

**Gruppo di ricerca regionale in storia**  
entro le Misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola secondo  
le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo

## Trenta parole chiave per la storia

01. Antonella Martelli, *Ricerca e didattica della storia*
02. Davide Pizzotti, *Storia e globalizzazione*
03. Teresa Rabitti, *La storia a scala mondiale*
04. Annalisa Zannoni, *La storia e le storie*
  
05. Patrizia Vezzosi, *Fonti (scritte e non) per la storia*
  
06. Silvia Dallavalle, *Il curricolo verticale*
07. Arturo Ghinelli, *Curricolo verticale in continuità*
08. Arturo Ghinelli, *Curricolo di area*
09. Flavia Marostica, *Attività/esperienze/esercizi di apprendimento*
10. Paolo Bernardi, *Insegnare con le carte storiche*
11. Elena Marcato, *Storia e mappe concettuali*
12. Claudia D'Imporzano, *La storia e la relazione educativa*
13. Gianluca Neri, *La valutazione nell'insegnamento della storia*
  
14. Silvia Dallavalle, *Storia e scienze ausiliarie*
15. Elena Marcato, *Storia e archeologia*
16. Antonio Tagliavini, *Storia e toponomastica*
17. Silvia Dallavalle, *Storia e cinema*
18. Annalisa Zannoni, *Storia e letteratura*
19. Patrizia Vezzosi, *Storia e musica*
  
20. Fabio Gambetti, *Storia e Costituzione*
21. Annalisa Zannoni, *Storia dei diritti umani*
  
22. Patrizia Vezzosi, *Storia e territorio*
23. Gianluca Neri, *Beni culturali e ambientali*
24. Antonio Tagliavini, *Storia e archivi*
25. Antonio Tagliavini, *Storia e musei*
26. Antonella Martelli, *Storia e visite didattiche*
  
27. Fabio Gambetti, *Storia e nuove tecnologie*
28. Claudia D'Imporzano, *La storia e l'e-learning*
29. Elena Marcato, *Storia e lavagne multimediali (LIM)*
30. Antonella Martelli, *Storia e internet*

## **RICERCA E DIDATTICA DELLA STORIA**

La Storia divide profondamente le persone: o la si ama o la si odia. C'è chi non capisce che gusto si trovi a leggere interi manuali e c'è chi trova stimolante passare da una ricerca all'altra. La passione per la Storia nasce subito: abitualmente ai bambini piace molto, poi svanisce, solitamente quando comincia a dover essere studiata. Da anni gli esperti si interrogano e propongono metodi e strategie didattiche che troppo spesso però non vengono applicate, eppure basterebbe poco: sarebbe sufficiente far riemergere il gusto per le scoperte, progettando una ricerca storica.

L'itinerario di ricerca dello storico di professione si svolge entro quadri di sapere consolidati, segue il ritmo necessario al reperimento dei documenti, al confronto e all'elaborazione delle fonti, ricostruisce e interpreta le strutture e le dinamiche di sviluppo del passato, attenendosi ai principi di pubblicità e di verificabilità da parte della comunità di studiosi: le procedure che usa debbono essere, infatti, ripetibili da altri e i risultati cumulabili. Tutto questo senza subire la tirannia del tempo.

Le fonti dalle quali lo storico può ricavare le informazioni sono numerosissime, esse possono provenire da:

- fonti archivistiche (archivi statali, comunali, scolastici, parrocchiali, di ente privato),
- musei,
- siti archeologici,
- fonti architettoniche,
- fonti industriali,
- biblioteche,
- fonti orali,
- fonti iconiche,
- fonti sonore.

L'itinerario di una ricerca storica svolta in ambito scolastico ha tempi e modalità diverse: se la scuola è non solo il luogo della trasmissione, ma anche quello della costruzione dei saperi individuali, può essere interessante progettare un laboratorio di ricerca storica.

A scuola è possibile presentare un modello di ricerca analogo a quello accademico, che tenga conto delle dovute riduzioni e delle inevitabili semplificazioni del caso; lo storico manovra la massa documentale conoscendone gli statuti, le regole, le strutture, esplora gli archivi, seguendo la bussola del suo mestiere; gli allievi non possono farlo. Per loro archivio, territorio, memorie sono opacità assolute se non interviene una guida a selezionare il materiale e a porli in una condizione di ricerca declinata a loro misura.

Il laboratorio di ricerca storica è dunque la struttura entro la quale si mettono a fuoco le domande che gli adolescenti e i giovani si pongono nei confronti del passato e dove si riproduce l'attività di ricerca in tempi controllati.

Affinché il laboratorio possa fare presa sui ragazzi, viste le molte implicazioni educative che vi si giocano, è importante che sia finalizzato alla presentazione di un prodotto, differenziato a seconda dell'età e della scuola, del tempo e degli interessi a disposizione, ma che gratifichi quanti vi si impegnano. È necessario che venga attivata la capacità, la curiosità, l'impegno e la determinazione dei partecipanti. Sia che si tratti di una mostra documentaria da allestire a conclusione del lavoro, di un ipertesto, di una rappresentazione teatrale, di un romanzo storico, di un concorso per elaborati e o ricerche, deve essere chiaro fin dall'inizio che non si sta facendo finta di..., ma che il risultato sarà sottoposto, come per ogni altro prodotto che si rispetti, al pubblico giudizio. Allora, l'esperienza lo conferma, scattano meccanismi impreveduti che stimolano gli alunni a lavorare con grande impegno.

## STORIA E GLOBALIZZAZIONE

La definizione del termine globalizzazione data dall'OCSE è la seguente: «Un processo attraverso il quale mercati e produzione nei diversi Paesi diventano sempre più interdipendenti, in virtù dello scambio di beni e servizi e del movimento di capitale e tecnologia». La globalizzazione porta ad un depotenziamento della sovranità nazionale che si realizza dall'alto con il trasferimento di funzioni a sistemi più ampi ed inclusivi e in basso da parte di sottosistemi regionali e/o di area che ritengono di dover accrescere il peso decisionale che compete loro nelle scelte che li riguardano. Questa estrema «localizzazione» si scontra con gli effetti più evidenti dei movimenti e delle interdipendenze di un mondo globalizzato: il grande movimento di esseri umani verso le aree più ricche e le manifestazioni ad esso collegate. Gli effetti dei mutamenti, potenziati sempre più negli ultimi anni, ed il considerare ogni particolare sistema sociale come parte del «mondo come un tutto» spingono la globalizzazione in una dimensione non solo economico-politica, ma soprattutto culturale, con tutto ciò che questo comporta: caduta di valori, di norme, di legami e di tutto quanto dà senso e orientamento alla vita. La percezione può essere di vivere in un ambiente formato da un insieme di gruppi sociali differenziati ed estranei, in quanto caratterizzati da diverse radici etniche, culturali e religiose; da ciò il fiorire di movimenti localistici, tesi a rivitalizzare le proprie radici etnico-linguistiche, decisi a perseguire percorsi modellati dalla propria storia religiosa, indice assoluto di «verità».

Quale storia e quale didattica della storia in questa società globalizzata? Come sostiene Tommaso Detti, i «processi di globalizzazione hanno prodotto livelli di interconnessione planetaria senza precedenti, ... adottare una prospettiva globale mi sembra una *conditio sine qua non* per restituire senso, e con esso interesse, allo studio della storia». Scontato è, quindi, il superamento dell'etnocentrismo nazionale ed europeo. La storia globale non è ovviamente una storia del mondo, ma una storia che «sappia cogliere le relazioni politiche, sociali e culturali nel suo evolversi in un dato territorio, ma anche nel suo interagire con la realtà che le circonda» (Cajani). Come scritto nelle *Indicazioni* nel paragrafo *Per una nuova cittadinanza*, gli alunni dovranno possedere la «consapevolezza di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria». Importante diventa, quindi, l'utilizzo di nuove periodizzazioni di riferimento: una «storia di tutti» può essere programmata tenendo presente, nella divisione della storia dell'umanità, le grandi cesure della Rivoluzione del Neolitico, della Rivoluzione industriale, della globalizzazione, come suggeriscono anche le *Indicazioni*: «è opportuno sottolineare come proprio la storia offra una base solida per ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. In questo ambito acquisisce un rilievo centrale la trattazione di argomenti la cui conoscenza è imprescindibile per tutti gli alunni da qualsiasi luogo provengano: dal Neolitico alla Rivoluzione Industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione». Uno degli effetti della globalizzazione è la presenza nelle classi di alunni di diversa provenienza e l'immigrazione è solo l'aspetto più appariscente di una serie di movimenti epocali coi quali ci dovremo confrontare sempre più; la storia deve, quindi, affrontare questa complessità, fornire strumenti per comprenderla e deve contribuire a formare alunni/cittadini che avranno identità plurime. Nelle *Indicazioni* viene recepito anche il rapporto tra storia locale e storia globale: «L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze tra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria». A tale proposito molto interessante mi sembra un'osservazione del prof. Dondarini sull'importanza della dimensione locale e delle diverse scale spaziali per arrivare ad una dimensione globale: «per una collettività di provenienza eterogenea la conoscenza della storia dei luoghi comuni può costituire la base, lo sfondo integratore su cui imbastire e costruire una nuova appartenenza che non annulli le peculiarità d'origine, ma che le faccia concorrere a progettare e pianificare il futuro superando incomprensioni e ostilità e quindi aprendo a quel dialogo che si traspone necessariamente anche in ambiti più vasti».

## LA STORIA A SCALA MONDIALE

Superare l'eurocentrismo e insegnare una storia che tenga conto del mondo è una necessità per i nostri tempi, non solo perché le classi sono sempre più multietniche o per la necessità di educare alla convivenza globale, ma soprattutto perché il nostro presente, il mondo oggi, non è comprensibile senza uno sguardo mondiale. Dall'inizio del Novecento in particolare, la lettura dei fatti è possibile solo cogliendo le relazioni tra situazioni che si verificano in aree del mondo assai lontane, oltre i confini della propria nazione, oltre il Mediterraneo e l'Europa: pensiamo solo alle interazioni economiche tra aree tecnologicamente avanzate e quelle arretrate, al problema dell'approvvigionamento delle fonti energetiche collocate in aree lontane dalle aree di consumo.

Non si tratta però di aggiungere alla storia europea informazioni su fatti riguardanti popoli poco conosciuti o geograficamente lontani, la prospettiva non è una storia sommativa. Aggiungere alla storia insegnata alcune informazioni riferite ad altre parti del mondo non modifica sostanzialmente il modello di storia narrata che tutti conosciamo.

I manuali oggi offrono alcune «finestre sul mondo» e presentano riferimenti a popoli di altri continenti, ma la storia «dell'altro» irrompe nel tessuto narrativo cronologico della storia italiana o europea solo in funzione di completamento del racconto di un quadro occidentale che gli allievi percepiscono come unico possibile. Per esempio le civiltà della Mesoamerica sono raccontate o descritte solamente all'arrivo dei colonizzatori europei. Delle civiltà africane nulla si sa e nulla si racconta nei nostri manuali; anzi, si nominano non delle civiltà, ma delle tribù genericamente «africane», ribelli o meno alla colonizzazione europea. Questi cenni alla storia degli altri, non fanno altro che accentuare e confermare, come sostiene Antonio Brusa, l'ottica eurocentrica, «la sensazione che unico è il racconto del passato dell'umanità e l'Europa è al centro del racconto».

Allora chiediamoci quale storia insegnare, dato che non è possibile insegnare tutta la storia di tutti. Come scegliere, con quali criteri ?

Servono nuove categorie interpretative, nuove concettualizzazioni, nuove metodologie. La W H propone una storia che ha come tema il divenire dell'Umanità e le problematiche che essa ha dovuto affrontare nel lungo periodo; propone percorsi tematici che interessano ampie aree geografiche e trasformazioni che hanno modificato in profondità e coinvolto una parte consistente dell'Umanità: per esempio il processo di popolamento del mondo (da un mondo 'vuoto' o scarsamente popolato alle origini a un mondo 'pieno', densamente abitato oggi), il processo che ha portato l'umanità da una economia di predazione a un'economia di produzione agricolo pastorale; dal villaggio alla città; dall'economia feudale all'economia mondo.

La W H, proponendo tematiche diverse da quelle tradizionali, utilizza periodizzazioni di riferimento diverse da quelle usate dalla storiografia occidentale (storia antica, medievale, moderna etc), privilegia soggetti collettivi (gruppi di uomini, popoli, l'intera umanità) o civiltà che interagiscono in una certa area geografica (per esempio nel Vicino Oriente Antico, una storia a scala mondiale propone di studiare l'interazione tra popoli di pastori nomadi e popoli di agricoltori sedentari, compresenti nel vasto territorio, per cogliere le diverse strutture economiche e sociali, le diverse modalità di vita e visioni del mondo, e comprendere come le une non potessero esistere senza le altre.

L'allievo affrontando percorsi di W H può capire meglio che il suo modo di vivere è frutto di un passato, che anch'egli appartiene ad una data civiltà, per esempio quella Occidentale, che esistono nel mondo altre civiltà con passati diversi e confrontabili. Può comprendere che una civiltà muta e si trasforma nell'incontro con altre civiltà, che alcune soccombono e altre, per la loro novità, si impongono, che dalla interazione di più civiltà nascono nuovi modi di stare al mondo e nuove mentalità, nuove risposte. Educare alla convivenza significa far comprendere all'allievo che la civiltà cui appartiene non è la sola possibile, non è l'unico modello esistente, da imitare e raggiungere.

## LA STORIA E LE STORIE

La prima questione su cui riflettere è il significato delle espressioni «studio della storia» e «conoscenza della storia» tutt'altro che scontate, nonostante anni di studi, ricerche e sperimentazioni sulla didattica della storia e sempre nuovi prodotti dell'editoria scolastica. Non solo fra i non addetti o nei telequiz ma anche in ambito scolastico, ad esempio in un consiglio di classe, è spesso diffusa e radicata l'idea che la storia sia una materia «solo da studiare» e che riguardi essenzialmente la conoscenza di fatti e personaggi soprattutto di ambito politico-militare; in classe molti alunni intendono l'apprendimento come puro e semplice studio mnemonico da pagina a pagina. Lo studio della storia è sostanzialmente identificato con quello del manuale tradizionale, concezione ben diversa da quella dello studio della storia come costruzione di conoscenze su base modulare e lungo un percorso strutturato, curricolare, di operazioni cognitive. Questa premessa è il presupposto per poter parlare di Storia e Storie, poiché l'approccio allo studio di queste ultime presuppone l'intenzione e la capacità di sganciarsi dallo studio tradizionale della prima per costruire nuove forme di interazione nello studio di entrambe. Non può, appunto, esserci scollamento fra lo studio dell'una e quello delle altre, sia che si tratti di storia economica, sociale, culturale, locale oppure di storia di genere, «storia degli altri» o di qualsiasi ambito specifico/settoriale. Ne deriva un vantaggio evidente: indirizzare «il fascio di luce» su fatti, situazioni, processi che pure «sono stati», sono storia, hanno interagito con altri, ma nello studio tradizionale non sono stati percepiti come tali. Non a caso nei manuali scolastici tempo fa non erano presenti o quasi, poi hanno fatto timide comparse sotto forma di «finestre» e solo più di recente sono stati proposti in forma di dossier o di volumetti. Fra i tanti esempi di Storie (delle donne, del lavoro, locali, settoriali: del costume, dell'alimentazione, della scienza e della tecnica etc.) le così dette «storie degli altri» costituiscono un esempio molto significativo. Migliaia di anni di storia, di fatti, di processi culturali sono stati presi in considerazione solo quando sono entrati in collisione o in contatto con la «grande storia» del mondo occidentale e il loro studio è passato sotto il vaglio della cultura e degli interessi di quest'ultimo. Oggi sono molte le conseguenze anche drammatiche di questa miopia storica. È evidente che, per dar spazio alle Storie senza sacrificare la Storia e viceversa, occorre operare delle scelte di contenuto mirate e dichiarate, che permettano di fornire agli studenti gli strumenti cognitivi e operativi necessari per muoversi consapevolmente in entrambe le dimensioni. Carte tematiche, grafici temporali e mappe concettuali possono garantire un'economia di tempo e una maggior efficacia didattica.

