le preconoscenze; i risultati dell'apprendimento dei contenuti; lo sviluppo di capacità o di abilità mentali. Ciononostante, nel seguente riquadro si presentano alcune delle tesi di dottorato realizzate nell'ultimo decennio senza distinguere nelle tre categorie.

- BATLLORI, R. (1998) *La teoría crítica del curriculum aplicada a la geografía. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicte a dues aules de secundària* Departament de Pedagogia. Universitat de Girona
- CALLE, M. de la (1999) *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje. Una aproximación inicial a través de las Ciencias Sociales.* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid
- CASAS, M. (1998) *La diferenciación: concepto clave en el enseñamiento de las Ciencias Sociales en l'Educació Secundària Obligatòria.* Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona
- DOMÍNGUEZ, J. (1993) *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia.* Departament d'Història Moderna i Contemporània. Universitat Autònoma de Barcelona
- GIL, E. (1993) *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria.* Departament d'Història Contemporània. Universitat de València
- GONZÁLEZ, I. (1993) *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos* Departament d'Història. Universitat de Lleida
- LÓPEZ DEL AMO, M.I. (1994) *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar història.* Departament d'Història Moderna. Universitat de Barcelona
- MOLERO, B. (1998) *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales.* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco
- MORCILLO, J. de D. (1991) *Análisis de categorías geográficas en EGB y en las escuelas de Magisterio.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada
- NAVARRO, A (1994) *Desarrollo de las ideas sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: comparación entre sujetos mexicanos y españoles.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid
- SIERRA, P. (1994) *El desarrollo de la noción de trabajo en niños y adolescentes.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid
- TREPAT, C.A. (1992) *El curriculum de Ciències Socials a l'etapa 12-16 i els resultats d'aprenentatge en el context específic d'Història.* Departament d'Història Contemporània. Universitat de Barcelona

3.1. Le rappresentazioni degli alunni

Una delle applicazioni più fruttuose delle nuove idee psicologiche all'insegnamento della storia e delle scienze sociali si è realizzata nel campo della ricerca relativa alle rappresentazioni mentali degli alunni. La ricerca relativa a queste rappresentazioni, ai preconcetti, alle conoscenze spontanee, alle idee pregresse, agli stereotipi ecc., degli alunni parte, come è risaputo, dalla considerazione che ogni nuova conoscenza trae origine da conoscenze anteriori, ed è una conseguenza del contesto socioculturale nel quale gli studenti vivono, per cui il significato che gli studenti danno ai contenuti dell'insegnamento dipende dalle teorie costruite precedentemente. Queste rappresentazioni riconducono al modo in cui una persona concreta, in un momento concreto e di fronte ad una situazione concreta mette in moto conoscenze acquisite tanto attraverso la propria esperienza quanto attraverso apprendimenti precedenti. L'insieme delle conoscenze di cui un alunno dispone funziona da filtro nei confronti delle nuove conoscenze e facilita o impedisce il loro apprendimento. Le ricerche realizzate in diversi paesi indicano che queste conoscenze sono stabili e coerenti, e che c'è una grande resistenza di fronte alle nuove conoscenze, per cui sono necessarie strategie partecipative che muovano e predispongano gli alunni all'apprendimento. La produzione in quest'ambito è ampia e varia, e va dall'opinione che hanno gli alunni su ciascuna delle materie del curriculum fino alle conoscenze più concrete e puntuali dei concetti o dei fatti sociali. E' varia anche la metodologia, dal momento che ci troviamo di fronte tanto a ricerche quantitative, basate su risposte chiuse rilevate attraverso questionari o test, quanto a ricerche qualitative, basate su domande aperte ed interviste.

Tra le ricerche sulle concezioni degli alunni spiccano le tesi di dottorato di González (1993) sul pensiero storico degli alunni della secondaria, di Gil (1993) sulla rappresentazione del Terzo Mondo, e di Molero (1998) sulla costruzione dell'identità nazionale in età infantile negli alunni dei Paesi Baschi. Esistono, inoltre, molte altre ricerche più puntuali e concrete circa diverse conoscenze, come la guerra, la politica, le elezioni, ecc...

3.2. I problemi dell'apprendimento della storia e delle scienze sociali.

Anche in questo ambito la ricerca psicologica ha contrassegnato ai suoi inizi la ricerca didattica circa i risultati e i problemi dell'apprendimento della storia e delle scienze sociali.

