

Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico

Loredana Perla • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - loredana.perla@uniba.it

Antonio Brusa • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - brusantonio@gmail.com

Viviana Vinci • Università degli Studi di Bari Aldo Moro - viviana.vinci@uniba.it

Teaching the historical landscape. Delineating epistemological background

Quale storia insegnare? Perché insegnarla? Con quali mediatori? Come valutare la competenza geostorica? A queste domande ha provato a dare risposta una ricerca triennale a statuto collaborativo, "La storia e la scuola: senso e metodi di un insegnamento", che ha identificato nell'azione di insegnamento della storia il proprio oggetto formale di studio, analizzato attraverso un lavoro co-epistemologico fra didattica generale e saperi storici. La ricerca ha messo in atto un protocollo a tre voci – quelle del didatta, dello storico, dell'insegnante – e ha coinvolto 50 insegnanti di geostoria in una rete di 12 istituti comprensivi e tecnici di Bari e provincia. In questo contributo restituiamo la formalizzazione di uno dei saperi-strumento emersi: il paesaggio storico e i mediatori che hanno permesso la trasposizione dei suoi correlati concettuali in un formato ludiforme.

Parole chiave: didattica scolastica; mediazione didattica; curriculum di storia; formazione insegnanti; educazione alla cittadinanza europea

Which story should we teach? Why should we teach it? Which devices should we use? How should we evaluate the geostoric competence? These questions have been answered by a three-year research with a collaborative status, "History and school: sense and methods of teaching", which has identified its formal object of study in the teaching of history, analyzed through an epistemological work between general teaching and historical knowledge.

The research carried out a three-part protocol – including the teacher, the historian, the didactic researcher – and involved 50 geostoria teachers in a network of 12 comprehensive and technical schools in Bari and its province. In this paper, we return the formalization of one of the emerging tools: the historical landscape and the mediators that have allowed the transposition of its conceptual correlates into a playful format.

Keywords: school education; teaching mediation; history curriculum; teacher training; European citizenship education

125

ricerche

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, i §§ 1 e 2 sono da attribuire a Loredana Perla, il § 3 ad Antonio Brusa, il § 4 a Viviana Vinci.

Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico

1. La storia è divertente

“Una parola domina e illumina i nostri studi: «comprendere». Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà, ma anche di speranze. Soprattutto, carica di amicizia. Chi è diverso fra noi – straniero, avversario politico – passa quasi necessariamente per un cattivo. La storia deve aiutarci a guarire da questo difetto. Essa è una vasta esperienza delle varietà umane, un lungo incontro fra gli uomini. La vita, come la scienza ha tutto da guadagnare dal fatto che questo incontro sia fraterno” (Bloch, p. 108). Non c'è, credo, frase migliore di questa per esplicitare le tensioni del rapporto, ricco di implicazioni epistemologiche e pratiche, fra didattica generale e saperi storici. La densità delle tensioni è tale da indurci oggi a tematizzare il lavoro co-epistemologico come lo studio “necessario” per impostare nuovi formati di interpretazione teorica di tale rapporto e produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente impegnato nella formazione degli studenti alle competenze storiche. Tale rapporto si declina, come è noto, nelle prassi didattiche, in azioni di *transfer* (Chevallard, 1985; Develay, 1995) e di *contre-transposition* (Frisch, 2014) attraverso le quali il docente interpreta la disciplina-ricerca (o sapere sapiente della storia) in disciplina-insegnamento (o sapere scolastico della storia). Esiste, dunque, una “conoscenza didattica” del come si insegna (ed apprende) la storia (o la *geostoria*, se usiamo il lemma recente¹), correlata a una “conoscenza disciplinare” del che cosa sia la storia che, nel rispetto delle finalità che la società affida alla scuola, viene mediata dal docente affinché si trasformi in apprendimento dello studente (Cochran, Deruiter & King, 1993; Shulman 1996; Cochran-Smith & Lytle 2001; Shulman, 2004). Nel caso specifico del sapere storico (o geostorico), la conoscenza disciplinare inerisce lo studio delle vicende passate delle società umane nei loro vari aspetti, cercando di cogliere i nessi fra questi e il significato del loro sviluppo complessivo. Il valore formativo di tale sapere non può, dunque, tradursi nella semplice conservazione della memoria, ma è teso a promuovere l'acquisizione di conoscenze *storiche* (o geostoriche), a livelli graduali di difficoltà, insieme alla consapevolezza della profondità del passato e del suo ruolo per la comprensione del presente (il senso della storia). Nel caso specifico dell'insegnamento della geostoria ciò ha significato ridimensionare l'idea che esso possa formare “il piccolo storico”, sporgenza ottimistica di un certo disciplinarismo epistemocentrico: esso dovrebbe mirare piuttosto alla formazione consapevole, anche come cittadino, dello studente, oltre che all'apprendimento di quelle specifiche competenze che disegnano il profilo in uscita dello studente sotto forma di traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado (cfr. Indicazioni



126

1 Geostoria è il nuovo lemma aggiunto nel dizionario Zanichelli dal 2016 indicante la disciplina che studia l'evoluzione delle caratteristiche di un territorio in relazione alla storia delle popolazioni che lo hanno abitato.

Nazionali 2012) e sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento nei programmi del comparto della scuola secondaria superiore.

La formazione a una nuova cittadinanza interpella i saperi geostorici più di tutti gli altri saperi del curriculum, proprio in ragione della complessità delle società attuali, da più parti definite “del conflitto” (Boella, 2018) e molto diverse da quelle di soli cinquant’anni fa: multiculturali, attraversate da processi di mutamento sociale imprevedibili, globalizzate, in forte deficit di empatia e perciò chiuse alla comprensione delle ragioni di processi migratori oggi pienamente in atto e destinati a ridisegnare i confini geopolitici mondiali.

Formare gli studenti al vivere in questa società richiede, ovviamente, anche cambiamenti profondi nel modo di selezionare i contenuti del sapere scolastico della storia da insegnare e nei mediatori indispensabili a trasformare quei contenuti in competenze storiche di lungo termine. Competenze anche educative, necessarie per orientarsi nel presente e per guardare al tempo che verrà come cittadini democratici, capaci di rispondere ai mutamenti della politica nell’era della globalizzazione e di internet (Gruzinski, 2016). Competenze ascrivibili a un sapere che è “divertente”: così definiva la storia, infatti, Marc Bloch nel suo ultimo anno di vita: “senza dubbio, anche se la storia dovesse essere giudicata incapace di altri compiti, rimarrebbe da far valere, in suo favore, ch’essa è divertente” (Bloch, 1998, p.9). Che la storia sia divertente è un dato sul quale, didacticamente, gli insegnanti dovrebbero forse riflettere di più di quanto oggi non facciano, provando a illuminare le ragioni per cui nelle prassi quotidiane, almeno in quelle illuminate dalla nostra ricerca triennale, essa, da divertente, si trasforma in materia e indigesta, ovvero privata del suo potenziale ludico.



2. Per insegnare la storia: la dialettica co-epistemologica necessaria

Poche discipline quali la geostoria giocano un ruolo chiave nella formazione critica e consapevole del cittadino europeo contemporaneo. La storia possiede una sua specifica *potenzialità educativa* che consiste nell’“insegnare a vivere” (Morin, 2015) e il “saper vivere” è diventato, per le studentesse e gli studenti della scuola contemporanea, una competenza eccedente e trasversale alle otto competenze chiave previste dalle Raccomandazioni europee. Vivere ci mette continuamente a confronto con l’altro-diverso: familiare, amico, straniero, sconosciuto. Di fronte alla diversità delle culture, l’apprendimento della storia ispira la ricerca di ciò che unisce e che può essere simile nelle diversità. E in tutti gli incontri della vita con il “diverso” si ha sempre bisogno di comprendere l’altro e di essere compresi dall’altro. Soprattutto nell’epoca attuale che non può dirsi epoca di comprensioni reciproche (Morin, 2015, p. 19). La disciplina storica, per la sua elettiva tensione epistemologica transdisciplinare, può educare i giovani a ri-conoscere e a ri-trovare il senso del proprio stare al mondo. Senza separare i fatti del passato dalle loro interpretazioni ma, anzi, aiutando lo studente a maturare connessioni e inferenze logiche fra gli uni e le altre. I fatti non sono mai fenomeni oggettivi esistenti senza il “domandare storico”, ma sono il risultato del lungo lavoro di costruzione da parte dello storico che, proprio in ragione del suo interrogare continuamente i fatti, diventa “creatore di fatti storici”: lo storico è tale quando pone domande alle testimonianze: la famosa storia-problema propria delle “Annales” è nata così (Le Goff, 1980). Diverso è, invece, il problema dell’insegnamento della storia che l’insegnante si pone specularmente al problema dell’apprendere la storia da parte dello studente: l’insegnante in questo caso deve rendere “potabile” il sapere costruito

dallo storico, deve trasformarlo in sapere appreso. La potabilità del sapere disciplinare può essere resa possibile utilizzando mediatori opportuni, anche tecnologici, facendo dialogare didattica e *public history*, per esempio, o i formati multimediali della divulgazione storico-scientifica della quale non mancano esempi di grande efficacia comunicativa. Si pensi, nel caso specifico della storia, ai formati delle quattro edizioni de “Il tempo e la storia” o dell’attuale “Passato e presente”. Ogni formato è perfettamente compatibile con lo spazio-tempo di una lezione da progettare in “aula” e mescola, esattamente come dovrebbe fare anche l’insegnante di geostoria, registro narrativo, cinema, lavoro di gruppo, *problem posing* e *problem solving*. Sulla costellazione di conoscenze e abilità che disegnano compiutamente la competenza geostorica, invece, il dibattito è da tempo aperto e volto a rivisitare l’“imperialismo epistemologico” (Laneve, 1997) che ha connotato le teorizzazioni didattiche disciplinari nel secolo scorso. Queste ultime, pensando di mutuare soltanto dagli statuti delle discipline gli strumenti della loro formalizzazione teorica, hanno finito col diventare totalmente dipendenti dal loro oggetto di studio (Martini, 2012). Il risultato, come sottolinea Nigris (2017, p. 121), è stata la posizione che “si insegna sempre qualcosa e dunque la didattica non può che essere la didattica ‘di qualcosa’” (D’Amore & Fandiño Pinilla, 2007; D’Amore 1999). Qualsiasi didattica disciplinare è, invece, anzitutto *didattica*, ovvero un sapere specifico, alla costante ricerca di un rapporto coerente fra fini e mezzi dell’insegnare (curricolo, progettazione, valutazione, tecnologie didattiche ecc.). E questo per ottenerne il traguardo più difficile: far apprendere allo studente il senso formativo della materia “geostoria”, l’attitudine di tale disciplina, ancor più che il metodo. Far apprendere agli studenti “l’attitudine” di una disciplina significa, nel caso della matematica, far apprendere a *pensare matematicamente* ovvero, per esempio, far apprendere il rigore logico, la concentrazione, il ragionamento, la procedura così come, nel caso dell’apprendimento della storia, far apprendere a *pensare storicamente*, ovvero avere interesse per il peso che ha il passato sul presente, apprendere i problemi etici che caratterizzano le convivenze umane, saper effettuare operazioni cognitive sul tempo storico: cronologia, ciclicità, durata, convenzionalità della misurazione, epoche, periodizzazioni. Tutto questo tenendo ben fermo il principio, squisitamente didattico, che l’apprendimento di una disciplina non richiede soltanto un “saper fare” intellettuale ma anche la maturazione di attitudini che, ripeto, sono qualcosa di diverso e di più dei metodi, e di comportamenti socio-affettivi e morali necessari alla composizione armonica di un apprendimento fortemente raccordato con il mondo e l’esperienza. In caso diverso, la storia si riduce a pura erudizione.

