



La situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna

Joaquín Prats

Universidad de Barcelona

Riassunto

La didattica della storia ha avuto negli ultimi decenni una grande espansione e sviluppo in Spagna. Sono state create due diverse reti d'azione: una focalizzata sulle istituzioni scolastiche, in cui le proposte di innovazione e integrazione delle tecnologie stanno iniziando a dare i suoi frutti. Un'altra linea è in fase di sviluppo presso l'Università che riguarda la creazione di una comunità scientifica riconosciuta e coerente. Ciò ha comportato una vasta produzione di tesi di dottorato e articoli scientifici e monografie. Un grave problema è che questi due ambiti vivono lontani l'uno dall'altro e non si apprezzano le inerzie che sono desiderabili per una crescita ottimale nella didattica della storia.

Parole chiave: Didattica della storia; Didattica delle scienze sociali; Storia; Innovazione didattica; Spagna; Ricerca educativa

Abstract

The didactics of history has had in recent decades a great expansion and development in Spain. Two different lines of action have been created: one focused on school institutions, in which proposals for innovation and incorporation of technologies are beginning to bear fruit. And a different line is being developed at the University where a recognized and coherent scientific community has been created. This has meant a great production of doctoral theses, articles and scientific monographs. A serious problem is that both groups live far from each other and do not take advantage of the inertias that are desirable for optimal growth in the didactics of history.

Keywords: Didactics of history; Didactics of social sciences; History; Didactic innovation; Spain; Educational research

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11109>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Quando parliamo di didattica della storia in Spagna, dobbiamo fare riferimento a due ambiti che vanno analizzati separatamente. La didattica realizzata dagli insegnanti presso i centri di Istruzione Secondaria (alunni dai 12 ai 18 anni) e quella svolta nell'università.

Nell'Istruzione Secondaria i contributi che attualmente troviamo e quelli prodottisi nei decenni precedenti si collocano nel campo dell'innovazione metodologica o nella sperimentazione di nuove risorse per l'insegnamento. I protagonisti di questa attività sono il personale docente di queste fasi scolastiche che, per la maggior parte, sono laureati in storia e geografia e hanno seguito corsi di specializzazione professionale (CAP) o, a partire dal Processo di Bologna, un master di formazione nella specializzazione di didattica delle scienze sociali.

In queste fasi dell'istruzione scolastica esiste una lunga tradizione di innovazioni nel campo della didattica della storia che risalgono agli anni Settanta del secolo scorso, verso la fine della dittatura franchista. Vi sono anche casi di interessanti contributi innovativi tra i gruppi di professionisti della scuola primaria (alunni dai 6 agli 11 anni) che hanno fatto esperienze nel campo della storia e di altre scienze sociali, sebbene la mancanza di preparazione disciplinare di questo personale docente abbia dato come risultato proposte che, pur valide sotto l'aspetto metodologico, esprimono una mancanza di qualità in quello dei contenuti scientifici propri della scienza storica. L'attuale formazione iniziale degli insegnanti di istruzione primaria non contempla affatto la formazione disciplinare. D'altra parte, la storia in quanto tale è scomparsa dai curricula della scuola elementare negli anni '90, sostituita da un'area curricolare denominata: "Conoscenza dell'ambiente sociale e naturale".

All'università, i temi didattici nel campo della storia sono stati incorporati a metà degli anni '80, quando si crearono le cosiddette aree di conoscenza. L'insegnamento della storia si collocò nell'area denominata: Didattica delle Scienze Sociali. Il gruppo del personale docente operante nelle scuole magistrali e le nuove incorporazioni, alcune provenienti dagli insegnanti di liceo, sono stati il nucleo iniziale per la creazione di un collettivo accademico la cui specialità concreta, azione di ricerca e di insegnamento dovevano dedicarsi alla didattica della storia e di altre scienze sociali. Questo modo di organizzare gli insegnanti ha rappresentato la creazione di una comunità accademica coerente e stabile dedicata esclusivamente a quest'area del sapere pedagogico e la possibilità di sviluppare e consolidare un nuovo campo di ricerca

scientifico (Prats / Valls 2011).

La prima idea che desidero esprimere è che l'attività dei due gruppi descritti si è svolta e si svolge con poche relazioni formali tra i docenti universitari e quelli dell'ambito scolastico. Non abbondano le esperienze di lavoro pianificato e realizzato congiuntamente da entrambi i tipi di insegnanti, per generare e sperimentare materiali o prototipi didattici applicabili in classe. Ciò non esclude che alcuni professori universitari effettuino analisi attraverso sondaggi o osservazioni nelle aule scolastiche e che in alcuni casi sperimentino materiali o proposte metodologiche elaborate nei loro gruppi di ricerca universitaria o frutto, in alcuni casi, di alcune tesi di dottorato. Ciò non implica, necessariamente, un lavoro congiunto con gli insegnanti delle fasi scolastiche; tuttavia l'università ha come campo di sperimentazione questi centri e i loro collettivi: professori e alunni. Solitamente l'università vive con le spalle all'istruzione primaria e secondaria e viceversa. A ciò dobbiamo aggiungere che gli insegnanti delle scuole secondarie provano una certa sfiducia nei confronti di coloro che considerano "pedagoghi" dell'università, ricorrendo raramente ai docenti universitari per aggiornarsi, pianificare o innovare la loro azione didattica.

LA DIDATTICA DELLA STORIA NELLE AULE SCOLASTICHE

La didattica della storia in ambito scolastico ha avuto un momento di splendore e forza tra i primi anni degli anni Settanta¹ e la metà degli anni Novanta. In questo periodo, a guidare il cambiamento nella metodologia di insegnamento della storia furono gli insegnanti di scuola primaria e secondaria, "convinti inoltre dell'importanza del loro contributo, (...) al cambiamento e del loro apporto alla trasformazione della didattica e della pedagogia spagnola" (Duarte 2015). È un periodo in cui nell'Istruzione Secondaria (denominata all'epoca Bachillerato) sorgono molti gruppi innovativi che reimpostano più o meno radicalmente il modo di insegnare la storia. Sorgono anche gruppi di rinnovamento nell'ambito dell'Istruzione Primaria visto che, in quegli anni, la storia non è ancora scomparsa dai programmi scolastici di queste fasi.

¹ "Dalla fine degli anni '60, l'insegnamento della materia era cambiato, maestri e professori adottavano nuovi approcci cognitivi e diverse risorse per l'apprendimento, si possono così segnalare vari esempi nel decennio degli anni Sessanta. Nel 1960, Montserrat Llorens pubblica per la casa editrice Teide *Metodología para la enseñanza de la historia*, (...) che tratta questioni epistemologiche e didattiche su un altro modo di intendere l'insegnamento della Storia". (Duarte 2015)



Il gruppo pioniere nel rinnovamento dell'insegnamento della storia nell'ex bachillerato (alunni dai 15 ai 18 anni) è stato quello sorto a Valencia nel 1974 e denominato Germanía 75.² Come membro di questo gruppo, posso affermare che la nostra preoccupazione principale è stata il rinnovamento dei contenuti storici dal punto di vista della storiografia marxista e l'organizzazione delle lezioni adattata all'attività degli alunni, basandosi quasi esclusivamente, sull'analisi di fonti storiche. A tale iniziativa fecero seguito molte altre, che si concretarono poi in nuovi gruppi di rinnovamento didattico: Grup LLavors, Garbí, AulaSete, Cronos, Eidos, Asklepios, ed altri.

In quegli anni proliferano gruppi di insegnanti che si interrogano su come rinnovare il modo di fare lezione. Questo fenomeno non era solo un movimento pedagogico, ma va inquadrato in una corrente di cambiamento e di trasformazione sociale e politica legata ai primi anni di democrazia dopo la dittatura franchista. Molti dei leader di tale rinnovamento eravamo persone coinvolte e impegnate anche nelle lotte per la libertà degli anni precedenti.