Il gruppo di psicologi dell'Università Autonoma di Madrid capeggiato da Mario Carretero fu pioniere, negli anni '80, nella ricerca relativa ai problemi dell'apprendimento della storia. Le sue ricerche circa il pensiero relativista, circa la comprensione dei concetti storici nell'adolescenza, circa le spiegazioni storiche e circa il

tempo storico, in parte pubblicate in Carretero, Pozo e Asensio (1989) hanno rappresentato contributi importanti per comprendere l'insegnamento della storia e per stimolare la ricerca didattica. Uno dei risultati di questo lavoro è la tesi dottorale di Domínguez (1993) circa i concetti interpretativi ed i procedimenti metodologici nell'apprendimento della storia. Sono anche stati studiati i problemi dell'apprendimento dello spazio e del tempo storico.

Buona parte delle ricerche relative ai problemi dell'apprendimento realizzate a partire da un punto di vista psicologico trascurano elementi importanti per la comprensione dei problemi analizzati, come l'insegnamento ricevuto, i contenuti insegnati, il contesto sociale ed istituzionale nel quale si produce l'apprendimento ed il ruolo degli insegnanti. In una rassegna della letteratura e delle ricerche relative all'apprendimento del tempo storico, realizzata nel 1999 (Pagés 1999), ho potuto dimostrare la parzialità di queste ricerche e la loro scarsa utilità nel cercare di risolvere i problemi dell'apprendimento. Nelle conclusioni, sostenevo:

In primo luogo il tempo storico scolastico sembra identificarsi fondamentalmente con la cronologia e la periodizzazione. (...) La concezione dominante in tutte le relazioni considera il tempo storico come una realtà oggettiva, cronologica, lineare, che esiste ai margini dei fatti storici. E' una concezione che deriva dalla razionalità positivista imperante nei testi storici scolastici e nelle programmazioni anteriori alla LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Questa identificazione del tempo storico con la cronologia si accompagna ad una sua considerazione, dal punto di vista curricolare, di carattere procedurale. Sembra che lo si insegni a margine dei fatti, dei problemi o delle situazioni storiche, all'inizio dell'insegnamento e non nel corso dell'insegnamento stesso. Al massimo lo si utilizza per collocare i fatti, per determinarne la posizione in relazione con altri fatti o con altre tappe, o per mettere in relazione l'anno in cui tali fatti si sono prodotti con il secolo a cui appartengono.

La focalizzazione cronologica obbedisce alla costruzione occidentale della temporalità ed alla sua periodizzazione, e non si presentano focalizzazioni alternative se non quelle che provengono da altre costruzioni sempre di stampo occidentale (i tempi braudeliani o i modi di produzione, ad esempio). La cronologia non soltanto sovrintende all'insegnamento dei fatti storici, ma ne costituisce il nucleo fondante, lo scheletro della programmazione storica. Permette di stabilire una continuità temporale che va dalle origini all'attualità con la quale si pretende che gli alunni acquisiscano il senso dell'evoluzione della nostra società, all'interno di un modello fondamentalmente eurocentrico.

Questo modo di considerare il tempo storico è presente in tutte le tappe educative, tanto nella primaria - per lo meno negli ultimi corsi - come nella

secondaria. Tanto prima come oggi. E' un punto di riferimento costante, dal momento che si ritiene che la conoscenza storica si basi sul sapere quando accaddero i fatti.

Questa concezione del tempo storico appare tanto nelle rappresentazioni di molti insegnanti così come nei risultati dell'apprendimento e negli strumenti utilizzati per verificarli. Sorprende l'importanza che gli insegnanti attribuiscono alla cronologia in tutte le tappe educative. Questo fatto contrasta con la opinione, anch'essa abbastanza dominante, in base alla quale il suo apprendimento da parte degli alunni è difficile. Forse questi sono i due aspetti più rilevanti della concezione del tempo storico da parte degli insegnanti. Da un lato, l'importanza che attribuiscono al suo insegnamento; dall'altro, la certezza delle difficoltà che i loro studenti incontrano nell'apprendimento del medesimo. Alla luce delle ricerche che ho analizzato, sembra che tutti gli insegnanti attribuiscono un'importanza enorme alla cronologia ed alla periodizzazione. Tuttavia, gli alunni non imparano a collocare i fatti nel tempo, non dominano la cronologia, né alla fine dell'insegnamento primario, né nella ESO, né nella vecchia EGB né al termine del BUP. Dove sta il problema?

