

# Storia e Futuro

Rivista di storia e storiografia

n. 16, marzo 2008

*Storiografia e insegnamento della storia*

*Vita e miracoli delle Ssis*

a cura di Roberto Parisini

Intervento di Maria Vassallo

## Luci e ombre nella formazione iniziale dei docenti di storia

Qualunque sia la soluzione che verrà adottata per rendere definitiva e stabilmente operativa la struttura universitaria che si occuperà della formazione iniziale dei docenti, non è possibile prescindere, nella progettazione del nuovo ordinamento, da alcune considerazioni scaturite dalla oramai quasi decennale esperienza di quanti, a vario titolo, hanno collaborato con le Ssis.

Pur nella diffusa incertezza in cui si è operato in questi anni, è proprio nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario che sono state messe in campo competenze, specificità professionali – talvolta inedite – nel panorama universitario e nella formazione professionale degli insegnanti; tanto che i corsi finora attivati possono essere considerati essi stessi un laboratorio dove si elaborano soluzioni nuove per rispondere alle esigenze della preparazione del docente. Sembra giunto il momento di trarre conclusioni, di valutare l'efficacia di alcune proposte e di delineare quindi un possibile percorso di formazione che soddisfi le esigenze della scuola italiana e nel contempo dia risposte congrue agli specializzandi che nei due anni di corso post-universitario pongono le basi della propria carriera lavorativa. Proprio a questo proposito sarebbe interessante sentire l'opinione di quanti hanno "attraversato" la Ssis, soprattutto di coloro che si sono avvicinati con la consapevolezza di acquisire un nuovo sguardo sulla scuola e sul proprio ruolo di docenti. La parabola dell'indice di soddisfazione di chi frequenta i corsi Ssis esprime sinteticamente ed efficacemente le impressioni e le valutazioni degli studenti durante il percorso formativo: da un avvio partecipato e animato, con buoni propositi di scoperta e di impegno, si passa già all'inizio del secondo semestre ad una fase di preoccupazione, talvolta panico, vuoi per l'esito dei primi esami, vuoi per la avvenuta consapevolezza di aver intrapreso un corso di studi impegnativo, e sul piano cognitivo e sul piano pratico della conciliabilità con altri aspetti della propria esistenza. Certo è che il secondo anno di frequenza si trasforma nella spasmodica attesa della conclusione del corso, nell'affannosa ricerca di istruzioni di sopravvivenza per raggiungere il traguardo dell'abilitazione all'insegnamento.

Se gli specializzandi hanno la "fortuna" di insegnare, la situazione di vantaggio (per la possibilità di verificare l'efficacia delle proposte didattiche, per es.) si traduce in resistenza dichiarata a qualsiasi proposta innovativa, avendo già esaurito ogni potenziale desiderio/bisogno di mettersi in gioco rispetto alle sfide della funzione docente. Tornano così a riferirsi a un modello di insegnamento introiettato durante la propria adolescenza, nei banchi di scuola, optando per la strada apparentemente più facile, in realtà la più asfittica e incontrollabile.

Ma quale è il modello di insegnante a cui deve ispirarsi l'ordinamento didattico delle Ssis o di eventuali altri corsi di formazione?

Alla figura del docente vengono attribuite caratteristiche, pressoché universalmente riconosciute, che ne fanno nel contempo un intellettuale, un ricercatore, un mediatore, un comunicatore. E proprio nella opportuna combinazione di tali elementi si identifica la formazione della professionalità docente.

## Profilo professionale del docente di storia

Nello specifico, la formazione iniziale dei docenti di storia deve necessariamente partire dalla definizione di un profilo professionale in cui vengano esplicitate le funzioni e le competenze del docente stesso.

In passato, fino alla istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario, si rinviava ad un meccanismo implicito di adeguamento dell'insegnante ai compiti che gli venivano affidati. Ma ora la figura del docente di storia non può più poggiare sul binomio sapere/insegnamento di quel sapere, sulla trasmissione diretta di conoscenze dal docente al discente, sulla mancanza di consapevolezza dei meccanismi cognitivi, sulla convinzione che la conoscenza storica, comunque acquisita, abbia validità formativa.

Sappiamo quanto questa convinzione sia stata infeconda. Il docente di storia non può prescindere dalla distinzione tra sapere esperto e sapere insegnato, dalla conoscenza dei processi di apprendimento in una prospettiva di curricolo verticale, dalla competenza a realizzare la mediazione didattica attraverso la elaborazione di percorsi significativi ai fini della conoscenza storica.

Inoltre il docente di storia, nell'esercizio della propria professionalità, assume impegni precisi nei confronti degli allievi, del consiglio di classe di riferimento, dei genitori e sempre più spesso delle istituzioni presenti nel territorio.

Per tutta questa serie di motivi, l'Associazione Clio '92 (associazione nazionale di insegnanti ricercatori in didattica della storia, costituita da un gruppo di insegnanti di storia nel 1998 con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia) nella pubblicazione delle *Tesi sulla didattica della storia*<sup>1</sup> ha messo in evidenza la necessità di delineare un profilo professionale esplicito del docente di storia, al quale si farà costante riferimento nelle pagine seguenti.

I campi nei quali il docente deve sapere esercitare la propria professionalità sono numerosi e diversificati:

- Conoscenza del sistema scolastico nella sua interezza e dello sviluppo verticale della disciplina

L'insegnamento della storia deve situarsi coerentemente nel sistema formativo; pertanto diventa prioritaria la conoscenza dell'intero sistema scolastico e la consapevolezza dello sviluppo verticale della disciplina. Indubbiamente, i recenti cambiamenti avvenuti nell'ordinamento scolastico e nella scansione dei programmi hanno creato disorientamento tra molti insegnanti che hanno dovuto rivedere le proprie programmazioni curricolari e trovare soluzioni proponibili agli inevitabili problemi innescati dalla riforma "Moratti" (vedi la verifica dei prerequisiti nel passaggio dalla classe quinta elementare alla prima media, nei casi in cui il programma svolto alle elementari non si raccordi con quello previsto alle scuole medie).

- Cogestione dei processi formativi nel modulo/consiglio di classe

All'interno dei consigli di classe il docente di storia partecipa alla cogestione dei processi formativi, sulla base del valore educativo della storia e delle sue specificità epistemologiche. Lo studio della storia non può essere relegato al puro esercizio mnemonico o lessicale, come talvolta avviene, né la storia in quanto disciplina insegnata deve essere considerata indiscriminatamente come materia di studio astratta e teorica. L'insegnamento della storia deve tener conto degli aspetti metodologici connessi con la costruzione del sapere storico e farne modello per l'integrazione con gli altri saperi.

- Progettazione e conduzione dei processi di insegnamento e di apprendimento

Il docente progetta la sua attività didattica assumendo in prima persona la responsabilità della scelta curricolare. L'individuazione dei moduli tematici, la loro successione nella programmazione annuale sono il risultato di un importante lavoro di tessitura dell'intreccio storico, che deve restituire senso, profondità e coerenza all'apprendimento da parte degli allievi. Anche i testi, gli strumenti e le modalità con cui s'intende operare acquisiscono rilevanza se sono pensati in rapporto ai temi affrontati e agli obiettivi cognitivi e operativi messi in gioco.

- Relazione e comunicazione con studenti e genitori

Fondamentale come in ogni altra occasione, la comunicazione deve trovare i canali e i registri più adeguati alla situazione della classe e al tipo di relazione che viene a determinarsi tra docenti e discenti. Fiducia e rispetto reciproco sono indispensabili per impostare un rapporto duraturo e costruttivo; chiarezza e coerenza sono la chiave del successo dell'intervento formativo. Anche con i genitori o adulti tutor degli allievi la comunicazione è importante e rientra in un sistema informativo che non va mai sottovalutato.

- Uso delle risorse formative del territorio

---

<sup>1</sup> Cfr. il sito dell'Associazione Clio '92: [www.clio92.it](http://www.clio92.it).

La scuola è espressione culturale di una comunità, ma non sempre tra scuola e territorio si stabiliscono rapporti costruttivi e duraturi. In realtà le risorse formative del territorio sono pressoché infinite: il tessuto sociale, le strutture economiche, il patrimonio culturale, le istituzioni pubbliche, il paesaggio stesso costituiscono un vastissimo panorama di opportunità per realizzare una didattica viva e integrata con la realtà del presente.

- Valutazione degli esiti dei processi di insegnamento/apprendimento

La valutazione degli apprendimenti è un'operazione ineludibile e quanto mai necessaria. Sovente costituisce uno dei punti critici dell'attività docente, forse perché – come sostiene B. Vertecchi (1976) – la valutazione rende pubblici e trasparenti i criteri regolativi delle scelte didattiche dei docenti, anche di quelle scelte che spesso si tende a mantenere “private”. O forse perché valutare significa, in fondo, prendere atto della propria responsabilità, guardare in faccia il proprio ruolo e la propria identità professionale. E tutto ciò genera ansia e insicurezza.

Tuttavia, la valutazione ha forti valenze formative per gli studenti e va quindi espressa in forma chiara, esplicitandone i criteri e stabilendo anzitempo la scala numerica di riferimento. Inoltre è compito del dipartimento disciplinare concordare criteri e forme di valutazione degli apprendimenti; al docente non resta che mettere in atto le decisioni assunte collegialmente.

In sintesi, tratti salienti di questa nuova professionalità del docente di storia dovrebbero essere le seguenti capacità:

1. situare l'attività di docente nel relativo segmento della formazione scolastica in armonia con gli altri ordini di scuola;
2. inserire la programmazione disciplinare in una progettualità discussa e condivisa dal consiglio di classe;
3. leggere le situazioni e mettersi in relazione con le domande dei soggetti e dei contesti nei quali si opera;
4. elaborare e sperimentare percorsi e materiali tarati su tali domande;
5. mantenere un riferimento costante con i risultati della ricerca scientifica e didattica;
6. analizzare e valutare i processi di insegnamento/apprendimento;
7. documentare e comunicare i risultati del proprio lavoro didattico.

Indubbiamente la figura del docente si è arricchita di nuove competenze, molto lontane dalla tradizionale concezione trasmissiva del sapere. La scuola ha bisogno di docenti “ricercatori” che sappiano cogliere e leggere criticamente i cambiamenti della società, sappiano prestare attenzione agli studenti e interagire costantemente con loro, sappiano lavorare in una dimensione cooperativa con gli altri adulti del sistema formativo, trovando risorse utili per rispondere ai problemi, facendo tesoro del proprio e altrui percorso professionale.

Come sostiene Edgar Morin (1999, 60), “la riforma del pensiero deve venire anche dagli insegnanti stessi. [...] Occorre che il corpo insegnante si porti nelle zone più avanzate del pericolo che costituisce l'incertezza permanente del mondo, per esprimere ciò che credo abbiamo compreso in questa fine del XX secolo, cioè che il mondo non cammina su un percorso già tracciato, non è una locomotiva che viaggia sui binari; l'avvenire è assolutamente incerto e quindi bisogna pensare con e attraverso l'incertezza”.

## La formazione disciplinare

Da più parti e in diversi ambiti disciplinari, si evidenzia uno dei problemi più comuni e nello stesso tempo più difficili da risolvere, vale a dire la scarsa preparazione culturale degli studenti delle scuole di specializzazione per l'insegnamento. Gli stessi studenti hanno già frequentato corsi di laurea, hanno superato esami, hanno conseguito un diploma di laurea, ma non hanno acquisito quella padronanza che permetterebbe loro di affrontare le questioni epistemologiche, i nodi

storiografici, i problemi di mediazione didattica. Ora, questa carenza non può essere taciuta e tanto meno sottovalutata. La competenza a insegnare non può prescindere dalla conoscenza della disciplina. Tuttavia non si può pensare di trasformare le Ssis in un prolungamento del corso di laurea. È opportuno ripensare la formazione disciplinare in altri termini, che mettano in collegamento le conoscenze con le competenze; ossia bisogna ripensare a un sapere disciplinare strettamente correlato con gli aspetti didattici della disciplina stessa.

La futura generazione di insegnanti deve saper gestire “sul piano culturale e professionale contenuti disciplinari rinnovati e metodologie didattiche innovative, costruire un sapere per la didattica, in cui sia valorizzata la dimensione storico-epistemologica della conoscenza e che si possa concretizzare nella progettazione e gestione in classe di percorsi che siano al contempo ‘longitudinali’ (il frutto di una ricostruzione complessiva della conoscenza) e ‘trasversale’ (in grado di aprire e stimolare aperture verso altre discipline o verso aree diverse della stessa disciplina)” (Mattozzi 2002a).

Anche quando il processo formativo sembra verificarsi compiutamente e nella direzione auspicata, ossia quando lo specializzando scopre “con meraviglia” che ci sono altri modi di guardare alla disciplina e al suo insegnamento e che questo sguardo è tipico della ricerca e quindi qualifica e valorizza la professione che sta per intraprendere, si assiste non di rado a una sorta di regressione verso pratiche tradizionali d’insegnamento, soprattutto in corrispondenza del primo impatto con le classi.

È ricorrente la preoccupazione che manifestano i futuri docenti nei confronti della gestione della classe, degli aspetti relazionali e organizzativi, talvolta ritenuti più urgenti e importanti delle metodologie e dei contenuti disciplinari. Come se si potesse ricorrere a un ricettario di istruzioni buone per tutte le evenienze e quindi per tutte le realtà scolastiche. Chi ha esperienza di insegnamento nella scuola secondaria si tiene lontano dall’offerta di soluzioni preconfezionate. Non si possono dare risposte se non si conoscono le caratteristiche del gruppo classe e se non si cercano strade percorribili solo in quel preciso contesto, se non ci si sforza di capire le dinamiche interne, di conoscere le aspettative e il sistema di valori degli studenti.

Anche tali questioni non sono affrontabili né hanno rapporto intrinseco con le didattiche disciplinari. Perché i futuri insegnanti possano acquisire sicurezza professionale e quella autorevolezza così ambita dai docenti occorre percorrere altre strade. Occorre mettere gli specializzandi di fronte a casi concreti, a simulazioni d’aula realistiche, in cui siano indotti a “ridefinire, ritarare, mettere a punto il sapere disciplinare destinato ai giovani”. Così come avviene o dovrebbe avvenire nelle attività di laboratorio. I corsi di didattica disciplinare, quando sono correlati strettamente alle attività laboratoriali e di tirocinio, “hanno la capacità, da una parte, di mettere in crisi e scalzare gli stereotipi e di ispirare la coscienza metodologica, dall’altra, di indurre a uscire dal recinto conoscitivo della manualistica per assaporare il gusto delle conoscenze esperte e del loro uso nell’insegnamento” (Mattozzi 2002a). Da una piccola indagine avviata nella primavera del 2007 all’interno dell’Associazione Clio’92, e di cui si conosceranno gli esiti nel prossimo autunno, è emerso un quadro tanto variegato quanto problematico del panorama di insegnamenti di storia negli indirizzi Linguistico-letterario e di Scienze umane. La proposta didattica è fortemente differenziata e frammentata: accanto agli insegnamenti di “Epistemologia e storia delle scienze storiche” troviamo “Didattica della storia antica”, “Didattica della storia medievale”, “Didattica della storia moderna” e così via. Quanto ai programmi, sembrerebbe che questi contemplino soprattutto le questioni storiografiche, l’epistemologia e il metodo storico, l’approfondimento di conoscenze storiche.

I programmi scolastici, la didattica disciplinare, i modelli e le tecniche di insegnamento vengono affrontati peculiarmente nei laboratori che, pur presenti in quasi tutte le Ssis, raramente sono in stretto collegamento con i corsi disciplinari. A riprova di ciò, in rapporto al numero e alla varietà di insegnamenti di storia troviamo un numero decisamente esiguo di laboratori che peraltro rimandano a tipologie diverse dagli insegnamenti e con denominazioni più generiche (Laboratorio di didattica della storia).

D'altra parte tutti i docenti interpellati (che a vario titolo operano nelle Ssis) denunciano il mancato coordinamento tra insegnamenti e laboratori, e là dove si verificano forme di interazione essi ritengono che queste vadano addebitate al rapporto amicale e personale tra i docenti. Di fatto, il coordinamento tra i docenti di didattica, i conduttori di laboratorio e i supervisori del tirocinio non è un elemento strutturale dell'offerta formativa delle scuole di specializzazione. Manca ancora, o forse non è una modalità diffusa, il confronto tra docenti impegnati nelle Ssis sull'intreccio tra discipline e metodologie, tra aspettative e profilo del futuro insegnante. Gli studenti colgono la frammentarietà del progetto, talvolta denunciano la scarsa relazione e congruenza tra i vari insegnamenti e tra questi e le attività di laboratorio; sovente si sentono estranei al sistema in cui sono inseriti, fino a perdere totalmente motivazione e fiducia.

## Il laboratorio di storia

Il laboratorio può essere considerato “come lo spazio-tempo privilegiato per mettere in atto un processo di insegnamento-apprendimento, favorito dall'incontro ravvicinato tra docenti e corsisti, i futuri insegnanti. Un incontro che può assumere forti valenze formative, creare motivazione e mettere in gioco le problematiche del rapporto educativo” (Bonfanti, Rabitti 2006).

Troviamo un'esemplificazione di coordinamento tra insegnamento disciplinare e attività di laboratorio nella Scuola di specializzazione di Bolzano, dove il corso di Didattica della storia è tenuto dal prof. Ivo Mattozzi per 25 ore e il laboratorio è condotto per un numero pari di ore dalla prof.ssa Maria Teresa Rabitti. Dalla programmazione comune dei due docenti è emersa una struttura modulare fondata sull'alternanza di lezioni di didattica (2 ore) e di attività di laboratorio (2 ore). I docenti hanno concordato i temi delle lezioni e delle esercitazioni, hanno predisposto il questionario di rilevazione delle preconcoscenze, le schede di autovalutazione in itinere, hanno dato indicazioni bibliografiche di metodologia, storiografia e didattica. A completamento del progetto sono state previste prove unificate per l'esame finale del corso e del laboratorio. Grazie a questa collaborazione tra docenti è stato possibile creare “una circolarità tra la comprensione della struttura della disciplina e la progettazione per l'insegnamento” (Bonfanti, Rabitti 2006).

Così il modello formativo dell'Associazione Clio '92 trova applicazione anche nella formazione iniziale dei docenti. Il rapporto fecondo tra sapere e sapere agito trova nel laboratorio la sua realizzazione più concreta e utile perché “il laboratorio è il luogo in cui si discutono le lezioni, si chiariscono i concetti e le teorie, si mettono in pratica le teorie didattiche, si preparano i materiali e i progetti e le abilità da applicare nel tirocinio. Ma le attività laboratoriali sono anche necessarie per riflettere sui risultati conseguiti e sulle conoscenze e competenze apprese durante il tirocinio e sono alimento verso nuovi cicli di lezioni” (Mattozzi 2002b).

Tornando alla indagine realizzata all'interno dell'Associazione Clio '92, si è visto come l'interazione tra diverse discipline e tra insegnamenti disciplinari e laboratori annessi sia estremamente debole e episodica; analizzando le attività di laboratorio proposte nelle diverse scuole di specializzazione si rileva ancora una volta la presenza di un ampio ventaglio di proposte: si analizzano programmi ministeriali, manuali di storia, si compiono ricerche di storia locale, esercitazioni sull'uso di Internet, si progettano moduli di insegnamento, si costruiscono unità di apprendimento, prove di verifica, ecc.

L'importanza effettiva del laboratorio, in un processo formativo integrato, viene evidenziata nella fase finale del percorso, quando agli specializzandi viene richiesto di dimostrare di aver acquisito le competenze specifiche dell'insegnante. Nella elaborazione della tesi lo studente può riflettere sui prodotti costruiti in laboratorio e sull'efficacia degli stessi testati durante le attività di tirocinio.

## Tirocinio e tutor

Il tirocinio diventa quindi il banco di prova dell'efficacia della proposta didattica in una dimensione reale, vale a dire che gli insegnamenti disciplinari e trasversali trovano applicazione nell'aula, nel rapporto tra docente in formazione e allievi.

Il tirocinio, la novità più qualificante nella istituzione delle Ssis, nelle intenzioni avrebbe dovuto assumere un ruolo centrale nella formazione iniziale.

Come suggerisce Hilda Girardet (1999), "il Tirocinio andrebbe progettato e realizzato come parte rilevante, ma non autonoma del curriculum formativo [...] [si devono] facilitare e garantire i rapporti tra Tirocinio-Laboratori-Corsi di scienze dell'educazione e Corsi di Didattica Disciplinare. [...] L'ingresso dei tirocinanti nella scuola richiede di essere preparato, sostenuto e seguito da una intensa attività di riflessione teorica che fornisca strumenti procedurali ma anche cognitivi e culturali per osservare, analizzare e intervenire nella realtà della scuola e della classe [...]".

Nella realtà, molti ostacoli si frappongono all'attuazione di un sistema così integrato. Gli allievi delle Scuole di specializzazione raramente riescono a sperimentare nelle classi in cui svolgono le attività di tirocinio i percorsi elaborati nei laboratori di Didattica della storia e quando ciò avviene, il tempo e l'organizzazione impongono tagli e modifiche sostanziali all'unità di apprendimento. In vista della stesura delle tesi finali, emergono le difficoltà che gli studenti hanno incontrato nella realizzazione del tirocinio attivo. Gli allievi denunciano l'incoerenza metodologica che si produce nel procedere autonomo e parallelo dell'attività di tirocinio e dei corsi di didattica, quando la formazione dell'insegnante prevede al contrario la possibilità di verificare e validare l'efficacia delle competenze acquisite proprio attraverso il tirocinio.

Inoltre, dalla riflessione sull'esperienza compiuta, potrebbero scaturire problematizzazioni interessanti, punti di vista divergenti che innescherebbero meccanismi di ricerca didattica, a cui il mondo accademico dovrebbe porre attenzione, se si vuole mantenere vivo l'interesse per l'insegnamento.

Il dibattito che ha costantemente accompagnato l'esperienze delle Ssis ha preso solo raramente in considerazione l'anello di congiunzione tra università e istituzioni scolastiche, costituito dai docenti in servizio che assumono il ruolo di tutor nel processo di formazione dei futuri insegnanti. Il rapporto con l'insegnante tutor non può e non deve essere casuale o affidato alla semplice disponibilità dei docenti in servizio.

Il docente che accoglie lo studente Ssis ha un ruolo rilevante nel sistema formativo poiché determina la qualità dell'impatto con la funzione docente; predispone l'ambiente in cui si verifica la relazione tirocinante – allievi; prevede l'inserimento del tirocinio nella sua programmazione annuale; discute l'efficacia dell'intervento, propone eventuali modifiche, suggerisce alternative .

Il tutor aiuta lo specializzando a svolgere la sua attività di docente guidandolo soprattutto con i suoi consigli da esperto. Non è sufficiente una lunga carriera di insegnante per diventare un "buon tutor"; occorre forte motivazione e interesse per la professione, aggiornamento continuo su programmi, metodologie, progetti e sperimentazioni e dibattiti relativamente al proprio ambito disciplinare. "Dimostra professionalità tramite la sua puntualità, l'osservanza delle regole – scritte e non – del suo Istituto, la preparazione delle lezioni, l'uso competente delle tecnologie multimediali. Sa instaurare un buon rapporto con gli alunni, facendo valere la sua autorità senza essere autoritario, sapendo lodare e incoraggiare. Ha la capacità di calibrare le sue lezioni secondo l'età e il livello degli studenti, captando tanto i segnali positivi, di interesse e di comprensione, quanto i segnali negativi, e modificando "in corsa" le sue strategie. Quindi sa trasmettere le conoscenze e formare le competenze della sua materia" (Bonfanti, Rabitti 2006).

Sa anche essere accogliente, cioè sa instaurare una relazione con il tirocinante equilibrata e produttiva: sa proporre e accogliere suggerimenti, esperienze, materiali, soprattutto condivide le mete educative del breve percorso da compiere insieme.

Molto sporadiche, pur tuttavia cominciano a realizzarsi esperienze di formazione destinate proprio agli insegnanti accoglienti. Recentemente (2004/2005) è stato attivato un corso per tutor i

cui attori sono stati appunto gli insegnanti della scuola media e alcuni docenti dell'università di Scienze della formazione di Bolzano.

La figura del tutor presenta delle specificità che dovrebbero essere riconosciute e formalizzate; dovrebbe rientrare nella tipologia degli insegnanti formatori che si specializzano nella formazione iniziale dei docenti.

## Conclusioni

La formazione in ambito scolastico è un diritto/dovere che accompagna necessariamente tutta la vita lavorativa dell'insegnante, è una dimensione strutturale della professione docente, è un adeguamento ai processi di innovazione e cambiamento che si verificano in misura rilevante e a ritmo sostenuto nella nostra epoca. Perché questo accada, occorre però che già nella fase iniziale della formazione dei futuri docenti si creino le basi di una cultura professionale sempre implementabile, che abbia più affinità con la ricerca piuttosto che con la semplice trasmissione del sapere. Nello specifico della didattica della storia – come viene ribadito nell'*Agenda per la storia*, documento elaborato da Clio '92 nel marzo 2006, in occasione del seminario “Una politica per la storia” – la riflessione epistemologica e metodologica deve assumere maggiore rilevanza nella preparazione degli studenti (già all'interno dei corsi universitari di storia) e concorrere a costruire un intreccio tra disciplina e uso delle conoscenze.

Per completare il ciclo formativo e dare concretezza agli apprendimenti è indispensabile incrementare le attività laboratoriali, abbinandole coerentemente agli insegnamenti disciplinari.

Inoltre le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari devono fornire il supporto teorico adeguato alle attività laboratoriali che, a loro volta, preparano il docente a affrontare la sua esperienza pratica d'insegnamento, il tirocinio.

Infine è auspicabile il rafforzamento del rapporto avviato tra università e scuole e, all'interno di queste, il riconoscimento della figura tutoriale come anello insostituibile e prezioso dell'intero sistema.

## Bibliografia

Bonfanti M., Rabitti M.T.

2006 *Insegnare ed apprendere ad insegnare coi laboratori*, “La rivista di Pedagogia e Didattica”, a. III, n. 1-2, Lecce.

Girardet H.

1999 *Documento sul tirocinio*, in “Università e Scuola”, Notiziario, a. IV, n. 1-2.

Mattozzi I.

2002a *La formazione iniziale degli insegnanti: avvertenze per pensarla*, “Rassegna. Periodico dell’Istituto Pedagogico”, a. X, n. 19.

2002b *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti*, “I Quaderni di Clio ’92”, n. 3, marzo.

Morin. E.

1999 *Educare gli educatori*, EdUP.

Vertecchi B.

1976 *Valutazione formativa*, Torino, Loescher.

## Siti consigliati

[www.clio92.it](http://www.clio92.it), sito dell’Associazione Clio ’92.