A modificare più radicalmente la metodologia è stato il gruppo chiamato Historia 13/16. L'abbiamo fondato alcuni componenti tra quelli che avevamo dato vita al progetto Germanía 75 assieme ad altri colleghi di istituti superiori di Barcellona. L'attività del gruppo Historia 13/16 si ispirava al progetto denominato Schools Council History Project sviluppato per vari anni in Inghilterra e Galles (Salles e Santacana

² Il colophon della prima pubblicazione su stampa di Germanía 75, comparsa nel 1978 e intitolata: *Historia. Materiales para la clase. (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para un primer curso de BUP)*, riporta i nomi dei componenti del gruppo: Manuela Balanzá, M^a Dolores Bellver, Joana Bravo, Josep Emili Castelló, M^a Antonia Cercós, Alfons Ginés, Carmen Lasso de la Vega, Maribel Martín, Xavier Paniagua, Joaquín Prats, Leonor Sanz e Manuel Tamborero. (Duarte 2015). Questo gruppo è nato grazie al supporto del professor Josep Fontana, che ne ha accolto i membri nel suo Dipartimento ed ha ispirato alcune idee storiografiche che stanno alla base dei principi del gruppo.

2016)³. La caratteristica di tale progetto era che, oltre a lavorare con fonti storiche, introduceva gli alunni in modo pratico e partecipativo alla conoscenza del metodo storico, rendendo la lezione una simulazione del lavoro dello storico (Salles, 2013). Questa proposta cercava di superare le deficienze osservate nell'applicazione dei materiali del progetto Germania-75 (Prats, 1989).



Questo ambiente così ricco di gruppi di innovazione, assieme a un movimento molto forte nell'insegnamento della scuola elementare, ha prodotto quella che oso definire "l'età d'oro" del rinnovamento pedagogico, e in particolare della didattica della storia e delle scienze sociali. Negli anni '80 e parte degli anni '90 si possono contare centinaia di iniziative e migliaia di attività di formazione e scambio in quasi tutte le regioni spagnole. Ciò ha significato anche un'importante trasformazione dei contenuti e degli approcci dei libri di testo scolastici che cercavano di adattarsi alle nuove concezioni e modi di intendere la metodologia didattica.

La riforma dell'istruzione avviata dal Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo negli anni '90 è stata, paradossalmente, un elemento negativo che ha contribuito, tra l'altro, a un declino notevole delle iniziative di rinnovamento promosse dai gruppi docenti. Le amministrazioni hanno voluto stabilire mediante apposite linee guida e piani di formazione come e con quali metodi dovevano impartirsi le lezioni. Hanno cercato di sostituire l'azione degli insegnanti con norme pedagogiche, imponendo un modello concreto (il costruttivismo) che alla fine ha portato a un modo estremamente tecnocratico di concepire la didattica. Questo modello veniva presentato dall'amministrazione come avanzato e migliore rispetto al vecchio insegnamento (Prats,

³ Il progetto era promosso dall'Università di Leeds sotto la direzione di David W. Sylvester tra il 1972 e il 1975, e di AJ Boddington nel periodo tra il 1975 e il 1977. A partire dal 1978 il suo coordinatore sarà Denis Shemilt. Il progetto sorse in seguito alla domanda di riforma del curriculum nel Regno Unito, su iniziativa dello Schools Council di Inghilterra e Galles (Sallés-Santacana 2015).

2005) ma in pratica, ha comportato in buona misura una paralisi delle iniziative professionali dei docenti⁴.

Insieme a queste misure di carattere psicologista del curriculum, c'è stato da parte del Ministero della Pubblica Istruzione un primo tentativo di ridurre il peso della storia nei programmi scolastici. Questo attacco alla storia come disciplina scolastica è stato eseguito in modo radicale nella scuola elementare ed è stato tentato, senza successo, nella scuola secondaria obbligatoria (alunni dai 12 ai 15 anni).

Dopo un periodo di significativa battuta d'arresto che va dalla fine degli anni '90 fino all'inizio del 2000, in cui si registrano poche iniziative visibili di rinnovamento, abbiamo assistito, negli ultimi quindici anni, a una rinascita molto interessante di proposte didattiche innovative promosse dal corpo docente. Molte proposte degli ultimi anni vanno di pari passo con un rinnovamento delle risorse, in particolare l'introduzione nelle classi delle tecnologie (TIC), dei supporti multimediali e delle strategie di ludicizzazione (*gamification*) delle unità didattiche. Attualmente, nella didattica della storia, vi sono diverse esperienze basate sulla creazione di comunità di studenti che usano social network o aule virtuali per realizzare un apprendimento cooperativo; ed ancora, studenti che usano come risorsa il patrimonio culturale, altri che incorporano materiali interattivi e multimediali, o quelli che integrano la storia nell'apprendimento per progetti, come auspicava Decroly o affermava anni prima William Heard Kilpatrick, promotore di questa modalità di apprendimento.

A differenza dei periodi precedenti, vi sono meno esperienze legate al rinnovamento dei contenuti storici e, in generale, persistono i nefandi curricula ufficiali, totalmente enciclopedici, prescritti dal Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo e dalle autorità competenti a livello regionale. I curricula attuali, come quelli del passato, sono spropositati e rendono quasi impossibile imparare la storia basandosi sulla ricerca e sull'apprendimento per scoperta, come proponevamo già trent'anni fa quelli che abbiamo costituito il gruppo Historia 13/16 ed altri che hanno seguito questa scia di rinnovamento.

In sintesi, l'autorità amministrativa, responsabile della gestione del sistema e della prescrizione curricolare rimane un ostacolo al rinnovamento. D'altra parte, segue le mode neoliberali sostenute dalle organizzazioni economiche internazionali: quella di

⁴ Si può affermare categoricamente che il modello curricolare, totalmente psicologista e ignorante della natura della materia storica, proposto dal Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo non fu accettato dalla maggior parte degli insegnanti di Istruzione Secondaria. Una spiegazione della riforma educativa degli anni '90 in Spagna, che si occupa degli aspetti curricolari e metodologici, può trovarsi in un articolo che ho pubblicato sulla rivista *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação Universida de Federal de Santa Catarina* (Prats 2005).

orientare i curricula in base alle competenze (OCSE) o agli standard (Banca Mondiale). L'amministrazione statale e regionale non ha considerato il contenuto storico come un elemento indispensabile per insegnare a pensare e continua a proporre curricula che, in pratica, riducono la storia a un'attività di memorizzazione tradizionale. Sconoscono quello che molti di noi abbiamo sostenuto per l'insegnamento della storia e che Howard Gardner ben riassume quando afferma: "Se a scuola si studiasse a fondo un argomento, uno solo, l'apprendimento sarebbe molto più efficace di quando si tenta di studiarne cinquanta". (GARDNER, 1994). Nel suo libro, "The Unschooled Mind" (in italiano "Educare al comprendere") approfondisce questa idea: "La cosa più importante è che gli alunni, indipendentemente dalla fase educativa in cui si trovino, studino in maniera più approfondita possibile, a seconda delle loro facoltà, un numero limitato di argomenti al fine di apprendere il metodo di analisi" (Gardner, 2013).

LA DIDATTICA DELLA STORIA ARRIVA ALL'UNIVERSITÀ

In ambito universitario, l'area di Didattica delle scienze sociali è attualmente composta da un gruppo relativamente ristretto di professori (non più di duecentocinquanta insegnanti) in tutte le aree del sapere dell'istruzione superiore. Dalla creazione effettiva dell'area, alla fine degli anni Ottanta, fino ad oggi, si può considerare che questo gruppo docente sia consolidato e formi un corpo accademico abbastanza interconnesso.