Si può studiare ad esempio la storia delle donne nel contesto familiare dell'età moderna e al tempo stesso, come chiave di interpretazione e ampliamento delle conoscenze, studiare i grandi fenomeni del colonialismo, dell'economia/mondo e degli sconvolgimenti legati alla Riforma e alla Controriforma; oppure dallo studio della storia di terre lontane, per esempio l'Africa subsahariana si può comprendere non solo la complessità del fenomeno dell'imperialismo di fine Ottocento, ma anche la drammatica attualità delle conseguenze del passaggio dal colonialismo alla decolonizzazione e da questa al neocolonialismo fino all'epoca della globalizzazione. Altri esempi: una particolare attenzione alle lotte per il riconoscimento dei diritti delle donne consentirebbe di affrontare con efficacia il tema dei diritti umani in generale mettendo a fuoco la questione della loro effettiva universalità; lo studio della storia locale, del patrimonio storico-artistico, di eventi circoscritti nello spazio o nel tempo non solo non restringe la visuale dello studente, ma gli permette di transitare più agevolmente all'interno di un contesto più ampio, purché gli vengano forniti gli strumenti necessari (verbali, grafici, iconografici). Si tratta in sostanza di restringere o allargare l'inquadratura dell'indagine storiografica attraverso una mediazione che non descriva soltanto, ma renda conto delle conoscenze richieste e delle operazioni logiche e di spiegazione che si devono compiere con esse. Non è certo facile, ma è possibile e ciò che conta è costruire buoni modelli, praticare anche solo un'esperienza purché sia buona, perché questo lascia negli alunni non solo il ricordo piacevole di una partecipazione più attiva al dialogo educativo, ma anche una maggiore disponibilità a rimettersi in gioco. Ovviamente questo vale per qualsiasi prassi didattica, ma proprio la relazione intrinseca fra la Storia e le Storie consente di individuare e scegliere molti percorsi per sperimentarlo e per far approfondire il significato della problematizzazione e dei modelli di spiegazione dei fatti storici.

## FONTI (SCRITTE E NON ) PER LA STORIA

Nella didattica la storia si presenta come mezzo di promozione e di crescita della persona in rapporto agli altri e all'ambiente in cui si vive; funzione fondamentale della disciplina è stimolare lo spirito critico in base alla possibilità del confronto fra culture e all'esame delle differenze. È quindi importante porre al centro dell'insegnamento una storia-problema attivando in classe procedure di ricerca analoghe, almeno sul piano metodologico, a quelle messe in atto dallo storico nell'esercizio della sua professione. La storia va insegnata non in termini di comunicazione di conoscenze accreditate e normalizzate, ma in termini di padronanza di procedure con le quali tali conoscenze sono state prodotte.

Fondamentale è l'apprendimento che costruisce e si costruisce attraverso metodologie attive. Qualsiasi ricostruzione storica per essere affidabile deve basarsi su fonti che l'avvalorano, da utilizzarsi con adeguato lavoro di reperimento, selezione e interpretazione.

La fonte deve essere calata nel suo contesto, illustrata nelle sue funzioni, capita nelle sue strutture fondamentali ed è importante che l'interpretazione che viene data soggettivamente e liberamente dai ragazzi sia sempre confrontata con dati storici capaci di sollecitare la riflessione, il dubbio, il senso critico.

La selezione si confronta con i problemi dell'accessibilità didattica, della pertinenza rispetto all'obiettivo concreto che ci si prefigge e della possibile carica motivazionale del materiale esaminato; la tipologia esige che si consideri la specificità irrinunciabile dei diversi linguaggi (verbale, sonoro, iconografico, multimediale...), degli ambiti contenutistici (argomenti sociologici, demografici, economici, estetici...) e dei registri comunicativi (oggetti artistici, diari, cronache, testimonianze involontarie...) delle fonti considerate; la decodificazione richiede il possesso di adeguati, seppure semplici ed essenziali, strumenti deciflatori; ed infine l'interpretazione consente la soluzione della ricerca e contemporaneamente ristabilisce in modo esplicito il collegamento, complesso e problematico, tra il soggetto conoscente e i materiali analizzati: essa infatti si configura come una mediazione tra l'interpretazione soggettiva fornita dal documento e il sapere, le emozioni, il progetto di chi opera la ricerca.

Le fonti da utilizzare in classe devono essere accessibili e stimolanti; le fonti orali, iconografiche, materiali, architettoniche e soprattutto sonore, multimediali e virtuali si rivelano efficaci e più gradite rispetto a quelle scritte.

Nella didattica della storia si delineano molteplici piste di lavoro con fonti multimediali. Basti pensare all'utilizzo del film come documento, come testo e come simulazione del reale: analizzandolo con strumenti simili a quelli usati nella ricerca storiografica o sociologica si può lavorare sull'attendibilità delle ricostruzioni cinematografiche smascherandone anacronismi, incongruenze e stereotipi.

Un esempio attuabile anche con una quinta elementare o una prima media può essere l'utilizzo come fonte del film d'animazione *Il principe d'Egitto*: si può lavorare facendo una lettura incrociata tra fonte multimediale, fonti iconografiche, fonti scritte e sonore. Il film può rappresentare un utile movente per indagare luoghi, contesti, funzioni della musica in rapporto all'epoca e alla situazione storica; può offrire lo spunto per analizzare un periodo storico, le idee della musica, le consuetudini, i costumi. Il film può essere pensato come un grande archivio di fonti. Non si tratta semplicemente di integrare l'esposizione manualistica e rendere più «gradevole» l'apprendimento (certo immagini e suoni hanno una portata esemplificativa e una capacità evocativa che vanno colte come preziose opportunità), ma c'è un aspetto forse più importante da sottolineare: abituarsi a leggere criticamente televisione e cinema, storicizzando il ruolo e la funzione. Rifacendoci all'esempio citato, *Il principe d'Egitto* offre l'opportunità di accostarsi e di scoprire una storia, musicale e non, che unisce la nostra cultura a quella ebraica; può fornire inoltre un contributo fondamentale all'interculturalità, alla tolleranza, alla convivenza e al rispetto dell'altro.

## IL CURRICOLO VERTICALE

La crescita della motivazione, della fiducia, degli atteggiamenti positivi verso l'esperienza scolastica, la voglia di intraprendere, di curiosità: questi sono solo alcune delle condizioni che si manifestano quando vengono valorizzate appieno alcune caratteristiche del nuovo contesto organizzativo «verticale» (mediante l'attivazione di *laboratori*, la articolazione in gruppi diversi dalla classe, l'uso di nuove tecnologie multimediali, il rapporto con il territorio per situarvi esperienze significative di ricerca).

Si viene quindi convalidando l'ipotesi di un percorso curricolare, centrato sull'apprendimento. Il concetto di competenza viene considerato come un insieme di conoscenze dichiarative, di abilità procedurali e di atteggiamenti che si snodano lungo il nuovo percorso verticale (dalla scuola dell'infanzia alla scuola media), nelle connessioni trasversali (cioè nella trasferibilità delle competenze) e nella loro qualità interna (cioè nella progressiva coerenza e connessione interna).

Nella scuola riformata dovrebbe affermarsi un curricolo verticale di storia capace di assecondare lo sviluppo cognitivo, operativo e affettivo degli scolari mediante la differenziazione delle conoscenze storiche e della loro strutturazione nei tre segmenti scolastici e mediante la continuità delle operazioni cognitive. La trasversalità interdisciplinare diventa una condizione irrinunciabile se si intende realizzare un *sistema integrato* dell'apprendimento. Essa va cercata in tre direzioni: come incontro di conoscenze, come incontro di competenze, come comunicazione tra linguaggi e codici diversi.

Nelle *Indicazioni per il curricolo* compaiono elementi relativi a temi che si possono affrontare nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado in modo diverso ma ugualmente interessante e arricchente per i ragazzi. Si parla di *studi sociali* che consentono di costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità anche ai docenti della scuola primaria. Nella scuola secondaria si possono arricchire con la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e dei principali aspetti dell'ordinamento dello Stato e con la conoscenza dei diritti della persona riconosciuti dal consesso internazionale.

Poiché i manuali in uso non consentono una modificazione dei contenuti, cosa che si riterrebbe invece utile fare, occorre lavorare sulle abilità operative e sulle finalità. Per esempio se per la scuola primaria come abilità operative consideriamo la costruzione di strisce del tempo, di strisce del tempo tematizzate, di grafici temporali e di mappe concettuali e il saper utilizzare carte geografiche mute per tematizzazioni storiche, per la scuola secondaria di primo grado consideriamo necessario compiere operazioni di analisi diverse su testi storiografici manualistici, costruire grafici ad albero corrispondenti agli schemi tematici dei testi, costruire tabelle per raggruppare informazioni fattuali, mutamenti, permanenze, costruire grafici temporali per evidenziare relazioni, costruire mappe concettuali.

Quindi, in raccordo con la scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado si potrebbe pensare alla costruzione di un nucleo elementare attraverso la formazione delle categorie spazio-temporali secondo le prospettive della quantità, qualità e socialità.

Nella secondaria di primo grado e nel biennio della secondario di secondo grado si potrebbe collocare lo studio della storia generale, in connessione con la geografia, le scienze sociali ed altre aree. I quadri tematici devono fare riferimento alla mondialità, intrecciata alla dimensione europea, nazionale e locale-territoriale.

Nel triennio della secondaria di secondo grado si potrebbero approfondire alcuni nodi tematici, con particolare attenzione allo studio della problematicità del presente.

Ritengo sia comunque sottolineare nuovamente l'importanza del Laboratorio, la cui pratica deve entrare necessariamente in quanto è l'unica che garantisce il passaggio dalla storia come trasmissione alla storia come ricerca. La trasversalità dell'utilizzo del laboratorio si accompagna alla necessità del lavoro sulle fonti. Questi due elementi costituiscono il cardine di un curricolo verticale di storia.

## CURRICOLO VERTICALE IN CONTINUITÀ

Svanita l'idea di una unica scuola di base con il naufragio della riforma Berlinguer, rimane aperto in tutta la sua evidente gravità il problema della continuità tra scuola elementare e scuola secondaria di primo grado. Le Indicazioni, ponendo storia e geografia a cavallo dei due ordini di scuola, sollecitano i docenti ad individuare un curricolo verticale che sia in continuità tra primaria e secondaria. Perché questa operazione si concretizzi, non può certo essere imposta dall'alto per decreto, occorre che sia condivisa dai docenti dei due ordini di scuola diversi. Per questo si indica come modello la ricerca azione di Modena che, durante il corrente anno scolastico, vedrà coinvolte le scuole primarie e medie della città nella costruzione appunto di un curricolo verticale in continuità. Nel frattempo si può far riferimento al curricolo geostorico elaborato a Modena nel 2005 e agli standards di contenuto per la scuola di base elaborati a Reggio Emilia (entrambi si trovano sul sito [www.storiarrer.it](http://www.storiarrer.it)).

Nelle classi IV primaria e I media occorre avviare alla nuova fase di studio della storia con attività specifiche:

1. presentazione della programmazione e delle proposte di lavoro e condivisione del patto formativo e del modo di studiare la storia,
2. rilevazione delle preconoscenze e delle abilità e dell'atteggiamento nei riguardi della storia scolastica,
3. insegnare ad usare il libro di testo, presentandolo e proponendo esercizi di familiarizzazione e di uso,
4. svolgimento delle unità didattiche sul metodo di studio applicato alla costruzione di una conoscenza (descrizione di civiltà o di contesto, processo di trasformazione con uso di strumenti di organizzazione delle informazioni).

I traguardi per lo sviluppo delle competenze richiedono che gli alunni siano impegnati in attività laboratoriali e operative e manifestino le operazioni cognitive e la costruzione della conoscenza mediante strumenti di organizzazione delle informazioni e di rappresentazioni delle conoscenze (grafici, schemi, tabelle, mappe.).

Una conoscenza storica appare significativa agli allievi se può essere usata per capire come il mondo è diventato e come è attualmente. Perciò il rapporto tra conoscenza del presente e conoscenza del passato deve essere valorizzato.

In linea generale il curricolo dovrebbe vedere la presentazione dei Quadri di civiltà nell'ultimo biennio della primaria, e dovrebbe proseguire, dalla fine dell'impero romano nel primo biennio della secondaria, per concludersi in terza media con i principali temi della contemporaneità. Nelle Indicazioni per il curricolo c'è una visione sufficientemente organica e unitaria di elementari e medie proprio in questa fascia. La conoscenza sistematica e diacronica della storia generale dovrebbe svilupparsi nel quinquennio che va dalla 4<sup>a</sup> elementare alla 3<sup>a</sup> media. Nel quadriennio precedente, che va dalla sezione dei cinque anni alla 3<sup>a</sup> elementare, il curricolo, oltre a soffermarsi sui concetti di base e gli aspetti di storia locale, potrebbe toccare fatti e racconti lontani sia nello spazio che nel tempo. Infatti si attribuisce falsamente a Piaget l'idea che i bambini non capiscono la storia; invece, sostiene A. Brusa, la storia si può imparare anche nelle prime classi delle elementari, grazie ai grandi racconti mitopoietici, seguendo ad esempio i capricci degli Dei sull'Olimpo, o grazie alle tracce identitarie che possono arrivare in classe anche da paesi lontani nello spazio, come ad esempio il berretto del nonno arabo. In questo modo il bambino man mano che impara la storia può subito esercitarsi e non trovarsi come uno che impara a leggere per poi leggere davvero solo anni dopo. Comunque per l'apprendimento dei concetti di base rimangono fondamentali le rappresentazioni dei copioni di attività effettivamente svolte dal bambino che gli permettano di mettere in relazione attività e luoghi. Così la condizione per imparare i sistemi cronologici rimane quella di conoscere la struttura del calendario come grafico dei cicli lunari e solari e in rapporto alle attività umane, da questo punto di vista il copione del fare il pane o le attività legate all'orto scolastico restano esemplari per le sezioni dell'infanzia e le prime tre classi della primaria.



## CURRICOLO DI AREA

Le Indicazioni nazionali per il curricolo non sono il curricolo, che è altra cosa: è la costruzione complessa che tocca ai docenti dell'istituzione scolastica autonoma e, in quanto tale, entra a far parte del POF. I saperi imprescindibili vengono scelti dalle associazioni degli storici e dei geografi e coniugati con le pratiche di insegnamento/apprendimento. La scelta di tali saperi non tocca al governo dei vincitori.