Anche per questo riteniamo abbia senso, oggi, parlare di dialettica da costruire sempre più sintonicamente fra la ricerca in didattica generale e la ricerca in ambito specificatamente disciplinare ai fini della formazione del nuovo docente: ovvero di uno spazio-tempo dell’azione (ove l’insegnante opera le sue continue regolazioni) come il “fondamento” su cui costruire l’interconnessione profonda fra l’epistemologia disciplinare (con i suoi statuti, le sue grammatiche) e la didattica generale (con il suo statuto e la sua grammatica). Questa dialettica balza subito evidente nelle ricerche di analisi di pratica (Altet, 2003; Laneve, 2005; Perla, 2014, 2017) e si esprime in ogni micro-azione dell’insegnante. “Che senso avrebbe, infatti, il rapporto classico fra «maestro-e-scolaro», senza l’oggetto culturale? Ma in che senso l’insegnante è «maestro» se non a ragione del «cosa» che padroneggia (e delle procedure per renderla accessibile all’alunno?). E viceversa, perché definire «scolaro» qualcuno se non rispetto a qualcosa da apprendere?” (Damiano, 1996, p. 17). Un punto fermo della ricerca didattica contemporanea individua, dunque, nell’azione di trasposizione il suo oggetto di studio: un oggetto con una

consistenza irriducibile e specifica, finalizzata a “scolarizzare” il sapere accademico per trasformarlo in apprendimento. È questo il lavoro didattico dell’insegnante: garantire ai saperi scolarizzati “identità epistemologica, rappresentatività dell’area culturale, sistematicità interna” (Damiano, 1996, p. 23) in relazione ai compiti cognitivi degli allievi e ai vincoli posti dall’istituzione. La ricerca didattica, affinché sia utile (Perla, 2010), dovrebbe dunque riuscire a rispondere alle domande cogenti poste all’insegnante dal suo lavoro: quale storia insegnare? Perché insegnarla? Con quali mediatori? Come valutare se l’apprendimento geostorico si trasforma in competenze di ambito?

Nel presente articolo cominciamo a restituire le prime evidenze di una ricerca triennale, “La storia e la scuola: senso e metodi di un insegnamento”, avviata nell’a.a. 2013/2014 e conclusa nell’a.a. 2016/2017 nel Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro che ha identificato nell’azione di insegnamento della storia il proprio oggetto formale di studio.

La ricerca, a statuto collaborativo (Perla, 2011; Magnoler, 2012), ha messo in atto un protocollo a tre voci – quelle del didatta, dello storico, dell’insegnante (Perla, 2014) – ed ha previsto un approccio empirico all’oggetto di analisi nei luoghi ove l’azione di insegnamento della geostoria potesse essere colta e compresa in tutta la pienezza e la concretezza del suo accadere. Sono stati coinvolti n. 50 insegnanti di geostoria in una rete di 12 istituti comprensivi (n. 22) e tecnici (n. 28) di Bari e provincia. Si è provato, non senza difficoltà, né sorprese, a gettare luce su quel patrimonio didattico che sono il pensiero e le azioni degli insegnanti nel loro concreto accadere pratico e la dialettica si è basata, in tutte le fasi della ricerca-formazione, sul costante scambio epistemologico fra i pratici-insegnanti di discipline storico-sociali con i loro *saperi della pratica* (Perla, 2010) e l’universo teorico di noi ricercatori, con i nostri saperi di “materia”: didatti generalisti e storici (Antonio Brusa ed Ernesto Galli della Loggia). Le pratiche analizzate, ovviamente, sono state quelle di insegnamento della geostoria.

La metodologia di ricerca scelta è stata di tipo qualitativo con strumentario plurimo (videoanalisi, note di campo, interviste di esplicitazione), basata su procedimenti incrociati che hanno permesso un’induzione particolareggiata sia negli incontri di restituzione alle scuole che in quelli ristretti al gruppo dei ricercatori. In questo primo articolo restituiamo la formalizzazione di uno dei saperi-strumento² (Wittorski, 2004) emersi nel corso della ricerca: il paesaggio storico, e sui mediatori che hanno permesso la trasposizione dei suoi correlati concettuali in un formato ludiforme. I mediatori sono poi stati formalizzati e riproposti come dispositivi di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado in uno short master³ universitario, *Il territorio come risorsa didattica per l’apprendimento della geostoria*, nato al termine della prima annualità.

- 2 I saperi-strumento sono dei concetti che aiutano a portare un altro sguardo su una pratica o una situazione per problematizzarla, ricostruirla in altro modo, per concepirla in un modo diverso, per formalizzarla (Wittorski, p. 103).
- 3 Gli Short Master, attivati presso l’Università di Bari Aldo Moro già a partire dall’a.a. 2014-2015, rappresentano percorsi di specializzazione e aggiornamento articolati in un arco di tempo estremamente compatto, pari a 100 ore (corrispondenti a 4 CFU).



3. Il paesaggio storico come laboratorio per l'apprendimento della storia

Il paesaggio storico si presenta come un oggetto naturale, familiare e ovvio, terreno favorevolissimo per la proliferazione di *stereotipi*, in generale “colti”⁴, spesso diffusi nel corpo docente e difficili da individuare. Essendo al “bivio” fra due epistemologie – quella ingenua, spesso alimentata da concetti storici e filosofici elaborati in passato, e quella frutto delle attuali, incessanti revisioni – il paesaggio storico rappresenta, in verità, un terreno didattico solo apparentemente naturale e ovvio. Anzi, proprio in questa sua veste di “facilità” si nascondono alcune questioni rilevanti da un punto di vista didattico.

In primis, la maggior parte delle persone lo considera come uno spazio connotato dai resti del passato.

Questa definizione, del tutto ovvia all'apparenza, è decisiva quanto fuorviante e “pericolosa” dal punto di vista formativo, perché non consente una concettualizzazione corretta del paesaggio storico e porta a costruire una sorta di *doppia cristallizzazione*: quella di un sapere storico sclerotizzato, all'interno di una cornice ambientale a sua volta ipostatizzata. Può accadere così, ad esempio, che un resto romano venga considerato di valore, mentre uno ottocentesco o del tardo novecento sia scarsamente apprezzato, o che si ci concentri unicamente su alcuni paesaggi, considerati storici dalla tradizione o classificati come tali dalla legislazione. Di conseguenza, si sarà portati a considerare alcuni paesaggi “storici” e altri no. Una distinzione “mortale” dal punto di vista scientifico, perché fa perdere il dato qualificante e, al tempo stesso, paradossale, di un paesaggio storico: essendo la storia “disciplina dell'invisibile”, il *paesaggio storico è quello che non si vede*. Una distinzione che fa smarrire, infine, uno dei postulati più interessanti del dibattito attuale: che non è possibile fare differenze tra paesaggi naturali e antropizzati, tra paesaggi storici e no.

L'idea che esista un qualcosa di simile a ciò che oggi chiamiamo “paesaggio”, per quanto affondi le radici, come sostengono alcuni, nella stessa iconografia bizantina – ma i romani avevano indubbiamente una chiara idea del paesaggio –, si afferma in Europa negli anni della prima modernità. Essa presuppone che ci siano un osservatore e uno spazio, e che questo spazio venga trasformato dall'osservatore in una scena (un processo che, nel corso del tempo porta alla creazione effettiva di paesaggi-scenografia, come quello toscano)⁵. È un dialogo etico-estetico con la natura, che ben presto coinvolge anche la storia: verso la metà del XV secolo nasce il “paesaggio con le rovine”, intese come tracce per avviare un ragionamento, che è, insieme, scientifico, romantico e sentimentale (Cazzola, 2007, p. 307). Tracce evidenti e, perciò stesso inclini alla spettacolarità, adatte, dunque, a impreziosire una rappresentazione paesaggistica. Ma anche tracce impregnate dei valori di passati gloriosi, e, perciò, fin dal XVI secolo, considerate ideali per la formazione privilegiata di chi poteva permettersi quegli itinerari-pellegrinaggi che attraversavano l'Europa diretti ai luoghi della civilizzazione classica, e che, a partire dalla fine del XVII secolo vennero chiamati i *Grand Tour*. Percorsi dei quali Andrea Longhi te-

4 Propongo la nozione di “stereotipo colto” nel mio *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla preistoria*, in Sarti, Tarantini (2007), ora in http://www3.unisi.it/dl2/2012-0131141539086/sarti_tarantini_2007.pdf.

5 Gisotti (2008). Se ne veda anche la rapida intervista di Marco Unia, *Se il paesaggio ha una storia*, in http://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id_articolo=9731.



meva la “fossilizzazione e l’impoverimento”, idolatrati e cristallizzati in “luoghi con asterischi e stelline”, nella lunga deriva che dai *Red book* e dai *Baedecker* ottocenteschi, giunge ai “viaggi bignami” dei nostri giorni⁶.

Lo svolgersi di un dialogo tra natura e uomo è parallelo alla formazione di un’altra interrelazione, questa volta sostanziata di potere e di economia, che è quella che caratterizza il “territorio”. Anch’essa affonda le radici fra Alto e Basso Medioevo, per quanto si configuri nella seconda età moderna, man mano che lo spazio europeo si struttura in stati, in mercati e reti di transito e di commercio. Giunge, infine, a pieno compimento nel Novecento (pur attraverso la devastazione delle due guerre mondiali), per indebolirsi e, come si dice correntemente, “liquefarsi” nella tempesta della globalizzazione. Due discorsi paralleli, quelli del territorio e del paesaggio, che, lo abbiamo già intuito, è spesso impossibile distinguere, come nel caso svizzero, dove – scrive François Walter – la “bellezza” del territorio è un artefatto politico economico, elaborato fin dall’Ottocento, e non a caso assunto a tappa rituale dei *Grand Tour*⁷. O, come ci spiega Anne Cauquelin, in un mondo attuale, nel quale il paesaggio, “invenzione del passato”, si disperde e si “reinventa” nel nuovo “territorio della rete”⁸.

Un terzo “incomodo” aggiunge complicazione a questo intreccio. È il concetto di ambiente/*environment*.