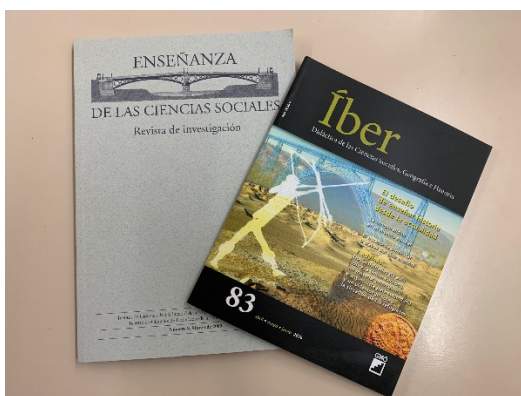
La maggior parte dei membri dell'area ha come titolo la laurea in storia o geografia, e un esiguo numero in pedagogia o altre scienze sociali. La parte più importante della loro attività docente, oltre alle lezioni in corsi post-laurea e dottorati dalle diverse denominazioni, consiste nella formazione iniziale degli insegnanti di istruzione primaria. Partecipano anche alle materie di didattica delle scienze sociali nel master per ottenere il titolo di professore di Istruzione Secondaria; gli studenti di questo master, della durata di un anno (60 crediti ECTS), devono essere laureati in storia, geografia o altre scienze sociali correlate.

In Spagna i professori universitari sono per definizione personale docente e di ricerca (la dicitura è "Pdi"). In teoria, almeno il 40% della nostra attività dovrebbe essere dedicato alla ricerca. Questo spiega perché i professori universitari, che vengono valutati nella ricerca ogni sei anni, se vogliono aumentare lo stipendio e/o poter essere promossi professionalmente, dedicano tempo alla direzione di tesi dottorali e alla realizzazione di progetti di ricerca. Questa organizzazione dei compiti è servita molto

per spiegare la spettacolare crescita della produzione scientifica nella nostra area del sapere, sebbene negli ultimi anni non si sia prodotto il ricambio generazionale nel corpo docente, il che mette in pericolo, per gli anni futuri, il consolidamento definitivo del gruppo di quest'area.

Nell'università spagnola, la maturità di un'area accademica e la valutazione istituzionale dei docenti si misurano attraverso il numero di progetti di ricerca finanziati, il numero di tesi dottorali difese in tale ambito, nonché la quantità e la qualità delle pubblicazioni, in particolare di riviste indicizzate. Un fatto che ha facilitato il consolidamento della comunità scientifica e lo scambio di lavori di ricerca o di riflessione è la comparsa di alcune (poche) riviste di divulgazione scientifica o educativa applicata alle scienze sociali che, in una prima fase, ha favorito la possibilità di pubblicare facilmente e con una certa frequenza.

Per quanto riguarda le riviste specializzate, ce ne sono alcune che hanno avuto un ruolo importante, sebbene non siano ancora un tipo di pubblicazione influente e riconosciuta dalla comunità scientifica che costituisce l'insieme delle diverse scienze sociali. In Spagna, va menzionata *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, pubblicazione nata nel 2002 e curata congiuntamente dalla Universitat de Barcelona (UB) e la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)⁵. Come si segnala nella sua presentazione, questa rivista intende essere un organo in grado di promuovere la discussione scientifica, uno strumento per la crescita intellettuale della giovane comunità accademica di didattica delle scienze sociali.



Un'altra rivista di spicco, con un orientamento simile, è *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, a cura della Universitat de València (UV). Sorta nel 1989, pubblica articoli di ricerca sulla didattica delle scienze sociali e delle scienze sperimentali. Negli ultimi anni è divenuta un punto di riferimento nel campo della

⁵ La rivista è stata diretta dai suoi due fondatori: la Dott.ssa Pilar Benejam (UAB) e il Dott. Joaquín Prats (UB). Dopo il suo pensionamento, la Dott.ssa Benejam è stata sostituita dal Dott. Joan Pagès (UAB).

ricerca didattica (Prats / Valls 2011).

Vale la pena citare anche *Panta Rei*, a cura della Universidad de Murcia, una pubblicazione che nella sua fase più recente ha intensificato la sua dedizione alla didattica della storia con eccellenti risultati. Per quel che concerne il patrimonio, occorre menzionare la rivista *HerMus. Heritage & Museograph*, pubblicata dal 2009 dalla casa editrice Trea e curata dalla Universitat de Barcelona e la Universitat de Lleida (Udl); è quasi l'unica con questo orientamento. Più recentemente, nel 2017, è comparsa *REIDICS (Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales)*, rivista edita dalla Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) e patrocinata dalla Universidad de Extremadura.

Oltre a queste riviste ve ne sono altre, che essendo di natura generale nel campo pedagogico, pubblicano monografie sulla didattica delle scienze sociali. Per citare quelle che ritengo più rilevanti: *Didacticae*, della Universitat de Barcelona, *Educatio siglo XXI*, della Universidad de Murcia, *Investigación en la Escuela*, a cura della Universidad de Sevilla, *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* ed altre ancora, alcune nel campo della sociologia o della psicologia.



Alle riviste di ricerca già citate, è possibile aggiungere altre pubblicazioni periodiche con un approccio più vicino alla divulgazione e alla spiegazione di innovazioni didattiche. Tra quelle esistenti, ad esempio va menzionata, per anzianità e diffusione, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, rivista nata nel 1994 e che nel 2020 arriverà ai cento numeri pubblicati⁶.

Negli ultimi due decenni, l'area universitaria di Didattica delle Scienze Sociali

⁶ Altre riviste interessanti sono nate e scomparse negli ultimi anni. Nel 1998, *Aula. Historia Social*, dedicata alla storia e al suo insegnamento, e rivolta fondamentalmente ai professori di Istruzione Secondaria. *Tiempo y Tierra*, sorta nel 1995, una pubblicazione dell'Associazione di Professori di Storia e Geografia. Infine, *ConCiencia Social*, nata nel 1997, brillante pubblicazione annuale, promossa da una federazione di gruppi di Didattica delle Scienze Sociali (FEDICARIA), che si caratterizza per il suo approccio: una didattica *critica* della storia, molto attenta ai dibattiti e alle discussioni che si tengono in Spagna e in parte del mondo occidentale sull'insegnamento della storia.

ha iniziato a tracciare le linee di demarcazione epistemologica e a collocare in uno spazio delimitato la sua attività di ricerca sociale, in questo caso educativa. Ciò è stato realizzato attraverso le pubblicazioni su riviste e libri, ed anche mediante l'assiduo svolgimento di incontri scientifici, sotto forma di simposi, congressi, giornate e seminari, che negli ultimi anni sono stati molto numerosi e vari, dal punto di vista degli approcci e della qualità delle relazioni e delle comunicazioni (Miralles Martínez, P. Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J., 2011).

Un fatto determinante per potenziare la ricerca e soprattutto per formare giovani ricercatori, è stata la proliferazione di programmi di dottorato, alcuni specifici dell'area ed altri che condividono le linee con altri ambiti didattici o pedagogici. I programmi di dottorato hanno prodotto una quantità considerevole di tesi dottorali legate ai diversi gruppi di ricerca e la conseguente pubblicazione di monografie o articoli su riviste scientifiche.

Insieme ai dottorati si è verificata, come si vedrà più avanti, una vertiginosa espansione dei progetti di ricerca finanziati, alcuni dall'amministrazione spagnola e altri dall'Unione Europea (UE), che ha comportato una notevole produzione di libri e articoli scientifici su riviste pedagogiche e sulle cosiddette riviste di impatto (quelle che si trovano indicizzate in determinati repertori e indici nazionali e internazionali). Questi progetti sono stati presentati e realizzati da gruppi di ricerca universitari o interuniversitari, il che ha portato a costituire, mediante il raggruppamento di professori, nuclei stabili che progressivamente hanno acquisito personalità e definito un loro percorso di ricerca. Come risultato di questo processo, tali gruppi si sono configurati come autentiche unità di produzione scientifica e scolastica per la formazione di nuovi ricercatori.