L'avvicinamento alla storia è possibile anche per i più piccini attraverso affascinanti racconti storici sul cui deposito sarà possibile innestare il curricolo vero e proprio. Fondamentale risulterà l'integrazione fra storia, geografia e studi sociali, che «consentirà anche ai maestri di costruire percorsi strutturati su questioni socialmente vive»: aprire una finestra sul tempo presente. L'interdisciplinarietà è connessione, la si affronta lavorando per problemi con la tematizzazione. Il territorio come aula: la geografia come chiave della storia e la storia come chiave di comprensione del territorio.

Questo introduce la categoria del «patrimonio»: la didattica del patrimonio permetterà anche alla scuola secondaria di secondo grado di riprendere momenti di preistoria e di storia antica e alla primaria di «vedere» le evidenze patrimoniali del territorio anche se successive alla caduta dell'impero romano (il Duomo di Modena). Con quali risorse si può procedere nel progettare il lavoro d'aula? Oltre al libro di testo esistono già buone pratiche che utilizzano i film e le tecnologie informatiche, stimolanti per i ragazzi e utili agli insegnanti per mettere in comune le più recenti esperienze con tali strumenti. In questo contesto risulta particolarmente interessante l'utilizzo delle Smart board, le lavagne multimediali che permettono una maggiore interattività sia al docente che allo studente. Con quali didattiche oltre alla lezione frontale? La combinazione con i momenti di laboratorio che ha una tradizione più recente ma già ricca di esempi. Sapere attraverso il laboratorio permette di fare concorrenza con le conoscenze a scuola a quelle televisive: farli lavorare per fargli capire, invece che assistere solo in forma passiva.

In questo quadro risulta particolarmente stimolante il laboratorio sulla cittadinanza, che permette di esplicitare la storia insegnata per ragioni cognitive e non identitarie, lo sfondo non può essere che mondiale.

«Il fine ultimo dell'umanità è la conoscenza» Marc Augè.

## ATTIVITÀ/ESPERIENZE/ESERCIZI DI APPRENDIMENTO

Tutte le menti sono dotate di *operatori/organizzatori cognitivi*, facoltà che consentono di elaborare informazioni e di compiere *operazioni di pensiero*, rendendo possibile la conoscenza intelligente della realtà (*recezione e produzione*); essi si *formano progressivamente*, in parte spontaneamente attraverso i saperi informali e non formali, in parte solo con l'apprendimento dei saperi formali delle discipline e in particolare delle procedure logiche e metodologiche che caratterizzano ciascuna. I *nuovi saperi*, infatti, si apprendono solo se si riesce a *elaborarli* e a *innestarli* su quelli già acquisiti entro una *trama complessiva* e diventano *risorse personali* (conoscenze, abilità, competenze) per affrontare la realtà, eseguendo compiti e risolvendo problemi. Per imparare a fare questo sono indispensabili gli *esercizi di apprendimento*.

Essi consistono nell'insieme di *indicazioni di lavoro concreto da fare per imparare* come si fa a fare una certa cosa e nelle *consegne* chiare esplicite inequivocabili (possibilmente scritte), *dopo aver mostrato e aver detto* come si fa (*imparare facendo*). Servono a *guidare* e facilitare la costruzione di conoscenze disciplinari e la modificazione della struttura cognitiva, arricchendola di nuove abilità e competenze, a svelare come avvengono tali processi, a rendere *consapevole* e quindi *significativo* l'apprendimento, a sostenere e a rinforzare la motivazione con la gratificazione: solo in questo modo le direttive date dall'adulto vengono interiorizzate dai giovani e i giovani acquistano gradatamente la capacità di dirigere se stessi (autonomia di studio e personale).

Solo, infatti, se si è accompagnati, gradatamente ma in modo ricorrente e sistematico, a *eseguire compiti esperti attraverso esercizi mirati* in contesti e per scopi riconosciuti è possibile l'*acquisizione graduale di conoscenze, abilità e competenze* e si imparano ad *eseguire specifici compiti* e solo se si è sollecitati poi a utilizzare quanto imparato in contesti sempre più distanti da quelli di apprendimento (trasferimento, bridging) si imparano ad *affrontare e risolvere problemi*.

Gli esercizi, per essere realmente efficaci, debbono rispondere ad alcune caratteristiche:

- essere effettivamente *fattibili graduati variegati*, tesi cioè alla valorizzazione di stili cognitivi, emotivi, relazionali anche molto diversi, ma anche a lanciare alcune sfide, effettivamente superabili, per il miglioramento e l'arricchimento personale,
- attenti al potenziamento della *operatività quotidiana* per facilitare l'apprendimento del mestiere dello studente che è quello di *imparare a lavorare con la mente*,
- essere *intenzionali*, finalizzati cioè all'apprendimento di qualcosa di specifico e servire a:
  - potenziare gli *operatori cognitivi specifici della storia* per impadronirsi delle sue procedure *logiche e metodologiche* e per apprendere abilità proprie del lavoro dello storico,
  - comprendere e saper usare i *concetti* propri della storiografia,
  - apprendere *conoscenze storiche semplici e complesse*,
  - connettere le diverse acquisizioni disciplinari (e non) in costrutti complessi quali sono le *competenze*,
  - utilizzare con padronanza gli *strumenti della comunicazione* (abilità trasversali),
  - acquistare *consapevolezza* metacognitiva e metaemozionale (abilità trasversali).

Le scienze contemporanee, infatti, hanno ampiamente dimostrato la stretta interconnessione esistente tra mente razionale e mente emozionale e hanno caldeggiato l'*educazione cognitiva* e *metacognitiva* e anche l'*educazione emozionale* che consentono di imparare a fare (con la mente e con il corpo) e a controllare ciò che si fa, si farà, si è fatto. Hanno anche sottolineato l'esigenza di attribuire un posto specifico allo sviluppo delle *competenze comunicative* che riguardano le modalità attraverso le quali *il pensiero* del singolo *si manifesta* concretamente agli altri e viene recepito da essi. Se si vuole, inoltre, che l'esito dell'apprendimento sia il possesso di *competenze*, dal momento che queste sono un costrutto complesso fatto di conoscenze, procedure, caratteristiche interiori, non si può non comprendere anche questi aspetti.

Per questo motivo gli esercizi debbono essere di due livelli:

- *sistematici* e relativi a *tutti i materiali/fonti di apprendimento* selezionati per un *apprendimento graduale* e la costruzione di *singole conoscenze e abilità*,
- *ricapitolativi* per la costruzione di conoscenze complesse e di competenze, cioè di sintesi.

## INSEGNARE CON LE CARTE STORICHE

La storia insegnata è un campo disciplinare in cui la dimensione temporale si coniuga a quella spaziale, ma purtroppo non è facile trovare elaborazioni teoriche compiute su come usare l'apprendimento delle conoscenze storiche in funzione della formazione del pensiero spaziale degli studenti.

È importante che i giovani si rendano conto della molteplicità degli spazi in rapporto ai quali i fatti del passato possono essere analizzati. Perciò le rappresentazioni cartografiche dovrebbero essere utilizzate nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia in stretta integrazione con i testi o in sostituzione di essi ma, comunque, intensivamente.

Se, infatti, le operazioni temporali sono le indispensabili fondatrici della costruzione di una conoscenza storica, non è meno necessario porre i fatti storici in rapporto con lo spazio per comprendere concretamente i dati e la parte dell'ambiente nel loro verificarsi.

Così come la produzione della conoscenza storica esige dallo storico di saper operare con i concetti spaziali in ogni fase della ricerca e infine nella stesura del testo, altrettanto alla fine del loro percorso formativo gli studenti dovrebbero saper leggere il territorio come un palinsesto di organizzazioni spaziali di cui sono rintracciabili molteplici segni e dovrebbero dare importanza all'analisi delle configurazioni spaziali per la comprensione dei fatti storici.

Si tratta di far evolvere le competenze spaziali formatesi nella fase prescolare verso competenze specializzate nella comprensione dell'organizzazione spaziale dei testi, nella lettura delle carte storiche, nella rappresentazione degli ambienti a larga scala, fino alla consapevolezza che l'ambiente va storicizzato.

Nello studio dei fenomeni storici è dunque importantissimo l'uso delle carte. Esse permettono di economizzare discorsi e tempi di lettura. Località, rapporti, distanze, densità, paesaggi ... possono essere rappresentati mediante una simbologia convenzionale. Maneggiare carte è un modo conveniente per vedere la storia iscriversi sul terreno.

L'interpretazione di carte di distribuzione consiste nella ricerca dei rapporti tra i dati storici graficamente rappresentati e l'insieme di altri dati che esplicita o che suggerisce la carta. I primi rapporti sono quelli con il substrato naturale: rilievi, suoli, fiumi, vegetazione.

Le carte che rappresentano stati del mondo del passato potrebbero essere utilizzate in sostituzione dei testi allo scopo di far concepire le visioni d'insieme degli ambienti nei quali i gruppi umani hanno sviluppato le loro culture. Le carte che mostrano i legami di coesistenza dei fenomeni (chiamiamole «carte di contemporaneità») possono indurre più efficacemente a prendere atto della contemporaneità di molte civiltà e di molti fatti.

Le capacità da formare negli esercizi di decodificazione delle carte storiche possono essere le seguenti:

- 1) la capacità inferenziale circa le distanze reali da organizzare sulla base dei risultati di un rilevamento empirico delle misure che rende i riscontri meno reali;
- 2) la comprensione dei modi della rappresentazione cartografica, cioè dei sistemi e dei linguaggi che hanno via via garantito [la corrispondenza tra immagine e realtà]. Essi si sono profondamente evoluti e trasformati nel tempo;
- 4) la comprensione che ogni carta geografica - mappa, topografia, pianta - nasce per servire «a qualche cosa» di ben preciso, e che essa ha una sua definita funzione;
- 5) la comprensione che l'immagine che ci perviene è la risultante di interpretazioni e di scelte attuate dal redattore del documento, nonché il prodotto delle convenzioni, dei gusti e degli stili propri e specifici del periodo storico in cui essa si colloca;
- 6) la comprensione che le carte sono uno strumento importante di conoscenza del territorio e un presupposto della sua gestione e amministrazione.
- 7) la comprensione che le carte possono dare - come ogni altra fonte - informazioni infedeli o errate;
- 8) la comprensione che le informazioni che una carta storica è in grado di far produrre si ampliano grazie alla conoscenza del territorio rappresentato e grazie alla comparazione con altre carte e con altri documenti.

*(Sintesi tratta dai materiali presenti nel Cd-Rom "Insegnare storia" MPI – DDS Università di Bologna – Bologna 2000)*

## STORIA E MAPPE CONCETTUALI

L'uso delle mappe concettuali è piuttosto diffuso in ogni ordine di scuola e indistintamente per tutte le materie.

Per quello che concerne la disciplina Storia l'utilizzo delle mappe risulta ancora più significativo, laddove sia necessario sintetizzare e apportare tagli alla manualistica corrente, oltre al fatto che secondo J. Novak e D. Gowin<sup>1</sup>, nell'ambito della teoria cognitivista dell'apprendimento significativo, la rappresentazione grafica delle conoscenze «è un modo per far emergere i *significati* insiti nei materiali da apprendere», in quanto costringe gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle relazioni che vi intercorrono. Notevoli nel contesto italiano sono i lavori di Marco Guastavigna<sup>2</sup>, così come una ricca e corretta bibliografia è presente nel sito <http://www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/bibliomap.htm>

Per rendere più agevole e attuale la buona pratica delle mappe concettuali si può fare uso di software specifici relativi alla redazione delle suddette mappe, tra tutti si può citare *IHMC Cmap Tools*, scaricabile gratuitamente dal sito <http://cmap.ihmc.com/> che permette, tra le molte indicazioni (inserimento di link, immagini, testi, collegamenti tra mappe, ecc.) e la facilità di esecuzione, di condividere in rete le mappe realizzate.

L'utilizzo della mappe permette di :

- richiamare i saperi già maturati dagli studenti sia per ampliare la trattazione sia per correggere gli errori,
- stimolare l'apprendimento cooperativo con un lavoro a piccoli gruppi per favorire la discussione e lo scambio tra gli studenti,
- attivare processi metacognitivi con la discussione delle mappe redatte attraverso la ricostruzione dei passaggi logici attuati dagli alunni,
- produrre stili di apprendimento differenti nella redazione delle mappe,
- valorizzare il lavoro svolto,
- creare una mappa condivisa dalla classe,
- acquisire le capacità di revisionare e ridefinire il piano progettuale di una mappa.

Riguardo l'insegnamento della disciplina storica quelle che seguono possono essere le possibili fasi nell'ambito di una classe della progettazione di un lavoro attraverso le mappe concettuali:

- individuare i concetti principali, dopo la lettura di uno o più paragrafi di storia,
- discutere e stabilire con la classe la relazione tra i concetti,
- costruire una mappa (lavoro a coppie) sia cartacea sia attraverso un software specifico (IHMC Cmap Tools),
- analizzare e discutere in classe della mappe redatte dagli studenti,
- realizzare collettivamente una mappa attraverso il confronto e la discussione per poi giungere a nuova costruzione, revisione e ridefinizione,
- redarre una mappa collettiva, che metta insieme i lavori degli alunni e possa definire un periodo storico in maniera schematica e sintetica.

Le mappe possono, dunque, essere utili nel sintetizzare alcune parti del manuale, in quanto manca spesso il tempo per svolgere l'intera programmazione; in questo caso se la classe conosce la metodologia il docente stesso può produrre lui delle mappe da fornire agli alunni in quanto possono essere d'aiuto nel riuscire a concettualizzare dei fatti anche complessi, soprattutto mettendoli in relazione tra di loro, e quindi facilitare la comprensione degli eventi storici, che spesso sembrano agli alunni estremamente lontani dalla loro realtà. In altri casi le mappe concettuali possono chiarire oppure approfondire parti del manuale più difficoltose per gli studenti. Infine se le mappe vengono redatte con un software, il materiale prodotto può essere rielaborato, corretto e ripensato da alunni e docenti, anche di classi differenti, attraverso un proficuo scambio di informazioni.

---

<sup>1</sup> Novak J.D.,. Gowin D.B, *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1989/2001

<sup>2</sup> La bibliografia è reperibile sul sito <http://www.noiosito.it/pubbli.htm>

## LA STORIA E LA RELAZIONE EDUCATIVA

Sebbene il panorama scolastico stia dando segni di mutamento, sia nelle linee programmatiche che metodologiche, la scuola secondaria di I grado tende ad essere ancorata ad un tipo di impostazione volta a sviluppare prevalentemente la dimensione razionale dei ragazzi a discapito dell'aspetto emotivo/relazionale. Di fatto è ormai noto che l'età degli alunni che frequentano la «scuola media» è una fase complessa. È stata definita «l'età dell'incertezza» (Vera Slepj, *L'età dell'incertezza*, 2008), in cui il disorientamento e l'instabilità si manifestano a più livelli. Persino i genitori dei ragazzi si presentano sempre meno come sistemi di riferimento, poiché tendono ad adeguarsi ai modelli di una società narcisistica in cui l'individuo è sempre più centrato su se stesso e sul soddisfacimento dei propri bisogni e desideri (Umberto Galimberti *L'ospite inquietante*, 2007). Eppure questi ragazzi hanno bisogno di certezze e di punti di riferimento per potere proiettare, con fiducia, le proprie aspettative nel futuro.