Per quanto più recente e di origini extra-storiche (dal momento che coinvolge scienze della terra e scienze biologiche), questo concetto ha fatto irruzione nella riflessione storica, fino a far ipotizzare un nuovo “paradigma spaziale”, lo *spatial turn*, che starebbe sostituendo i paradigmi del soggettivismo che hanno imperato nella storiografia degli ultimi due decenni del secolo scorso, e che – per i più entusiasti – avrebbe decretato la fine di una storia basata sulla sola coordinata temporale, e l’inizio di una nuova scienza spaziale (o spazio-temporale)⁹. È un concetto di paesaggio che sembra mettere in crisi i precedenti da più punti di vista.

Il primo è certamente quello del *tempo*. Esso allunga a dismisura il rapporto tra uomini e ambiente, fino a farlo coincidere con lo stesso processo di ominazione. Esattamente come i primi batteri anaerobi, che stravolsero l’ambiente terrestre miliardi di anni fa introducendovi enormi quantità di ossigeno (e contribuendo così alla propria estinzione), e come ogni altra specie vivente, quella umana modifica lo spazio e ne riceve, a sua volta, continue spinte alla propria evoluzione. È



- 6 Le citazioni di Longhi sono ricavate da Di Mauro (1982, p. 306). La stereotipizzazione dei paesaggi italiani in Fusco (2002).
- 7 Cfr. Walter (1991) ora in http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1991_num_121_1_3312; per arrivare a costruire “la bellezza” di un territorio c’è voluta un’operazione economica, del tutto simile a qualsiasi altra speculazione.
- 8 Cauquelin (2000, 2002); cfr. la recensione in Gérard Chouquer, in “Études rurales”: <http://etudesrurales.revues.org/129>. La liquefazione dei territori in Badie (1996). La discussione sul concetto di territorio in Somaini (2013).
- 9 L’ipotesi di un paradigma spaziale, lo *Spatial Turn*, in Torre (2008), ora in <https://www.cairn.info/revue-annales-2008-5-page-1127.htm>; cfr. Bevilacqua (2006). Tra le molte opere, uscite di recente, sulla storia ambientale: Armiero, Barca (2004), Corona Neri Sernerri (2007). Più in chiave didattica, la bibliografia nel numero speciale su ambiente e storia, del “Bollettino di Clío92”, con una intervista a Piero Bevilacqua (n. 6, novembre 2016). Sull’ascesa impetuosa del paradigma della “Storia ambientale”, sulla sua intrinseca interdisciplinarietà e sull’allargamento dei tempi della storia cfr. Sörlin (2011).

un'impresa votata al fallimento, perciò, quella di chi cerca un luogo non modificato dalla presenza degli uomini. Dalla foresta amazzonica, “il più grande manufatto della storia umana”, come ha suggerito Charles Mann, alla tundra siberiana, trasformata dai cacciatori paleolitici in una sorta di bomba ecologica a tempo, nella visione inquietante di Guido Chelazzi (Mann, 2006; Chelazzi, 2013; Tosco, 2009), non esiste angolo del pianeta terra dove sia facile distinguere il naturale dall'antropico, ed è altrettanto disperante il tentativo di risalire all'indietro, alla ricerca di una natura finalmente vergine.

Il secondo elemento di crisi deriva dalla storicizzazione profonda della natura che questa prospettiva impone. Tale storicizzazione mette in confusione la scansione delle parti in gioco, così come è prospettata dalle due precedenti definizioni del rapporto fra uomo e ambiente: l'osservatore “distinto” dal paesaggio ammirato, e il governatore “distinto” dal territorio che plasma. Al tempo stesso, scombina la linearità temporale che attraversa un paesaggio presente, che si immagina ancorato con le radici nel passato e proiettato con le fronde nel futuro. Il soggetto, che riteneva “illuministicamente” (scrive Bernard Schiele) di essere solo un osservatore o un governatore delle cose attorno a lui, in questa prospettiva scopre di essere sommerso, travolto insieme con quelle. Non osserva distaccato, perché “fa parte delle cose”.



3.1 Per un'impostazione critica della didattica del paesaggio storico

A chi deve “assomigliare” il ragazzo che apprende dal paesaggio storico? All'osservatore che apprezza i valori estetici del paesaggio? Al governatore che ne legge le potenzialità economiche e politiche? O all'uomo-natura, che si scopre come parte del paesaggio, e indaga sulla storia di questa interazione?

In ciascuno di questi tre modelli è facile rilevare abitudini didattiche consolidate e apprezzate, soprattutto nel campo della formazione artistica o della programmazione territoriale. Tuttavia, è nella terza definizione che ritroviamo appieno i temi della didattica storica, nella quale – inoltre – ci sembra siano ricompresi molti aspetti delle definizioni precedenti. Ce ne rendiamo conto, studiando il modello di ambiente, così come è stato rappresentato da Karl Ian Oosthoek¹⁰.

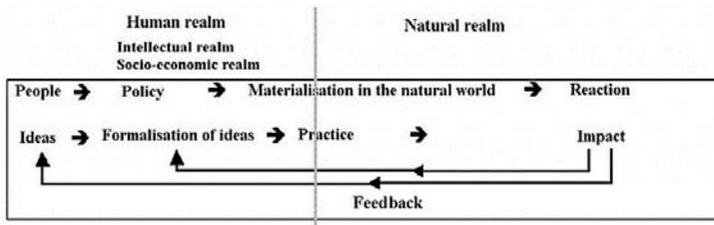


Fig 1: What is Environmental History (Oosthoek, 2005)

10 K.J. Oosthoek, *What is Environmental History?*, 3 gennaio 2005, <https://www.eh-resources.org/what-is-environmental-history/>.

La linea grigia denota i due campi, umano e naturale, ma non taglia lo spazio dell'*environment*, che resta unico. Fra questi campi l'interazione si svolge lungo due binari che richiamano in molti punti le definizioni che abbiamo prima discusso: la direttrice delle idee (e dunque dell'estetica e dell'etica) e quella del governo, che, come abbiamo visto, caratterizza il territorio. Questo modello – come avviene anche nelle sue versioni forse eccessivamente semplificate, diffuse nelle scuole (nelle quali una “società” è genericamente messa in relazione biunivoca con un “ambiente”) – è provvisto di azioni e di retroazioni. Dunque, descrive un'evoluzione della quale possiamo scattare delle istantanee solo per ragioni di studio, ma che nella realtà non ha punti fermi. L'analisi, ci dice in fondo questo schema, spiega che non esiste definizione di paesaggio, territorio o ambiente, che non sia *relazionale, mobile nel tempo, e comprensiva degli osservatori*, quelli del passato come quelli del presente. Questa interazione incessante è un'ulteriore contributo allo smantellamento delle metafore abituali, del paesaggio come scenario e cornice delle vicende umane, e del soggetto che le individua e studia, come lettore o osservatore distaccato¹¹.

Proviamo, ora, a calare dentro questo modello, alcune fra le questioni didattiche più consuete.

La prima, strettamente connessa con l'idea di un paesaggio storico, è quella del tempo/spazio. Nella prospettiva ambientale, come abbiamo visto, esso si dilata in modo tale da rendere parziali molte griglie di lettura basate sui “segnali del territorio” e rielaborate in funzione didattica. Prendiamo ad esempio quella ricavabile da Carlo Tosco, senz'altro autore di riferimento su questo tema (Tosco, 2009; Mucsi, 2014). Il “sacro”, il “potere”, il “lavoro” sono le tre categorie in grado di filtrare ciò che vediamo e di farci scoprire i “segnali” della storicità del paesaggio. Dunque: chiese, castelli, opere murarie, strade, campi lavorati. Ci accorgiamo, mentre studiamo questo elenco, che – nel mettere in luce un tratto della temporalità del paesaggio, probabilmente dal Medioevo ad oggi corriamo il rischio di perdere indefiniti periodi precedenti e magari successivi. Essi paiono sfuggire a questa rete, così come non sembrano rientrare agevolmente in questa classificazione tanti segni, come quelli legate allo svago, alla caccia, all'attività di raccolta o alla incuria.

Sappiamo bene che non esisterà mai uno strumento capace di rispondere ad ogni richiesta di analisi, e che, d'altra parte, uno strumento scientifico resta tale, quando se ne conosca la limitatezza e se ne sappia circoscrivere l'uso. Quest'avvertenza, cruciale dal punto di vista della ricerca, lo è anche dal punto di vista didattico. Ad essa, inoltre, occorre aggiungere il timore della pigrizia mentale alla quale una griglia di questo genere, se adoperata in modo acritico, può spingere, inducendo l'allievo a pensare che il passato è là dove c'è una chiesa o un castello. Al contrario, il vero “paesaggio passato” è quello che sta tutto intorno: lo spazio che fu modificato da quella chiesa e che oggi non vedo più, perché magari è nascosto da serre, o rimboschito; gli uomini e le donne che spesero la propria vita lavorandoci e il signore che decideva le coltivazioni e lo percorreva attraversando sentieri e stradine, che il tempo e altre attività umane hanno cancellato. Il paesaggio storico, nella bella definizione di Rinaldo Comba, è “lo spazio vissuto dagli uomini” (Comba, 1981, p. 4). Un dato – “il vissuto” – quanto mai sfuggente. Inol-



11 Scopo della nuova storia dell'ambiente è proprio quella di combattere gli stereotipi: *And last, but not least, environmental history is about unmasking myths and distorted perceptions of the past (Ibidem).*

tre, proprio per restare all'esempio del Medioevo, se ci si ferma ai castelli di pietra, che sono i soli visibili, si smarrisce la foltissima schiera di quelli di legno, scomparsi o trasformati, costruendo un'immagine falsa di quel periodo, e in particolare dei castelli¹² (Saggiaro, 2005; Saggiaro & Varanini, 2013).

La conclusione, solo apparentemente paradossale, è che *l'autentico paesaggio storico è quello invisibile*.

Proprio a questo punto entra in gioco una didattica, alla quale si chiede di creare dei soggetti capaci, come abbiamo ricordato sopra, di fare un saggio uso critico degli strumenti di lettura del paesaggio che possiamo reperire nella bibliografia, e di non arrestarsi ai "segni", soprattutto a quelli già codificati dalla tradizione.

È una didattica che trasforma il "paesaggio escluso" in un "paesaggio presente", come scrisse in tante sue opere Peter Stone, il precursore di questi studi. Per ottenere questo scopo (scriveva ancora l'archeologo inglese) occorre liberare il curriculum dalla sovrabbondanza di "storia codificata" che impedisce di accedere alle grandi praterie della storia, non inquadrata nei temi canonici dello studio¹³ (Stone & MacKenzie, 1999; Stone, 2004). Si tratta di un paesaggio storico che è sempre un'*invenzione*, cioè un "ritrovare" frutto di un'attività di interrogazione incessante e curiosa, e che è – proprio per i rischi insiti in questa sua natura – bisognosa di ferree regole per pensare (Saggiaro, 2009, p. 15).