Tuttavia, il livello della ricerca continua ad avere una forza teorica insufficiente. Come indicato in un precedente articolo, non è stata raggiunta una sufficiente maturità scientifica per omologarla a specializzazioni di maggior esperienza nel campo della storia o di altre scienze sociali. È comunque significativo che esista una certa colonizzazione teorica e metodologica di aree come la pedagogia generale o altre scienze comportamentali (Prats/Valls 2011)⁷. La configurazione del sapere storico in quanto tale non ha un peso sufficiente nella costruzione di percorsi metodologici

⁷ Nonostante un evidente progresso negli ultimi cinque anni, continua in parte ad essere valido quanto abbiamo affermato già qualche anno fa: "In effetti, uno dei problemi più urgenti che abbiamo è (...) la mancanza di un accordo su quali siano i nuclei concettuali su cui lavorare e i principali problemi da chiarire. Ma a ciò va aggiunto il limitato sviluppo dei metodi e delle tecniche di ricerca, adattate o generate dall'area stessa; la relativa colonizzazione metodologica di altre scienze sociali; la poca importanza che fino a oggi è stata data alle peculiarità sia concettuali che epistemologiche delle scienze che si cerca di insegnare" (Prats, 1997).

propri. In generale sono ricerche che applicano metodologie generaliste che troppo spesso ignorano la natura di ciò che stiamo tentando di insegnare.

In altre parole, non possiamo trovare, esplicitamente o implicitamente, un consenso sufficiente sui punti radicali e sulle strategie metodologiche, frutto di una discussione sistematica e configurata: l'incorporazione di tutti gli elementi presenti nel processo di insegnamento e apprendimento, nonché i suoi contesti istituzionali e organizzativi e in particolare, nella natura stessa delle conoscenze insegnate e apprese, nel nostro caso, la storia⁸.

Quanto detto sopra non toglie nulla al lavoro svolto, anzi al contrario, dal momento che è già un passo avanti discutere dei punti necessari per posizionare l'ambito di ricerca in luoghi più centrali della problematica specifica del campo del sapere nel quale intendiamo collocarci: la didattica della storia. Bisogna riconoscere che molto è già stato fatto, che troviamo sempre migliori progetti di ricerca e risultati rilevanti, ma c'è ancora molto da fare (Prats/Valls 2011, y Miralles Martínez, P. Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J., 2011).

ALCUNI DATI SULLA PRODUZIONE SCIENTIFICA NEGLI ULTIMI DUE DECENNI

In Spagna la produzione scientifica nella didattica della storia e in generale nell'insieme delle scienze sociali è tra le più elevate dei paesi di cui conosciamo i dati. Pertanto, la prima idea da comunicare è che il nostro paese occupa una posizione di prim'ordine in questo campo della ricerca scientifica, con tutte le riserve e le carenze che abbiamo appena sottolineato.

Un primo impulso alla crescita della produzione è stata la realizzazione di tesi di dottorato. Negli ultimi venticinque anni se ne contano più di trecentocinquanta. Vi è una progressiva accelerazione a partire dal 1990 e una tendenza ad aumentare significativamente negli ultimi anni, secondo l'analisi della ricerca eseguita dalla dottoressa Envira Curiel, (Curiel 2017 e 2015). Dal 2014 ad oggi, la tendenza al rialzo continua, pur non essendovi dati registrati, e sebbene una prima stima empirica indichi che la tendenza al rialzo sia la stessa degli anni immediatamente precedenti. Non tutte le tesi identificate sono state realizzate presso dipartimenti universitari di Didattica delle Scienze Sociali. Negli anni Ottanta e Novanta troviamo diverse tesi realizzate nei

⁸ Questa impressione è quella che, a grandi linee, emerge pure dallo studio sulla situazione della didattica della storia nei paesi europei. Vedi Erdmann, E. e W. Hasberg (2011).

in dipartimenti di psicologia dell'educazione, in quelli di storia e in quelli di didattica generale.

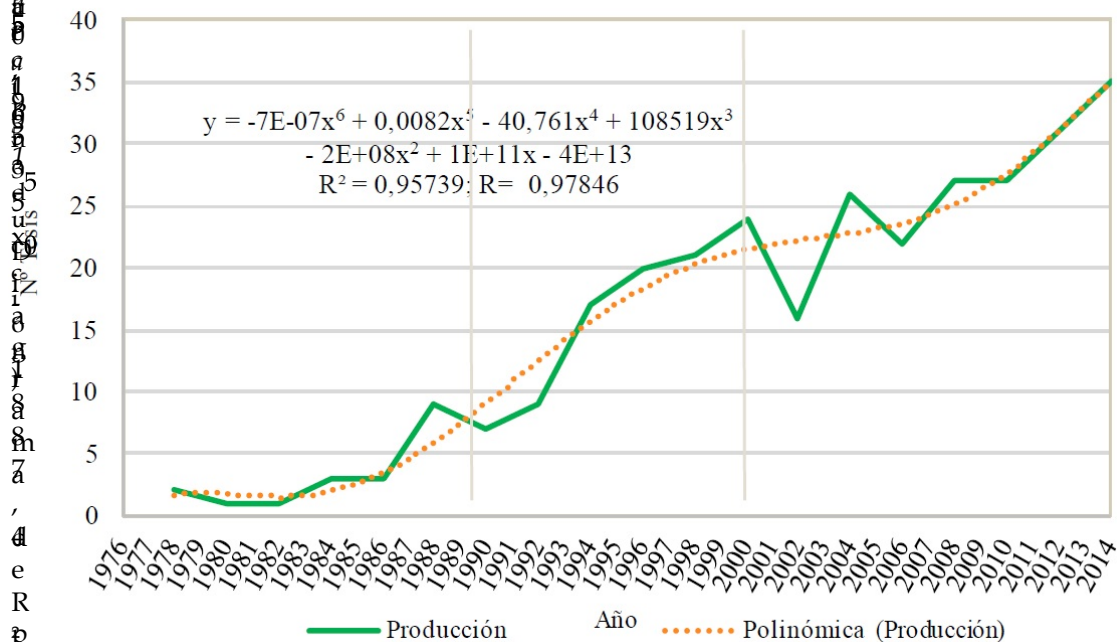


Grafico 1. Diagramma di produzione diacronica biennale di tesi dottorali spagnole in Didattica delle Scienze Sociali per gli anni 1976-2014, con linea di tendenza polinomiale di grado 6, equazione della retta di regressione e R2. (Curiel, 2017)

La produzione scientifica attraverso i progetti di ricerca ottenuti dai diversi gruppi universitari che si presentano ai bandi pubblici dell'amministrazione centrale e di quelle regionali (i cosiddetti progetti di Ricerca, Sviluppo e Innovazione, R+S+I) ha avuto, negli ultimi anni, un'importanza decisiva sull'incremento della produttività. I progetti finanziati concessi, che hanno una durata di due o tre anni, esigono per norma che i relativi risultati vengano pubblicati in articoli o monografie⁹.

Negli anni precedenti al 2000 erano pochissimi i progetti finanziati che venivano aggiudicati ai gruppi di didattica delle scienze sociali. Come si può vedere nel grafico 2, è dal quinquennio 2001-2005 che si osserva una linea ascendente che culmina nell'anno 2016. Da quella data c'è stata una leggera stagnazione e persino un certo declino a causa di politiche restrittive del governo

⁹ Aver potuto quantificare la produzione scientifica è stato molto difficile, visto che non abbiamo database specifici, né cataloghi approvati, per cui va notato che è possibile che i dati che forniamo non siano del tutto precisi, in particolare quelli relativi alla sezione dei progetti di ricerca e di altri lavori. Alcuni progetti di ricerca di questo tipo non hanno pubblicato i loro risultati e altri sono studi commissionati da istituzioni e non sono destinati alla comunità scientifica. Né sono stati inclusi in questo elenco vari lavori che, per la loro natura, nonostante il rigore e l'impegno, vanno collocati piuttosto nel campo dell'innovazione didattica.

spagnolo che ha ridotto il finanziamento generale dell'attività di ricerca.