D'altro lato, esiste una certa contraddizione tra i risultati riferiti all'apprendimento della cronologia e tra quelli relativi all'apprendimento di altre conoscenze storiche, come l'identificazione dei mutamenti, la loro spiegazione ecc... Secondo la mia opinione, se gli alunni sono capaci di identificare i mutamenti, devono essere altrettanto capaci di collocarli cronologicamente. Come, altrimenti, può identificare i mutamenti, vale a dire comparare due situazioni diverse e osservare che tra di esse si sono prodotte alcune trasformazioni? Come può l'alunno identificare i mutamenti e distinguere le cause dalle conseguenze e non essere capace di collocare questi mutamenti all'interno di una cronologia lineare come quelle che si insegnano più frequentemente?

Probabilmente le ragioni stanno in un insegnamento della storia molto carico di contenuti, in un insegnamento incentrato più sull'insegnante e sui testi che sull'alunno, in un apprendimento mnemonico e ripetitivo nel quale gli alunni hanno poche occasioni di essere protagonisti nella costruzione delle proprie conoscenze. Queste affermazioni, tuttavia, devono essere sfumate, dal momento che le ricerche analizzate non facilitano, come si è già detto, la raccolta di informazioni relativamente ai processi di insegnamento e di apprendimento.

Le ricerche realizzate fino ad oggi, quelle che ho analizzato o quelle che ho citato e forse anche alcune che oggi non conosco, si muovono all'interno di alcuni paradigmi che facilitano la raccolta di un certo tipo di informazioni e non ne facilitano altre. E non è nemmeno questo il loro obiettivo. Tuttavia, comincia ad essere preoccupante l'insistenza della ricerca educativa, didattica e psicolo-

gica dedicata all'insegnamento della storia nel lavorare all'interno di alcuni campi, secondo alcune linee, in base ai quali si vanno ripetendo, di volta in volta, gli stessi risultati, o risultati molto simili. Credo che sia giunto il momento in cui noi che ci dedichiamo all'insegnamento, alla didattica delle scienze sociali ed alla ricerca ci decidiamo ad analizzare i problemi pratici dell'insegnamento della storia, e, partendo dalla pratica, cerchiamo di comprendere quale storia si insegna, quali concezioni hanno e quali pratiche realizzano gli insegnanti con il loro insegnamento, che cosa imparano gli alunni, come lo apprendono e grazie a che cosa. Solo in questo modo potremo arrivare a capire che cosa fanno o che cosa non fanno i nostri alunni della storia e del tempo storico e che cosa converrebbe che insegnassimo loro per aiutarli a collocarsi nel loro presente, non solo cronologicamente - non c'è dubbio che già lo siano - ma come agenti attivi nella costruzione consapevole del proprio futuro, all'interno di un tempo plurale e complesso come è quello nel quale si sono trovati a vivere (p. 273-277).

3.3. La ricerca sulle capacità cognitive degli alunni di storia e scienze sociali.

Uni degli ambiti che emergono nell'attualità con più forza parte dalla necessità di capire come si sviluppa il pensiero storico e sociale degli alunni e, in special modo, quali capacità cognitivo-linguistiche sviluppa e come le sviluppa (Pagès, 1997).

Parte di queste capacità sono state già studiate dalla psicologia, senza dubbio attualmente le didattiche specifiche hanno dato un nuovo impulso a questo ambito a partire, fondamentalmente, dalla concretizzazione di queste capacità nelle diverse discipline. Uno studio pionieristico in Spagna è stato realizzato in occasione di un seminario interdisciplinare realizzato nell'Università Autonoma di Barcellona, i cui risultati sono stati raccolti nell'opera pubblicata da Jorba, Gómez e Prat (1998).

Nel campo della didattica della storia e della geografia, i presupposti di questo seminario si sono già concretizzati in due tesi di dottorato, quella di Batllori (1998) e quella di Casas (1998). Entrambe le studiose studiano gli apprendimenti realizzati da alunni di scuola secondaria circa la utilizzazione dell'argomentazione per difendere i propri punti di vista a proposito, nel primo caso, di conflitti sociali di natura geografica e, nel secondo caso, delle differenze tra diverse società storiche. Le loro ricerche, inoltre, si collegano con un'altra linea di ricerca sviluppata dal Dipartimento di Didattica delle Scienze Sociali dell'Università Autonoma di Barcellona, che consiste nella selezione dei contenuti e nella organizzazione del curricolo dell'area delle Scienze Sociali a partire da concetti chiave (Benejam, 1999).