La seconda serie di questioni didattiche riguarda il concetto di "segno del paesaggio", o meglio ancora: il doveroso (per uno storico) sforzo di storicizzare un concetto che rivela le sue chiare origini semiotiche. Segni del paesaggio, o "fonti"? per quanto sia invalso l'uso del primo termine, è sul concetto di fonte che occorre concentrarsi quando si studia la dimensione storica del paesaggio. È vitale, infatti, tenere presente la lunga elaborazione metodologica e epistemologica che ha trasformato la "fonte" da "voce privilegiata del passato", a oggetto del presente, che di per sé può essere privo di rilevanza, ma che proprio la capacità di indagare dello storico elegge a strumento di conoscenza. Il paesaggio è il luogo che, più ancora dell'archivio caro alla tradizione storica, esibisce le potenzialità rivoluzionarie di questo approccio. Infatti, così come "l'archivio" si è trasformato – da "arca" che custodiva i documenti importanti di una data istituzione a contenitore di quantità infinite di documentazioni prodotte da ogni genere di attività umana –, allo stesso modo, il paesaggio, da luogo connotato dall'eventuale presenza di resti storici, è diventato esso stesso storia. Tutto, al suo interno, può costituire "fonte" per la ricostruzione di un passato, nonostante questo sembri non aver lasciato tracce. Quasi come un cacciatore, lo storico segue ogni indizio. O meglio: prova a trasformare in indizio ogni particolare che cade sotto i suoi occhi. Si interroga sulla vegetazione, sulla linea della costa, sul corso dei fiumi, sulla fauna, su relitti dell'attività umana, come discariche e ruderi, che qualsiasi operatore turistico nasconderebbe alla vista dei suoi clienti.

Come l'orco di Bloch, infatti, annusa la presenza dell'uomo. Deve lavorare di

12 Saggiaro (2005), ora in "Reti Medievali" <http://www.rmoa.unina.it/1576/1/RM-Saggiaro-Castelli.pdf>; Saggiaro, Varanini 2013, ora in "Reti Medievali" <http://www.rmoa.unina.it/1282/1/RM-Saggiaro-Varanini-Motte.pdf>. Per l'immagine falsa dei castelli, si veda il mio *Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo* (Brusa, 2017).

13 Tra le cause dell'esclusione, Stone cita, insieme con il sovraffollamento del curriculum, l'ignoranza dei professori, la non rilevanza del patrimonio storico nella società moderna e la manipolazione politica.

immaginazione, per intuire percorsi, modalità di lavoro, attività che nei tempi passati hanno modificato uno spazio che, non sottoposto al vaglio critico della storia, si presenterebbe ai nostri occhi come “natura che l’uomo si accinge a modificare”. Scopre così, solo per fare alcuni esempi relativi alla Puglia, che le sue celebrate distese di olivi sono frutto dell’importazione in età contemporanea di tecniche agricole francesi, dell’apertura ai mercati del nord Europa, contrattata dai governi della sinistra storica a fine Ottocento e della frenetica attività di speculazione, che ha eliminato quasi ogni traccia della tradizionale policoltura contadina. Scopre che il succedersi di macchie e rocce della Murgia, più che testimoniare la “mediterraneità” dell’ambiente, è “fonte” per riandare col pensiero alla sua deforestazione violenta, operate a più riprese da romani, bizantini e sovrani medievali, in perenne ricerca di alberi d’alto fusto e ansiosi di stanare i malviventi dai loro nascondigli, e dalla paziente attività distruttrice di milioni di ovini. Scopre che, al contrario di quello che immagina il turista ammirato, le verdi pendici del subappennino dauno sono il frutto delle politiche di rimboschimento promosse dal governo italiano, e che, solo un secolo fa, sarebbero apparse al viaggiatore come gibbosità brulle e spoglie, vittime del disperato bisogno di legname delle popolazioni locali. Impara che non sempre “il verde” è segno di natura incontaminata, ché anzi (come ormai ci insegna una mole di studi sul territorio italiano) è la “fonte” privilegiata di processi di degradazione e di abbandono preoccupanti.

A volte, si trasformano in fonti particolari marginali e di scarto del paesaggio. Ecco delle piazzole di cemento, dalle quali spuntano alcuni spunzoni di ferro arrugginito. È quanto resta degli impianti missilistici del tempo della guerra fredda. Fonti terribili di un momento nel quale l’umanità fu prossima alla sua autodistruzione. Ecco un muro che non sa né di romano, né di medievale, sommerso tra i rifiuti della periferia urbana: è ciò che resta di un campo di concentramento fascista, poi alleato, ricovero, infine, di profughi di guerra. A volte di questi passati dolorosi non resta traccia nel panorama. Ma ugualmente, facendo scorrere il nostro sguardo sulle ondulazioni della Murgia, possiamo immaginare le schiere di prigionieri austriaci, che vi vennero mandati a spietrare i campi sino allo sfinimento, mentre infuriava la Prima guerra mondiale; o possiamo vedere con la mente le file di contadini che, dal Medioevo e per tutta l’età moderna, si diressero a lavorare le terre del Garagnone, uno spunzone di roccia dove inutilmente cercate i resti di un insediamento ormai scomparso.

Fonti sorprendenti. Passati altrettanto sconvolgenti¹⁴. Il visitatore, l’allievo, il politico che non le sa vedere, resterà preso dal solo Castel del Monte. Penserà, lasciando andare la sua immaginazione, di immergersi nella storia e di viaggiare in passati di straordinaria bellezza. Catturato dall’icona, non si accorgerà che sta stravolgendo il paesaggio che scorre con lo sguardo e, convinto di onorarne la storia, non si renderà conto di far parte del vasto coro di quelli che la ignorano. Osservata dal punto di vista della formazione, questa situazione di così stridente contrasto non suggerisce solo di promuovere *narrative diverse del paesaggio*, più attente alla realtà storica. Essa dovrebbe spingere a intervenire nel cuore stesso del problema: cioè in quella incapacità dell’allievo (e finalmente del cittadino) di attivarsi in una propria *lettura del paesaggio*, fatta di voglia e abilità nell’interrogarlo, di attenzione

14 Su questi passati conflittivi e sulle loro implicazioni formative, per quanto centrate sulla Guerra civile spagnola, sono utili le riflessioni di Domínguez Almansa, López Facal (2017).

anche a ciò che la tradizione interpretativa predominante scarta, di immaginazione che sappia seguire le regole della storia (e non quelle surrogate da un marketing turistico se non misteriosofico) (Ambruoso, 2014). Diventa importante la ricerca di mediatori adeguati, coinvolgenti, ludici, interattivi¹⁵. Capaci, in una parola, di stimolare la curiosità, di promuovere le facoltà “alte” del pensiero storico: interpretare, ricostruire, immaginare, confrontare tra loro ipotesi, discutere tesi contrastanti, problematizzare. Diventa, ancora, vitale la ricerca di un quadro formativo che sappia costruire legami corretti tra l'attività di lettura storica del paesaggio, e la formazione disciplinare corrispondente, e quelle azioni di cittadinanza attiva che ad essa vengono solitamente collegati.

Ad una visione oleografica, o codificata, del paesaggio storico, corrisponde un iter didattico inevitabilmente simile, che si apre con lo *studio*, passa per il *recupero* e si chiude con la *valorizzazione*. Un iter comprensibile, se il paesaggio viene osservato dal punto di vista del turismo e della cura del territorio. Molto meno, se lo osserviamo dal punto di vista storico e della formazione storica dei cittadini. Infatti, è agevole progettare questa sequenza, quando pensiamo a paesaggi che il tempo ha ormai pacificato e presuppongono un presente (ahimè solo pedagogicamente) pacificato, nel quale gli allievi progettano restauri e ipotizzano scenari ordinati e ripuliti. Il difficile viene quando lo sguardo si posa anche sui conflitti, le sofferenze, gli abusi e le distruzioni che hanno marcato il vissuto delle schiere di uomini e di donne che hanno interagito con un determinato ambiente. Ma è di questo passato aspro, ma reale, che vale la pena raccogliere la sfida formativa. Non ci regala paesaggi del cuore, dove trovare scampo dalle angosce del presente. Ci fa scoprire, invece, paesaggi dai problemi veri e duri, che sono formativi – diventano palestra di cittadinanza – proprio perché assomigliano molto a quelli moderni.



4. Come insegnare storia, divertendo(si): i mediatori per la trasposizione didattica del paesaggio storico

Quali mediatori possono permettere la trasposizione didattica dei contenuti storici – come, ad esempio, il *paesaggio* – in modi “divertenti”, appetibili, inediti ed efficaci? Come utilizzare didatticamente la risorsa paesaggistica, andando oltre la “solita” ricerca o visita guidata?

Il gruppo di ricerca-formazione DidaSco ha cercato di offrire una risposta al “grande” tema sotteso a qualsivoglia “buona didattica” della storia, ossia *come formare* la coscienza storia degli studenti, tema che occorre necessariamente affrontare assieme alla questione primaria del *che cosa insegnare* (*quale storia insegnare*): lo ha fatto proponendo agli insegnanti – nella forma di uno Short Master dal titolo *Il territorio come risorsa didattica per l'apprendimento della geostoria*¹⁶ – differenti

15 Sulla visita guidata, mediatore da rivedere radicalmente, cfr. Brusa, Andreassi, Cecalupo (2000) e Cragnolini (2011) in www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Cragnolini_Strumenti-per-una-educazione-al-paesaggio.pdf.

16 L'attivazione dello short master *Il territorio come risorsa didattica per l'apprendimento della geostoria* – coordinato da Loredana Perla, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, in collaborazione con il CRIAT dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e avviato nell'a.a. 2015-2016 – è nato come fase di *exploitation* della ricerca-formazione biennale *La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegna-*

pratiche di mediazione/ mediatizzazione¹⁷ (Damiano 2013) dell'insegnamento storico¹⁸.

mento, frutto della collaborazione fra DidaSco (Didattiche Scolastiche, coordinato da L. Perla nell'Università di Bari), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e una rete di 12 istituti scolastici pugliesi. Obiettivo principale del corso quello di formare insegnanti in grado di sfruttare le risorse del territorio all'interno della programmazione curricolare di storia, geografia e educazione alla cittadinanza. Le competenze in uscita previste nella strutturazione dello Short Master discendono dalla volontà di formare una *triplice competenza esperta* che deve alimentare lo *sviluppo professionale* dell'insegnante (Habboub, Lenoir & Tardif 2008; Montanari 2009; Maubant & Martineau 2013; Perla 2015c; Perla & Tempesta 2016): a) saper costruire percorsi di formazione per la scuola primaria e secondaria, secondo le modellistiche didatticamente più innovative e avanzate; b) saper leggere storicamente il territorio pugliese, anche nel più vasto quadro dello spazio mediterraneo; c) saper costruire partnership con le realtà locali, per realizzare progetti di studio e di valorizzazione territoriale.