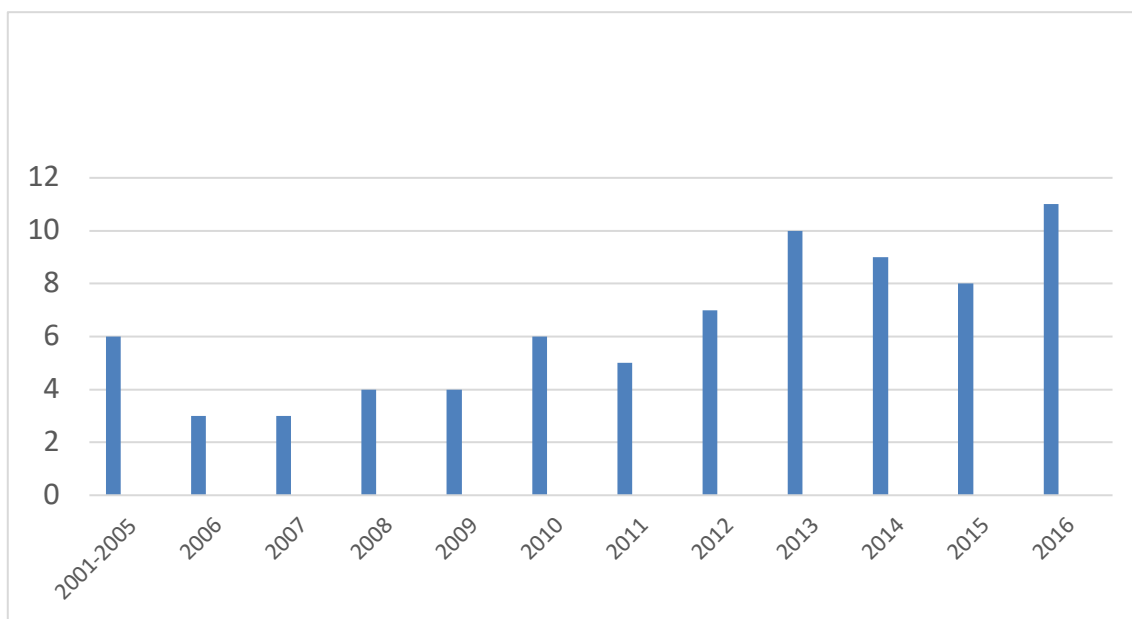


Grafico 2. Progetti di ricerca annualmente finanziati realizzati dai gruppi di ricerca in didattica delle scienze sociali. (elaborazione propria)

Nella maggior parte dei progetti di ricerca (vedi grafico 3) predominano le metodologie quantitative, (statistiche) che analizzano, attraverso il metodo di indagine con tecniche statistiche, vari fenomeni. Gli studi di caso e i progetti di ricerca che nel grafico si identificano come metodologia sperimentale, sono di solito i progetti dedicati a implementare prototipi didattici o metodologie concrete; tendono ad essere quelli più mirati al conseguimento di conclusioni riguardanti proposte pratiche.

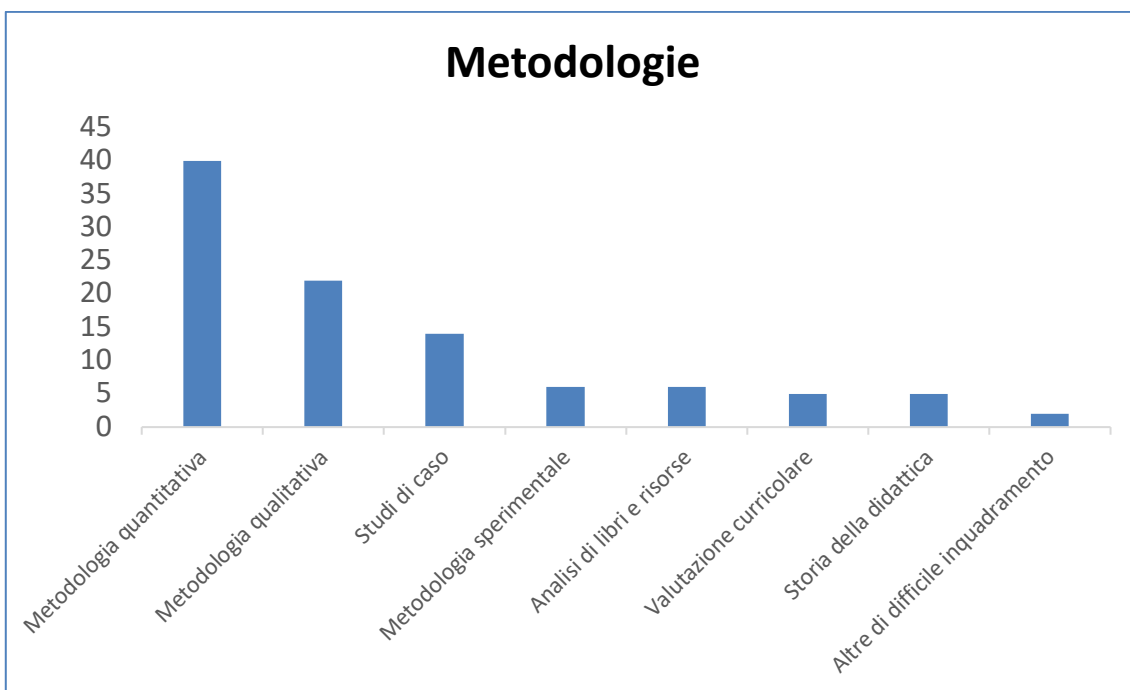


Grafico 3. Titolo. Varietà nell'uso delle metodologie di ricerca (elaborazione propria)

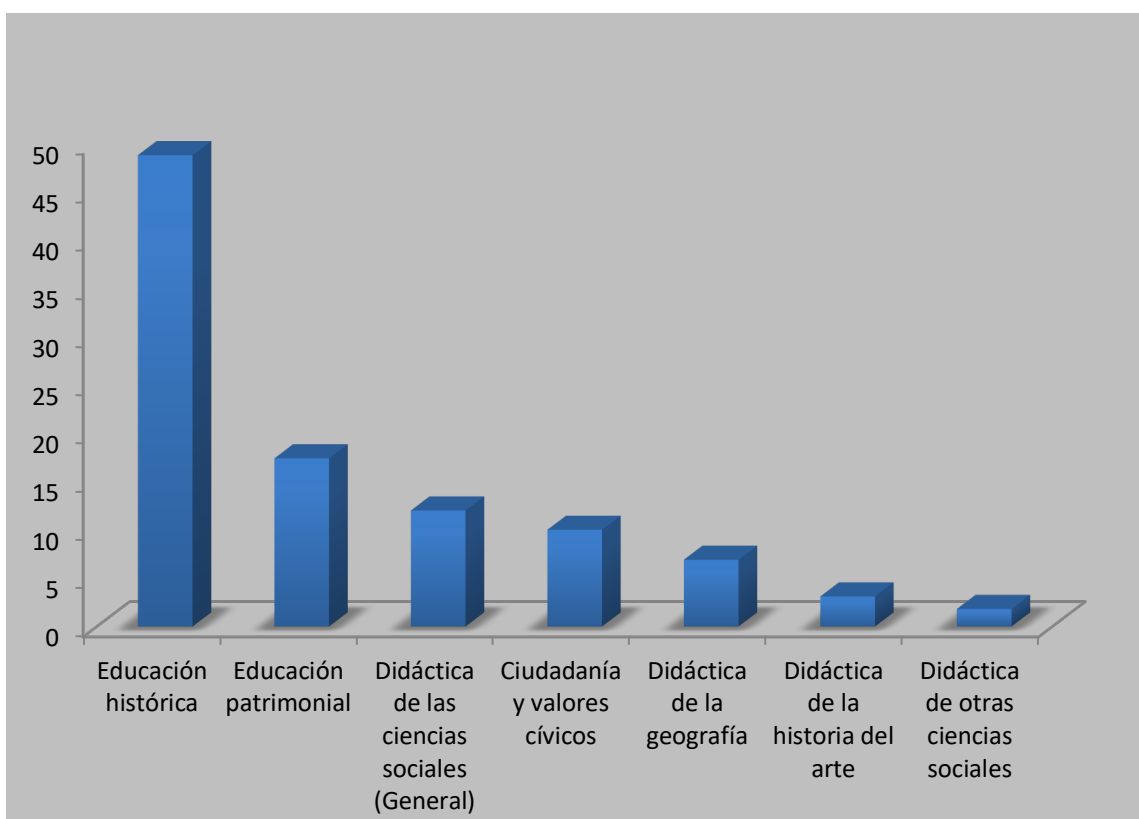


Grafico 4. Temi delle tesi dottorali e dei progetti di ricerca (elaborazione propria)