4. La ricerca sui contenuti della storia e delle scienze sociali nel curricolo e dell'insegnamento.

Per completare questa breve panoramica sulla ricerca in didattica delle Scienze Sociali in Spagna, presento in conclusione le ricerche che si incentrano maggiormente sui contenuti dell'insegnamento e dell'apprendimento. La maggior parte delle ricerche presentate nei paragrafi precedenti si riferiscono in qualche modo ai contenuti: nel primo caso ai contenuti secondo i professori o secondo coloro che studiano per diventarlo, nel secondo caso ai contenuti in relazione con gli alunni. Alcune ricerche, inoltre, si occupano dei contenuti curricolari o di proposte alternative sia in relazione ai contenuti (sono i casi di Batllori, 1998 e Casas, 1998), sia in relazione ai metodi o all'utilizzazione delle fonti (sono i casi di Calle, 1999, o di López del Amo, 1994).

Anche nella seguente lista di tesi presentate nell'ultimo decennio si nota questa giustapposizione di campi di ricerca. E' molto difficile stabilire una tipologia di ricerca allo stato puro. Senza dubbio ho preferito classificare queste tesi all'interno di questo paragrafo perché ritengo che in esse i contenuti siano oggetto di particolare attenzione, allo stesso modo in cui, nei paragrafi precedenti, lo erano gli insegnanti e gli alunni.

BARDAVIO, A. (1999) *L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori a l'estat espanyol: història i perspectives*. Departament d'Antropologia Social i Prehistòria. Universitat Autònoma de Barcelona

BASTIDA, A. (1992) *La guerra i el pensament estratègic: el punt de vista didàctic*. Departament d'Història Contemporània. Universitat de Barcelona

COMES, P. (1993) *La representació gràfica de l'espai i l'ensenyament de la geografia: una proposta de selecció i seqüenciació de les habilitats cartogràfiques per a l'ensenyament obligatori*. Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona

GARCIA, J. (1991) *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española, 1808-1900. Análisis de su estructura y contenido. Primaria y secundaria*. Departament de Geografia Humana. Universitat de Barcelona.

HERNÀNDEZ, X. (1994) *La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari*. Departament d'Història Contemporània. Universitat de Barcelona

LÓPEZ, R. (1999) *O concepto da nación no ensino da historia*. Departamento de Historia. Universidad de Santiago de Compostela

MAESTRO, P. (1997) *Epistemología y enseñanza de la historia*. Departament d'Història Contemporània. Universitat de València

MERINO, F.J. (1991) *Percepción del espacio, memoria visual y cartografía en*

la enseñanza de la Geografía: la cartografía como instrumento didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB y en la Educación Secundaria. Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio. Universidad de Zaragoza

SÁNCHEZ, P. (1993) *Repercusiones de la Escuela de los "Annales" en la enseñanza de la Historia en España.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.

SANTACANA, J. (1994) *Didáctica del patrimonio arqueológico. El proyecto del pobalado ibérico de Alorda Park o Les Taixoneres (Calafell-Tarragona).* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid

TRAVÉ, G. (1997) *La enseñanza de las nociones económicas en la Educación Obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Departamento de Didáctica de las Ciencias (Naturales y Sociales). Universidad de Sevilla

MAÑERO, F. (1997) *EL diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: los problemas como fundamento de una propuesta para el estudio de la faceta ocio.* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

NADAL, I. (1999) *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta para el estudio del medio en primaria.* Departamento de Arte, Ciudad y Territorio. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

OLLER, M. (1999) *Transversalitat i disciplinarietat des de la Didàctica de les Ciències Socials: l'ensenyament de l'educació viària.* Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

ROMERO, J. (1998) *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para el educación secundaria.* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

Parte di queste ricerche sono sostanzialmente legate alle modificazioni curriculari sperimentate in Spagna a partire dalla metà dell'ultimo decennio. La scelta di un curricolo aperto ha obbligato a studiare:

- 1) le possibilità di rinnovamento dei contenuti fattuali e concettuali in accordo con la evoluzione epistemologica delle discipline sociali (Maestro, 1997; Sánchez, 1993);
- 2) il ruolo di alcuni contenuti, poco e male rappresentati fino ad oggi, e la possibilità di impostarli con nuovi metodi o con nuove focalizzazioni, come nel caso dell'archeologia preistorica (Bardavio, 1999, Santacana, 1994);

- 3) la possibilità di introdurre nuovi contenuti, fino ad oggi molto poco presenti nel curriculum (Travé, 1997), o nuove tecnologie (Romero, 1998);
- 4) il ruolo dei valori e la loro relazione con i contenuti disciplinari (Bastida, 1992; Oller, 1999);
- 5) lo sviluppo e la sequenza dei contenuti procedurali (Comes, 1993; Merino, 1991, Nadal, 1999); ovvero
- 6) la fattibilità di progetti curriculari sostenuti con modalità di organizzazione del pensiero diverse da quelle disciplinari (Manero, 1997).