- 17 L'utilizzo dei mediatori diversificati è stato garantito dall'*expertise* di differenti Tutor che hanno condotto i laboratori e che ringraziamo per il lavoro profuso. Oltre a chi scrive, si tratta di Sergio Chiaffarata, Valentina Ventura, Giulia Perrino, Giuliano De Felice, Giuseppe Losapio. Per economia di spazi, in questo contributo si presentano solo alcuni fra i mediatori utilizzati nel corso dello Short master, tralasciandone altri come le *archeostorie* (cfr. www.archeologiadigitale.it), proposte dal Tutor Giuliano De Felice, e gli *itinerari turistici*, proposti dalla Tutor Giulia Perrino. L'alternanza di tali mediatori, qui succintamente descritti in attesa della pubblicazione estesa a cura dei loro autori (*in press*), è stata resa possibile grazie alla particolare strutturazione modulare del corso, in cui si sono alternate *Lectio magistralis* su contenuti disciplinari specifici (il venerdì), laboratori in cui apprendere metodologicamente come utilizzare i mediatori per la trasposizione dell'insegnamento della storia (il sabato) e uscite sul territorio in cui "mettere alla prova" e sperimentare concretamente le metodologie apprese (la domenica). Particolare successo ha riscontrato *l'uscita sul territorio* domenicale, che ha permesso di lavorare sviluppando – ben al di là dei rigidi canoni standardizzati e normativi di trasmissione di contenuti – strumenti di orientamento culturale per leggere e interpretare le realtà territoriali pugliesi e i simboli che li "abitano" (Gilardi & Molinari, 2014). Nell'uscita didattica è possibile promuovere e valutare competenze non solo di tipo geostorico, ma anche sociali e trasversali, plurime, connesse alla capacità di "lettura" del territorio: il saper interrogare ed interpretare fenomeni connessi al territorio, il saper sviluppare la conoscenza di alcuni grandi concetti artistici, storici e naturalistici legati alla realtà territoriale (che significa anche saper entrare in relazione con i beni culturali in modo consapevole e saper leggere i canali predisposti alla loro fruizione), il saper riconoscere la complessità e pluralità del patrimonio naturale, artistico e culturale, in cui si sedimentano, nel corso del tempo, azioni di culture diverse in ambiti geografici specifici. Si tratta di promuovere un apprendimento che si struttura attraverso operazioni cognitive di base, necessarie alla produzione del sapere storico e alla costruzione della "grammatica della storia" e dei nuclei epistemici elementari del sapere storico: la raccolta delle informazioni dalle fonti, l'organizzazione dei materiali per temi storici, l'ordinamento temporale e spaziale dei contenuti, l'evidenziazione dei mutamenti e delle permanenze, la selezione degli eventi, la problematizzazione di alcuni aspetti dei fatti storici, la ricerca delle spiegazioni dell'agire umano (de Martino, 2001, p. 45).

- 18 Per informazioni dettagliate cfr.: <http://www.historialudens.it/news/275-il-paesaggio-storico-come-risorsa-didattica-per-lo-studio-della-storia-e-della-geografia.html> e la pagina dedicata: <https://www.facebook.com/Insegnare-La-Puglia-616673471831678/>.



4.1 Smartapp e cronofoto

Proposto in forma inedita dal Tutor Sergio Chiaffarata (storico e speleologo, Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi), il primo mediatore consiste nella costruzione di *smartapp*, ossia applicazioni di facile utilizzo per l'esplorazione del territorio.

Le fasi di costruzione di una smartapp sono ben dettagliate e comprendono:

- 1) una prima lettura guidata analisi delle Carte Tematiche delle zone di un certo territorio come, ad esempio, la Carta Idrologica e Geomorfologica (in cui sono evidenziati, ad esempio, elementi quali: reticoli idrografici, frotte, lame, gravine, fiumi, torrenti, acque pubbliche ecc.) o le mappe storiche (con le antiche mura), al fine di pervenire ad una conoscenza approfondita del territorio e individuare punti di interesse da inserire in possibili percorsi guidati;
- 2) la fotografia dei monumenti e dei luoghi "topici" individuati, utilizzando un mediatore assai peculiare, quello della *cronofoto*: una foto in cui si assiste alla presenza contemporanea di elementi riconducibili a epoche storiche diverse e sovrapposte. La cronofoto racconta i cambiamenti che hanno attraversato, nel tempo, la città e/o un paesaggio e che convivono ancora oggi tra loro. Ogni foto è accompagnata, inoltre, da *schede monumento*, contenente sinteticamente tutte le informazioni storiche più rilevanti. L'utilizzo di una cronofoto è associato alla *linea del tempo*, molto efficace a livello didattico in quanto permette all'insegnante di far lavorare gli studenti (soprattutto in gruppi) su diverse epoche storiche, a partire dalle "tracce" presenti sul territorio, coniugando l'elemento *iconico* a quello *simbolico/concettuale* (Damiano, 2013), come si evince dai due esempi riportati di seguito (tratti dall'elaborato finale *MODUGNO IN SMART MAP... ANCHE UN PO' APP!!* della prof.ssa Pia Dioniso della scuola secondaria di I grado "Casavola-D'Assisi" di Modugno – corsista dello Short master proposto presso l'Università di Bari):

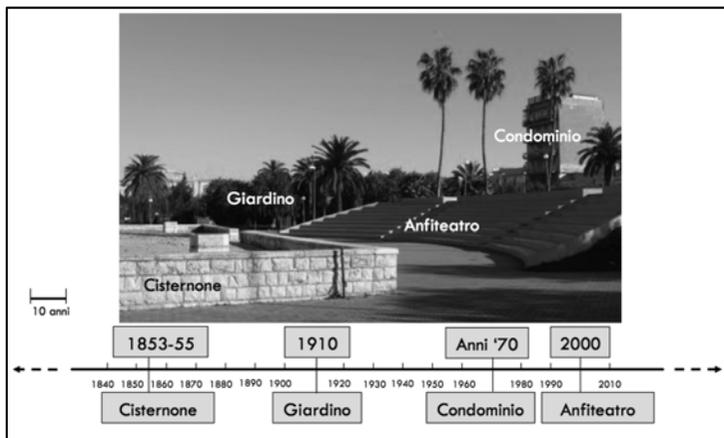


Fig. 1: Esempio di cronofoto (Cisternone, Giardino, Condominio, Anfiteatro)

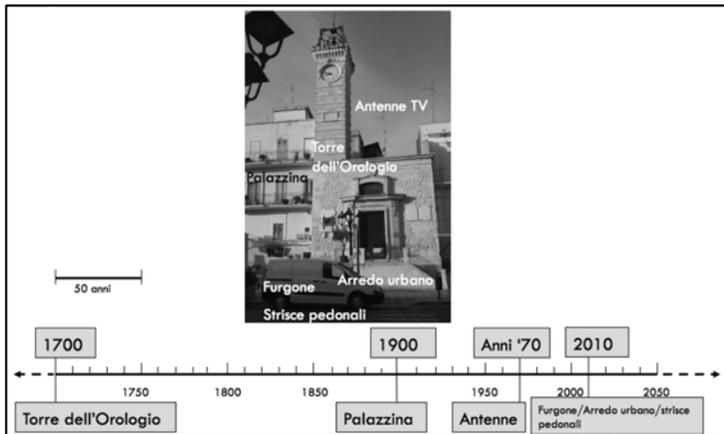


Fig. 2: Esempio di cronofoto
(Torre dell'Orologio, Palazzina, Antenne, Furgone/Arredo urbano/strisce pedonali)

- 3) Dopo aver elaborato diverse cronofoto con linee del tempo e schede Monumento, è possibile passare alla costruzione dell'*app* vera e propria, che permetterà un'escursione guidata con evidenziazione dei punti di interesse all'interno del territorio, attraverso l'applicazione *Google My Maps*, uno strumento che consente di creare mappe personalizzate da condividere e pubblicare online. *Google My Maps* consente di: disegnare elementi aggiungendo linee, forme o segnaposto sulla mappa; importare dati aggiungendo un file CSV, XLSX, TSV, KML, una mappa creata con la funzione *My maps* della versione classica di Google Maps oppure un foglio di lavoro Google Drive contenente dati geografici specifici, tra cui indirizzi, nomi di luoghi o coordinate di latitudine/longitudine; aggiungere livelli nascondendo o visualizzando diversi contenuti per semplificare la consultazione della mappa; applicare stili per comunicare visivamente con diversi colori, icone segnaposto e spessori delle linee.

4.2 Digital storytelling

Il secondo mediatore a carattere narrativo – utilizzato per la trasposizione didattica di contenuti storici – è il *digital storytelling*, che potremmo definire come un vero e proprio ambiente di apprendimento multimediale capace di organizzare le conoscenze e mettere a “sistema” elementi interagenti fra loro (Lambert, 2002; Gils, 2005; Ohler, 2008; Robin, 2008; Yuksel et al. 2011; Dibattista & Morgese 2012). Sviluppatisi dapprima in America, in tempi rapidi si assiste al proliferare di innumerevoli studi sulle dimensioni narrative, creative e didattiche di tale mediatore nei contesti di apprendimento (si pensi in particolare agli studi di Archley D., Lambert J., Ohler J., Schank R. & Barrett H. e alla creazione del *Center for Digital Storytelling* a San Francisco, in California: www.storycenter.org). Lambert (2010) ha ben evidenziato, in particolare, alcuni fattori di successo di un *digital storytelling*: il punto di vista personale della storia e la prospettiva degli autori, ossia intenzioni, obiettivi e idee, i quali devono essere chiaramente definiti e percepibili; una narrazione che pone delle domande e delle risposte non banali, che quindi problematizza e rappresenta la *dramatic question*, ciò che vale la pena di essere raccontato e che troverà risposta alla fine della storia; i contenuti emotivi che de-

vono coinvolgere sia gli autori della storia, che i destinatari; l'uso della propria voce per la voce narrante; l'utilizzo di una colonna sonora adeguata; l'economia nella selezione dei contenuti della narrazione (ad esempio dosando i contenuti, le immagini, i suoni senza sovraccaricare o banalizzare la storia); un ritmo adeguato alle modalità narrative, ossia l'andamento della storia, che deve risultare efficace.

Diverse, inoltre, le modellizzazioni che rappresentano graficamente, a mo' di mappa, i "pattern" di una storia. Ne è un esempio il *Visual Portrait of the Story* di J. Ohler (2003), che individua alcuni elementi basilari in qualsiasi storia: l'inizio della storia che si intende raccontare; il *problema* da risolvere o ostacolo da superare, che crea la tensione nella storia, senso di attesa e una sorta di "legame di attaccamento" del destinatario; i *cambiamenti* che il/la protagonista attraversa o subisce; la *soluzione* (risoluzione del problema, superamento dell'ostacolo o compimento della missione); la *fine* della storia. Più "articolata" e recente la *Tavola periodica della Narrazione* di James Harris, Designer and Web Developer (<http://jamesharris.design>), il quale dispone in modo ordinato tutti i *tropi* che sono utilizzati in film, sceneggiati, serie tv, opere teatrali e libri (contenuti all'interno dell'enciclopedia wiki di TV Tropes, cfr: www.tvtropes.org): cliccando su ogni cella, la Tavola rimanda automaticamente alla pagina di spiegazione analitica del tropo.

