
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Marzo 2008 - Anno IX, n. 24

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

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

SPIGOLATURE

Denis Mack Smith, *La storia manipolata*

CONTRIBUTI

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

Giorgio Cavadi, *Clio e Arianna nella Rete*

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

Ivo Mattozzi, *Memoria e formazione storica*

Direttore: I. Mattozzi

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

Associazione *Clio* '92

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

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

Contributi

PARTIRE DAL PATRIMONIO ARCHEOLOGICO PER INSEGNARE STORIA: UNA INDICAZIONE VINCENTE

di Pilar Rivero
Universidad de Saragoza*

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

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

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

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

Documenti del nuovo curriculum

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

Scuola primaria spagnola	Scuola primaria italiana	Indicazioni 2007
--------------------------	--------------------------	------------------

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

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

La Storia nel nuovo curriculum

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

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

Primo Ciclo:

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

Secondo Ciclo:

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

Terzo Ciclo:

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

Orientamento didattico nel curriculum

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

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

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

Anche questa insistenza del governo dell'Aragona sull'importanza del Patrimonio deve essere connessa alla volontà di sviluppo delle zone rurali per mezzo del turismo culturale, aspetto assolutamente necessario in una regione con grande squilibrio di ripartizione demografica (più del 50% della popolazione è concentrata nella capitale).

Altra causa possibile, nella mia opinione, è la lotta contro il sentimento di sottovalutazione della popolazione aragonese di fronte ad altre Comunità autonome: essa è il risultato della scarsità della popolazione (1.200.000 abitanti) che implica una più piccola rappresentanza

parlamentare (con le relative conseguenze) e della negazione iniziale (durante più di 20 anni) di considerare la regione come una Comunità Storica, nonostante derivi da uno dei regni medioevali di tradizione più antica, che perdurò dal secolo XI all'unificazione legale con la dinastia Borbone nel secolo XVIII.

Punti di forza:

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

Problemi derivati:

- Il curriculum deve avere, in sé, un componente di flessibilità; altrimenti, non potrebbe definirsi uno studio del patrimonio prossimo a ogni città dell'Aragona. Come questo obiettivo sarà compatibile con la politica di impresa delle grandi case editrici spagnole? Il dipartimento di Educazione del governo regionale dovrà produrre i materiali didattici per far conoscere il patrimonio di ogni zona?
- È necessario potenziare l'accesso fisico ed intellettuale al patrimonio per gli allievi a partire da 8 anni. Finora la domanda era modesta perché la storia nell'Educazione Primaria è stata limitata allo studio sulla vita quotidiana e, per quel motivo, la didattica museale era concentrata generalmente nella spiegazione degli oggetti di uso quotidiano dei periodi differenti per gli allievi di terzo ciclo (10-11 anni); o in una semplificazione del percorso di Preistoria o Antichità progettato per gli allievi del primo ciclo della formazione secondaria (12-13 anni), livello dove la storia antica era imparata.
- La didattica del patrimonio nei musei e nei giacimenti archeologici deve essere promossa per un po' di tempo:

- aumentare la varietà dell'offerta (in tipologia e in quantità)
- adattare i giacimenti archeologici per essere accessibili ai bambini
- elaborare materiale didattico adeguato alle necessità curricolari ed intellettuali di ogni età, ecc.

Soluzione d'emergenza nei musei archeologici di Aragona:

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

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

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

Questo modello ha notevoli carenze:

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

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

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

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

Spiegazione sull'attività: "Oggi in Caesaraugusta non è un giorno qualunque". Questo pomeriggio uno degli *ediles* della città paga le rappresentazioni del teatro nell'occasione delle celebrazioni della dea Flora. Sua moglie, Valeria Maxima, desidera essere bella e per quel motivo è venuta alle terme con Selene, la sua schiava specializzata nella cura della sua bellezza. Desiderate conoscerle? Allora non è necessario fare altro che aprire il nostro bagaglio per fare uscire loro e molte sorprese di più".

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Varietà dell'offerta in ogni museo.