Allo stesso modo, la nuova situazione politica democratica ha consentito di non considerare più tabù alcuni temi di natura politica ritenuti fino a pochissimi anni fa come molto conflittuali come, per esempio, quelli che si riferiscono al peso nel curriculum delle storie dei diversi popoli della Spagna di fronte alla storia della Spagna ufficiale, centralista (Hernández, 1994; López, 1999).

Alcune di queste ricerche hanno come fonte di informazione preferenziale i libri di testo. E' nei libri di testo che si può studiare meglio la evoluzione (García, 1991) e le caratteristiche, o la natura assiologica ed epistemologica, dei contenuti scolastici della storia e delle scienze sociali. E' per questo che i libri di testo costituiscono un referente per molte delle ricerche incentrate sui contenuti curriculari che sono state realizzate negli ultimi anni. Sono studi molto più concreti e puntuali, che hanno come obiettivo di studiare, per esempio, il carattere eurocentrico o interculturale dei contenuti sociali e storici, la considerazione attribuita al genere ed il punto di vista maschilista della storia, il luogo che occupano le diverse comunità autonome, il ruolo dell'Europa, ecc...

5. Considerazioni finali

Le ricerche relative ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della Storia e delle Scienze Sociali in Spagna sono, come si è affermato spesso, ancora scarse benché il loro numero sia cresciuto enormemente nell'ultimo decennio e tutto indichi che continuerà a crescere ancora di più nel prossimo.

Senza paura di essere frainteso posso affermare che si tratta di una ricerca ricca, varia e, senza dubbio, complessa. Le diverse linee di ricerca condividono teorie, concetti e metodi con la ricerca didattica che si realizza in Europa e nel mondo anglosassone, in special modo negli Stati Uniti. In realtà, si studiano problemi comuni alla maggior parte dei paesi nei quali si insegna e si apprende storia e scienze sociali, con metodi simili e risultati quasi identici.

Senza dubbio, queste ricerche sono fondamentali tanto per conoscere e comprendere la situazione dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia e delle scienze sociali, quanto per poter intervenire nella innovazione delle sue pratiche.

Inoltre, l'elaborazione di una teoria dell'insegnamento della storia e delle scienze sociali deve nutrirsi dei risultati di questa ricerca, dei concetti e dei metodi che procedono dalle diverse linee e dai diversi ambiti di studio. La didattica della storia e delle scienze sociali necessita di ricerca affinché la sua finalità e la sua ragione di essere - la formazione degli insegnanti per migliorare l'insegnamento scolastico della storia e delle scienze sociali - possa essere la formazione di una cittadinanza democratica capace di affrontare le sfide della società dell'informazione e della conoscenza senza rinunciare al proprio protagonismo come agente sociale.

¹ Seguirò, nella mia esposizione, le idee esposte nel mio lavoro dal titolo : "Linee di ricerca in didattica delle scienze sociali" in BENJEAM, P./ PAGES, J. (a cura di): *Insegnare e apprendere scienze sociali, geografia e storia nell'educazione secondaria*. Barcellona, 1997. ICE Universidad de Barcelona/Hosori editorial, p. 209-226. Ugualmente, utilizzerò i riassunti delle tesi di dottorato pubblicate nel *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, dall'anno 1996, oltre ad altra bibliografia che citerò opportunamente.

² Fondamentalmente vi presenterò le investigazioni che si sono concluse, o stanno per concludersi, con tesi di dottorato. Naturalmente, non sono le uniche ricerche che si realizzano, né necessariamente devono essere considerate le migliori. Sono io l'autore ed il responsabile dell'elenco che vi propongo.