I temi più frequenti delle tesi di dottorato e dei progetti di ricerca (vedi Grafico 4) sono quelli relativi alla didattica della storia, seguiti a distanza da quelli che trattano del patrimonio. Nella sezione Educazione storica si contano molte e

varie modalità di ricerca. Alcune relative alla storia della didattica dell'area o delle risorse e dei libri di scuola; un gran numero di studi vertono sul pensiero dell'insegnante, degli alunni, sulla costruzione del discorso storico da parte degli adolescenti, sull'analisi di libri di testo o di curricula, ed ancora, sulla rappresentazione del tempo storico, sulle tecniche di valutazione delle conoscenze storiche e un lungo eccetera. Negli ultimi anni, sono aumentati i temi legati al civismo e in particolare quelli inerenti il patrimonio culturale esaminato sotto diverse prospettive. Sono pochi, ancora, i progetti che esaminano o propongono temi legati all'uso delle tecnologie, in particolare quelli che cercano di valutare proposte pratiche per la classe.

Considerando i progetti di ricerca, le pubblicazioni e il numero di tesi dottorali realizzate, la produzione scientifica si distribuisce in modo molto disomogeneo tra le varie università spagnole. Le dimensioni dei dipartimenti, la tradizione didattica e l'esistenza di programmi di dottorato specifici dell'area spiegano le differenze. Come risultato, nel grafico 5 si può osservare che quasi la metà dei progetti di ricerca sono stati svolti in tre università, essendo la Universitat de Barcelona quella che, finora, ha prodotto quasi un quarto del totale, seguita dalla Universitat Autònoma de Barcelona. Negli ultimi anni la Universidad de Murcia è stata protagonista di un processo ascendente, il che la colloca come il nucleo emergente di maggiore rilievo (Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. e Rodríguez-Medina, J. 2019), assieme alle università di Valladolid, Oviedo, Santiago de Compostela ed altre.

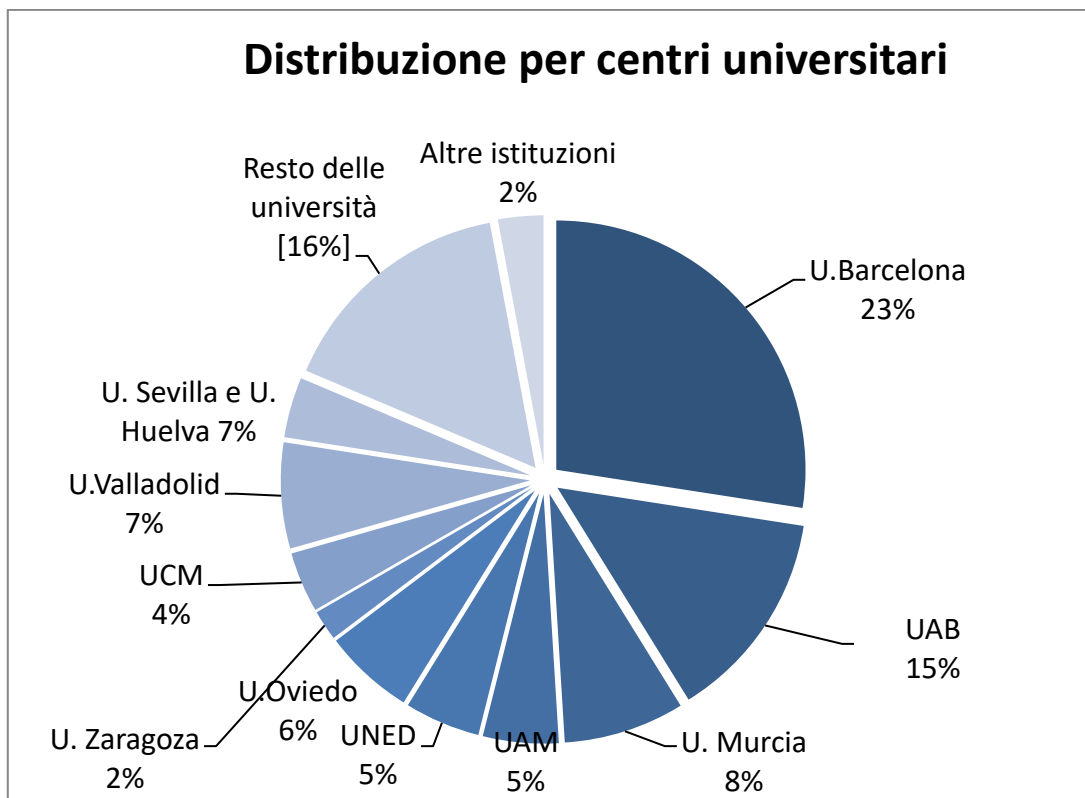


Grafico 5. Dove viene prodotta più ricerca? (Elaborazione propria che comprende progetti R + S + I sui dati di Eivora Curiel (Curiel 2017) ¹⁰

Negli ultimi anni, i regolamenti delle università e le agenzie di accreditamento per ottenere posti di insegnamento stabili o promuovere internamente nella graduatoria professionale, esigono che le pubblicazioni sotto forma di articoli di riviste si facciano in quelle che vengono comunemente chiamate “pubblicazioni indicizzate” (JCR, Scopus, Web of Scienze ed altre) che classificano le riviste in base a diversi criteri: il numero di citazioni degli articoli presente in altri articoli e riviste, appositi requisiti nella selezione degli articoli, ecc. Questi indici raggruppano le riviste in quartili e assegnano loro un punteggio. Secondo il posto occupato dalla rivista nel repertorio (primo quartile, secondo quartile, ecc.) ciò che viene pubblicato viene ritenuto di maggiore o minore qualità. Queste riviste sono controllate direttamente o indirettamente da multinazionali di ambito anglosassone: Elsevier, Springer, Thomson Reuters, ed altre. Si tratta di un sistema creato inizialmente per le scienze biomediche o sperimentali e per i diversi rami dell’ingegneria; col tempo questo metodo di classificazione delle pubblicazioni e della qualità dei progetti di ricerca è stato applicato anche alle scienze sociali e alle discipline umanistiche.

¹⁰ UAB: Universitat Autònoma de Barcelona; UAM: Universidad Autónoma de Madrid; UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia; UCM: Universidad Complutense de Madrid.

Gli accademici spagnoli, compresi gli insegnanti di scienze sociali, preferiscono e talvolta si prestano solo a pubblicare su riviste presenti in questi repertori “di impatto”. Lo fanno per la necessità di accumulare i meriti che vengono loro richiesti per una buona valutazione. Questo fa sì che la considerazione di un buon ricercatore non sia definita da ciò che ha scritto, ma da dove lo ha pubblicato. Un sistema assolutamente perverso di valutazione della qualità della ricerca. È vero che le riviste indicizzate hanno una capacità di divulgazione globale delle conoscenze, ma non raggiungono gli insegnanti di storia del sistema scolastico. Di conseguenza, allontanano i risultati delle ricerche dalla realtà educativa del nostro paese.

In Spagna, sono i giovani insegnanti quelli che seguono di più tale tendenza a pubblicare in questo tipo di riviste, molte delle quali sono in inglese. Questa situazione sta ponendo fine all’interesse per la pubblicazione di libri monografici che, dal mio punto di vista, sono il mezzo migliore per diffondere e offrire una spiegazione dettagliata e completa del risultato delle ricerche. Un problema aggiunto è che vi sono pochissime riviste di questo tipo (“di impatto”) specializzate nella ricerca sulla didattica della storia, per cui la maggior parte degli articoli si pubblicano su riviste di pedagogia generale, di psicologia, di sociologia, di storia o di altre materie¹¹.

Analizzando il contesto in cui si pubblica, va notato, come si può osservare nel grafico 6, che il numero totale di pubblicazioni nell’area di Didattica delle Scienze Sociali è molto elevato ed è in aumento. A questa produzione, si dovrebbero aggiungere, nonostante non compaiano nel grafico né vengano quantificati, i numerosi contributi offerti sotto forma di presentazioni e comunicazioni nel corso degli eventi (congressi, simposi, giornate, ecc.) che annualmente organizzano le università e alcuni organismi di pubblica istruzione. Come abbiamo visto per le tesi e i progetti di ricerca, è negli ultimi anni che si è registrata una sbalorditiva accelerazione della produzione. Negli ultimi sette anni, una parte importante degli articoli è stata pubblicata su riviste internazionali che rientrano nei suddetti repertori e che vengono considerate di impatto internazionale. Come dimostrano i professori Gómez-Carrasco, López-Facal e Rodríguez-Medina (2019), a quanto pare, dopo gli Stati Uniti, è la Spagna a detenere una maggiore presenza (vedi grafico 7).

¹¹ Questo articolo non è il posto giusto per analizzare le conseguenze di questo metodo di valutazione della ricerca sociale, ma siamo in molti a ritenere che si tratti di un sistema inadeguato e con effetti dannosi sotto alcuni aspetti.

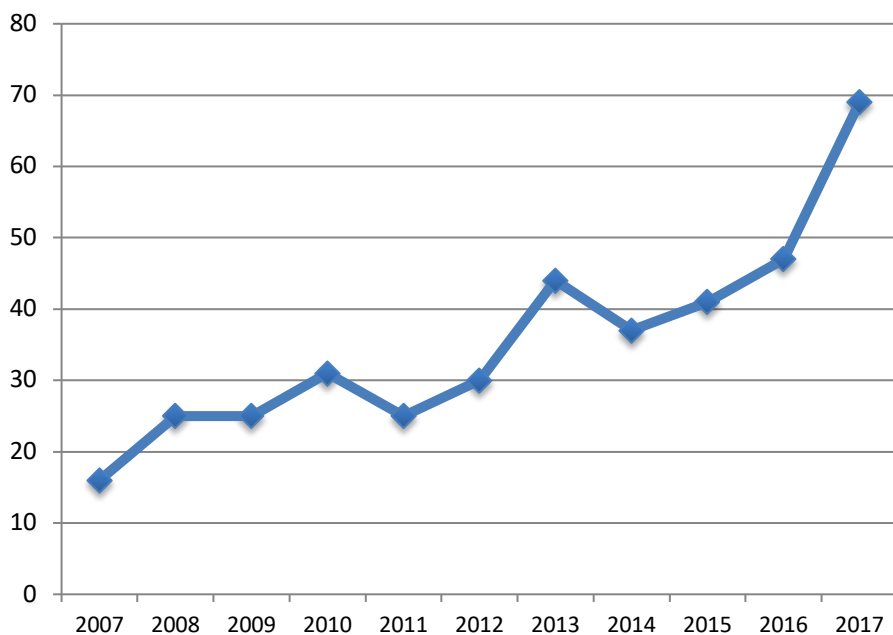


Grafico 6. Evoluzione degli articoli di DSS pubblicati su riviste spagnole di Scienze dell'Educatione (2007-2017) (Fonte: Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. e Rodríguez-Medina, J. 2019) ¹²

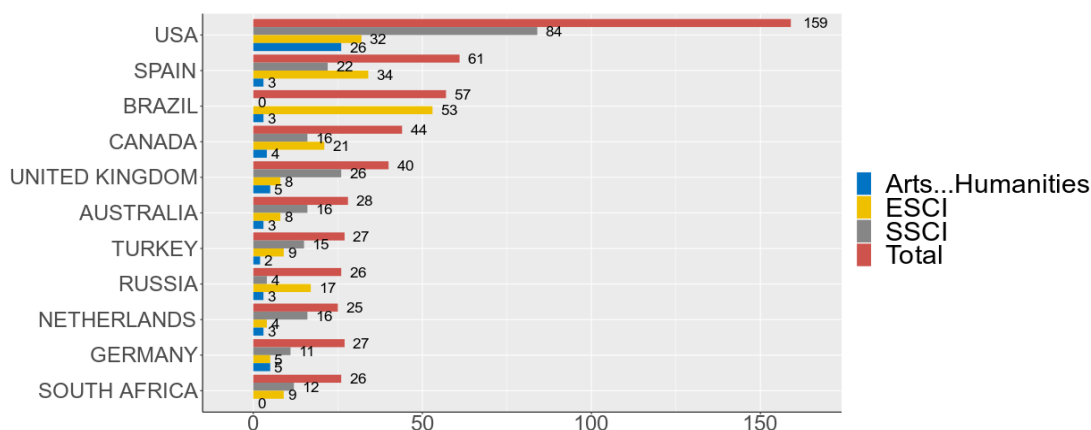


Grafico 7. Produzione di vari paesi di articoli pubblicati sulle cosiddette "riviste di impatto" (Fonte: Cosme J. Gómez-Carrasco, Ramón López-Facal e Jairo Rodríguez-Medina, 2019)

¹² Questo lavoro dei professori Gómez, López Facal e Rodríguez, "svolge una ricerca bibliometrica sulla produzione scientifica della didattica delle scienze sociali in riviste spagnole sull'educatione. Sono state analizzate riviste specifiche di DSS ed altre di tematica generale indicizzate in database di riferimento, come JCR, SCOPUS o con il marchio di qualità della FECYT. Sono stati quantificati e classificati gli articoli, analizzando i temi e la loro evoluzione, nonché le istituzioni che detengono la maggior produzione. I risultati mostrano una crescita della produzione molto significativa, in particolare a partire dal 2012, parallelamente all'incremento del finanziamento esterno dei progetti. I temi con maggiore presenza e che sono cresciuti di più sono quelli di educatione storica e educatione al patrimonio. È stato evidenziato che la produzione si concentra in poche università, tra cui spicca quella di Murcia.". (Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. e Rodríguez-Medina, J. 2019)

CONSIDERAZIONI FINALI

Dovendo valutare l'evoluzione e lo stato attuale della didattica della storia e in generale delle scienze sociali in Spagna, si possono dare due visioni contrapposte: vi sono aspetti che definiamo negativi in quanto si tratta di elementi che dovrebbero essere risolti per raggiungere una situazione ottimale; ad ogni modo, però, bisogna sottolineare, pur con tutti i suoi difetti, lo spettacolare salto verificatosi nel campo universitario negli ultimi venticinque anni.

Una prima considerazione è che il motore principale del rinnovamento didattico sono stati gli insegnanti di Istruzione Secondaria, specialmente nei decenni successivi alla fine della dittatura franchista. In questo periodo vi fu una "età d'oro" dell'innovazione, seguita da una fase di paralisi, tramutatasi poi in rimonta negli ultimi anni.

In secondo luogo, evidenziamo che negli ultimi 25 anni l'università ha incorporato un ambito di docenza e ricerca specializzato e autonomo, che non esisteva in precedenza: si è costituita strutturalmente una comunità di accademici di didattica delle Scienze Sociali. Di conseguenza, c'è stata una specializzazione accademica e di ricerca che ha portato all'aumento della produzione di tesi di dottorato e di progetti di ricerca realizzati da gruppi di ricercatori. Alcune università, come ad esempio quella di Barcellona, hanno svolto inoltre un lavoro importante nel campo del trasferimento delle conoscenze, in particolare sui temi riguardanti l'educazione al patrimonio. Questi processi sono stati indirizzati più al campo museale che a quello scolastico. In ogni caso, la museografia in Spagna non può più intendersi senza la didattica del patrimonio sorta nei nostri dipartimenti.