Ecco allora la carta vincente che la scuola può giocare come agenzia educativa: la creazione di una costruttiva relazione educativa. Come? Attraverso la figura del docente, facilitatore degli apprendimenti e delle relazioni e attraverso il valore formativo delle discipline, quali appunto la storia.

Il docente si pone come il regista dell'apprendimento dei ragazzi a più livelli: cognitivo, emotivo, relazionale.

Come può la disciplina storia essere un veicolo nella creazione della relazione educativa?

La relazione che si sviluppa attraverso l'insegnamento della storia è duplice: dell'alunno col proprio Sé, da un lato, dei singoli che interagiscono tra loro nel gruppo classe, dall'altro. Il docente è il regista e, come si diceva poc'anzi, è il facilitatore degli apprendimenti. È credibile attraverso i suoi atteggiamenti di serietà, rispetto, professionalità e sa superare la barriera del gruppo dei pari per entrare in relazione con i singoli e con il gruppo.

La storia è la memoria antropologica, è il percorso attraverso cui si formano le identità personali e nazionali, locali e universali, culturali, linguistiche.

Lo studio della storia favorisce la presa di coscienza della propria identità personale e culturale, richiama a valori quali la solidarietà, l'identificazione ed il senso di empatia. Di contro palesa come l'odio, la violenza, l'intolleranza e la crudeltà siano da sempre elementi distruttivi per l'intera umanità.

Certamente non si può prescindere dalla dimensione emotiva, nell'insegnamento della storia. La storia consente un viaggio di esplorazione continua dal passato ad oggi, da lontano al qui ed ora, per comprendere meglio la propria identità e la realtà presente.

Uno strumento assai efficace a questo riguardo è lo studio delle biografie di personaggi storici: cosa dice a me quel personaggio storico? Che considerazioni muove in me quell'episodio? Gli eventi storici sono comparabili, sebbene avvenuti in età diverse? Cosa li accomuna, cosa li differenzia? Riflettere, valutare, comparare, esprimere riflessioni personali sono tutti elementi che sviluppano il pensiero critico, ma ciò è possibile solo se l'alunno ha consapevolezza di sé, del proprio sentire, del proprio essere. Pertanto lo studio della storia comporta una continua riflessione sul presente. In questo modo lo studente si sente realmente coinvolto in prima persona. La dimensione cognitiva ed affettiva devono potersi *compenetrare*. La graduale padronanza di un lessico specifico ha lo scopo di poter comprendere, interpretare e dire una realtà, del passato e del presente. Il confronto in classe con i compagni su tematiche e contenuti disciplinari sviluppa un clima di apertura, di riflessione e di confronto in cui ciascuno può sentirsi realmente libero di esprimersi senza sentirsi giudicato. È compito dell'insegnante quello di stimolare il confronto tra idee diverse e quello di incoraggiare la partecipazione dei ragazzi negli interventi. La creazione di un clima emotivo positivo favorisce l'apprendimento (H. Franta e A. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS, 1994).

Un altro elemento positivo utile nel gruppo classe per formare una buona relazione educativa è la presenza degli alunni stranieri in classe. Ciò favorisce il recupero delle diverse identità storico culturali, un elemento di ricchezza nel recupero delle tante «storie».

## LA VALUTAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

La valutazione è uno degli impegni più gravosi per ogni insegnante in qualsiasi disciplina, ma particolarmente per l'insegnante di storia il quale deve valutare, oltre alla semplice conoscenza, varie abilità e competenze che devono essere contemporaneamente indagate e misurate.

Nella mia lunga carriera di docente di storia nella scuola secondaria di I grado mi sono confrontato spesso con i colleghi su quale fosse il sistema migliore per indagare e valutare le conoscenze e le abilità raggiunte da ogni allievo nello studio della storia

L'interrogazione classica, attraverso la quale siamo tutti passati, che i docenti della secondaria di II grado, con cui mi sono incontrato quest'anno all'interno del progetto continuità, ci rimproverano di non praticare, se da una parte consente di verificare le conoscenze apprese, la capacità di rielaborazione personale delle stesse e la precisione terminologica raggiunta, dall'altra è estremamente soggettiva e legata ai vari effetti di alone che ogni ragazzo porta con sé, ha bisogno di tempi lunghi, non ci consente di misurare la situazione del gruppo classe nel suo insieme e quindi non ci dà in tempo reale quel *feedback* necessario ad ogni insegnante per valutare la bontà della propria azione didattica ed eventualmente ricorrere a strategie alternative. Del resto, come sottolinea Benedetto Vertecchi nel suo saggio sulla valutazione formativa, se nel processo di trasmissione culturale vogliamo raggiungere livelli qualitativi elevati non possiamo esimerci dalla somministrazione di frequenti e adeguate forme di verifica che gradualmente portino gli allievi dall'acquisizione delle capacità più semplici a quelle più complesse.

La prima abilità che dobbiamo verificare sia posseduta da tutti i nostri studenti ed è propedeutica allo studio stesso della Storia è legata alla *terminologia*. Se il paragone non è azzardato, una buona conoscenza della terminologia è per la storia quello che per la matematica è una buona conoscenza delle tabelline. Per questo motivo quando mi viene assegnato l'insegnamento della storia in una classe di prima media dedico le prime settimane alla presentazione di un centinaio di prefissi e suffissi di origine greca (logia, crazia, paleo, crono, ecc) che, se imparati a memoria, danno allo studente la possibilità di poter ipotizzare il probabile significato di circa un migliaio di parole della terminologia storica e non solo. Il fatto che il ragazzo non si faccia più intimorire da una parola sconosciuta, ma cerchi di indagarla ricorrendo al suo bagaglio lessicale è importante non solo perché migliora la comprensione dei testi, ma anche perché innalza il suo livello di autostima. Per questo motivo bisogna che la memorizzazione sia efficace e duratura e l'insegnante dovrà cercare di incentivarla trasformandola il più possibile in un gioco e richiamandola di tanto in tanto nel corso dell'anno.

Messo lo studente in condizione di organizzarsi al meglio nello studio, è importante essere scrupolosi nelle verifiche che dovranno essere frequenti e dovranno contemporaneamente indagare sia la conoscenza dei fatti, sia la capacità di individuare rapporti e relazioni sia l'analisi dei documenti. È importante che in ogni prova siano presenti questi livelli di indagine in modo che l'alunno si abitui a prenderli in considerazione nella fase di studio. Se le verifiche saranno agili, con poche domande, strutturate a risposta chiusa potranno essere corrette e misurate dai ragazzi stessi al termine della prova, quando più alta è la tensione attentiva a conoscere il risultato e l'insegnante saprà in tempo reale quali correttivi apportare alla sua azione didattica e quali prove di recupero somministrare.

La valutazione finale sarà fatta poi dall'insegnante che terrà conto non solo dei punteggi grezzi ma anche dei progressi, dell'impegno e della serietà con cui ognuno ha svolto il compito assegnato.

Conciliare questo sistema minuzioso di verifica degli apprendimenti con delle «sane» interrogazioni orali che consentano di verificare, oltre alla conoscenza, la capacità di rielaborazione personale dei contenuti appresi, è sicuramente il modo migliore di procedere per valutare appieno le abilità e le competenze raggiunte dai nostri allievi.

## STORIA E SCIENZE AUSILIARIE

La storia come oggi è scritta, come narrazione cioè basata su dati certi, ha avuto nel corso dei secoli diverse metodologie e finalità. Dall'antichità fino a tutto il Rinascimento la storia aveva la funzione di fornire una gamma assai vasta di esempi (*exempla*) alla retorica o argomenti per la lotta politica, o per l'esaltazione delle dinastie dominanti; dal Sei-Settecento si è cercato di dare uno spessore scientifico a quanto si scriveva sul passato per fornire attestazioni di legittimità ai sovrani, prove di legalità ai beni posseduti o strumenti per la polemica religiosa; oggi si ritiene che la storia ci aiuti a ricostruire la nostra identità culturale. Nella polemica tra cattolici e protestanti nacque la moderna metodologia storica, basata sulla critica delle fonti. Siccome ciascuno voleva avere ragione, il problema delle fonti divenne essenziale, e così, prima con Cesare Baronio, poi con il gesuita Jean Bolland, che iniziò la grande collezione degli *Acta sanctorum* (1642), che analizza le vite dei santi, secondo il calendario, per distinguere quelle vere da quelle leggendarie, infine con il benedettino Jean Mabillon, che scrisse il primo trattato sui documenti, le loro formule, la loro scrittura, il *De re diplomatica* (1681), si cominciarono ad affinare gli strumenti della critica delle fonti, per poter distinguere quelle vere da quelle false, datarle e collocarle nei loro contesti. Nacquero in quel tempo le cosiddette «scienze ausiliarie della storia», quelle tecniche cioè che consentono di verificare l'autenticità di una fonte.

Tra le scienze ausiliarie, le principali sono:

- archeologia: studio di oggetti, resti di monumenti e di città antiche,
- epigrafia: testi incisi su pietra, marmo, terra cotta e metallo,
- paleontologia: studio della preistoria,
- paleografia: antiche forme di scrittura,
- diplomatica: studia la struttura dei documenti, i formulari, etc.,
- cronologia: studia i diversi modi di datare, utilizzati nel corso della storia,
- sfragistica: studia i sigilli,
- araldica: studia gli stemmi,
- iconografia: legata all'iconologia (interpretazione di simboli, figure allegoriche, emblemi) classifica e studia le immagini relative ad un soggetto,
- stratigrafia: tecnica usata durante gli scavi, individua i vari strati e li collega al periodo storico,
- numismatica: studio delle monete dal punto di vista storico,
- topografia: studio del territorio nei suoi aspetti fisici e urbani,
- toponomastica: nomi, luoghi e la loro origine,
- demografia storica: andamento della popolazione delle civiltà del passato,
- papirologia: studia i testi letterari e documentari antichi così come si sono conservati nei manoscritti su papiro,
- codicologia: studia i manoscritti nel loro aspetto materiale,
- archivistica: studia l'insieme dei documenti che sono stati prodotti da un ente nel corso della sua attività.

Le scienze ausiliarie della storia antica sono l'epigrafia, la papirologia, la storia delle religioni, l'archeologia e la numismatica; mentre gli strumenti per l'analisi e la ricostruzione della trasmissione dei testi sono la paleografia, la codicologia, la filologia medievale e umanistica, la filologia e storia bizantina, le tecniche ecdotiche (=critica del testo la cui finalità è quella di riavvicinare un testo il più possibile alla sua forma originaria, cioè voluta dall'autore).

Le scienze ausiliarie della Storia medievale sono essenzialmente la paleografia, la diplomatica, la codicologia e l'archivistica.

Le scienze ausiliarie della Storia moderna e contemporanea sono essenzialmente la geografia, la topografia, la toponomastica e la demografia.

Georges Duby sostiene che le principali scienze ausiliarie della storia sono l'economia, la geografia e l'antropologia.

## STORIA E ARCHEOLOGIA

Il binomio storia e archeologia è a livello universitario imprescindibile da tempo, in quanto chi fa archeologia non può non conoscere la storia, così come chi si occupa di storia deve occuparsi di fonti che spesso provengono da scavi archeologici.

Il termine archeologia poi non va inteso solo come archeologia classica, ma anche tardoantica, medievale e persino industriale, in modo da comprendere appieno il valore di questa disciplina strettamente legata alla storia, soprattutto nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria.

Con la Legge 53 del 2003, nota come Riforma Moratti, all'interno delle *Indicazioni nazionali* la scansione dello studio della storia è stato diversificato sia per la scuola primaria sia per quella secondaria di primo grado: alla luce di questo cambiamento che non consente più la ripetizione dei programmi nei due ordini di scuole, l'utilizzo delle fonti materiali e quindi dei dati archeologici può essere di grande aiuto e, in alcuni casi, il solo mezzo per arrivare a comprendere il dato storico. Ad esempio attraverso l'esperienza di un cantiere di scavo, in modo da far capire agli alunni lo svolgersi degli eventi storici attraverso l'analisi di ciò che sta sotto di noi. Difficile è però accedere ad un cantiere vero e proprio e compiere *in situ* un lavoro didattico, più facile è invece partecipare con una classe ad una simulazione veritiera delle fasi che si possono riscontrare quando si fa archeologia sul campo. A tale proposito interessanti suggerimenti si possono trovare nel sito: <http://www.dienneti.it/risorse/storia/archeologia.htm>

Si può dunque proporre lo studio di uno scavo per conoscere le fasi di un percorso storico, non uno scavo attivo, ma un sito archeologico dove dal cantiere vero e proprio si è passati alla fase di conservazione ed eventualmente a quella museale, dove però sono stati coscientemente lasciati fruibili al pubblico i momenti delle scoperte, attraverso le stratificazioni delle varie epoche storiche<sup>1</sup>. Nel compiere questo tipo di operazione metodologica bisogna tenere presente alcune importanti indicazioni:

- un luogo va affrontato alla stregua di una qualsiasi altra fonte e, come tale, va analizzato con gli alunni in maniera critica;
- nessun luogo si può dirsi «intatto»; infatti lo stato in cui si trova è sempre frutto di una scelta: motivi di stratificazione, di abbandono, di recupero, etc.;
- i luoghi che presentano molti monumenti possono essere letti secondo la chiave dell'incrocio di memorie, che a volte possono anche essere in conflitto tra di loro.

Non si può prescindere dal tenere separate storia e memoria, evidenziandone però gli intrecci. Quando gli alunni si avvicinano ai reperti archeologici occorre sempre riferirsi al tempo e alla cultura che li hanno prodotti (contestualizzazione), non dimenticandosi che queste testimonianze parlano oggi a ragazzi di oggi. La visita al luogo si deve configurare come esperienza; infatti occorre trovare il modo di colmare la distanza tra il luogo e il fruitore a partire dal presente del fruitore, per non accentuare quel senso di estraneità che caratterizza la difficoltà dell'apprendimento del dato storico e con esso di quello archeologico.

Se si intende l'archeologia in senso ampio (dalla Preistoria all'Età industriale), i siti archeologici delle varie epoche possono far entrare gli studenti in un determinato periodo storico e riuscire a fare «parlare» il luogo, inteso come scavo; infatti un luogo della memoria rappresenta un *ponte* tra presente e passato. I luoghi possono essere di per sé muti, ma riescono ad assumere un significato per chi li vede, pertanto risulta fondamentale creare le condizioni per stabilire una relazione, attraverso il luogo, con gli eventi passati che lo hanno segnato, affinché avvenga un «passaggio del testimone» (è ovvio senza trascurare la mediazione del docente).

---

<sup>1</sup> Ne sia per tutti il recente esempio nella regione Emilia Romagna della *domus* del Chirurgo a Rimini, che ci racconta la città dall'età tardo romana a quella tardoantica, con materiali reperibili in: [http://www.archeobo.arti.beniculturali.it/rimini\\_domus/domus\\_chirurgo.htm](http://www.archeobo.arti.beniculturali.it/rimini_domus/domus_chirurgo.htm).