³ Il nome di "Scienze Sociali" appare in Spagna negli anni settanta per denominare l'area curricolare dell'insegnamento obbligatorio che include i saperi sociali, fondamentalmente l'insegnamento della Storia e della Geografia. Questa denominazione è stata utilizzata, ugualmente, nel curriculum della formazione dei maestri. Nei primi anni ottanta, in seguito alla Legge di Riforma Universitaria, le didattiche specifiche sono riconosciute come indirizzi di studio a livello universitario con la denominazione di "Didattica di...", con l'aggiunta del nome dell'area curricolare di insegnamento obbligatorio corrispondente (Didattica delle Scienze Naturali, Didattica della Lingua e della Letteratura; Didattica delle Scienze Sociali, Didattica della Matematica, Didattica delle Espressioni Artistiche, Fisiche e Musicali, ...)

⁴ Una delle principali innovazioni della riforma curricolare portata avanti in Spagna da parte del governo socialista tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta fu la sostituzione di un curriculum chiuso con un curriculum aperto e molto più professionalizzante.

⁵ Dalla sintesi pubblicata nel *Boletín Informativo de Didáctica de las Ciencias Sociales* n° 5, giugno 1998, p. 42-46.

BIBLIOGRAFIA SULLA DIDATTICA DELLA STORIA IN SPAGNA

(a cura di J. Pagès Blanch)

- AVILA, R. M.** (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Departamento de Didáctica de las Ciencias (Naturales y Sociales). Universidad de Sevilla.
- BENEJAM, P./PAGÈS, J.** (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona/Horsori Editorial
- BENEJAM, P.** (1999): "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 21, 5-12
- BLANCO, N.** (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- BLANCO NIETO, G.** (1996): *El pensamiento del profesorado de historia de secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación*. ICE Universidad de Badajoz. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura.
- BLANCO NIETO, G.** (1998): *La Historia y las Ciencias Sociales en ESO. Perspectiva docente*. Mérida. Junta de Extremadura.
- BRAVO, L.** (1999): *La Formación Inicial del Profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Programa de Doctorat en Didáctica de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BRAVO, L./LLOBET, C./PAGÈS, J.** (inv. principal), **RIERA, F./SANTISTEBAN, A.** (2000): "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales". **CARMEN, L.** Del (ed.): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona. Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 207-212.
- CARRETERO, M./POZO, I./ASENSIO, M.** (comp.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor
- CUESTA, R.** (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- CUESTA, R.** (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid. Akal.
- DELGADO, C.** (1999): *Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*. Universidad de Murcia. Dep. de Historia Moderna, Contemporánea y de América.
- FERNÁNDEZ, C.** (1994): *Las Ciencias Sociales y la formación de maestros en Asturias durante el siglo XX*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- FUENTES, E. J.** (1998): *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- GALINDO, R.** (1996): *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada.
- GALINDO, R.** (1997): *La enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Sevilla. Algaida editores.
- GARCIA, T./PAGÈS, J.** (1999): "La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, vol. 2. Universidad de La Rioja, 53-69.
- GÓMEZ, A. E.** (1996): *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- GUIMERA, C.** (1992): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.

JORBA, J./GÓMEZ, I./PRAT, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona. ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.

LLOBET, C. (1998): *Els coneixements d'història de l'art dels alumnes de l'itinerari de Ciències Socials de l'especialitat d'educació primària: un estudi de cas*. Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

OYARZABAL, J. R. (1994): *Perspectivas curriculares de tres profesoras de ciencias sociales del País Vasco. Un estudio etnográfico*. Universidad del País Vasco.

PAGÈS, J. (1993): *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* nº 13, 38-51

PAGÈS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharla?" *Investigación en la Escuela* nº 28, 103-114

PAGÈS, J. (1997): "La formación del pensamiento social". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona/Horsori Editorial, 151-168

PAGÈS, J. (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia". *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 4, 161-178

PAGÈS, J. (1999): "El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones". AA.VV.: *Aspectos didácticos de las ciencias sociales. 13* Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, p. 241-278

QUINQUER, D./GATELL, C. (1996): "Les concepcions sobre la didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història* nº 4, 105-115

RIERA, F. (1997): *La formació inicial dels mestres d'educació física en didàctica de les Ciències Socials. Un estudi de cas*. Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

SANTAMARIA, J. (1997): *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la educación secundaria*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco.

SANTISTEBAN, A. (en curso): *Aprender a enseñar el temps històric*. Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

THORNTON, S.J. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies". In SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, p. 237-248

TORRES, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid

VERA, I. (1997): "La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada, 107-115