Di conseguenza, in molte università sono state istituite linee di ricerca con un certo grado di delimitazione teorica e tematica, sebbene, come abbiamo segnalato, ancora in fase di consolidamento e di chiarificazione. Ciò ha consentito anche agli insegnanti di specializzarsi in alcuni temi. Allo stesso modo, e in parte per via della progressiva specializzazione dei dipartimenti universitari che hanno creato master e dottorati, si è verificato un importante processo di formazione di nuovi dottori, molti dei quali già professori universitari, ma al momento in una situazione di precarietà lavorativa.

Come valore aggiunto, si può parlare di una prima fase di internazionalizzazione. Molti dei nuovi laureati provengono da università latinoamericane. Tra questi, tanti si sono formati in Spagna, e ciò ha facilitato le

relazioni posteriori con i diversi atenei, una volta tornati nei loro paesi di origine. Questo ha contribuito all'internazionalizzazione, con la presenza di accademici spagnoli in attività formative di altri paesi, in particolare dell'America Latina, uno spazio culturale e accademico già strettamente legato alle nostre università. Ciò ha permesso di espandere le discussioni e le reti scientifiche in un ambito territoriale ampio e variegato. Esiste già una rete iberoamericana di docenti di storia legati a centri di istruzione superiore che collaborano regolarmente tra loro e con le università spagnole in cui si sono formati¹³.

Dal punto di vista di ciò che è possibile considerare aspetti non valutati positivamente, possiamo segnalarne tre: in primo luogo, la didattica universitaria ha poche connessioni con la didattica svolta nelle scuole e nei licei. Se la didattica è una specializzazione la cui missione è di intervenire direttamente nelle pratiche scolastiche, e in particolare nell'azione didattica, va detto che la separazione tra il gruppo docente universitario e quello scolastico è troppo grande per raggiungere questo obiettivo in modo cooperativo. I lavori di ricerca e di innovazione dovrebbero realizzarsi con maggiore frequenza e intensità, promovendo la stretta collaborazione tra gli insegnanti universitari e quelli di Istruzione Secondaria e Primaria. Ciò consentirebbe una maggiore permeabilità tra i due gruppi e la possibilità di sperimentare materiali didattici e di implementare progetti in modo standardizzato e programmato, e non sporadicamente, come avviene di solito. Sarebbe necessario istituzionalizzare la relazione e incorporare all'insegnamento universitario professionisti in servizio provenienti dalle aule scolastiche.

In secondo luogo, un altro deficit non meno importante nel panorama universitario, è il tipo di ricercatori che si sta formando nei dipartimenti; ricercatori che, in gran parte, non hanno maturato alcuna esperienza professionale nelle aule di istruzione primaria e secondaria. Questa mancanza di esperienza da un punto di vista professionale è un aspetto che riduce di molto la capacità di comprensione e di intervento dei ricercatori universitari nella didattica scolastica. Non bastano le visite sporadiche ai centri scolastici per superare i test, o realizzare sondaggi e interviste. L'"odore" delle aule, ciò che vi accade ripetutamente, i momenti in cui si consolidano le relazioni con i nostri giovani alunni sono fondamentali per capire come svolgere il

¹³ Un esempio sono i nove simposi di Didattica delle Scienze Sociali svolti in ambito iberoamericano e promossi dal gruppo DHIGECS della Universidad de Barcelona. Due di questi eventi si sono tenuti in Messico e Cile. Potremmo citare molti altri esempi di coesione tra gli accademici di entrambe le parti dell'Atlantico: eventi periodici o soggiorni di studio ai quali partecipano accademici spagnoli e di vari paesi dell'America Latina, in particolare Cile, Brasile, Colombia, Messico e Argentina.

lavoro di insegnamento.

In terzo luogo, un aspetto che sta provocando gravi carenze e compromettendo il futuro, è il processo di precarizzazione del giovane personale docente delle università. Questo fenomeno si è verificato in Spagna negli anni della crisi economica, essenzialmente negli ultimi quindici anni. Ciò ha fatto sì che attualmente gran parte del corpo docente dell'area sia composto da insegnanti provvisori pessimamente retribuiti, il che rende difficile un ricambio generazionale necessario e progressivo degli insegnanti più veterani. Il congelamento delle posizioni di insegnante e la mancata copertura dei posti lasciati liberi da docenti già in pensione, mettono a rischio ciò che è stato raggiunto.

Come conclusione finale, è possibile affermare che, nonostante gli elementi negativi che abbiamo appena sottolineato, è stato raggiunto un livello di produzione scientifica e divulgativa considerevole, tenuto conto della recente creazione di questa comunità accademica universitaria e delle sue ridotte dimensioni rispetto alle aree tradizionali sia nel campo della storia, che della pedagogia. Che in venticinque anni si sia superata la cifra delle trecento tesi di dottorato significa che questa opzione di ricerca, prima totalmente assente nell'università, occupa ormai uno spazio cospicuo e costituisce la formazione iniziale di un gran numero di ricercatori. Come conseguenza di tutto ciò, la produzione di articoli scientifici e di monografie colloca quest'area universitaria del sapere in un posto di rilievo nel contesto della ricerca internazionale. Si può dire, in conclusione, che l'area della didattica della storia all'interno dell'università sia un collettivo in fase di crescita e chiarificazione, con tante possibilità quante realtà. Un gruppo che ha davanti a sé l'ineludibile sfida di collaborare con il resto degli insegnanti del sistema educativo per giustificare in maniera efficace la sua principale funzione: generare conoscenze che influiscano e abbiano impatto sulle classi di storia dei centri di istruzione primaria e secondaria. Infine, si può affermare che i livelli di conoscenza del processo di insegnamento / apprendimento condotto attraverso la ricerca scientifica consentirebbero già una fase di produzione di proposte rigorose per la creazione di strategie metodologiche e l'allestimento di prototipi didattici valutabili, in grado di far migliorare la didattica della storia nelle aule e nelle attività di svago culturale attraverso il patrimonio. E questo nonostante l'ostacolo storico costituito dalle linee guida delle amministrazioni educative.

RIFERIMENTI

- Curiel, E. (2017) "Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales 1976-2014 (Scientometric analysis of spanish dissertations in teaching social sciences 1976-2014)". Tesi di dottorato Inedita. Universidad de Granada.
- Curiel-Marín, E. e Fernández-Cano, A. (2015). "Análisis Cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012)" *Revista Española de Documentación Científica* 38(4), octubre-diciembre 2015.
- Duarte Piña, O. M. (2015) "La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad". Tesi di dottorato inedita. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla
- Erdmann, E. e W. Hasberg (2011) *Facing, Mapping, Brindging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwaldbach (Germania), Wochenschau Wissenschaft, 2 vol.
- Gardner, H. (2013) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós (1ª ed. in spagnolo, Buenos Aires 1996)
- Gardner, H. (1994) *Educacion Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. e Rodríguez-Medina, J. (2019). "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017)" *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*.
- Miralles Martínez, P. Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 nº 1 · 2011, pp. 149-174
- Prats, J. (1989) "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16". In: Mario Carretero et al. (Coord.) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Visor. Col. Aprendizaje.
- Prats, J. (1997) "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales . (Notas para un debate deseable)". In: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Siviglia: Díada Editora
- Prats J. (2005) "La crisis de la reforma educativa socialista y la contrarreforma conservadora en España" In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da*

Educação Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 23. Florianópolis. (ISSN: 0102-5473)

Prats, J. e Valls, R. (2011) "La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión". In: *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*. Nº 25.

Sallés, N. (2013) *Classes d'història que passen a la història*. Lleida: Pagés Editor

Salles, N. e Santacana, J. (2016) "Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento" in *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 nº 2 · pp. 145-166