## STORIA E TOPONOMASTICA

Le *Indicazioni* pongono fra le condizioni necessarie al formarsi della *coscienza storica* il confronto *fra punti di vista e approcci metodologici diversi*: ebbene, un settore d'indagine in piena evoluzione che si avvale dei contributi scientifici della geografia, delle discipline economiche, delle scienze politiche e sociali, delle lingue antiche e moderne è la toponomastica che studia l'origine e il significato dei nomi di luogo.

Nella toponomastica rurale le dimensioni dello spazio e del tempo sono strettamente intrecciate: se la geografia si interessa dell'occupazione e della trasformazione dello spazio, la storia si occupa delle modalità (invasioni, colonizzazioni, tecniche di sfruttamento, gestione del territorio, contratti agrari) che hanno reso possibile questo processo nelle varie epoche, creando in tal modo i paesaggi, dei quali i nomi di luogo sono parte integrante. Dunque il toponimo, in quanto *segno leggibile sul territorio (Indicazioni)* è anche bene culturale, perché parte del patrimonio ereditato da chi ci ha preceduto. Inoltre, in epoche povere di documenti scritti, i nomi di luogo possono diventare attendibili fonti storiche: ciò è stato ampiamente dimostrato per la prima età longobarda (VI-VII secolo).

Dal punto di vista didattico, l'indagine toponomastica offre il vantaggio di poter muovere dallo spazio vissuto dell'alunno, quindi dal presente e vicino per arrivare, attraverso la ricerca dei significati, al passato; e, con l'occuparsi di più ampi domini spaziali, estendersi al lontano.

L'attività preparatoria riguarderà la delimitazione del campo d'indagine (il territorio comunale) evidenziandone i confini sulla carta (tavoletta I.G.M. al 25.000, C.T.R. al 25.000) in base alla legenda; seguirà la localizzazione dei toponimi, individuandone le coordinate chilometriche, l'altezza sul livello del mare, per arrivare, con l'ausilio di altre fonti (cartografia storica, documenti, bibliografie), a stabilirne l'antichità, procedere alla classificazione (idronimo, oronimo, fitonimo, prediale, antroponimo, etnonimo, agionimo) e concludere con l'interpretazione, terreno assai insidioso per cui, nonostante l'esortazione *ad esporsi all'errore piuttosto che condannarsi al silenzio* (Martinet, 1986), si suggerisce agli insegnanti, i quali sono chiamati a svolgere un attivo ruolo di ricercatori, di non improvvisarsi interpreti di etimologie, ma di servirsi dei numerosi dizionari toponomastici in circolazione. Piuttosto, poiché per la comprensione del significato del toponimo non è sufficiente la sua sola definizione glottologica o linguistica, è bene che i docenti coniughino la ricerca all'esplorazione diretta, al fine di analizzare sul terreno i caratteri storico-geografici in base ai quali a quel luogo è stato attribuito quel nome.

Per completare il discorso, va fatto un cenno alla toponomastica urbana. Dopo l'Unità d'Italia, in particolare a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento, si celebra la memoria di alcuni padri della Patria (Cavour, Vittorio Emanuele II, Garibaldi, Mazzini) con l'intitolazione di strade del centro storico. In seguito, con l'abbattimento delle mura e l'ampliamento delle città, si individuano, con intento celebrativo e ideologico (anni 1910 e 1922) e di *damnatio memoriae* (1946), altri personaggi, luoghi o eventi ai quali dedicare le nuove vie, per rappresentare *il passato della città ne' suoi uomini insigni, nella sua storia, nella sua arte, ne' suoi fasti. Così molti saranno invogliati allo studio della storia locale* (1922, Comune di Parma, Commissione Toponomastica).

Rimane sempre viva anche la tendenza alla conservazione dei toponimi urbani antichi, legati ad un mestiere, un mercato, una chiesa, che spesso si trovano affiancati alle targhe recanti i nomi moderni, ufficiali, delle vie, permettendo così una prima indagine sulle stratificazioni storiche della città.

Lo studio degli atti delle Commissioni toponomastiche offre interessanti spunti per la comprensione delle motivazioni delle intitolazioni, nelle quali si manifestano gli orientamenti politici e le radici culturali delle Amministrazioni via via succedutesi alla guida dei comuni.

## STORIA E CINEMA

Innanzitutto è possibile creare interesse nei confronti della storia anche in classi poco propense ad un'attenzione prolungata ed indubbiamente il film con la sua tendenza alla drammatizzazione bene si presta a rafforzare l'interesse degli allievi. È opportuno, inoltre, che si verifichi per taluni momenti storici una visione incrociata di più strumenti di indagine, mostrando la complessità della realtà storica. Mi pare che si possa verificare anche un percorso di comprensione e di analisi che coinvolga tutti gli allievi.

Mi sembra, pertanto, che l'uso dei film possa consentire di ampliare gli orizzonti culturali degli studenti anche in considerazione della possibilità di leggere uno stesso avvenimento sotto diversi punti di vista, contribuendo in tal modo ad affinare la capacità critica. Il cinema può essere utilizzato, pertanto, come strumento da affiancare ad altri tipi di comunicazione (verbale, testuale, iconografica). Risulta di conseguenza importante cercare di coinvolgere e motivare gli allievi usando tali strumenti: il linguaggio visivo è un linguaggio che gli adolescenti conoscono e comprendono sovente meglio di quello scritto, è più congeniale ai loro stili cognitivi. Il mezzo cinematografico, tuttavia, non è un documento storico, neanche nel caso in cui i fatti narrati siano coevi: presenta sempre un filtro interpretativo costituito dalle idee del regista, degli sceneggiatori ed è inoltre sovente influenzato dal clima ideologico dominante in quel momento storico.

Quali potrebbero essere dunque le azioni didattiche più opportune, utilizzando il cinema nell'insegnamento della storia?

Schematizzando: ogni film porta in sé tre tipi di storia:

- a) la «storia» raccontata dal film;
- b) la storia dell'industria cinematografica, relativa al periodo in cui è stato realizzato;
- c) la storia del linguaggio filmico.

Per quanto riguarda la storia dalla fine dell'Ottocento in avanti, un film può anche essere fonte di documentazione. Se così è, il patrimonio di testi cinematografici che si presenta utilizzabile a fini didattici è davvero considerevole. Lavorando, inoltre, su più livelli si possono creare percorsi interdisciplinari significativi. Sulla stesso film si può effettuare una lettura «narratologica», che vede quindi coinvolto l'insegnante di italiano o una lettura più tecnica che può coinvolgere l'insegnante di tecnologia e di arte e immagine. Infine del film si fornisce una lettura in chiave storica, proponendo domande che si possono basare anche sul raffronto di come lo stesso argomento è stato affrontato nel film e nel libro di storia.

Si può, inoltre, operare confronti anche sullo stesso argomento, magari interpretato in modo diverso da differenti registi in momenti lontani tra loro. Tutto ciò serve anche per sviluppare nei ragazzi senso critico: questo aspetto sembra oggi piuttosto trascurato. Molte volte la visione di un film riguardante un argomento storico può spingere i ragazzi a porre domande a cui non avrebbero mai pensato solo affrontando l'argomento sul manuale di storia. Gli avvenimenti sullo schermo diventano quasi più «tangibili» e diventano parte del loro mondo, anche se sono accaduti in epoche diverse rispetto al loro presente. Quello che viene solo studiato appare come lontano, se però tutti i sensi, o quasi, e soprattutto l'emotività sono coinvolti, tutto appare più comprensibile. Sappiamo tutti che i ragazzi sono per l'*hic et nunc* e il cinema sembra dare loro questa sicurezza.

Indispensabile nella scuola odierna saper motivare i ragazzi ed è fondamentale farlo con i mezzi di comunicazione che sono loro più consoni e vicini. Il cinema è senz'altro uno di questi.

## STORIA E LETTERATURA

L'insegnamento di italiano e storia da parte di un unico docente può creare, nella pratica didattica, problemi e opportunità che meritano l'attenzione e il confronto tra gli insegnanti, così come, viceversa, quelli creati dall'assegnazione delle due discipline a due diversi docenti. Il rischio principale con il docente unico è quello di sacrificare ore di una materia all'altra e spesso è la storia a farne le spese, soprattutto quando le conoscenze e le competenze linguistiche degli alunni presentano evidenti lacune, senza contare le difficoltà incontrate dai ragazzi stranieri. È pur vero che l'insegnante fortemente interessato alla mediazione didattica spesso utilizza alcune ore di italiano per costruire e completare un modulo di storia. Chi conosce le reali problematiche dell'insegnamento/apprendimento sa che ciò che importa principalmente è la costruzione progressiva di conoscenze e di competenze, lo stimolo e/o il potenziamento delle motivazioni e della partecipazione di ciascun alunno. Difficoltà di tipo opposto possono derivare dall'assegnazione delle due materie a due docenti distinti, in particolare nello svolgimento di programmi che consentano il ponte fra storia e storia della letteratura, ma queste difficoltà possono essere trasformate in occasioni preziose di interazione e arricchimento reciproco.

Tutto questo acquista un particolare significato nel caso singolare degli attuali programmi del biennio postqualifica degli istituti professionali: quello di storia prevede un percorso di approfondimento dalla preistoria all'età contemporanea particolarmente legato all'indirizzo professionale, mentre quello di letteratura copre il periodo dal Settecento (sostanzialmente dalla seconda metà) ai giorni nostri. Nel giro di pochi anni, docenti e case editrici hanno adattato questi programmi alla realtà della pratica didattica che registrava il disagio degli alunni nell'affrontare un percorso storico troppo diverso rispetto al contesto dei movimenti e degli autori che stavano studiando in letteratura; reazioni comprensibili, soprattutto se si considerano le difficoltà diffuse e documentate manifestate nello studio di entrambe le discipline. Quest'operazione, però, ha comportato un grave rischio: quello di considerare lo studio della storia come una premessa certo indispensabile, ma soprattutto per studiare meglio la storia della letteratura, come accadeva spesso nel vecchio insegnamento di Cultura generale.

Credo che, al di là delle perplessità, ciò che importa sia impegnarsi a costruire comunque percorsi significativi che, seppure integrati, rispettino e facciano comprendere la specificità delle diverse discipline. Introduzioni storiche di carattere puramente descrittivo servono a ben poco, ma la costruzione di mappe concettuali e di grafici temporali può costituire sia la premessa per comprenderne le relazioni con i fatti e i contenuti letterari, sia la base su cui costruire progressive conoscenze storiche, anche con la possibilità di muoversi sull'asse spaziale e su quello temporale liberamente, quindi anche su contenuti di altri periodi, purché all'interno di un percorso strutturato e dichiarato.

Come esempio, propongo molto sinteticamente alcune delle esperienze che nella pratica didattica hanno dato risultati positivi. Nella classe quarta lo studio degli illuministi pone in forte relazione le due discipline, ma costituisce anche la base ideale per un percorso sulla storia dei diritti umani. Si possono riprendere e approfondire fatti e concetti storiografici già affrontati nel biennio iniziale (la schiavitù nel mondo antico, il colonialismo, le guerre di religione, etc.), ma anche introdurre, come avvio e conclusione del modulo incentrato sul presente, conoscenze p.e. sugli scopi e azioni di Amnesty International, sulle forme di schiavitù oggi e le associazioni che le combattono, passando attraverso autori come Beccaria, Voltaire, ma anche Orwell. Sempre in quarta, lo studio delle opere di U. Foscolo favorisce la discussione sul valore morale delle scelte politiche, anche oggi pericolosamente banalizzato e oggetto di strumentalizzazioni, basti pensare a fatti fondamentali e significativi come la Resistenza. Nella classe quinta è fin troppo evidente il valore delle testimonianze sulla disumanità della guerra di autori come Ungaretti, P. Levi, Quasimodo, Hemingway, solo per citarne alcuni, ma attraverso lo stimolo delle loro opere e di quelle di altri autori (p. e. più indietro nel tempo Swift), si può operare sui concetti di guerra e di pace e, in particolare negli IPSIA, sul rapporto fra guerra, tecnologia e industria, scegliendo opportunamente i percorsi diacronici e sincronici.

## STORIA E MUSICA

Musica e storia hanno le stesse prerogative e le stesse qualità; abitano a vedere le cose da punti di vista diversi, a mettere in campo l'occhio critico del confronto. La musica ha, inoltre, il pregio di insegnare ad ascoltare ed è intrecciata in modo strutturale ed imprescindibile con culture, ideologie, società espresse in un tempo e in un contesto storicamente definiti.

Entrambe le discipline possono fornire ai ragazzi sia strumenti per crescere con una cultura di apertura sia metodi per l'accesso alle diversità culturali. Ascoltare una musica o una canzone in classe come fosse una fonte significa permettere l'incontro/confronto con un repertorio di altra cultura o epoca. La fonte musicale va ascoltata, analizzata e studiata come il risultato di un processo e inserita in un contesto.

Può essere a volte un oggetto, uno strumento musicale, ma anche un brano di una registrazione dal vivo. Il reperto viene interpellato vedendolo/ascoltandolo come documento, testimonianza della cultura o dell'epoca da cui proviene. L'ascolto stesso può diventare un *problem solving*: chi è che suona o canta questa musica? Dove si trova? Perché la suona? Come lo sta facendo? Da cosa si capisce? Tale atteggiamento è sicuramente più rispettoso della diversità di quanto non avvenga limitandosi alla semplice esecuzione del brano ed apre collegamenti non solo con le discipline antropologiche, ma anche con l'area linguistica.

Per lo storico la musica rappresenta, dunque, un particolare tipo di fonte in grado non solo di far luce sulle condizioni di vita, sulle aspirazioni e le abitudini di un periodo, ma anche di diffondere messaggi che coi contesti possono interagire fino a contribuire a mutarli. La musica si è dimostrata in grado di muovere le masse, si pensi ai canti di protesta, a quelli giovanili, alle marce militari o agli inni nazionali. Essa può essere una fonte rappresentativa di milioni di esistenze. Un minuetto, la *Marsigliese*, il *Nabucco*, gli *spirituals*, le marce militari, le canzoni delle mondine o quelle dei partigiani attestano i climi, le situazioni, gli ideali che li generarono, ma furono anche a loro volta generatori di adesioni e di avversioni.

L'indagine sul passato attraverso fonti musicali può portare da un lato ad una ricostruzione «creativa» del passato stesso e dall'altro ad esecuzioni più consapevoli.

Il movente per avviare questo tipo di ricerca può scaturire da molteplici occasioni: la proiezione di un film o di una produzione cartoonistica ad ambientazione storico – geografica che abbia colpito i ragazzi e che offra spunti musicali e storici adeguati; un fenomeno di attualità che abbia catturato l'attenzione; una visita d'istruzione ad ambienti, luoghi, musei etc.; un periodo storico o un genere musicale che susciti interesse e il cui approfondimento sia funzionale ad una successiva rielaborazione creativa (ad esempio musica da danzare, da suonare, musica dei castelli, degli indiani d'America...).

### **Idee per attività storico – musicali:**

- *Ricostruzione di tradizioni legate alle feste paesane o locali.*

Una prima fase consiste in un lavoro di ricerca storica vera e propria da attuarsi attraverso l'acquisizione di materiale e il reperimento di fonti fotografiche, vestiti tipici, testi, balli, musiche e strumenti adoperati in tali occasioni: ciò può avvenire anche attraverso la raccolta di testimonianze, interviste e racconti di anziani.