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

Alcuni musei offrono la possibilità di creare progetti di collaborazione in cui la scuola e il museo operano insieme durante tutto l'anno scolastico. Gli esempi sono molti: l'esperienza sulla numismatica e sulla storia in Russia, il concorso Archeoscuola a Ravenna, molti progetti di collaborazione annuale del museo di Torino, ecc. Nella bibliografia più recente è possibile

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

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

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

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

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

4. Delimitare chiaramente gli obiettivi dell'attività didattica.

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

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

Fare una cosa "didattica" non significa semplificare il problema ma renderlo accessibile intellettualmente. Cito parole di Maria Teresa Balboni: "I cattivi pensieri vengono tutte le volte in cui si ha la sensazione che quanto viene proposto sia improvvisato o, peggio, sia guidato dalla sotterranea convinzione che i bambini siano imbecilli" (p. 43). Nello stesso senso interviene

Maria Gregorio nel suo espressivo articolo “I bambini sono imbecilli?”, in *Nuova Museologia*, 4, Milano, 2001, p. 30. Certo è che a volte l’attività è semplificata all’eccesso di maniera che quando si riflette sugli aspetti complessi la risposta è che non ci sono.

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

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

7. Aprire l’osservazione a tutti i sensi.

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

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

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

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

9. Temporalizzare adeguatamente il percorso.

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

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

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

Verba volant. È conveniente disporre di un buon materiale didattico legato ai differenti itinerari. Esso permette di approfondire le conoscenze e rafforzare gli apprendimenti indipendentemente dal fatto che il materiale sia necessario nello svolgimento della visita. Non

sempre si realizzano materiali didattici e non tutti quelli prodotti dallo stesso museo hanno la stessa qualità né paiono dirigersi agli stessi destinatari all'interno della stessa collezione.

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

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

11. Preparare vere unità didattiche per i percorsi museali.

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

b) Qualità dello sviluppo del percorso didattico.

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

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

- **La capacità comunicativa della guida didattica.** Capacità di creare un rapporto stimolante che catturi l'interesse dei bambini e svegli le loro curiosità; di fare diventare i bambini protagonisti del percorso museale, anche nelle attività più tradizionali come può essere una spiegazione orale.
- **La motivazione della guida, la sua formazione scientifica e la sua capacità didattica per risolvere le situazioni varie e le domande dei bambini.** Per questo è necessaria la formazione didattica, archeologica e la formazione nella didattica specifica della storia e del patrimonio, e anche amare il lavoro e il rapporto con i bambini e avere il tempo necessario. Senza buona formazione le risposte di guide diverse alle stesse domande dei bambini nello stesso percorso o in percorsi con tematiche simili possono essere troppo dissimili e inadeguate.

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

c) Necessità istituzionali

1. Stabilità dell'offerta.

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

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

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

3. Promuovere le attività di edizione di materiale

Per fare collane progettate bene, coerenti tra di loro, per produrre unità didattiche sui diversi percorsi museali, ecc. c'è bisogno di una volontà di promuovere pubblicazioni dei musei di carattere didattico e delle condizioni per agevolare il lavoro degli autori nel processo di

documentazione, di realizzazione (contratti con disegnatori, con i tecnici multimediali, i soldi per pagare i diritti delle riproduzioni, ecc.) e il riconoscimento professionale dell'attività di scrivere i testi.

V. Conclusioni.

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

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

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

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

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

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

Benché in Aragona non esista una tradizione della didattica dell'archeologia per gli allievi di terza e quarta classe, una formazione di aggiornamento degli educatori stabili della sezione didattica dei musei e una buona diffusione dell'offerta delle attività può generare un modello che risponda bene alle necessità della scuola derivate dal nuovo curriculum scolastico (è necessario ricordarsi che in altre aree già esistono esperienze positive, come nei musei di arte contemporanea). Purtroppo, il nuovo curriculum genera un incremento notevole della richiesta e se non si aumenta il personale museale dell'aula didattica, non si può fornire una risposta

adeguata. L'amministrazione spagnola, e più particolarmente quella aragonese, per le esigenze del nuovo curriculum, devono fornire **urgentemente formazione didattica** agli educatori dei musei per adeguare i percorsi alle necessità intellettuali dei bambini e deve fare nuovi investimenti per **incrementare il personale dell'aula didattica** dei musei, per **editare materiale didattici e elaborare materiali per il laboratorio dei musei**. La volontà penso che esista, come dimostra l'assunzione delle visite dramatizzate, che hanno incrementato notevolmente l'offerta didattica dei musei archeologici, ma questa è una soluzione de urgenza, che deve essere integrata da altre soluzioni. E per dare suggerimenti, l'esperienza italiana è, senza dubbio, un riferimento importante.

VI. BIBLIOGRAFIA

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

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