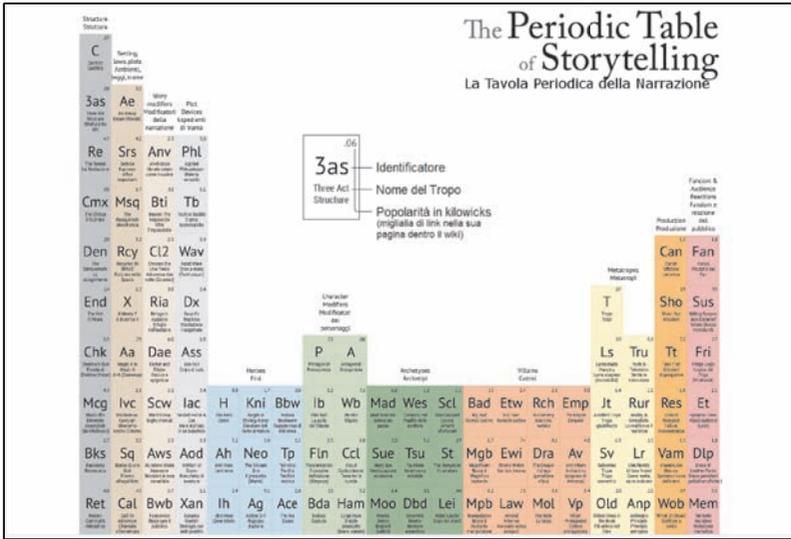


Fig. 3: La Tavola periodica della Narrazione di James Harris
 (<http://jamesharris.design/periodic/>), tradotta da Barbara Businaro
 (<http://www.webnauta.it/wordpress/tavola-periodica-dello-storytelling-in-italiano/>)

I diversi "blocchi" della tavola periodica, individuati con diversa colorazione, indicano alcuni elementi strutturali di una qualsiasi storia¹⁹, ben sintetizzati da Barbara Businaro nel blog www.webnauta.it/wordpress: *Struttura*: i blocchi portanti di una storia; *Ambienti, leggi e trame*: motivazioni per cui si sviluppa il rac-

¹⁹ Harris ha anche indicato come comporre i singoli elementi per ottenere la "molecola" di ogni singola storia (una sorta di "composizione" di diversi elementi della Tavola periodica).

conto; *Modificatori della narrazione*: fasi che cambiano il corso della narrazione; *Espedienti di trama*: come incuriosire il pubblico; *Eroi*; *Modificatori dei personaggi*: interventi nell'evoluzione dei personaggi; *Archetipi*: i cliché più noti dei personaggi; *Cattivi*; *Metatropi*: espedienti utilizzati nell'esposizione della trama; *Produzione*: scelte del produttore/creatore/narratore; *Fandom e pubblico*: accoglienza del pubblico e dalla comunità fan.

Come è stato utilizzato un mediatore tanto strutturato ed efficace al fine di trasporre il contenuto storico del paesaggio? Non è possibile non citare almeno due prodotti esemplificativi elaborati a conclusione del master, sotto la guida del Tutor Giuseppe Losapio (Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi).

Uno è l'elaborato *Jupiter... nel silenzio della Murgia* (della prof.ssa Tiziana Abruci), che ha utilizzato il laboratorio di *storytelling* a partire da un argomento di storia contemporanea – la Guerra Fredda – per strutturare una unità di competenza destinata a studenti di classe III di una scuola secondaria di I grado. Attraverso la visione di filmati e l'analisi di diverse fonti fornite dal docente (documentarie, iconografiche, narrative, digitali, audiovisive), gli studenti sono stati invitati a produrre un racconto, ispirato ad una *spystory* (una storia di spionaggio), che ha come sfondo la guerra fredda e, in particolare, l'installazione dei missili Jupiter sull'Alta Murgia. Durante il laboratorio di *storytelling* sono state utilizzate una *scheda personaggi* (fornita ai gruppi, in cui sono stati definiti personaggi, tempi, luoghi) e uno *schema narrativo* (sempre fornita ai gruppi, divisa in atti) che hanno offerto un supporto nella strutturazione delle attività di gruppo; dopo una prima fase di lavoro di gruppo per l'analisi delle fonti, gli alunni si sono cimentati in una narrazione creativa individuale (*historytelling*) in cui, attraverso la narrazione di microstorie e l'immedesimazione nei personaggi coinvolti, hanno inquadrato gli eventi storici secondo una logica di senso capace di dialogare con i grandi eventi (macrostoria). L'elaborato è stato strutturato secondo un format di progettazione di Unità di competenze DidaSco che ha previsto anche strumenti di valutazione – rubriche delle competenze – e schede di autovalutazione degli studenti.

Nella stessa cornice metodologica del *digital storytelling* – che ha privilegiato la produzione narrativa del laboratorio di *storytelling*, però con un carattere più spiccatamente multimediale – si colloca un altro elaborato, in forma di Unità di competenza (della prof.ssa Maria Teresa Santacrose), in cui gli studenti sono stati sollecitati a produrre una narrazione su dispositivo multimediale intrecciando la vita di Alba de Cespides (scrittrice, poetessa e antifascista italiana, autrice per il cinema e il teatro, profuga in fuga dall'Italia del nord che raggiunge la città di Bari nel 1943) con quelli di Radio Bari (emittente barese libera, che ha avuto un ruolo politico decisivo, contribuendo alla lotta per la liberazione nazionale). Lo schema narrativo scelto in questo caso è il viaggio dell'eroe, schema classico centrato sulla figura dell'eroe che abbandona la propria dimora per intraprendere un viaggio verso luoghi sconosciuti.

4.3 I giochi didattici

Il terzo mediatore proposto per la trasposizione del contenuto storico del paesaggio è il *gioco*: un mediatore *analogico* che, oltre a basarsi sulla logica del “come se” – caratteristica generale comune a tutti i mediatori didattici di creare una realtà alternativa a quella dell'esperienza diretta attraverso processi di metaforizzazione – punta specificatamente alla *simulazione*, ovvero a “costruire un'altra realtà – immaginata e verosimile – vivendola e/o facendola vivere ad altri, “come se” fosse



vera, eppur mantenendo la consapevolezza che tale non è” (Damiano, 2013, p. 183). In quanto *amplificatori* della capacità di fare esperienza, i giochi si prestano benissimo alla strutturazione di percorsi incentrati su escursioni di esplorazione. Usare il gioco nella didattica della storia permette di: avvicinarsi a ricerche storiografiche intese come processi non univoci e lineari di formazione della conoscenza; conoscere la terminologia storica che entra a far parte dell’immaginario della classe e diventa “visibile”; attivare processi di conoscenza in autonomia, recuperando un alto numero di informazioni necessarie per il gioco; far confrontare gli studenti con concetti complessi, soprattutto nella fase di *debriefing* finale, ossia il “dopogioco”, o *ristrutturazione cognitiva dell’agito ludico* (Marcato *et al.*, 1995), in cui è fondamentale il ruolo del docente nella conduzione del gruppo e nei processi di contestualizzazione storica dell’esperienza e i significati relativi e concetti nuovi vengono specificati, condivisi, negoziati; sviluppare un approccio sistemico che superi la visione finalistica causa-effetto (Musci 2012). Svariate forme possono essere assunte dal mediatore ludico nella trasposizione di un contenuto storico, come dimostra la suddivisione di Elena Musci (*ibidem*):



- i giochi di *simulazione* (Cecchini, 1987; Morozzi & Valer, 2001), in cui i giocatori assumono un ruolo con caratteristiche e obiettivi specifici, devono seguire un sistema di regole precise e simulare gli effetti delle decisioni prese al fine di proporre un modello storico o una conoscenza di una realtà, presente e passata; i giochi di simulazione possono essere suddivisi in diverse tipologie: «di plancia – quelli che hanno un tabellone su cui i giocatori muovono pedine che rappresentano gli elementi del gioco e non semplici segnaposti – di movimento – quando, per esempio, si corre o ci si sposta per interagire con gli altri – di carte – quando queste, per esempio, rappresentano provvedimenti da “mettere in gioco” e far discutere – o svolti in Rete con l’ausilio del computer: non è il supporto l’elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco, il motore che lo anima» (Musci, 2012, p. 287);
- i giochi *di ruolo*, i quali possono avere come obiettivo la risoluzione di un problema e permettono di lavorare su un contesto storico attraverso narrazioni costruite su scene di vita quotidiana del tempo scelto; si svolgono attraverso una *narrazione condivisa* in cui un giocatore gestisce trama, personaggi e ambientazione comune, mentre gli altri interpretano un personaggio protagonista (Sidoti, 2003);
- il *Role Playing* e il gioco del “far finta di”, il quale si colloca a metà fra una drammatizzazione comunemente intesa e il gioco di ruolo, in quanto è regolato da alcune istruzioni, ma è basato su un copione liberamente interpretato; il suo uso nella didattica della storia è delicato e non può essere utilizzato ad esempio, per inscenare eventi troppo complessi (Ferroni, 2004), ma occorre introdurre dei personaggi verosimili, dopo aver dato agli studenti tutte le informazioni necessarie e le coordinate del periodo storico in questione, per rappresentare correttamente il proprio ruolo al suo interno (per questo è preferibile utilizzare questo mediatore al termine dell’argomento studiato);
- i giochi *di comitato*, in cui ogni partecipante ha caratteristiche, ruoli e obiettivi personalizzati divergenti da quelli degli altri partecipanti, in base ai quali deve dibattere un argomento per orientare le decisioni del gruppo e/o risolvere un problema (il gioco si esplica nel dibattito stesso e la vittoria consiste nella soluzione della situazione);
- i giochi *escursione* svolti all’aperto sul modello della *caccia al tesoro* (Andreassi, Centaro, Corallo & Musci, 2001), sostituendo la visita guidata tradizionale con

- una attività interattiva, capace di far immergere i bambini in una data realtà territoriale e riconoscerne i luoghi importanti come tappe del percorso di gioco (Ciancio & Iacobone, 2000);
- i *giochi di percorso* prevedono un tragitto ordinato e finalizzato (come il gioco dell'oca) che i partecipanti devono compiere attraverso il lancio dei dati: sono molto validi (soprattutto con allievi più piccoli) per costruire un percorso figurato nel tempo e nello spazio, in cui ogni casella numerata rappresenta una piccola "unità" all'interno del programma proposto come, ad esempio, la vita di un personaggio illustre o un circoscritto periodo storico;
 - i libri-gioco sono definiti, infine, come forme di racconto "a bivi", ossia come racconti che si interrompono ad ogni paragrafo (Angiolino, 2004): per avanzare di paragrafo in paragrafo, il giocatore deve prendere delle scelte e costruire la sua storia (e pervenire ad uno dei possibili, diversi, finali).