La seconda fase prevede di eseguire e realizzare materialmente alcune delle musiche recuperate.

Un'ulteriore fase può essere quella di confrontare le tradizioni del territorio locale con quelle dei ragazzi stranieri.

- *I timbri strumentali.*

Attività collegabile alla precedente, consiste nell'esplorazione di strumenti tradizionali, cercando nei timbri differenti i segni di vissuti individuali e memorie collettive interpretabili tramite concetti come appartenenza, colonialismo, universalismo etc. Così facendo l'invito alla ricerca di fischiotti, ocarine, ma anche il timbro del violino (tipico strumento tradizionale italiano) non è più semplice descrizione strutturale e meccanica dello strumento, ma si ricollega a un'indagine su contesti e sapori culturali in cui uno strumento è stato o è vivo.

## STORIA E COSTITUZIONE

Se si eccettuano gli indirizzi della scuola del secondo ciclo in cui è presente l'insegnamento del diritto, in tutte le altre tipologie di studi l'insegnamento della Costituzione è affidato al docente di storia. La prassi attesta che questo compito - quanto mai essenziale nell'Italia di oggi - è purtroppo largamente disatteso. Che cosa ci accomuna, se non l'adesione ai principi enunciati nella nostra Carta costituzionale? Lo studio di essa è pertanto non solo attuale ma, vorremmo dire, quanto mai ineludibile in anni in cui l'incontro con altre culture interpella i giovani sul *trait d'union* della nostra Nazione.

Il suo insegnamento può validamente essere svolto su tre piani essenziali:

1. quello prettamente storico;
2. quello giuridico-economico;
3. quello civico.

A livello storico, l'insegnante può svolgere un percorso tematico in parallelo con la trattazione degli eventi, mostrando come si sia progressivamente formata in Italia l'idea di Costituzione: recepita dalla Rivoluzione francese, spesso ha ricalcato modelli elaborati in altri Stati per poi divenire nell'Ottocento concessione del sovrano ai «regnicoli» e, all'indomani del secondo dopoguerra, espressione delle tre principali matrici culturali della società (socialista, cattolica, liberale), espressione della volontà del popolo tutto prima che dei legislatori, come ha affermato anche P. Calamandrei. Si pensi, ad es., alla definizione del concetto di proprietà espresso nell'art. 42, in cui emerge la mediazione tra i diversi progetti politici ricondotti nell'unità dello scopo del bene comune. Lo studio della Costituzione in questa dimensione non si presenta perciò come qualcosa di aggiunto, bensì come condizione per una più approfondita comprensione dei fenomeni politici e istituzionali di quegli anni.

È bene poi ricordare che abitualmente gli studenti (e gli adulti), non posseggono un lessico giuridico minimo, per cui l'analisi della Carta offre loro la possibilità di acquisire informazioni basilari per una cittadinanza consapevole e attiva. Termini quali Repubblica, democrazia, legge, referendum, Parlamento, ecc., dovrebbero far parte del lessico degli alunni; la didattica potrebbe muovere da essi, magari costruendo una rubrica, in cui annotarne il significato ricostruito a partire dalle questioni d'attualità. Come previsto dai programmi ministeriali ma anche suggerito dalla necessità di educare a una cittadinanza attiva, i contenuti della Costituzione vanno insegnati al pari degli altri; conoscere i diritti e i doveri dei cittadini non è secondario ad altri argomenti che sono abituale oggetto di spiegazione e di verifica.

L'educazione civica è sapere trasversale ai cicli e a tutti gli indirizzi, e costituisce un aspetto essenziale della cultura generale, la base per la convivenza civile specie in una società multietnica. L'analisi dei principi qualificanti della Costituzione quali, ad esempio, la repubblica, la democrazia, l'uguaglianza, la libertà, la tutela del lavoro e della salute, i rapporti internazionali, tracciano un quadro preciso di valori che ogni cittadino è chiamato a rispettare e a fare propri. L'aspetto teorico di questo insegnamento può divenire occasione per esplorare il territorio e le sue istituzioni (ad es., gli statuti degli Enti locali), per calarsi nella quotidianità esaminando come tali principi siano declinati nel contesto scuola e classe. Ciò consente agli alunni di osservare e comprendere i fenomeni sociali con un atteggiamento attivo, imparando a leggere la società non solo sul versante tecnico-scientifico, ma anche su quello relazionale e delle norme che ne regolano l'esistenza.

Merita di essere, infine, ricordata l'importanza della dimensione europea dello studio della Costituzione, attraverso lo studio comparato delle diverse carte, dei principi cui si ispirano e delle forme in cui sono organizzati i rispettivi Stati. L'esperienza può estendersi in maniera proficua anche a quelle dei Paesi non-comunitari da cui eventualmente provengano studenti presenti in classe, per favorire la reciproca conoscenza e il dialogo interculturale.

Un valido percorso educativo sulla Costituzione appare dunque non semplice corollario, ma sintesi di un efficace insegnamento della storia.

## STORIA DEI DIRITTI UMANI

Diritti dell'uomo, democrazia e pace: i tre elementi dipendono reciprocamente e la loro piena attuazione costituirebbe il vero traguardo dello sviluppo umano, la dimensione più positiva della globalizzazione, ma nella nostra società e, più in generale, nel mondo occidentale, nell'era dello sviluppo tecnologico inarrestabile e frenetico, la percezione dei diritti umani è spesso appannata o deformata dal fatto di considerarli scontati, di aver perso la memoria delle sofferenze patite da altri per garantirli anche a noi o di non coglierne le attuali sottili violazioni. Di quelle gravi e intollerabili nei confronti di uomini e popoli più o meno lontani nello spazio e/o nel tempo si è, molto spesso, solo spettatori sbigottiti e impressionati, ma passivi.

Il concetto di diritti umani si fonda sul riconoscimento e sul rispetto della dignità della persona umana in quanto tale, senza distinzione alcuna, ma le prime forme di riconoscimento di diritti sono importanti per comprendere la questione di fondo: il rapporto fra i diritti e il potere che dai primi può essere circoscritto, limitato, generato e controllato. Il concetto di cittadinanza, il passaggio da suddito a cittadino, dalla legge emanata da chi è padrone dello Stato allo Stato fondato su leggi uguali per tutti, da chi è sovrano per diritto divino a un popolo sovrano di se stesso è il prodotto di uno dei processi fondamentali dello sviluppo dei diritti umani, purché autenticamente realizzato in un contesto di vera libertà e universalità.

Le prime richieste di riconoscimento di diritti provengono, già nel mondo antico, da determinati gruppi politici e fasce sociali. Poi dalla *Magna Charta Libertatum* del 1215, concessa dal re d'Inghilterra Giovanni Senza Terra, passando attraverso il giusnaturalismo, l'*Habeas corpus Act* e la *Carta dei diritti* della Rivoluzione inglese e l'Illuminismo, si giunge alle *Dichiarazioni dei diritti* della Rivoluzione americana e di quella francese, i precedenti con cui si confronteranno o scontreranno le forze e i regimi politici che si succederanno nel tempo nel mondo occidentale e nelle aree influenzate e/o dominate da quest'ultimo. La progressiva trasformazione delle monarchie assolute in monarchie costituzionali e parlamentari e il conseguente allargamento dei diritti, primo fra tutti quello di voto, sarà veicolato dalle grandi correnti del pensiero politico moderno: liberale, liberaldemocratica, socialista e cristiano-sociale che, pur nella loro diversità, promuoveranno i diritti umani. Suffragio universale maschile e femminile e diritto al lavoro in condizioni di piena dignità saranno gli obiettivi più alti. La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (ONU 1948) è il documento chiave perché non è la dichiarazione di un solo Stato: gli stati membri delle Nazioni Unite sono obbligati a rispettarne i principi quando emanano delle leggi nazionali. La nostra Costituzione, già redatta alla fine del '47, ne è un bell'esempio. Dalla Dichiarazione universale sono derivati molti altri trattati e dichiarazioni che si occupano della tutela dei diritti di particolare categorie di individui (donne, bambini, rifugiati ...), ma a tante parole corrispondono altrettante violazioni. Almeno fino all'età delle rivoluzioni queste violazioni, spesso intollerabili e patite da grandi masse, erano considerate legali dal potere costituito, perché compiute nel contesto di società fondate sulla disuguaglianza sancita per legge, una legge di cui il potere disponeva arbitrariamente. Nonostante il riconoscimento progressivo dei diritti, gli orrori dei totalitarismi e delle guerre, dei genocidi, delle discriminazioni e delle segregazioni razziali hanno contrassegnato la storia parallela delle violazioni fino ai giorni nostri, in cui non è accettabile il loro persistere sul piano politico (ad es. in Cina), economico-sociale (lo sfruttamento del Sud del mondo e le forme di schiavitù contemporanea) e culturale (razzismi e discriminazioni di carattere etnico, religioso, di genere e nei confronti del «diverso» in generale). Alle violazioni nel Sud del mondo si contrappone la volontà di pochi di perseguire un effettivo sviluppo umano (come definisce l'ONU lo sviluppo sociale), inteso come ampliamento delle possibilità di vita, compresa quella di esercitare liberamente i diritti universali. I suoi indicatori (ISU - speranze di vita alla nascita, alfabetizzazione, reddito corretto in base al potere di acquisto, libertà politica, disuguaglianze uomo-donna, prospettive occupazionali...) si distinguono da quelli dello sviluppo economico, ma c'è il rischio reale che quest'ultimo, nell'attuale sistema globale, mantenga la preminenza e che lo sviluppo umano sia considerato solo come un correttivo dei danni inevitabili che ne derivano. È necessario che i giovani acquisiscano le conoscenze e le competenze per indignarsi di fronte alle violazioni dei diritti del nostro tempo e per comprendere che, ancora oggi, è necessario contrastare, forti della Dichiarazione universale, tutte le forme di egoismo/arroganza che sempre hanno segnato la storia degli abusi di potere.

## STORIA E TERRITORIO

Leggere il territorio significa imparare a ricostruire l'ambiente, i modi di vita, i valori dell'uomo e della società in un contesto storico, permette la familiarizzazione dell'alunno con procedure proprie della ricerca storica, ha lo scopo di sviluppare la capacità di percezione e comprensione della realtà in cui viviamo e di contribuire alla formazione della propria identità culturale.

Il concetto di identità, naturale prolungamento di quello di vissuto e di bisogni, è utile per riflettere sulle tematiche dell'educazione interculturale. L'identità è individuale e collettiva, legata sia alla storia personale dell'individuo sia a quella dell'ambiente e del territorio cui appartiene. L'individualità prende senso confrontandosi con altre individualità, scoprendo la propria identità come trasformazione progressiva, in un alternarsi di identificazioni e differenziazioni.

Utile a tale scopo è sicuramente lo studio del territorio e del paesaggio in diverse epoche storiche attraverso fonti, materiali, metodologie differenti. Molteplici possono essere le idee per l'analisi storica di un territorio, ma tutte prevedono un approccio interdisciplinare.

Grazie allo studio e al confronto tra le carte storiche di diverse epoche si possono cogliere analogie e differenze nello sviluppo di un territorio urbano o rurale. A seconda della prospettiva d'indagine che si sceglie tanti possono essere gli aspetti interessanti: all'interno delle città ad esempio è possibile cogliere la complessità del processo storico che, utilizzando antiche preesistenze, le ha cambiate, trasformate, stravolte adattandole alle necessità del momento.

Attraverso la cartografia si analizzano le diverse fasi di sviluppo e i diversi modi di articolarsi del fenomeno urbano. Spesso nelle nostre città sono ancora leggibili le diverse tipologie di impianto urbanistico (il *castrum* romano, la città medievale e i suoi borghi, la città fortificata etc.). Tutto ciò può essere poi verificato in concreto con uscite didattiche sul territorio.

Ricerca interessante, sempre da condurre attraverso fonti cartografiche di diversi periodi, può essere lo studio sulla variazione del verde di pertinenza di una certa area; ciò stimola nei ragazzi maggior attenzione e senso critico verso le decisioni e azioni dell'uomo sul territorio e li sensibilizza verso ciò che è patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.

Un'ulteriore proposta per la ricostruzione storica di un territorio può prendere le mosse dall'analisi di fonti iconografiche: i primi, infatti, ad essere consapevoli di come il territorio italiano sia stato profondamente plasmato dalla storia furono gli artisti.

Partendo ad esempio dall'affresco *Effetti del buon governo in città e in campagna* di Ambrogio Lorenzetti eseguito per Palazzo Pubblico di Siena (1337–1340), numerose possono essere le prospettive d'indagine. L'affresco diventa fonte per la ricostruzione del mondo medievale e per un confronto con il territorio urbano e rurale attuale. Induttivamente attraverso l'analisi dell'affresco si può arrivare anche alla ricostruzione di un paesaggio sonoro storico (nell'opera sono infatti presenti strumenti musicali, scene di danza, attività quotidiane, animali etc.). Tale ricostruzione è parte dello studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente, e riguarda diverse dimensioni: civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa. Partendo quindi da una fonte iconografica vengono sviscerati aspetti specifici di un'epoca come ad esempio il rapporto esistente tra l'uomo e i suoni del suo ambiente, il valore simbolico che le sonorità hanno per l'individuo e per la collettività di una determinata società e le modalità di comportamento nei diversi contesti. L'esplorazione di un territorio (da una città a una piazza, da un podere a un'azienda agricola, oggi o nel Medioevo) in un'ottica interdisciplinare diviene parte di un lavoro storico più ampio di ricostruzione della vita quotidiana nelle realtà del passato o del presente ed amplia gli orizzonti delle attività di percezione e comprensione della propria realtà attraverso il confronto con paesaggi sonori ed espressioni artistiche diverse.

## BENI CULTURALI E AMBIENTALI

Sono un'importante risorsa per la programmazione di un curriculum finalizzato allo studio della storia ed alla costruzione della propria identità.

Credo che non ci sia paese, soprattutto in Italia, che non abbia al suo interno o nel territorio circostante testimonianze del passato, i cosiddetti beni culturali e ambientali, che potrebbero, se conosciuti e indagati, diventare preziosi laboratori all'aperto da cui partire per trasformare lo studio della storia in una meravigliosa avventura.

La storia, come altre materie di studio, è, oggi, molto spesso subita dagli alunni a scuola piuttosto che vissuta e indagata e questo dà a tale disciplina un sapore scialbo e demotivante. Occorre un approccio diverso allo studio del passato che stimoli nel discente la passione della ricerca ed il piacere della scoperta. Per appassionare i bambini ed i preadolescenti alla storia occorre colpire innanzitutto la loro fantasia e suggerire emozioni e sentimenti diversi, attraverso esperienze vissute nel territorio di immediata esperienza e in luoghi familiari.

Bisogna anche dilatare il concetto di «bene culturale», rappresentato non solo dai classici monumenti (chiese, palazzi, statue, etc.), ma anche dal nome delle vie, delle piazze, dei quartieri attraverso i quali si può ricostruire la storia di un paese, dei suoi personaggi illustri e *radicare il proprio senso di appartenenza ad un territorio e ad una comunità*.

Quest'ultimo aspetto non sembri secondario, in quanto oggi, nell'era della globalizzazione, o si hanno delle forti radici che ci legano alla cultura ed alle tradizioni del luogo in cui si vive oppure si rischia di essere «*uno, nessuno, centomila*», cioè di vivere un senso di estraneità e di vuoto che ci impedisce di rapportarci agli altri in maniera equilibrata e serena.

Un curriculum di storia costruito sui beni culturali dovrebbe essere portato avanti dai primi anni di scolarizzazione, a partire dalla scuola dell'infanzia, in modo che il primo contatto con essi avvenga quasi a livello epidermico e sia vissuto come un gioco, con stupore e con emozione. Il profumo d'incenso di una chiesa, la maestosità di un campanile, la scabrosità di antiche mura cittadine o la levigatezza di un monumento di bronzo resteranno radicati nell'animo di questi fanciulli e nella loro memoria, pronti per essere riprodotti, analizzati nelle attività di indagine e di ricerca degli anni successivi.

È bene che questo primo contatto con i beni culturali e ambientali avvenga nella maniera più semplice e naturale, spostandosi sul territorio, possibilmente a piedi, in modo che gli alunni li associno alle immagini familiari delle case, delle vie, delle piazze del paese e li sentano come parte integrante della loro realtà.

Man mano che procede la crescita evolutiva degli alunni ed il loro percorso scolastico si può allargare il raggio esplorativo della scuola organizzando delle giornate archeologiche alla scoperta delle tracce del passato presenti nel territorio. Anche in questo caso, se si affittano case attrezzate per accogliere gruppi organizzati, ci si può spostare con una o più classi sul territorio, dedicando anche un'intera settimana allo studio ed alla ricerca dei beni culturali e ambientali che il territorio conserva.

Nella media di San Mauro Pascoli, la scuola dove insegno, ogni anno, da almeno 15 anni, viene organizzata, per i ragazzi di prima, con il coinvolgimento anche dei genitori, una settimana autogestita dedicata allo studio della Valle del Marecchia. Affittiamo una casa dotata di almeno 50 posti letto, e per una settimana ci spostiamo sul territorio, rigorosamente a piedi, alla ricerca delle tracce del passato: castelli, torri di avvistamento, pievi, antichi mulini diventano le mete preferite dei nostri spostamenti, durante i quali non solo diamo agli alunni un metodo per indagare i documenti storici ma li abituiamo ad osservare il territorio ed a leggere il paesaggio dal punto di vista geologico, naturalistico e antropico. Così geologia, geografia, storia entreranno a far parte del vissuto dei nostri alunni che di queste giornate conserveranno il ricordo piacevole dell'avventura e della scoperta e saranno motivati, un domani, a proseguire tali indagini per conto loro.

*Osservare per conoscere,  
conoscere per capire,  
capire per sentirsi in armonia con ciò che ci circonda.*



## STORIA E ARCHIVI

Gli archivi, in quanto istituzioni destinate alla raccolta ordinata, conservazione, tutela e consultazione di documenti, costituiscono i luoghi privilegiati ove recarsi *per comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dalle testimonianze e dai resti che l'uomo stesso ci ha lasciato (Indicazioni)*, cioè dalle fonti. Proprio attraverso l'uso diretto delle fonti è possibile diversificare le modalità di apprendimento, applicando alcune tecniche di lavoro proprie della ricerca storica: l'alunno ha l'opportunità di individuare le fonti, interrogarle, incrociarle con altre, interpretarle criticamente, organizzare i risultati della ricerca in una comunicazione.

Il contatto immediato con il patrimonio documentario è inoltre occasione di sviluppo della cittadinanza attiva, poiché il lavoro in archivio porta il ragazzo a percepire non solo l'importanza dei beni culturali documentari, ma anche la complessità delle operazioni necessarie per consentire ad ogni cittadino la fruizione di questo patrimonio comune.

Prima della visita, l'insegnante fornirà ai ragazzi alcune informazioni di base sul luogo ove si recheranno; là toccherà agli archivisti il compito di introdurre la classe all'uso di cataloghi e repertori, indispensabili per accedere ai documenti; descrivere il tipo di documenti che si troveranno di fronte, tenendo presente che spesso non sono immediatamente fruibili in quanto redatti in una lingua diversa, in una grafia diversa e spesso privi di datazione esplicita. È indispensabile che l'insegnante si rechi preliminarmente presso l'archivio per conoscere la possibilità di elaborazione in loco del materiale offerta dagli spazi, le attrezzature (lettori di microfilm, CD), il loro corretto uso, sapere come si maneggia un documento, quali precauzioni adottare per prevenire eventuali manifestazioni allergiche, verificare la disponibilità di consulenza e assistenza offerta dal personale nella lettura dei documenti. La visita preliminare serve anche per concordare le modalità di consultazione: spoglio di fascicoli contenenti documenti cartacei, lettura di microfilm o CD. È bene che gli alunni siano forniti, a cura dell'insegnante, cui compete comunque la mediazione didattica, di schede di lettura e/o di catalogazione; se il materiale è riproducibile e non presenta difficoltà di lettura, è possibile continuarne l'analisi in un secondo momento, in classe o a casa.

Durante la visita, i ragazzi rimangono di solito impressionati dalla mole dei documenti conservati e, durante la manipolazione, sono affascinati dal colore, dai materiali (pergamena, carta, inchiostro), dall'aspetto, dalla consistenza, dallo stato di conservazione dei pezzi, tanto che, non di rado, chiedono di poter annusare i documenti.

**Archivi di stato.** I documenti che riguardano lo Stato e i documenti notarili sono considerati beni demaniali, cioè di dominio statale, per cui essi vengono raccolti e conservati. Quei documenti che per il loro contenuto rivestono un interesse storico, politico, militare, giuridico, amministrativo, artistico concorrono a formare il patrimonio dello Stato e sono collocati presso gli Archivi di Stato, dove si trovano i documenti delle amministrazioni statali, gli archivi dei governi anteriori all'Unità d'Italia, altri archivi e documenti ricevuti dallo Stato. p. es. i fondi degli Ordini religiosi a suo tempo soppressi da Napoleone.

**Archivi storici comunali.** Copia di tutti gli atti e pratiche svolti da un Comune passano, dopo quarant'anni, dall'archivio di deposito all'Archivio storico. Gli archivi storici comunali conservano materiali posteriori all'Unità d'Italia ordinati per argomenti, es. sanità, lavori pubblici, anagrafe, istruzione e cultura.

**Archivi parrocchiali.** Il Concilio di Trento rende obbligatoria la tenuta, presso ogni parrocchia, degli atti di Battesimo e di Matrimonio (1563-64); a questi il *Rituale Romanum* aggiunge gli atti di Morte e lo Stato d'anime (1614). I primi tre libri costituiscono per secoli gli unici veri e propri registri della popolazione, prima di essere privati di ogni valore testimoniale dall'avvento dell'anagrafe napoleonica. Particolarmente interessante è lo Stato d'anime. Compilato ogni anno in occasione della visita alle famiglie per la benedizione pasquale, riporta la composizione di ogni nucleo familiare, dal capofamiglia alle persone conviventi (balie, domestici).

**Archivio scolastico.** Può servire per conoscere l'evoluzione della popolazione scolastica e la composizione sociale. L'esame dei registri di classe, specie se la scuola non è di recente istituzione, può fornire significative notizie sulla vita quotidiana e sulla situazione culturale del periodo.

Antonio Tagliavini

## STORIA E MUSEI

*Troverei sommamente utile che, almeno una volta l'anno, sotto la guida del loro maestro, gli alunni si recassero [...] a visitare i Musei di Archeologia, dove, udendo dalla viva voce del proprio maestro riassunti a grandi tratti i principali avvenimenti del proprio paese, avendo sottocchio le reliquie dei tempi cui la lezione si riferisce, o che quasi la documentano, ne riporterebbero un'impronta incancellabile nella mente; così a molti si aprirebbe un assai più vasto orizzonte di cognizioni.* Nel 1879, con queste parole, Carlo Boni, fondatore e primo direttore del Museo Civico Archeologico di Modena, invitava ad apprendere non solo dai libri, ma anche *dall'osservazione diretta di elementi concreti*, come oggi raccomandano le *Indicazioni*.

I musei offrono, appunto, raccolte ordinate e sistematiche di oggetti pertinenti ad un determinato argomento, che Boni esorta a *riguardare non come oggetti di curiosità, ma [...] nella persuasione che essi non sono che un patrimonio della scienza comune a tutti e per quale tutti abbiamo l'obbligo della cura e custodia di fronte ai nostri pronipoti*, sottolineando il valore scientifico dei reperti e arrivando a formulare il concetto di bene culturale.

Il tipo di museo al quale si riferisce Boni è quello caratterizzato da un forte legame tra contesto e documenti in quanto l'istituzione è il risultato di attività locale di scavo, raccolta, ricomposizione, interpretazione ed esposizione ordinata dei reperti: le vetrine costituiscono la comunicazione finale dell'attività di ricerca. Tale peculiarità rende questo tipo di museo particolarmente significativo dal punto di vista didattico; infatti l'esplorazione delle vetrine permette agli alunni di compiere un percorso temporale nei metodi di indagine e nell'evoluzione, grazie al coinvolgimento e ai contributi di discipline scientifiche sempre più numerose, delle interpretazioni della storia e dell'archeologia.

Analogo approccio avverrà, comunque, anche nei confronti degli oggetti esposti in quei musei nati come collezioni pubbliche o private, giacché queste istituzioni hanno, nel tempo, fortunatamente abbandonato il ruolo di luoghi di mera conservazione, per connotarsi come luoghi di scienza e di didattica.

In ogni caso, perché *questa fatica dell'interpretazione* (M. Calidoni, 2001) sia produttiva, è necessario non solo che la visita non si esaurisca davanti all'oggetto o ad una vetrina, ma che i reperti siano preventivamente selezionati e, per il loro potenziale informativo, per la loro originaria collocazione in un contesto di civilizzazione, siano inseriti in un progetto conoscitivo ben collegabile con i *quadri sociali* delineati dalle *Indicazioni*.

Indispensabile la visita preliminare dell'insegnante per individuare il percorso museale, stabilirne la durata, conoscere e valutare gli eventuali strumenti didattici che il museo propone alle classi: visite guidate, schede didattiche interpretative e/o descrittive di oggetti emblematici opportunamente evidenziati, laboratori di manipolazione, ceramica, tessitura, archeologia sperimentale, costruzione di oggetti, il costo, la loro coerenza con il segmento didattico progettato e per decidere le modalità di prosecuzione del lavoro in classe.

È infine da rilevare come, grazie anche ad una storiografia caratterizzata in senso economico, antropologico e microstorico, che ha, in tal modo, ampliato la propria base documentaria, la definizione di bene culturale sia oggi arrivata a comprendere tutto ciò che è espressione di una cultura, di una società, di una storia (Pagliani, 1993). Si è così creata una sorta di *museo diffuso*, che include tanto la cava d'argilla quanto la fornace di cottura, la casa colonica e la dimora storica, il filare e la centuriazione, la maestà e la pieve, ed offre, specie alle scuole delle piccole realtà, interessanti ed originali spunti di ricerca, attraverso i quali rinsaldare quella relazione tra bene culturale e contesto che l'ha prodotto, utilizzando le categorie di indagine descritte per sollecitare e suscitare, attraverso l'alunno, sensibilità ai problemi di conservazione e tutela dei beni culturali nella comunità di cui è espressione.

## STORIA E VISITE DIDATTICHE

L'educazione allo studio del patrimonio storico, artistico e culturale, collegato con i temi studiati in storia, rientra tra gli obiettivi di apprendimento presentati nelle Indicazioni per il curricolo. Un'ideale progettazione curricolare di storia dovrebbe perciò contemplare uscite sul territorio e visite mirate alla fruizione diretta delle opere storico-artistiche riferibili al periodo preso in esame, nei diversi luoghi deputati alla conservazione, o progettate alla conoscenza di alcune procedure di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.

Il potenziale didattico di una visita è molto diverso perché varie sono le tipologie di visita che si collegano alla storia. Se il materiale conservato nei musei è principalmente ciò che interessa lo storico (manufatti, documenti, libri, fotografie), scarsamente si considera il contenitore-museo come luogo della storia: gli edifici che ospitano le sedi museali o le biblioteche in Italia spesso hanno avuto diversa destinazione d'uso nel passato, ad esempio le case-museo, ma per l'alto valore storico-artistico sono spesso passate all'Amministrazione Comunale che li ha poi diversamente destinati. A volte fermarsi e considerare la storia della nascita delle diverse collezioni cittadine è sufficiente per dimostrare che le vicende storiche della penisola italiana si intrecciano con quelle culturali: Ulisse Aldrovandi, Pelagio Palagi, Giuseppe Scarabelli, solo per fare alcuni nomi legati al territorio bolognese.

Nessuna visita può però essere improvvisata; essa andrà debitamente introdotta anche se il docente decide di affidarsi alla guida del museo. Affinché una uscita non si trasformi in una *via crucis* è fondamentale che il docente faccia preventivamente delle scelte selettive, in modo che la visita non risulti essere una lezione trasportata dalla classe al museo, e diventi un'esperienza concreta e mirata su alcuni aspetti che si desidera vengano appresi e compresi dagli allievi. Occorre, sempre in maniera preventiva, fare riflettere sul senso dei reperti/oggetti d'arte/documenti in essi conservati: spesso vengono ammirati quadri e sculture con la stessa tensione con cui si ammirano ciotole e brocche del passato, che certamente non avevano lo stesso valore contestuale di un'opera d'arte già conclamata, non essendo oggetti d'arte ma d'uso comune. È giusto far riflettere e parlare anche delle assenze, ovvero ciò che può essere andato distrutto, trafugato, fuso e rimaneggiato nel corso del tempo, che deve/può avere avuto importanza anche superiore a quello che permane nelle sale e nelle teche.

Le visite possono essere impostate in vari modi: veloci e panoramiche, analitiche ed approfondite. Ognuna di esse deve comunque tener conto del carattere del museo in questione (archeologico, artistico, scientifico) e del tipo di classe coinvolta.

Occorre dire che se molto è stato fatto e scritto per i bambini della scuola primaria e dell'infanzia, declinando periodizzazioni, opere/reperti, concetti alla loro portata e rendendo il messaggio fruibile, meno è stato progettato per le classi di studenti delle scuole superiori, per i quali le visite didattiche ai musei vengono vissute ancora con grande fatica, essendo spesso condotte con il metodo di comunicazione frontale e con il criterio del «tutto» piuttosto che del «poco e bene».

L'organizzazione dell'uscita didattica deve perciò tener conto di alcune prassi metodologiche di base come:

- conoscere il sito (archeologico, monumentale..) e del museo coadiuvati dalle pubblicazioni e dai cataloghi del caso,
- inserire del sito/museo in un itinerario didattico adeguato,
- operare una selezione del materiale da visionare in rapporto al tempo a disposizione,
- preparare gli studenti in classe e introdurli alla terminologia adeguata,
- preparare l'itinerario con schede per potersi orientare durante la visita,
- progettare i tempi che devono necessariamente tenere conto delle difficoltà di ascolto in piedi, di presa degli appunti e di necessità fisiologiche,
- preparare una scheda di fruizione *in itinere*, in modo che gli allievi possano inserire notizie in corso di visita ed elaborare una scheda conclusiva.

## STORIA E NUOVE TECNOLOGIE

Le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), rappresentano una ricca risorsa per la didattica della storia sotto diversi profili:

1. rendono disponibili al vasto pubblico fonti lontane e rare;
2. consentono di organizzare la lezione in modo multimediale e interattivo;
3. favoriscono l'apprendimento per costrutti;
4. consentono all'alunno di produrre relazioni e verifiche sotto la guida del docente in modo interessante ed efficace.

Uno dei motivi per cui spesso gli studenti non amano la storia è il fatto che viene frequentemente presentata solo in modo logocentrico, ovvero con la sola spiegazione verbale dei fatti in successione cronologica. Le TIC rendono disponibili al docente una mole sterminata di documenti che può selezionare e utilizzare per fare lezione. Ad es. può parlare del Re Sole presentando ritratti, foto di Versailles, documenti scannerizzati, brani musicali ecc., fornendone poi anche copia agli alunni o invitando a effettuare loro stessi ricerche in internet da proporre in classe. In questo modo, con costi contenuti, è possibile creare un laboratorio di storia multimediale, attuando una didattica innovativa in cui i ragazzi vanno alla ricerca delle fonti in prima persona sotto la guida dell'insegnante.

Gli strumenti multimediali sono per loro natura costruiti in modo interattivo, ovvero tale da consentire una lettura su piani diversi, la qual cosa porta naturalmente lo studente a esplorare il materiale fornito a partire dal proprio sapere pregresso e a esplorarlo per somiglianza, rileggendo e ampliando le proprie nozioni con quanto scopre progressivamente. L'uso di internet non va infatti visto solo in relazione ai contenuti che mette a disposizione, ma anche in relazione agli atteggiamenti intellettuali che favorisce.

Uno degli strumenti più facili da realizzare è la cd. *time line*, una lunga schermata che si può fare scorrere sul video, nella quale è contenuta in forma sintetica una storia culturale dell'umanità dalle origini ai nostri giorni. Su una *time line* ci sono icone che rappresentano i punti nodali, gli snodi cruciali della storia. Cliccando su queste icone si aprono finestre contenenti spiegazioni sull'argomento in questione a vari livelli di «annodamento». Per *zoomate* successive si accede a strati differenziati di approfondimento secondo la logica tipica delle strutture ipertestuali. Per lo studente costruire personalmente una di queste *time line*, che nel tempo si può arricchire di dati, mano a mano che incrementa le conoscenze, costituisce un'occasione per sviluppare conoscenze e abilità.

Altro utile strumento è rappresentato dalla produzione di mappe concettuali (tramite ad es. il *free software* cmap) che l'alunno potrà ampliare col procedere dell'apprendimento. La storia è forse una delle discipline in cui meglio si può valorizzare questa tecnologia, in quanto consente di sviluppare gli schemi con diversi piani di lettura (ad es. sociale, economico, culturale, politico, religioso etc.), arricchendo il *file* di materiali interattivi quali, ad es. immagini, brani musicali, carte geografiche, cronologie, filmati etc.

In conclusione, è forse superfluo ricordare che questa didattica è ben altra cosa dallo «scaricare» prodotti già confezionati presenti nel web. Occorre inizialmente dedicare tempo alla selezione dei siti e dei relativi materiali, seguire gli alunni durante la ricerca e l'uso di essi, nella consapevolezza che ciò favorisce contestualmente lo sviluppo della capacità critica nell'utilizzo dei media. Se infatti le TIC migliorano alcune abilità, vanno però integrate con la maturazione di altre competenze proprie della narrazione e della riflessione. Ad es. è stato provato che video e film favoriscono nei bambini l'esposizione congruente e aderente ai contenuti, mentre lo stile verbale con cui riferiscono quanto visto è spesso frammentato, indice di difficoltà a cogliere gerarchie tra i fatti. Per questo, occorre integrarne la visione con la costruzione di una mappa concettuale, o, per i più, grandi, anche con pagine di storiografia che li educino a rielaborare criticamente i contenuti.

## LA STORIA E L'E-LEARNING

L'origine della formazione a distanza (FAD) risale al secolo scorso e da allora ha subito una miriade di sviluppi e modificazioni. Esso consiste in un modo di studiare che è realizzabile grazie alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In origine, il cosiddetto sistema di formazione a distanza di «prima generazione», si basava su un tipo di apprendimento comportamentista e mancava la possibilità dei discenti di interagire tra loro e di apprendere in modo collaborativo. Il discente apprendeva in modo lineare quanto veniva proposto dal docente, utilizzando mezzi tecnici, ma restava un modo di imparare isolato, tanto da essere definito «autismo cognitivo». Occorrerà arrivare all'uso di Internet per poter attuare un tipo di apprendimento cooperativo. Il discente ora è attivo ed interattivo e la comunità di pratica diviene un mezzo per sviluppare quella che Lévy definisce «intelligenza collettiva».

L'alunno impara facendo, confrontandosi con situazioni di *problem solving* e valutando personalmente i propri risultati. «Didattica basata su Internet» o «formazione in rete» sono altri modi per definire l'attuale apprendimento a distanza. Secondo quanto sostiene Trentin (1999), rispetto alla modalità tradizionale che permetteva la comunicazione da uno a molti, ossia dal docente agli allievi, l'e-learning consente la comunicazione degli allievi col docente e degli allievi tra loro. Nasce così un rapporto cooperativo degli alunni che vi partecipano e formano una «rete».

Questa modalità di apprendimento ha senza dubbio facilitato anche la possibilità da parte dei docenti di formarsi ed aggiornarsi, secondo il principio del «life long learning». Ci si può formare stando comodamente a casa, ottimizzando i tempi di apprendimento e si può beneficiare della flessibilità che questo tipo di apprendimento comporta. Ognuno pianifica i propri tempi e spazi di apprendimento nell'ambito di un sistema organizzato. Molte università attivano corsi di specializzazione e di perfezionamento a distanza. L'aspetto più significativo dell'apprendimento a distanza consiste nella partecipazione attiva dei discenti non solo nella fruizione di materiali messi a disposizione dal docente tutor, ma anche attraverso la creazione di nuovi. L'educazione pone l'accento sul discente; il docente non è più semplicemente colui che insegna, ma un facilitatore dell'apprendimento co-costruito.

### **L'attività del docente e dei discenti**

Il docente seleziona i materiali da proporre agli alunni, gli obiettivi formativi, la metodologia, gli strumenti, i tempi e prevede le verifiche per valutare gli apprendimenti acquisiti. I materiali sono i più diversi: testi scritti, video, fonti iconografiche, audio registrazioni etc. Molti sono i siti di storia da cui si può attingere materiale didattico e fonti di varia natura.

I discenti, oltre ad accedere ai materiali proposti dal docente tutor, possono crearne di nuovi attraverso ricerche, riflessioni, pubblicazione di attività svolte singolarmente o in modo cooperativo. L'essere protagonisti del proprio apprendimento rende i ragazzi maggiormente disposti ad imparare e ad approfondire argomenti in modo spontaneo. Esistono inoltre numerosissimi siti di approfondimento di storia che stimolano la curiosità dei ragazzi, mentre, come si diceva precedentemente, il ruolo del docente è di «scaffolding», di supporto, di facilitatore degli apprendimenti e di verifica degli stessi.

## STORIA E LAVAGNE MULTIMEDIALI (LIM)

La lavagna interattiva multimediale (LIM) è un moderno strumento di apprendimento in dotazione in molte istituti scolastici dell'Emilia Romagna<sup>1</sup> e non solo<sup>2</sup>. Si tratta di una lavagna collegata ad un pc e ad un videoproiettore. Ogni atto che in genere veniva eseguito con il pc e il mouse viene realizzato toccando la sua superficie, in quanto questa ultima non è altro che uno schermo digitale sensibile al tocco delle dita (come i monitor touch screen). Semplicemente sfiorandola, docenti e alunni sono in grado di accedere e controllare ogni sorta di applicazioni e risorse multimediali, quali Internet, CD-ROM e DVD.

Sulla LIM si scrive utilizzando una penna ottica, o solo un dito, sopra a qualsiasi immagine o testo proiettato sullo schermo, elaborato con tutti i software che in genere vengono utilizzati in ambito scolastico, dalla videoscrittura alle presentazioni, ai fogli elettronici.

Il funzionamento della lavagna è comunque gestito da un software, ad esempio InterWrite, che consente poi di salvare gli appunti, stamparli o pubblicarli su un sito web mettendoli a disposizione di tutti gli interessati in qualsiasi momento.

Il valore aggiunto nella didattica è emerso nel Convegno Lavagne Interattive Multimediali per la Didattica, svoltosi a Bologna (Palazzo Re Enzo, 16-17 maggio 2007) dove sono stati evidenziati i seguenti aspetti:

- miglioramento della qualità della comunicazione dei contenuti disciplinari e incremento della motivazione degli studenti;
- interattività strumentale che favorisce l'efficienza mediante l'ottimizzazione di risorse come il riutilizzo e la trasferibilità del materiale didattico e l'integrazione di tecnologie già da tempo disponibili nelle nostre scuole;
- interattività relazionale che favorisce il lavoro cooperativo in aula.

Nello specifico l'uso della LIM nell'insegnamento della storia consente di vedere e manipolare in tempo reale strumenti di grande utilità come mappe storiche, fonti iconografiche, etc., oltre ad utilizzare anche i materiali che l'insegnante in precedenza ha preparato, come mappe concettuali, presentazioni in Power Point, ma anche semplici file di videoscrittura, che, proiettati sullo schermo dell'aula multimediale, consentono una rielaborazione in quanto quello che si scrive sulla LIM non viene cancellato rispetto ad una lavagna tradizionale: si può infatti far rivedere la lezione svolta. Non si tratta pertanto solo di una lezione frontale, ma di una lezione dove la partecipazione degli studenti può divenire fortemente attiva, dal momento che gli alunni possono svolgere esercizi di apprendimento alla lavagna e salvare e riguardare il lavoro svolto in un momento successivo. Da ultimo, ma non per questo meno importante, anche gli studenti hanno la possibilità di installare il software della LIM, in modo che possano riguardarsi a casa, davanti al loro pc, gli appunti della lezione svolta dal docente in aula; pensiamo ad esempio alle potenzialità per agli alunni diversamente abili, come i dislessici.

Pertanto nella didattica della storia la LIM può far scaturire le seguenti motivazioni ed osservazioni:

- valorizzare le competenze tecnologiche già possedute dagli alunni;
- coinvolgere gli alunni meno motivati nella costruzione del proprio percorso cognitivo e quindi riflettere su questo;
- utilizzare modalità di apprendimento in sintonia con le strutture percettive degli alunni, condizionate dall'uso delle nuove tecnologie e promuovere la dimensione attiva dell'apprendimento valorizzando la sinergia tra «fare» e «fare mentale».

Nonostante una certa mancanza di materiali in lingua italiana, la LIM sta prendendo piede soprattutto se la si pensa non come sostituzione *in toto* della lavagna tradizionale, ma come strumento parallelo, così come non si è smesso di scrivere con carta e penna da quando si fa uso della videoscrittura.

---

<sup>1</sup> <http://scuola8.scuole.bo.it/>

<sup>2</sup> Interessanti appaiono le sperimentazioni della Regione Lombardia, reperibili nel sito: <http://scuoladigitale.cefriel.it/LIM-HOME>

## STORIA E INTERNET

Croce scolastica del passato erano senza dubbio le ricerche. Prima dell'avvento di internet per riuscire a svolgere una ricerca di scuola era necessario recarsi in una biblioteca, cercare i testi giusti, reperirli, leggerli, sintetizzare i passi più importanti, scrivere la ricerca. Ora bastano un paio di «click» rimanendo davanti ad un terminale. Le nuove generazioni di studenti sono ormai troppo abituate alla multimedialità per trovare stimolante la lettura consequenziale di un manuale storico e internet e le nuove tecnologie offrono le risorse per sopperire a questo gap in modo valido, perché l'aspetto più attrattivo della ricerca su internet è certamente quello dei colori, delle immagini, dei suoni. L'idea di disporre in formato digitale il contenuto delle grandi biblioteche è ancora utopico, tuttavia esistono siti che stanno contribuendo, mettendo in rete molte fonti storiche, a realizzare la «Grande Biblioteca».

Sulla rete c'è tantissimo, la difficoltà è sapere come cercare quello che si vuole e selezionare il materiale più giusto per il proprio livello di conoscenza. Consultando internet si ottengono velocemente diversi generi di informazioni: si va dai più semplici cenni sull'argomento, alla disponibilità di saggi specifici; dalle indicazioni bibliografiche per una ricerca, alla disponibilità in tempo reale di reperire testi nelle biblioteche.

Limitiamo per un attimo l'uso di internet per la disciplina storica. Esistono due usi possibili: quelli degli storici di professione, dei ricercatori da un lato, e degli studenti dall'altro. Questi due fronti sono portatori di due strategie diverse: i primi sono interessati a verificare velocemente la presenza di materiali per il loro lavoro, a controllare le citazioni e i riferimenti bibliografici e, una volta terminato, a pubblicarlo anche in rete. Gli studenti sono interessati a reperire informazioni per lo studio scolastico. Per entrambi esistono siti di interesse e portali. Abbattista<sup>1</sup> individua almeno sei categorie di soggetti che hanno sviluppato «portali» a carattere orizzontale o verticale o misto, soggetti perlopiù tradizionali, ma che nei due, forse tre, ultimi casi elencati qui di seguito sono tipiche novità portate dalla rete:

1. biblioteche,
2. soggetti istituzionali come i dipartimenti, i servizi interuniversitari, i consorzi interdipartimentali, i consorzi universitari, gli istituti di ricerca, le società, le accademie,
3. gli editori,
4. le riviste (in particolare i periodici elettronici),
5. le liste di discussione,
6. i *gateway* tematici.

È facile, sui siti appartenenti a ciascuna di queste categorie, trovare apposite sezioni di webgrafia, o portali più o meno generali, più o meno specializzati. Ciascuno di questi soggetti, in altre parole, rivendica e svolge una funzione di intermediazione tra utente e informazione, una funzione di guida, orientamento e istruzione a favore della propria particolare utenza. I portali di storia offrono saggi di livello per chi desidera aggiornarsi e materiali come fonti iconografiche, mappe, carte storiche, filmati che si possono liberamente scaricare e riutilizzare; esistono altresì siti che offrono percorsi di studio già sperimentati, forum in cui condividere le esperienze e molto altro ancora.

Ovviamente da questo processo di digitalizzazione restano ancora escluse le fonti d'archivio e sebbene circolino da tempo gli indici degli Archivi Storici Comunali più all'avanguardia, da questo vento di rinnovo restano esclusi i materiali contenuti negli Archivi Parrocchiali, negli Archivi Scolastici e quelli degli Enti privati, che conservano documenti di grande interesse e non solo per lo storico di professione. Le esemplificazioni delle buone pratiche scolastiche pubblicate in rete testimoniano che il laboratorio didattico in archivio è sempre più spesso sfruttato dai docenti che lo vogliono mettere in atto.

---

<sup>1</sup> G. Abbattista, *portali, repertori e guide: riflessioni su alcune esperienze in corso*, in "I repertori delle risorse digitali" 3° workshop nazionale sulle biblioteche digitali, coordinato dai Proff. Guido Abbattista (Università di Trieste) e Riccardo Ridi (AIB - Università di Venezia), Firenze, 6-7 giugno 2002