Un esempio di elaborato finale dello Short Master, proposto dalla prof.ssa Angela Cino sotto la guida della Tutor Valentina Ventura (Associazione del Centro Studi Normanno-Svevi) – dal nome "*Giochix Historiae Apuliae*" – si è incentrato sul mediatore del *gioco*, nella declinazione del *gioco a domande con dato e carte su plancia geografica* d'Europa Ottocentesca e, in particolare, della Puglia: chi riesce a rispondere alle domande del percorso (domande incentrate su fatti della microstoria di Puglia, previste in tre tipologie: quelle a "risposta secca"; domande che richiedono l'individuazione della carta su cui spiegare e sintetizzare gli eventi in maniera analogica e chiarificatrice; domande in cui, a partire da una citazione, si deve ricondurre o all'autore o all'opera di un autore) e ad arrivare al traguardo per primo e con meno carte, vince (fra le regole del gioco, vi è inoltre la possibilità di rispondere o collegare eventi per cedere carte e giungere prima al traguardo).



4.4 Valutare la competenza geostorica: elementi di criticità

Che cosa accomuna i diversi mediatori descritti, oltre all'enorme potenziale didattico di trasporre contenuti disciplinari in modo divertente? Un possibile rischio: che forme di mediazione d'insegnamento quali quelle proposte siano introdotte nella scuola solo nei termini della "straordinarietà", letteralmente *fuori dall'ordinario*, quindi occasionalmente, come buone pratiche innovative, ma "al di fuori" della logica curricolare, ossia lasciando sostanzialmente immodificata la didattica della storia a scuola. Una deriva che si riflette paradossalmente anche nella *valutazione*: si continuano a valutare i contenuti, con molta più difficoltà le competenze. Consapevoli di queste criticità, abbiamo cercato una possibile modalità di "mettere a sistema" le proposte laboratoriali sperimentate, attraverso la strutturazione di *Unità di competenza*, formalizzate attraverso un format di progettazione univoco (Fig. 1), messo a punto dal gruppo DiDasco – *Didattiche Scolastiche* (Vinci, 2016): l'utilizzo di ogni mediatore ha consentito di strutturare un *compito autentico* (Tessaro, 2014) per valutare le competenze geostoriche e trasversali degli studenti attraverso la messa a punto di dispositivi specifici, quali rubriche di valutazione e schede di autovalutazione, come quelli riportati di seguito ed estratti dall'elaborato finale delle prof.sse Marta Giardinelli (tab. 2 e 3) e Pia Dioniso (tab. 4):

Destinatari - alunni/classi	
Definire la competenza chiave di cittadinanza attesa (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006)	Titolo e descrizione
Disciplina prevalente/ discipline concorrenti	Indicare la disciplina prevalente e le eventuali discipline che concorrono alla promozione della competenza scelta
Scegliere una situazione problema (compito di realtà, compito in situazione, ecc.)	Selezionare una situazione di un livello di complessità adatto all'età dell'alunno e al suo grado di autonomia, che sia significativa, nuova e che offra l'occasione di utilizzare, per la sua risoluzione, conoscenze, abilità, risorse personali interne e di contesto già in suo possesso
Strutturare le modalità di realizzazione	Definire la scansione operativa per la realizzazione del compito / risoluzione della situazione problema: <ul style="list-style-type: none"> - attività - tempi - metodi - strumenti - risorse umane - documentazione di processo - documentazione di prodotto - esiti
Definizione degli apprendimenti	Partendo dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, ogni disciplina individui le conoscenze e le abilità utili per la promozione della competenza.
Valutazione	Definite tempi, modalità di utilizzo e strumenti per: <ul style="list-style-type: none"> - la valutazione del processo; - la valutazione del prodotto; - l'autovalutazione dello studente

Tab. 1 Griglia di progettazione dell'Unità di Competenza DidSco

COMPETENZA CHIAVE	CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - IDENTITÀ STORICA				
DISCIPLINE COINVOLTE	TUTTE CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA STORIA				
COMPETENZE SPECIFICHE	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
		INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia della propria comunità e del Paese	Usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti.	Conosce e narra con difficoltà gli elementi essenziali di un fatto, usando, se guidato, fonti iconiche-documentarie.	Conosce e narra in modo abbastanza chiaro gli elementi generali di un fatto, usando fonti iconiche, documentarie e/o storiografiche.	Conosce e narra i fatti in modo logico e scorrevole, ponendo a confronto fonti di diverso tipo.	Conosce e narra i fatti in modo organico, consapevole ed approfondito, usando la finzione filmica e letteraria in funzione di critica ricostruzione storiografica.
Individuare trasformazioni intervenute nelle strutture delle civiltà nella storia e nel paesaggio, nelle società.	Selezionare e organizzare le informazioni costruendo mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali. Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana-europea-mondiale. Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.	Se guidato, individua cause e conseguenze principali dei fatti storici.	Coglie in modo apprezzabile e/o orientato le relazioni tra i fatti storici, formulando ipotesi a partire dai dati osservati.	Sa individuare e distinguere cause e conseguenze, formulando ipotesi a partire dai dati osservati, operando inferenze.	Coglie analogie e differenze tra gli eventi storici, effettuandone comparazioni spazio-temporali.

Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.	Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali. Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi afrotati. Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile. Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti d'informazione diverse.	Comprende in modo parziale il processo di ricostruzione storica, usando alcuni termini storici legati ad un preciso argomento di studio. Se guidato, scopre le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi semplici non sempre ben coesi.	Comprende in modo adeguato il processo di ricostruzione storica, usando una terminologia disciplinare di base. Scopre con interesse, anche se non sempre costante, le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi semplici, ma nel complesso corretti nella forma e nel contenuto.	Comprende in modo apprezzabile il processo di ricostruzione storica, usando una terminologia disciplinare corretta. Scopre in modo continuo e responsabile le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi corretti, esprimendo il proprio punto	Comprende in modo completo e approfondito il processo di ricostruzione storica, usando un lessico preciso ed appropriato. Scopre in modo proficuo, sistematico e con entusiasmo le radici storiche del patrimonio culturale locale in relazione alla storia mondiale e usa il passato per rendere comprensibile il presente. Produce testi articolati, creativi e argomentati.
---	--	---	--	---	--

Tab. 2 Estratto dalla rubrica di valutazione (M. Giardinelli)

COMPETENZA CHIAVE	CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE - GEOGRAFIA ED USO UMANO DEL TERRITORIO -				
DISCIPLINE COINVOLTE	TUTTE CON PARTICOLARE RIFERIMENTO A GEOGRAFIA				
COMPETENZE SPECIFICHE	EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA			
		INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed elementi relativi all'ambiente di vita, al paesaggio naturale e antropico.	Orientarsi sulle carte di diversa scala. Orientarsi nelle realtà territoriali utilizzando strumenti dell'osservazione diretta e programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.	Conosce le informazioni relative all'ambiente di vita in modo limitato; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo confuso o impreciso.	Conosce e organizza le informazioni relative allo spazio circostante in modo parziale; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo abbastanza sicuro.	Conosce e utilizza i sistemi di riferimento spaziale (punti cardinali, coordinate geografiche) in modo sicuro; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica autonomamente.	Ricava informazioni dalla lettura di carte, foto aeree e satellitari e altri strumenti in modo approfondito; si orienta sulle carte e nella propria realtà geografica in modo funzionale.
Individuare trasformazioni nel paesaggio naturale e antropico.	Leggere ed interpretare i vari tipi di carte geografiche, utilizzando coordinate geografiche e simbologia. Utilizzare strumenti di ricerca e di indagine del territorio per comprendere e comunicare fatti e fenomeni.	Legge ed espone le informazioni con un lessico confuso e inappropriato. Si avvale parzialmente di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Legge ed espone le informazioni con un lessico essenziale. Si avvale in modo abbastanza sicuro di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Utilizza ed espone le informazioni con un lessico appropriato. Si avvale in modo consapevole di strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.	Utilizza ed espone le informazioni con un lessico preciso. Usa in modo consapevole e funzionale gli strumenti tradizionali ed innovativi di indagine del territorio.
Valutare gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali.	Conoscere il concetto polisemico di regione applicandolo allo studio e al contesto extraeuropeo.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo carente.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo superficiale.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo sicuro.	Valuta gli effetti delle azioni dell'uomo sui paesaggi e sui sistemi territoriali in modo completo.

Tab. 3 Estratto dalla rubrica di valutazione (M. Giardinelli)



SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE DELLO STUDENTE				
Alunno: _____ Classe: _____ Gruppo: _____				
Penso di aver...	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Lavorato seriamente				
Mantenuto il ruolo assegnato				
Trattato i compagni di gruppo con rispetto				
Ascoltato con attenzione i componenti del gruppo				
Aiutato chi era in difficoltà				
Chiesto aiuto quando ero in difficoltà				
Condiviso le mie idee col gruppo in modo sereno e non aggressivo				
Contribuito a mantenere basse le nostre voci per non disturbare gli altri gruppi di lavoro				
Invitato tutti i componenti del gruppo a lavorare				
Creato un clima sereno di lavoro				
Mi è piaciuto lavorare in gruppo				
Che cosa mi è piaciuto fare?				
La prossima volta lavorando in gruppo cercherò di essere				
A mio parere i punti di forza e di debolezza di questa esperienza sono stati				

Tab. 4 Estratto dalla scheda di autovalutazione dello studente (P. Dioniso)

In conclusione. Le esperienze descritte rappresentano delle “finestre di lavoro”, potenzialmente interdisciplinari, che possono essere aperte in qualsiasi momento della programmazione e che sottendono un paradigma dell’insegnamento-apprendimento della cultura storica basato sul piacere della scoperta e ricerca storica, quindi un modello d’insegnamento della storia che intende contrastare l’apprendimento di tipo mnemonico-ripetitivo, asettico e passivizzante attraverso esperienze di mediazione didattica assai diversificate, comprendenti esperimenti, discussioni, esercizi, valutazioni, lezioni (Perla 2015; Vinci 2015). Insegnare storia, in definitiva, *facendo ricerca* e sperimentando modelli didattici della ricerca “simulata”, maturando competenze disciplinari e pluridisciplinari, capaci di far comprendere la sintassi del sapere storico, cioè la “capacità di saper riconoscere e applicare le regole consolidate e gli strumenti convenzionali, epistemologicamente pertinenti, su cui si fonda la produzione storiografico di tipo scientifico” (Deiana, 1999, p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Ambruoso M. (2014). *Castel del Monte. Manuale storico di sopravvivenza*. Bari: Caratteri Mobili.
- Andreassi R., Centaro S., Corallo M., Musci E. (2001). A ludic Approach to Cultural Resources. The “Castel del Monte” Case. In E. Musci (Ed.), *On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation*. Bari: Graphis.
- Angiolino A. (2004). *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Casale Monferrato: Sonda.
- Armiero M., Barca S. (2004). *Storia dell'ambiente*. Roma: Carocci.

- Badie B. (1996). *La fine dei territori. Saggio sul disordine internazionale e sulla utilità sociale del rispetto*. Trieste: Asterios.
- Bernardi P., Monducci F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet.
- Bevilacqua P. (2006). *La storia è finita. Breve storia dell'ambiente*. Bari-Roma: Laterza.
- Bloch M. (1998). *Apologia della storia o Mestiere di storico* (tr. it.). Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Boella L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brusa A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa A. (2000). Le sfide dell'insegnamento della storia. In A. Brusa, L. Cajani (Eds.), *La storia è di tutti* (pp. 13-27). Roma: Carocci.
- Brusa A. (2007). David e il Neanderthal. Gli stereotipi colti sulla preistoria. In L. Sarti, M. Tarantini (Eds.), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea* (pp. 45-73). Roma: Carocci.
- Brusa A. (2009). Paesaggio e patrimonio, fra ricerca, formazione e cittadinanza. In G. Bonini, A. Brusa, R. Cervi (Eds.), *Il paesaggio agrario italiano protostorico e antico* (pp. 17-21). Gattatico: Biblioteca Archivio Emilio Sereni.
- Brusa A. (2015). Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado. *Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 77-80.
- Brusa A. (2017). Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo. In F. Violante, V. Rivera Magos (Eds.), *Studi in onore di R. Licinio* (pp. 213-257). Bari: Edipuglia.
- Brusa A., Bresil L. (1995). *Laboratorio per l'insegnante*. Milano: Bruno Mondadori, 2.
- Brusa A., Andreassi R., Cecalupo M. (2000). Come evitare una visita guidata e godersi un bene storico. In *La valenza dei beni culturali*, Atti del convegno svoltosi a Ravenna 21 maggio 1999. Ravenna: Associazione Ingegneri e Architetti della Provincia di Ravenna.
- Brusa A., Cecalupo M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari: Progedit.
- Cauquelin A. (2000). *L'invention du paysage*. Paris: PUF.
- Cauquelin A. (2002). *Le site et le paysage*. Paris: PUF.
- Cazzola A. (2007). La dimensione storica nel disegno del paesaggio. In G. Ferrara, G.G. Rizzo, M. Zoppi (Eds.), *Paesaggi. Didattica, ricerche e progetti (1997-2007)*. Firenze: U.P.
- Cecchini A. et al. (1987). *I giochi di simulazione nella scuola*. Bologna: Zanichelli.
- Chelazzi G. (2013). *L'impronta originale. Storia naturale della colpa ecologica*. Einaudi: Torino.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Ciancio A., Iacobone C. (Eds.). (2000). *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*. Bari: Laterza.
- Cochran K.F., Deruiter J.A., King R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cochran-Smith M., Lytle S. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (Vol. *The series on school reform*, pp. 45-58). New York, NY: Teachers College Press.
- Comba R. (1981). Il territorio come spazio vissuto. Ricerche geografiche e storiche sulla genesi di un tema di storia sociale. *Società e Storia*, 11, 1-27.
- Corona G., Neri Serneri S. (2007). *Storia e ambiente. Città, risorse e territori nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Cragnolini G. (2011). *I grandi limiti dell'approccio "camminata+spiegazione"*. http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Cragnolini_Strumenti-per-una-educazione-al-paesaggio.pdf
- D'Amore B. (1999). *Elementi di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I. (2007). *Le didattiche disciplinari*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (1996). *Lazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.



- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- de Martino G. (2001). *La didattica della storia. La libertà di insegnare e di sperimentare*. Napoli: Liguori.
- Deiana G. (1999). *La ricerca storica. La scuola come laboratorio*. Faenza: Polaris.
- Develay M. (1995). *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Di Mauro L. (1982). L'Italia e le guide turistiche dall'Unità a oggi. In C. De Seta (Ed.), *Il Paesaggio*, Storia d'Italia, vol. 5, pp. 369-413.
- Dibattista L., Morgese F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Roma: Armando.
- Domínguez Almansa A., López Facal R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109.
- Ferroni M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. Bologna: CLUEB.
- Frisch M. (2014). Didactique de l'information-documentation: épistémologie plurielle et statut des savoirs en question. In M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 169-203). Paris: L'Harmattan.
- Fusco M.A. (2002). Il luogo comune paesaggistico nelle immagini di massa. In C. De Seta (Ed.), *Il paesaggio* (pp. 735-801). Torino: Einaudi.
- Galli della Loggia E. (1998). *L'identità italiana*. Bologna: il Mulino.
- Galli della Loggia E. (2015). Che cosa chiedere alla storia. *Storia Italiana Moderna*, 5, pp. 75-76.
- Gilardi T., Molinari P. (2014). *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*. EDUCatt – Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.
- Gils F. van (2005). *Potential Applications of Digital Storytelling in Education*. University of Twente: Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science (from: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.154.8833&rep=rep1&type=pdf>).
- Gisotti M.R. (2008). *L'invenzione del paesaggio toscano. Immagine culturale e realtà fisica*. Firenze: Polistampa.
- Gruzinski S. (2016). *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Habboub E., Lenoir Y., Tardif M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In P. Pastre, Y. Lenoir (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Lambert J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley, CA: Digital Diner Press.
- Laneve C. (1997). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Le Goff (Ed.) (1980). *La nuova storia* (tr. it.). Milano: Mondadori.
- Magnoler P. (2013). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa. MultiMedia.
- Mann Ch. C. (2006). *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*. Vintage Book.
- Marcato P., Del Guasta C., Bernacchia M. (1995). *Gioco e dopogioco*. Molfetta: La Meridiana.
- Martini B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci (Ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli: Tecnodid.
- Maubant P., Martineau S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montanari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere* (tr. it.). Raffaello Cortina.
- Morozzi M., Valer A. (2001). *L'economia giocata*. Bologna: EMI.

- Musci E. (2012). Il laboratorio con i giochi didattici. In P. Bernardi, F. Monducci (Eds.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 281-296). Novara: De Agostini.
- Musci E. (2014). *Il paesaggio storico fra ricerca, comunicazione e didattica* (tesi di dottorato). Università degli Studi di Foggia.
- Musci E. (2015). *Il paesaggio storico-culturale nei musei tra allestimenti e interfaccia didattica. Una ricerca in Italia e in Spagna. Il capitale culturale*, XI, 275-311, in <http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/article/view/1068/872>.
- Musci E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. In L. Perla, *Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale. Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 85-86.
- Nigris E. (2017). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 121-140). Brescia: La Scuola.
- Ohler J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oosthoek K.J. (2005). *What is Environmental History?*, 3/01/2005, <https://www.eh-resources.org/what-is-environmental-history/>
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *Leccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (Ed.) (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2015a). La didattica "spettacolarizzata" per l'apprendimento della storia. Dalla ricerca al progetto. *METIS*.
- Perla L. (2015b). Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale. *SCUOLA ITALIANA MODERNA*, 73-90.
- Perla L. (2015c). Il rapporto Università-Scuola: una quæstio "semplessa". In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2017). Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici. In R. Nikodinovska (Ed.), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching* (pp. 47-68). Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Blaže Koneski Faculty of Philology.
- Perla L., Schiavone N., Amati I. (2014). Videoresearch and teacher education: giving practice a voice. In P. Limone, M. Baldassarre (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning* (pp. 93-98). Bari: Progedit.
- Perla L., Tempesta M. (2016). *Teacher Education In Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L., Vinci V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 127-145.
- Perla L., Vinci V. (2017). History curriculum and national identity: a search on teaching practices in Southern Italian School. In J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 409-417). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds.) (2017). *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robin B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Saggioro F. (2005). Alla ricerca dei castelli in legno della bassa pianura veronese. In G.P. Brogiolo, E. Possenti (Eds.), *Archeologia dei castelli medievali. Dal censimento alla valorizzazione* (pp. 53-64). Mantova.
- Saggioro F. (2009). Per un'archeologia dei luoghi della mente: pensare e costruire il paesaggio. In G. Volpe, P. Favia (Eds.). *V Congresso Nazionale di Archeologia Medievale* (14-19). Foggia.



- Saggiore F., Varanini G.M. (2013). Motte, recinti e siti con fossato nel territorio veronese: dati e riflessioni tra fonti scritte e archeologiche (IX-XIV secolo). *Archeologia medievale*, 40, 133-144.
- Schiele B. (2002). Les trois temps du patrimoine. Notes sur le découplage symbolique. In B. Schiele, Multimondes, S. Fois (Eds.), *Patrimoines et identités* (pp. 216-245). Québec: MultiMondes.
- Shulman L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Sidoti B. (2003). Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo. In A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti, *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Molfetta: La Meridiana.
- Somains F. (2013). Spazi complessi, territorialità plurime. Spunti di riflessione attorno ai concetti di territorio, territorializzazione e territorialità (ed al loro utilizzo in ambito storiografico). *Itinerari di ricerca storica*, 27, 11-36.
- Sörlin S. (2011). The Contemporaneity of Environmental History: Negotiating Scholarship, Useful History and the New Human Condition. *Journal of Contemporary History*, 46(3), 610-630.
- Stone P.G. (2004). Introduction: Education and the Historic Environment into the Twenty-First Century. In D. Henson, P. Stone, M. Corbishley (Eds.), *Education and the Historic Environment*. London: Routledge.
- Stone P.G., MacKenzie R. (Eds.). (1999). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London: Unwin Hyman.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 77-88.
- Torre A. et al. (2008). Un «tournant spatial» en histoire? Paysages, regards, ressources. *Annales E.S.C.*, 5(63).
- Tosco C. (2009). *Il paesaggio storico. Le fonti, i metodi, le ricerche*. Bari-Roma: Laterza.
- Vinci V. (2015). Il laboratorio storico a scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 5/122, 81-84.
- Vinci V. (2016). La progettazione di Unità di Competenza: un esempio di dispositivo di sviluppo professionale insegnante in Puglia. In L. Perla, M. Tempesta (Eds), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 227-247). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Walter F. (1991). La montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIIIe-XXe siècle). *Études rurales*, 121(1), 91-107.
- Walter F. (2012). Comment construire le récit d'un territoire national. In G. Bonini, A. Brusa, R. Cervi (Eds.), *La costruzione del paesaggio agrario nell'Età moderna* (pp. 103-110). Gattatico: Biblioteca Archivio Emilio Sereni.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wittorski R. (Eds.) (2004). L'analyse des pratiques. *Education Permanente*, 160-161.
- Yuksel P. et al. (2011). *Educational Uses of Digital Storytelling Around the World*. Paper presented at the SITE Conference – Society for Information Technology and Teacher Education Conference, March 7-11 2011, Nashville, TN, http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf.