

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

CHIARA MORÈ

L'USO DEL CINEMA DI FICTION NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

**L'USO DEL CINEMA DI FICTON
NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA**

RELATORE

MAURIZIO BINAGHI

Desidero ringraziare il Professor Maurizio Binaghi per la sua gentile disponibilità nel seguire e curare questo lavoro di diploma. Un ringraziamento particolare alla Professoressa Anna Trapanese per essere stata una saggia docente di pratica professionale e per avermi incoraggiata e sostenuta in questo secondo anno di DFA. Un ringraziamento speciale alla mia mamma per avermi sempre supportato in questa mia scelta e per aver contribuito concretamente e attivamente alla realizzazione di questo mio sogno professionale. Ringrazio Michele e Jenny per aver sempre creduto in me e per avermi sopportato con molta pazienza in ogni circostanza. Grazie anche agli amici-colleghi che ho avuto il piacere di incontrare nel corso di questo percorso formativo e che ne hanno condiviso con me i momenti salienti: in particolare desidero ringraziare Barbara Ortelli, Simona Robbiani, Andrea Peverelli, Valeria Rolli e tutto il team di Storia.

Sommario

1. Introduzione	1
1.1. Disegno di ricerca	1
1.2. Domande di ricerca	3
1.3. La scelta di un uso didattico del cinema di fiction	4
2. Quadro teorico	6
3. Quadro metodologico	12
3.1. Indicazioni generali e finalità del lavoro	12
3.2. L'uso dei film nella trattazione della tratta degli schiavi africani: una proposta didattica	17
3.3. Obiettivi dell'attività	23
3.3.1. Obiettivi e competenze storico-didattiche	23
3.3.2. Obiettivi e competenze socio-emotive	24
4. Analisi dei dati	24
4.1. La visione del film	25
4.2. La costruzione dei poster	28
4.3. La verifica formativa	30
4.4. Riconoscere le emozioni	36
5. Conclusione: Uno sguardo globale sull'attività proposta	39
6. Bibliografia.....	43
6.1. Bibliografia per la didattica e la pedagogia	43
6.2. Bibliografia della parte disciplinare	45
6.3. Sitografia	45
6.4. Moduli e corsi	45
7. Allegati.....	46

1. Introduzione

1.1 Disegno di ricerca

Il tema di questa ricerca in ambito educativo vuole riflettere sul modo e sulla validità delle fonti cinematografiche nell'insegnamento e nella didattica della storia. Nello specifico questa riflessione sarà inserita all'interno di un'attività proposta a una delle classi in cui ho avuto modo di svolgere la mia pratica professionale nel secondo anno di Master, in cui verranno trattate tematiche storiche delicate, riassumibili a titolo generale nelle categorie concernenti gli abusi umani verso "altre" porzioni di umanità, persecuzioni di minoranze etniche e religiose, stermini e genocidi, che si sono susseguiti nel corso della Storia.

Il problema conoscitivo di tale riflessione si articola su due piani, uno didattico e l'altro più propriamente pedagogico. Dal punto di vista didattico occorre chiedersi: quale sarà l'efficacia dell'uso di fonti cinematografiche nell'insegnamento della Storia? In che misura tale efficacia sarà percepibile e individuabile e potrà essere oggetto di riflessione? Mentre da un punto di vista educativo la domanda è la seguente: in che misura l'utilizzo di una tale tipologia di materiale favorisce l'apprendimento degli allievi?

Sicuramente le fonti sonoro-visive, come le fiction o i documentari, hanno la facoltà di rendere maggiormente percepibile agli allievi la Storia, accostandoli a mondi lontani a livello spaziale, temporale e culturale. Il problema che riscontra spesso il docente di Storia è proprio questa mancanza di interesse degli allievi nei confronti della materia, poiché tale disciplina è percepita come qualcosa di distante da noi, dal nostro vissuto e dal nostro mondo e non come qualcosa che invece ha costruito e forgiato la nostra identità culturale e la realtà in cui viviamo, nonché le "altre" realtà e culture che si intersecano quotidianamente con la nostra per effetto della globalizzazione mondiale. Proprio questa percezione erronea del passato funge da blocco mentale, in particolar modo in seno alle nuove generazioni che sono sempre più alla ricerca del nuovo e dell'avanguardia, guardando quasi con disdegno e disprezzo verso tutto ciò che si situa prima di loro, e con difficoltà si riesce a compiere un'efficace trasfigurazione dei contenuti e delle competenze storiche come elementi stabili e duraturi. Bisognerebbe percepire la Storia ed il passato come qualcosa di percepibile e tangibile, riconoscendo i suoi elementi all'interno della nostra realtà spaziale e temporale, come qualcosa da cui poter imparare elementi del vivere civile, della tolleranza e del rispetto verso il prossimo. Inoltre proprio

per la sua natura indagatrice di fatti passati, la Storia sovente non suscita particolare interesse e motivazione negli allievi.

Dunque ci si chiede se l'optare per l'utilizzo di un linguaggio di natura visiva, sicuramente più congeniale agli allievi per quanto riguarda gli stili cognitivi di una buona porzione di essi, possa in qualche modo essere utilizzato e sfruttato dal docente come ricca risorsa che sia in grado di tradursi in un elemento carico di motivazione ed entusiasmo agli occhi degli allievi. Dal punto di vista del docente, come si può facilitare l'opera mediatrice tra allievi e Storia in maniera efficace avvalendosi dell'ausilio di mezzi cinematografici? Che opportunità tali strumenti possono offrire all'allievo ed al docente nel processo di costruzione della persona e nell'educare alla cittadinanza? Si può facilitare l'educazione emotiva e sentimentale degli allievi sensibilizzandoli, attraverso le immagini, su tematiche del passato tristemente annoverabili tra i fatti storici, che risuonano quasi come fardello per i discendenti delle popolazioni vittime della disumanizzante brutalità dell'uomo? In che modo si può rendere gli allievi più ricettivi, critici e sensibili nei confronti di tematiche d'attualità che presentano analogie con eventi storici, al fine di essere capaci di prendere posizioni concrete e razionali nel rispetto di tutte le persone e delle culture recepite come diverse in linea con quanto auspicato dalla dichiarazione dei diritti dell'uomo, ripresa nei contenuti, sulla carta (ma purtroppo non totalmente nei fatti e nella pratica) da buona parte delle costituzioni democratiche occidentali (e non solo).

La ricerca in educazione proposta in occasione in questo lavoro consiste in una ricerca-azione, nella quale si sperimenterà, in prima persona, l'applicazione di una modalità didattica basata sulle immagini in movimento. Inoltre verranno analizzati i risultati ottenuti da parte degli allievi e il raggiungimento o meno degli obiettivi, prefissati ad ogni tappa, auspicabili alla fine del percorso.

Si tratterà di utilizzare, a titolo esemplificativo, in un'unità didattica proposta nel corso dell'anno scolastico, la visione di uno spezzone di film scelto appositamente ed in coerenza con i contenuti dell'unità. Si predilige la visione di scene, piuttosto che di film nella loro completa interezza, per mettere l'allievo in condizione di focalizzare meglio l'attenzione sugli elementi da osservare, oggetto del lavoro di costruzione del sapere, evitando così gli elementi fonte di distrazione ed eccessivi stimoli che sovraccaricano il carico mentale e cognitivo dell'allievo, portandolo fuori pista durante il percorso presentato. Inoltre le proiezioni delle parti di film verranno anticipate ed accompagnate da materiali ed esercizi pertinenti, che fungano da guida per gli allievi e che permettano di consolidare sul piano didattico-disciplinare quando percepito a livello visivo ed uditivo. Inoltre non essendo il materiale cinematografico una fonte di carattere propriamente storico, ma più una rappresentazione postuma di fatti storici, si necessita, nel momento in cui si sceglie di adoperarli a scopi didattici, di

integrare il loro utilizzo con fonti di altro tipo (che possono essere testuali, ossia testimonianze coeve ed immagini, come xilografie, dipinti e foto). La visione dei film può essere proposta in vari modi, presentando dunque connotazioni differenti sulla base dell'utilizzo e della posizione che gli si decide di attribuire. Si può pensare ad un uso svolto in qualità di raccolta delle preconoscenze, ossia delle conoscenze e delle competenze pregresse degli allievi, di input iniziale per introdurre una tematica oppure posto al centro della tematica stessa.

Non vanno trascurati i problemi, già anticipati, che si possono riscontrare avvalendosi di una tale modalità didattica. Infatti, come già anticipato, i film non sono documenti storici, bensì sono prodotti cinematografici (e spesso di carattere ludico) postumi rispetto agli eventi passati, e sono indicatori, nonché riflesso, di un carico ideologico e di concezioni vigenti in seno ad una determinata società (contemporanea, come può essere, a scopo esemplificativo, quella statunitense) che ne sarà destinataria e che sulla base di questi elementi può influenzare l'operato di produttori, sceneggiatori e registi che mettono in scena episodi realmente accaduti (o comunque verosimili). In ultima istanza non va trascurato tutto l'aspetto meramente artistico che ruota intorno agli sceneggiati, poiché un po' come le opere pittoriche e letterarie, i film sono per la loro natura e funzione prima di tutto opera artistica, vincolata a specifici canoni e scelte stilistiche e risulta, dietro un'attenta analisi, carica di significati simbolici. Dunque ci si chiede in che modo il docente nel contesto scuola può far fronte e rimediare a questa situazione problematica sul piano didattico? Come compiere la trasposizione didattica di questi elementi, contestualizzando ed amalgamando il tutto in modo da non banalizzarne i contenuti, ma neanche creare confusione tra Storia, realtà ed elementi artistici poco credibili sul piano storico? C'è da chiedersi infine se, ipoteticamente, non saranno proprio gli elementi artistici e simbolici a coadiuvare l'azione del docente e degli allievi e facilitare la comprensione di fenomeni di non facile portata?

1.2 Domande di ricerca

Riassumendo, le domande di ricerca a cui tenterò di dare risposta in questo elaborato sono le seguenti:

- 1) Come sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo stabile, un interesse costante nei confronti della Storia?
- 2) Riesco io docente a suscitare maggiore motivazione e spirito critico negli allievi con l'ausilio delle immagini in movimento?

- 3) Che ruolo possono giocare i film nella costruzione di un saper essere nell'individuo e di una maggiore sensibilità nei riguardi delle altre persone, specie quelle che riversano in difficoltà?
- 4) In che modo il materiale cinematografico facilita l'apprendimento degli allievi?
- 5) Quali sono i limiti delle immagini cinematografiche, nonché gli elementi che implicano l'emergere di un punto di vista soggettivo nell'utilizzo di questi strumenti nella didattica della Storia?

1.3 La scelta di un uso didattico del cinema di fiction

Ritengo che per poter compiere un'azione didattica e disciplinare efficace della Storia dobbiamo in primo luogo tener conto del contesto storico e sociale nel quale viviamo ed agiamo e delle peculiarità della società nel quale svolgiamo la nostra attività di docente. Tenendo ben presente che nello studio della Storia le tipologie di strumenti professionali di cui si dota lo storico e il docente sono le fonti, Michel Vovelle (1980) ritiene che ogni epoca si dà le tipologie di fonti che rispondono ai propri bisogni.¹ Negli anni '60 del XX secolo ci fu una vera e propria "rivoluzione documentaria"², dato l'enorme incremento di fonti reso possibile dalle tecniche moderne e si cominciò a fare largo uso dei materiali audiovisivi e di conseguenza a interrogarsi, in ambito storiografico, sull'esigenza di annoverare tali dispositivi nella categoria delle fonti storiche il cui utilizzo è accademicamente e didatticamente riconosciuto³.

La società occidentale contemporanea è detta società delle immagini e della comunicazione⁴, tale appellativo è dovuto al fatto che siamo costantemente bombardati da immagini veicolate dai mass media e basiamo buona parte dei legami interumani, e non solo, tenendo presente questo aspetto. Va inoltre tenuto conto dell'"uso pubblico che si fa della Storia"⁵ compiuto da questi mezzi di informazione, comunicazione ed intrattenimento in ambito non accademico, spesso per fini propagandistici e meramente ludici, tralasciando spesso gli aspetti culturali e divulgativi. Elena Musci (2014) nota che il "consumo" della Storia, oggi, è ampio e diffuso e "sia i giovani che gli adulti si appassionano a giochi, film e fiction in costume, acquisendo, in questo modo, un implicito punto di

¹ M. Vovelle, *Storia e lunga durata*, in *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980.

² Giovanni de Luna, *l'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisivi nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.14.

³ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Mondadori, Milano, 2013.

⁴ Elena Musci, *I quaderni di didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento*, EdiSES, Napoli, 2014.

⁵ Ibidem, p. 213.

vista sulla Storia”⁶. Certamente, in un’ottica di questo tipo ed assecondando le necessità e le richieste della società e delle nuove generazioni, che più di chiunque altro sono attente alle innovazioni ed ai cambiamenti in seno ad essa, nell’ambito disciplinare della Storia, come sostiene Elena Musci (2014), “vivere nella società dell’immagine richiede un’alfabetizzazione storica più ampia e complessa rispetto al passato”⁷. Nello specifico, tenendo in considerazione le abitudini di ogni singolo membro della società occidentale e riprendendo quanto affermato da Pierre Sorlin (1984), “il materiale audiovisivo è parte della nostra vita quotidiana; fonte di nostre conoscenze, informazioni e divertimenti”⁸ e insegnare Storia oggi vuol dire fare i conti con l’immaginario storico, trasmesso dai mass media, insinuato in ogni individuo. Secondo Walter Panciera e Andrea Zannini (2013):

“la ricostruzione del passato si è sempre appoggiata su mezzi di comunicazione visivi ed audiovisivi: la pittura religiosa e la narrazione orale, prima, la pagina scritta e l’illustrazione a stampa, poi. La nascita della radio, del cinema e della televisione ha tuttavia profondamente cambiato la modalità attraverso cui si acquisiscono molte conoscenze e anche la percezione che ognuno di noi ha del passato”⁹.

Da qui nasce l’idea proposta in questo lavoro di diploma, che intende rinnovare ed ampliare le modalità didattiche della Storia, inserendo elementi propri del linguaggio cinematografico, avvicinandoci così al mondo contemporaneo di cui fanno parte i nostri allievi, ponendosi in maggiore sintonia con i più svariati stili cognitivi.

⁶ Ibidem, p.218.

⁷ Elena Musci, *Il laboratorio con le fonti e le narrazioni iconografiche*, in P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare Storia*, guida alla didattica del laboratorio storico, Utet, Torino, 2012. P 205.

⁸ Pierre Sorlin, *La Storia nei film*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, p. 3.

⁹ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, cit., p. 147.

2. Quadro teorico

Per l'approccio che si ha oggi con il sapere e le conoscenze non c'è canale più potente per veicolarle e costruirle delle immagini in movimento, che hanno la caratteristica di essere in grado di insinuarsi in maniera diretta e di fungere da strumento di facile portata, accessibile a tutti ed espressivo su un piano meramente visivo. Infatti come sostiene Sorlin (1984) tali immagini in movimento, i film ed i materiali audiovisivi, "hanno mostrato al pubblico un genere di storia inconsueto e con un impatto immediato piuttosto che a convincere attraverso il raziocinio e la deduzione"¹⁰. Anche Jacques Le Goff si rende conto della forza didattica del cinema e della televisione, ma ritiene che, davanti al piccolo ed al grande schermo, la gente crede nell'autenticità e nella veridicità delle scene narrate e che, dunque, è dovere dei produttori cinematografici offrire una buona Storia conforme a quella degli studiosi¹¹, ma sappiamo bene che ciò non è sempre possibile poiché, sempre per citare Le Goff, "non si possono chiudere i rubinetti della creatività"¹².

Sorlin (1984) e Ferro (1980) propongono l'introduzione nella didattica della Storia dell'uso del materiale cinematografico, da presentare in qualità di fonte storica. Le fonti filmiche possono essere di diverse tipologie: i film documentari ed i film di finzione (fiction). Saranno proprio quest'ultimi ad essere l'oggetto dell'analisi di questo documento. Nonostante la natura ambivalente delle fonti filmiche di finzione (essendo sempre una ricostruzione e un'interpretazione contemporanea dei fatti del passato nel quale l'aspetto artistico spesso sovrasta la mera ricostruzione dettagliata in chiave positivista della Storia), nel contesto scolastico della scuola media, ma non solo, essi possono presentare vantaggi non indifferenti, riconducibili in primo luogo alle particolari capacità attrattive che possiedono i film, rafforzando ciò che l'insegnante o i testi proposti (strumenti classici della didattica disciplinare, non sempre funzionali alle particolari esigenze degli allievi, specie quelli che mostrano chiari sintomi legati a difficoltà nel campo dell'apprendimento) dicono¹³, ossia in generale le attività svolte nel corso della lezione. Secondo Walter Panciera e Andrea Zannini (2013) "un documentario, un film, una ricostruzione divulgativa del passato hanno una forte presa sui giovani perché la loro struttura narrativa risulta assai attraente e la loro iconicità trasmette una sensazione di

¹⁰ Pierre Sorlin, *La Storia nei film*, La Nuova Storia, Firenze, 1984, p. 4.

¹¹ U. Munzi, *Ma è l'inquisitore o Perry Mason?*, Corriere della Sera, 1 maggio, 1992. Citato da E. Musci, *I quaderni di didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*. cit.

¹² Ibidem, p. 239.

¹³ Elena Musci, *Il laboratorio con le fonti e le narrazioni iconografiche*. P 232.

verità apparente molto forte”¹⁴. Inoltre secondo Elena Musci (2014) tali strumenti possiedono il grande merito di variare lo stimolo e l’input, rinnovando l’attenzione degli allievi e rispondendo ai diversi stili cognitivi degli allievi, funzionando da appiglio di memoria e facilitando la memorizzazione a lungo termine dell’argomento oggetto di studio¹⁵. In linea con una tale visione si situa il cognitivista Alain Lieury (2013) che suggerisce ai docenti di fornire sempre l’informazione sotto la forma più ricca possibile, cioè in particolar modo con modalità audiovisiva, ribadendone così la loro efficacia¹⁶. Va segnalato anche un altro elemento: la società nella quale siamo inseriti non è un qualcosa di statico, bensì risulta essere dinamica, in continuo movimento e fluttuante nell’orbita dei mutamenti e dei cambiamenti. Anche i docenti di Storia, nonostante studino e lavorino su ciò che è stato, ossia sul passato, devono stare al passo con i tempi, non a caso Sorlin (1984) scrive: “che gli storici devono interessarsi al mondo degli audiovisivi se non vogliono diventare degli schizofrenici, respinti dalla società in quanto rappresentanti di un’erudizione antiquata”¹⁷. Sostenendo la tesi che il materiale audiovisivo non può essere trascurato né dagli storici e né tanto meno, a mio parere, dai sociologi, Letizia Cortini e Antonio Medici (2012) ritengono che i testi audiovisivi vanno considerati come “agenti di storia”, poiché, nel complessivo delle comunicazioni di massa, contribuiscono a creare immaginari e comportamenti.¹⁸ Inoltre, sempre secondo Cortini e Medici (2012), i mass media audiovisivi rispecchiano e talvolta anticipano i mutamenti sociali del proprio tempo, le immagini filmiche funzionano come amplificatori di tendenze, e dunque sono da considerarsi anche “agenti sociali”¹⁹. Raccomandano, dunque, quando si utilizza nella didattica disciplinare un testo audiovisivo, come fonte o come narrazione della storia, di tener conto della sua connessione con la realtà temporale e spaziale che lo ha creato e di conoscerne il clima politico, sociale e culturale²⁰.

Nonostante l’indubbia facilità con il quale le informazioni storiche vengono acquisite attraverso il canale oggetto di questa analisi, non bisogna essere precipitosi e superficiali nel proporre agli allievi un simile materiale, poiché il linguaggio cinematografico rischia di prendere il sopravvento a scapito della Storia e del contesto che si vuole mostrare. Il rischio per l’insegnante è, per dirla come Panciera

¹⁴ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, cit., p. 147-148.

¹⁵ Elena Musci, *Il laboratorio con le fonti e le narrazioni iconografiche*, cit. p 232.

¹⁶ Marcel Crahay, *Psicopedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2000, pp 230- 231.

¹⁷ P. Sorlin, *La Storia nei film*, cit. p. 5

¹⁸ Letizia Cortini e Antonio Medici (a cura di), *L’uso delle fonti audiovisive per lo studio della Storia*, La Nuova Italia, Milano, 2012. Pp.4-5.

¹⁹ Ibidem .

²⁰ Ibidem.

e Zannini (2013), quello di “costruire uno zoccolo difficile dal scalfire, anche quando si tratta di conoscenze false e manipolate”²¹. Bisogna in primo luogo tenere conto che le opere cinematografiche, sia che siano di fantasia o siano legati a storie reali, che vanno solitamente sotto il genere comune di film storici per via del contesto d’ambientazione, esprimono le idee, la cultura, l’estetica di una determinata epoca ed al loro interno presentano vizi di forma, ovvero sono una lettura parziale e “di parte” del periodo storico che trattano. In questo senso il materiale cinematografico presenta caratteristiche tipiche di qualsiasi tipologia di fonte storica, poiché esse contengono dei linguaggi codificati ed è compito dello storico decodificarli e interpretarli: “spesso l’oggetto materiale su cui questi indaga ha un suo senso all’interno di una cultura specifica, caratterizzata da usi, costumi, regole sociali proprie, difficile da comprendere nel pieno del suo significato per chi non vi appartenga”²². Dunque, anche la Musci (2014) e Panciera (2013) concordano sul fatto che, come per qualsiasi fonte, anche per quelle audiovisive bisogna, “per ricostruirne l’esistenza, inserirle nel clima culturale dell’epoca in cui è stata prodotta”²³.

Nella didattica della Storia, al fine di un corretto ed efficace utilizzo delle fonti cinematografiche, è necessario dotare gli allievi di strumenti che permettano loro di compiere un’analisi ed un’osservazione critica del materiale audiovisivo proposto e di inserire il cinema come fonte in un apposito percorso di studio e di ricerca.

Ciò non desta particolari problemi nel caso di produzioni cinematografiche che sono contemporanee, ossia legate dallo stesso livello temporale, al dato storico su cui aprono la finestra, o che non siano tra loro separati da un eccessivo lasso di tempo che ha cancellato una memoria diretta ed ancora viva e pulsante nella società produttrice del film. In questo caso essi mostrando al pubblico un’ottica particolare non insensibile alle varie correnti di pensiero e a dati di carattere geografico e sociologico, dunque ogni film è espressione di una particolare mentalità e visione del mondo e dei fatti e degli elementi storici narrati, frutto di una determinata società o di determinate categorie umane che però sono sempre legate ad un contesto sociale. Si pensi ad esempio alle produzioni hollywoodiane, dunque statunitensi, che hanno come sfondo la Seconda Guerra Mondiale, esse mostrano sempre i soldati americani in un’ottica fortemente nazionalistica e positiva, venendo essi descritti e mostrati in chiave eroica, contribuendo così a formare ed insinuare negli spettatori una particolare visione ed un

²¹ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della Storia*, cit. p.148.

²² Elena Musci, *I quaderni di didattica. Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento*, EdiSES, Napoli, cit., p.203.

²³ *Ibidem*, p. 203

determinato punto di vista nei riguardi del popolo statunitense. Tenendo conto della lettura del presente e del passato prossimo, che una determinata società compie attraverso la produzione cinematografica, possiamo trarre l'ovvia conclusione che in questo frangente è possibile, per lo storico, utilizzare il suddetto materiale come fonte diretta, da analizzare, come per tutte le altre fonti, con il dovuto spirito critico²⁴. L'insegnante, tenendo ben presente che il cinema può essere fonte storica solo del periodo che l'ha prodotto²⁵, può quindi sottoporre ai propri allievi o studenti questi documenti audiovisivi come qualunque altra tipologia di fonte già presente nei libri di testo e nei materiali didattici. In questo caso, ponendosi come obiettivo illustrare il clima culturale dell'epoca che ha prodotto tali materiali, potrebbe essere interessante, nonché una migliore soluzione, a livello didattico sottoporre agli allievi la visione completa del film, al fine di approfondire meglio la tematica che si intende trattare.

Nel caso delle opere storiche che ricostruiscono ambientazioni molto più distanti nel tempo la questione risulta essere ancora più delicata e necessita di un'accurata e complessa scelta ed analisi. Come affermano Panciera e Zanini (2013) molti film, come molti romanzi, usano per descrivere ed analizzare un'epoca, dando una loro particolare visione storiografica, una modalità in cui la dimensione del racconto tende a prevalere²⁶. Pierre Sorlin (1984) afferma che il film storico è la ricostruzione-rappresentazione di un'epoca da parte di un'altra e che l'incontro tra presente e passato non è mai pienamente libero, bensì condizionato da una "stratificazione di immagini che si sono venute accumulando"²⁷. Inoltre, aggiunge Elena Musci (2014), "i film sono uno dei canali più importanti attraverso cui la società si rispecchia nel passato²⁸, offrendo nel corso del tempo molte idee confuse e stereotipi con cui gli storici sono chiamati a confrontarsi"²⁹. Prendendo ad esempio le rappresentazioni cinematografiche che hanno per argomento la Rivoluzione francese possiamo facilmente intuire che questi film non possono essere utilizzati come fonte storiografica per il periodo che descrivono in quanto non sono state prodotte dalla società che pretendono di raccontare. Al contrario questi documenti cinematografici possono, e anzi devono, essere utilizzati dagli storici per

²⁴ Giovanni de Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, cit.

²⁵ Elena Musci, *I quaderni della didattica*. Cit.

²⁶ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della storia*, cit. pp. 149-150

²⁷ Pierre Sorlin, *La Storia nei film. Interpretazioni del passato*, cit., p. 37.

²⁸ Elena Musci, *I quaderni della didattica. Metodi e strumento per l'insegnamento e l'apprendimento*, cit., p. 236.

²⁹ *Ibidem*, p. 236.

leggere la società che li ha prodotti. Secondo Giovanni de Luna (1993) questi film ricalcano molto spesso il dibattito storiografico senza aggiungervi o togliervi nulla³⁰, altre volte al loro interno è presente la visione storiografica spesso semplificata che la società “produttrice” ha del periodo storico che rappresenta oppure, ma è il caso più raro, i film sono in grado di anticipare i futuri dibattiti storiografici.

Il docente quindi è obbligato a tenere in considerazione questi aspetti per poter utilizzare al meglio questi documenti durante il corso delle sue lezioni. Per poterlo fare è necessario che gli allievi vengano informati adeguatamente sulle problematiche derivanti dall'utilizzo di questi prodotti cinematografici, che spesso convincono poco gli storici ma che hanno larga presa sui profani della disciplina³¹; è anche auspicabile che, in sede di lezione, non venga visionata l'intera opera di fiction, ma vengano sottoposte all'attenzione degli allievi solamente le scene ritenute di maggiore interesse dal docente che si dovrebbe impegnare ad affiancare alla visione filmica documenti di altra natura (libri di testo, fonti scritte e iconografiche ecc...) che aiutino gli allievi a farsi un quadro più completo e veritiero possibile del periodo storico analizzato. La scelta di proporre una visione frammentaria di tali film è dettata dal fatto che così facendo si riesce meglio a focalizzare l'attenzione solo sugli elementi ritenuti didatticamente accettabili e utili dal docente, oltre a sopperire ad ovvi problemi di tempistica ed al rischio che l'attenzione si focalizzi troppo sulla trama narrativa a scapito dei contenuti storici. Oppure, riprendendo la proposta di Elena Musci (2014), si potrebbe pensare di affrontare con i propri allievi la struttura della *fiction* ragionando sul *medium*, ossia “sulla narrazione pubblica della Storia e sull'idea che si vuole dare della propria narrazione e come si vorrebbe che gli spettatori la percepissero”³², dunque portare il fatto storico sul piano dell'attualità riflettendo sulla percezione che abbiamo oggi del periodo storico preso in esame e quali sono gli elementi che ci inducono ad azionare una tale prospettiva. Sempre in un'ottica di questo tipo si potrebbe pensare ad un aggancio con l'insegnamento della Civica e proporre il film focalizzandosi sui valori positivi che l'opera intende trasmettere e sulle sue finalità. Elena Musci (2014) ritiene che alcune fiction, particolarmente attente alle problematiche umane delle varie epoche, aiutano a sensibilizzare gli utenti verso le questioni sociali e a superare stereotipi e pregiudizi³³.

³⁰ Giovanni de Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, cit.

³¹ Walter Panciera e Andrea Zannini, *Didattica della storia*, cit.

³² Elena Musci, *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, cit.

³³ *Ibidem*, p. 242.

L'uso nella didattica della Storia dei materiali cinematografici di fiction possono rivelarsi particolarmente funzionali e significativi nello studio della storia sociale e dei suoi fenomeni³⁴, ponendosi in linea con quei settori della Storia, che sono stati per lungo tempo trascurati e che si occupano della vita quotidiana, della mentalità, degli usi, dei costumi e della moda, ossia di tutti quegli elementi che all'apparenza risultano essere, per dirla come Braudel, frivoli, ma che invece sono espressione piena di una data società del passato e significativi per un'esaustiva analisi dei periodi oggetti di studio. Secondo Sorlin (1984), che riprende le tesi di Kracauer, il film storico è lo strumento ideale per registrare, rappresentare e rilevare la realtà fisica del "mondo passeggero in cui viviamo"³⁵. Negli anni Settanta del Novecento, Jaques Le Goff (1981) raccoglieva i contributi di diversi storici sui nuovi temi di studio nel testo *La nouvelle histoire*. Ciò che caratterizzava i saggi presenti era un taglio particolare rivolto alla storia delle mentalità e delle sensibilità e che privilegia il legame con l'antropologia e l'attenzione ai microtemi. Sempre ritornando al discorso delle fonti, questa nuova prospettiva storica finì per aumentare in modo esponenziale la tipologia delle fonti e riconobbe la possibilità di costruire nuove tipologie di fonti (appunto quelle audiovisive) e nuovi metodi di conservazione delle stesse³⁶.

³⁴ Giovanni de Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, cit.

³⁵ Pierre Sorlin, *La Storia nei film*, cit. p. 23

³⁶ Elena Musci, *I quaderni di didattica*, cit.

3. Quadro metodologico

3.1 Indicazioni generali e finalità del lavoro

È indubbio che ad ognuno di noi, sin dall'infanzia, piace sentirsi raccontare storie. Nonostante ciò, l'insegnamento frontale e narrativo della Storia come disciplina scolastica si è spesso rivelato fallimentare. Le metodologie didattiche arcaiche hanno da sempre creato qualche disagio negli allievi, specie in quelli che possiedono tipologie di "intelligenze" non particolarmente valorizzate nel contesto scolastico, portando così indirettamente a una progressiva esclusione di questi studenti, che si sentono di conseguenza poco capiti e poco interessati dalle attività scolastiche. L'uso di tecniche didattiche non adeguate incide dunque profondamente nell'attivazione dell'aspetto motivazionale, essenziale elemento di ogni buona fase dell'apprendimento.

Per rendere la Storia una "storia" interessante e gradevole è necessario che il docente si lasci aiutare da strumenti e strategie didattiche che lo supportino adeguatamente. Ad esempio, a differenza delle tipologie di fonti storiche accademicamente riconosciute, un film di finzione può avere un ruolo fondamentale nell'attivare aspetti motivazionali. Un film racconta in maniera emotivamente forte particolari aspetti della Storia e dell'essere umano, grazie alla combinazione di immagini, ricostruite sulla base di specifiche scelte di produzione, delle musiche, che donano enfasi ad ogni particolare, e dei dialoghi, studiati al fine di convalidare il significato proprio di ogni serie di immagini montate insieme. Il film coinvolge e induce ad una partecipazione emotiva dello spettatore, che condivide con i personaggi, presentati in carne ed ossa ed in maniera visibilmente realistica, i sentimenti e le emozioni: le ansie, le paure, i problemi e le gioie. Credo che ciò che si radica maggiormente in noi trae origine dalle emozioni che ci suscita. L'intento di mostrare particolari della Storia tramite i film è proprio quello di aiutare gli allievi ad avvicinarsi emotivamente alle persone, percepite come lontane temporalmente e geograficamente, che hanno fatto parte di un determinato fenomeno o fatto storico.

Le immagini in movimento stimolano inoltre la curiosità cognitiva degli allievi, che grazie a ciò che è mostrato, riusciranno con più facilità a porsi delle domande relative alla natura, all'origine ed al significato di certi fenomeni, specialmente se trovano ancora qualche riscontro nel mondo attuale. I film hanno la grande capacità di mettere in scena un mondo vivo, nel caso di rappresentazioni storiche, un passato vivo, ponendolo indirettamente in relazione con la nostra epoca e la nostra società, ossia catturando la nostra attenzione e dotandoci di speciali "occhiali" che ci mostrano le questioni umane in chiave critica e riflessiva, rinviando continuamente al mondo dei valori umani e

ai suoi corrispondenti disvalori, ad esempio l'eguaglianza tra gli uomini, ed ai vari modi con cui esso è stato misconosciuto (la schiavitù, la suddivisione della popolazione in caste e classi sociali chiuse, il razzismo, la segregazione, l'esclusione fino ad arrivare all'eliminazione ed allo sterminio di porzioni di umanità).

Uno degli obiettivi primari della scuola è proprio quello consistente nella formazione della coscienza civica e del saper essere dell'allievo, in particolar modo, come affermato dal Piano di Studio della Scuola Media ticinese, la disciplina della Storia, posta in combinazione con l'educazione alla cittadinanza, ha un ruolo fondamentale nel favorire la crescita culturale, intellettuale e civile dell'individuo³⁷. Tale obiettivo può essere concretamente perseguibile solo tramutando la Storia in qualcosa che non tralasci l'aspetto delle emozioni umane, anzi, al contrario, che le valorizzi e che doni spazio ed importanza ad esse, in qualità di elemento fondamentale e fondante della Storia dell'Uomo. Con un occhio di riguardo per le questioni particolarmente delicate e sensibili che hanno da sempre coinvolto nei secoli milioni di individui e che ancora oggi non sono comprese ed interiorizzate da tutti, vergendo così in una posizione fragile, nonostante le conquiste e i notevoli passi compiuti dall'Uomo. Una tipologia di insegnamento della Storia, come quella promossa dalla Scuola Media ticinese che ha finalità democratiche e di formazione alla cittadinanza, deve affrontare questioni "socialmente vive"³⁸ che, mediante l'analisi di percorsi storici, mettano gli allievi nelle condizioni di riflettere sulle problematiche che persistono nella società contemporanea di cui facciamo parte e che sono state ereditate da situazioni passate; nonché di costruire insieme all'allievo una solida personalità attiva e più consapevole del proprio essere e della società in cui agisce, elemento fondamentale dell'essere cittadino in una realtà, come quella elvetica, dove a più riprese si chiede ai cittadini una partecipazione diretta nelle scelte di competenza collettiva e pubblica, poiché l'elemento tipico dell'organizzazione costituzionale svizzera, ad ogni livello, consiste nella possibilità di ricorrere ai diritti democratici, cioè essenzialmente al referendum e all'iniziativa popolari.

Le attività didattiche che verranno presentate in questo lavoro di diploma presentano una combinazione tra l'uso di materiale cinematografico da fiction che, per la sua natura ambivalente non va considerato una fonte storica in senso stretto, e fonti iconografiche e letterali. Verrà proposta in qualità di esempio e spunto per possibili applicazioni a fini meramente didattici dei film

³⁷ Piano di Studio della Scuola Media ticinese, p. 199.

³⁸ Ibidem, p. 199.

nell'insegnamento della Storia, un'attività, svolta in una classe di terza media, inerente la grande tematica della schiavitù in età Moderna, nello specifico il triste capitolo della tratta degli schiavi africani, la "grande emorragia umana" del continente africano che ebbe luogo tra la fine del XV secolo ed il XIX secolo e che coinvolse forzatamente milioni di individui provenienti dall'Africa, i quali vennero resi schiavi e deportati in condizioni disumane, privati di qualsiasi libertà e dignità, dagli Europei nelle colonie del Nuovo Mondo (ma non solo: infatti non va dimenticata l'esistenza di una tratta schiavistica orientale condotta in prevalenza dai musulmani e sebbene, in termini numerici nettamente inferiori: la tratta verso l'Europa) per essere condotti nelle grandi piantagioni estensive che necessitavano di manodopera a basso costo. L'attività proposta verterà su un particolare aspetto della negazione dei diritti e della dignità umana di cui furono vittime queste persone: il tragitto che veniva compiuto per deportare gli schiavi dall'entroterra africano fino alle piantagioni americane. Non va dimenticato che l'inserimento di questo argomento storico nell'insegnamento della Storia nelle Scuole Medie è molto importante e si ricollega, come abbiamo già accennato, alle esplicite indicazioni stabilite dal Piano di Studio, non a caso infatti tra gli ambiti di competenza, che si presuppone vengano raggiunti dagli allievi nel corso del ciclo quadriennale, vi è quello di riconoscere il giudizio di valore relativo a forme di organizzazione sociale, come ad esempio lo schiavismo³⁹. Va considerato che il Piano di Studio avendo assimilato i concetti della rivoluzione storiografica, avvenuta con le tre generazioni degli storici degli Annales, ma non solo, ha fatto proprie delle tematiche, prima trascurate sia dalla storiografia ufficiale sia dalla didattica della Storia, che focalizzano l'attenzione sulle storie dei "popoli vinti" visti come portatori di altra cultura, non più ritenuta inferiore a quella dominante, a scapito di una successione di elementi storici visti in chiave eurocentrica finì a se stessi quali: date, nomi di monarchi ed eventi bellici⁴⁰. Dunque la scelta del tema storico della tratta degli schiavi e della schiavitù di età moderna è dettata dalla necessità, nonché del desiderio personale, di inserire nella programmazione di storia argomenti adattabili e accostabili all'insegnamento dell'educazione civica nella Scuola Media. L'idea è quella di attuare un'azione sensibilizzatrice e cominciare ad introdurre mediante la Storia concetti e principi essenziali, che stanno alla base dello Stato democratico, quali i diritti dell'uomo e la loro negazione nel corso dei secoli fino ad arrivare alle tappe che gradualmente hanno condotto ad un loro progressivo riconoscimento, sancendone il loro carattere universale. Non va dimenticato che tali principi sono

³⁹ Ibidem, p. 203

⁴⁰ Movimento di cooperazione educativa Gruppo Nazionale Antropologia Culturale, *Storia di segni e storia di immagini*, La Nuova Italia, 1990. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica*, Laterza, Bari, 1990.

alla base della stessa Costituzione federale della Confederazione Svizzera, entrata in vigore il 1 gennaio 2000, frutto della revisione totale della Costituzione del 1874. Infatti nel Titolo secondo, concernente i diritti fondamentali, i diritti civili e gli obiettivi sociali, è contenuto l'articolo 7., in cui vi è l'esplicito obbligo al rispetto ed alla protezione della dignità umana, inoltre, per ritornare al discorso legato agli obiettivi della scuola dell'obbligo, nonché dei singoli docenti, nella sezione della Costituzione riguardante gli obiettivi sociali si richiede ai vari contesti educativi di aiutare i fanciulli e gli adolescenti nel loro sviluppo, cosicché diventino persone indipendenti e socialmente responsabili. Permettendoci di avanzare una considerazione personale vorremmo aggiungere che le trattazioni di queste tematiche risultano essere di notevole importanza in quanto nella società contemporanea in cui agiamo, noi insegnanti ci troviamo a lavorare in un microcosmo in cui convivono modelli culturali, schemi di comportamento, valori, diversi tra alunno e alunno. Contribuisce a questa diversificazione non solo la diversa estrazione sociale, ma la stessa storia degli ultimi cinquant'anni: il passaggio da un modo di vita diffusamente rurale ad un modello urbano e consumistico, progressivamente spostato dall'industria al terziario, l'emigrazione interna ed i flussi migratori di popolazioni non europee verso i paesi occidentali. Inoltre, secondo il nostro parere, lo studio di queste tematiche dovrebbe compiere un salto di qualità rispetto a quanto ritenuto fino ad oggi. E' generalmente accettata l'opinione che la trattazione di questi argomenti serva principalmente a riconoscere le culture altre quali portatrici di valori e tradizioni egualmente valide rispetto a quelle del mondo occidentale; questo oggi non è più sufficiente, in una società sempre più globalizzata ed interculturale, sarebbe auspicabile che ognuno di noi non continui a percepire questi episodi del passato come appartenenti ad altre culture ma riesca, attraverso un cosciente studio della Storia, ad interiorizzarli e a riconoscerli come propri. Ho ritenuto importante, nel corso del mio percorso formativo di docente, valorizzare una delle finalità, a mio avviso, più importanti della Storia, intesa come disciplina scolastica, ossia quella di dotare gli allievi degli strumenti necessari per decostruire i *gap* culturali che limitano ed ostacolano la relazione ed il dialogo tra le varie componenti di una data società ed i rapporti tra individui appartenenti a società differenti⁴¹. La Storia, a mio avviso, possiede il compito, all'interno della nostra società, di contribuire all'abbattimento dei muri dei pregiudizi e degli stereotipi culturali responsabili dei razzismi, delle diseguaglianze e della

⁴¹ Silvia Guetta, *Educare ad un mondo futuro*, Franco Angeli Editore, Milano, 2013, pp.15-16.

marginalità⁴². Con questo spirito, nel mio contesto scolastico ho ritenuto necessario ricercare insieme agli allievi, durante i percorsi didattici vissuti e sviluppati collettivamente, delle strategie per attivare quella flessibilità cognitiva, emotiva, affettiva, spirituale e sicuramente inclusiva che permette la ricomposizione dei saperi interculturali necessari alla costruzione di una convivenza pacifica tra le varie culture e tradizioni⁴³.

Ritengo che l'attività che verrà presentata rientri in quella che nel testo di Monique Eckemann e Miryam Eser Davolio (2009) viene chiamata *Educazione antirazzista*. Specificando l'importanza di questa corrente pedagogica e di una sensibile analisi sociologica e filosofica del problema, sempre più gravoso, della diffusione del razzismo⁴⁴, che dilania le società contemporanee ostacolando la convivenza pacifica e rispettosa tra le sue componenti, lo storico svizzero Georg Kreis (2009) ritiene che l'antirazzismo sia una specie di protezione dell'ambiente con una doppia finalità: da un lato la volontà di preservare le vittime dai loro persecutori e proteggere questi ultimi da sé stessi. Ma d'altro canto significa la volontà di salvaguardare la pace pubblica e sociale, condizione indispensabile nella scuola ed in qualsiasi altro luogo in cui debbano interagire individui diversi per provenienza geografica, culturale, religiosa e socio-economica.⁴⁵ La pedagogia antirazzista, sensibilizzando⁴⁶ alla tolleranza, all'accettazione ed alla comprensione, mira allo sviluppo negli allievi di competenze che permettano la presa di coscienza degli stereotipi, dei pregiudizi e delle discriminazione, nonché di saper reagire attivamente, prendendo posizione, davanti alle manifestazioni di razzismo⁴⁷. Facendo riferimento a questo filone pedagogico, la scelta della tematica della tratta degli schiavi africani non è stata casuale: ho ritenuto importante dare una base storica che permetta la piena comprensione dei rapporti di dominio, che caratterizzano il fenomeno razzista e che si manifestano ad ogni livello della

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem. Si veda anche la Documentazione di sviluppo professionale da me redatta in occasione della certificazione del Modulo Professionale 2 dell'anno scolastico 2015\2016.

⁴⁴ Il razzismo è l'espressione di un rapporto di dominio che si manifesta a ogni livello della vita collettiva, coinvolge l'insieme dei rapporti sociali e permea tutte le strutture della società. Esso si basa su un'ideologia che giustifica un ordine gerarchico dei gruppi umani. Tale rapporto di dominio, che si avvale di suddivisioni in termini di razza o di etnia, funziona principalmente sulla base di due modelli: il modello coloniale –rapporti di dominio e di sfruttamenti- e di il modello nazista –razzismo con esclusione e sterminio. (Tale definizione è tratta dall'opera di Monique Eckemann e Miryam Eser Davolio intitolata "*Educare al confronto. Antirazzismo*", edito da Giampiero Casagrande editore, Lugano, 2009).

⁴⁵ Prefazione di Georg Kreis al testo di Monique Eckemann e Miryam Eser Davolio intitolato "*Educare al confronto. Antirazzismo*", edito da Giampiero Casagrande editore, Lugano, 2009.

⁴⁶ Si tenga presente, facendo riferimento al sopra citato testo di Monique Eckemann e Miryam Eser Davolio, che la sensibilizzazione e l'educazione, accompagnate da iniziative di carattere socio-pedagogico e formativo, contribuiscono in maniera considerevole alla prevenzione.

⁴⁷ Monique Eckemann e Miryam Eser Davolio, *Educare al confronto. Antirazzismo*, cit. Pp52-53.

vita collettiva, toccando da vicino tutte le strutture sociali; situazione ereditata proprio dal passato coloniale, dalla schiavitù e dalla tratta degli schiavi.

Dal momento che il razzismo si radica e si insinua nella dimensione profonda dell'essere umano, investendo le sfere delle rappresentazioni simboliche, degli atteggiamenti e dei sentimenti, non bastano interventi didattici che facciano leva esclusivamente sugli aspetti meramente cognitivi. Senza alcun dubbio sarebbe più efficace e produttivo attivare percorsi mirati alla prevenzione, impostando un lavoro educativo imperniato su processi di coscientizzazione che operino sul piano cognitivo ma, anche e soprattutto, su quello emozionale ed esperienziale. Si rivela perciò necessario costruire situazioni che consentano l'emergere di un apprendimento riflessivo che sia realmente trasformativo.⁴⁸ Portando nel contesto classe le esperienze e le vicende, ricostruite mediante un'opera cinematografica di finzione, di uno o più personaggi che hanno sperimentato sulla propria pelle aspetti del razzismo, potrebbe a tal proposito rivelarsi una scelta vincente, con conseguenze incisive sugli spettatori-allievi, mostrando non solo l'aspetto conoscitivo del fenomeno passato, ma anche l'aspetto emozionale dei protagonisti, permettendo così lo sviluppo di competenze socio-emotive.

3.2 L'uso dei film nella trattazione della tratta degli schiavi africani: una proposta didattica

La sequenza di scene proposta durante l'attività didattica, di cui mi appresto a descrivere, è tratta dal film intitolato *Amistad*, del regista Steven Spielberg (1997). Nonostante le piccole imprecisioni, legate a scelte stilistiche al fine di un adattamento cinematografico della storia, il film narra le vicende, che realmente hanno avuto luogo nel 1839, di un gruppo di Africani catturati nell'entroterra africano e ridotti in schiavitù, che effettuarono un ammutinamento sulla nave negriera *La Amistad* che li stava conducendo da un capo all'altro dell'isola di Cuba; l'obiettivo degli insorti era di riconquistare la libertà perduta e di far ritorno in Africa. L'artefice e protagonista principale di questa ribellione fu Joseph Cinquè che, aiutandosi con un chiodo, forzò il lucchetto che teneva chiuse le catene che bloccavano la sua persona dopodiché, liberò altri sui compagni, ed insieme si armarono di bastoni e machete trovati nella stiva dell'imbarcazione usati poi per uccidere i loro aguzzini. L'episodio sfociò in un celebre processo giudiziario, nonché in un vero e proprio caso politico manovrato da politici a favore dello schiavismo da un lato e da quelli abolizionisti dall'altro, che

⁴⁸ Ibidem, pp. 13-14.

scaturì nello Stato di New York e che vide in prima linea nella difesa degli Africani dell'Amistad personaggi di spicco della scena politica statunitense come l'ex presidente John Quincy Adams, repubblicano e fervente sostenitore della causa abolizionista.

La scena scelta⁴⁹ per l'attività oggetto di questa analisi mostra con molta chiarezza le varie fasi che compongono la tratta schiavistica: la cattura di potenziali schiavi nell'entroterra del continente ad opera degli stessi Africani, il percorso che conduceva i prigionieri dai vari punti di cattura ai depositi portuali nel quale la "merce umana" veniva comprata dai negrieri europei, pagando con merci di scarso valore, ad esempio come mostrato dalla scena del film: fucili obsoleti; l'imbarco e il viaggio a bordo delle navi negriere in condizioni disumane ed infine, per chi sopravviveva, l'arrivo nel Nuovo Mondo e la vendita degli schiavi, che veniva effettuata tramite asta ad incanto, agli schiavisti creoli e non proprietari delle varie attività che richiedevano l'impiego di schiavi.

L'attività didattica viene proposta ad una classe di 3° media ed è collocata all'interno di un ciclo di lezioni dedicate alla schiavitù a connotazione razziale che ebbe luogo nei quattro secoli che compongono l'età Moderna, con la relativa tratta e lo scambio triangolare. L'attività intende entrare più nel dettaglio e mostrare da un punto di vista umano la tragicità della tratta e della deportazione di esseri umani. Inoltre all'interno di questa breve unità didattica si è scelto di inserire anche i punti cardini e le varie tappe, in linea generale, del movimento abolizionista sia della tratta schiavistica sia della schiavitù, focalizzandosi, come esempio particolare, sulla questione della schiavitù negli Stati Uniti d'America. Infine, per attualizzare la tematica, verrà fatto anche un breve excursus sulla schiavitù nel mondo attuale e le varie forme, celate o meno, con cui questo fenomeno si manifesta.

Nelle lezioni precedenti all'attività sulla tratta, in classe sono stati analizzati gli elementi che compongono lo scambio triangolare, che mise in relazione tra loro Europa, Africa ed America e la ripresa massiccia del fenomeno schiavistico in età Moderna (nonché il significato di schiavitù) con le relative cause e le sue peculiari caratteristiche che la distinguono dallo schiavismo del mondo antico che reggeva le sorti della Repubblica romana prima e dell'Impero romano poi.

L'attività si articola in varie fasi. Nella prima fase verrà fatta prendere visione agli allievi dello spezzone di film scelto, che avrà la funzione di stacco iniziale, nonché di entrata in argomento. Gli allievi saranno tenuti ad osservare con attenzione, perché quanto mostrato servirà come base per la costruzione delle conoscenze che verrà effettuata dagli stessi ragazzi negli esercizi successivi. Nella

⁴⁹ Dvd del film "Amistad" di Steven Spielberg, dal minuto 72 al minuto 82. La scena può anche essere comodamente trovata su Youtube, inserendo nell'apposito motore di ricerca del sito la dicitura: tratta degli schiavi nel film Amistad.

seconda fase agli allievi è richiesto di svolgere un lavoro a coppie con i rispettivi compagni di postazione. La docente darà ad ogni coppia una serie di fonti iconografiche inerenti i vari passaggi della tratta e le didascalie di ogni immagine scisse da esse, ogni coppia di allievi dovrà, tenendo ben presente la scena del film osservata, creare tre poster personalizzati su dei fogli A3 incollando in ordine cronologico le varie immagini, abbinandole alle corrette didascalie ed aggiungendo eventuali puntualizzazioni qualora lo ritengono opportuno⁵⁰. Verranno svolti tre poster per ogni coppia per poter permettere ai singoli allievi di mettere in campo e sviluppare ulteriormente competenze relazionali e di spirito di collaborazione. Dopo un'accurata osservazione da parte della docente per controllare il corretto operato degli allievi ed eventualmente indirizzarlo in caso di bisogno, verrà formulata insieme ai ragazzi, mediante modalità brainstorming, la definizione di tratta schiavistica. Per verificare l'acquisizione dei contenuti richiesti verrà somministrata agli allievi, nel corso della lezione successiva, una verifica formativa nella quale è richiesta la produzione individuale di brevi testi, seguendo la struttura preimpostata e traendo spunto da quanto visto nel film e dall'attività svolta sulle fonti iconografiche estrapolandone sinteticamente le informazioni ricavate.

Sfruttando l'espressività mostrata dal film, rivelatrice dei sentimenti e della crudeltà degli Europei nei confronti degli Africani, che a mio avviso risultano avere un impatto molto forte, si può far leva su tutta la sfera degli stati d'animo che accompagnano per tutta la tratta gli Africani catturati e ridotti a mera merce di scambio. Da qui nasce l'idea di inserire esercizi che puntano sull'analisi dei pensieri e delle emozioni provate dagli schiavi, mostrando il loro punto di vista sulla questione. Agli allievi è chiesto di compiere un'analisi metacognitiva sull'attività svolta, facendo mente locale della scena vista e cimentandosi per qualche minuto nei panni di Cinqué immaginando quali siano stati i suoi stati d'animo e descriverli in poche righe in un apposito riquadro. Per dare credibilità e convalidare il materiale cinematografico proposto, verrà chiesto agli allievi di leggere una testimonianza, ossia una fonte testuale, di un ex- schiavo Olaudah Equiano, che ottenne la libertà e scrisse un'autobiografia narrando il proprio passato da schiavo. Equiano, nella fonte proposta, racconta le vicende della propria cattura in Africa e dell'arrivo alle Barbados dove verrà venduto. Gli allievi, dopo aver letto il

⁵⁰ Ad ogni coppia verrà distribuita una cartelletta contenente le fonti iconografiche già tagliate e pronte per essere incollate. Inoltre le immagini che verranno distribuite saranno più numerose rispetto all'effettivo bisogno, in modo tale da poter garantire ad ogni coppia una scelta stilistica e personalizzata del proprio lavoro, potendo scegliere tra più opzioni le figure che ritengono più significative.

testo con attenzione, dovranno sottolineare le parti nel quale l'autore fa riferimento alle emozioni provate, da lui e dagli altri schiavi, durante le fasi oggetto della sua narrazione.

La scelta di utilizzare dei documenti audio-visivi per la trattazione di queste tematiche è stata dettata da molteplici considerazioni, sia di carattere prettamente didattico sia di carattere "psicologico". La visione di una parte di un film nel corso di una lezione può presentare indubbiamente notevoli svantaggi: anzitutto l'utilizzo di materiale didattico diverso dal consueto può risultare di non facile gestione in quanto gli allievi solitamente sono abituati a visionare un film a scopo ludico e non certamente con finalità didattiche. Per questo motivo molti di loro possono vivere questa fase della lezione come un momento di pausa e non come una parte integrante dell'attività didattica. D'altro canto, se gestito adeguatamente, questo approccio didattico può presentare notevoli vantaggi. È risaputo che ognuno di noi ha abilità cognitive differenti: alcuni imparano leggendo, altri facendo ed altri ancora guardando. Utilizzando del materiale audio-visivo, opportunamente integrato con fonti iconografiche e materiale scritto fornito dal docente, è possibile, in una sola volta, sfruttare ed anche valorizzare le abilità cognitive di ogni singolo allievo nel contesto della classe. I vantaggi "psicologici" sono immediati e di facile comprensione: un'immagine, specialmente se cruenta, come nel caso della scena selezionata, ci tocca più nel profondo di qualunque testo scritto che la descriva. Per questo motivo un'immagine, specialmente se accompagnata da suoni e parole, ha un più profondo impatto sulle nostre coscienze e ci permette di interiorizzare ciò che racconta in maniera più rapida e soprattutto più longeva.

Come già detto si è optato per far visionare agli allievi uno spezzone del film *Amistad* nel corso della prima parte della lezione. La scelta è dettata dal fatto che solitamente, ad inizio lezione, gli allievi sono tendenzialmente più concentrati e quindi, in una situazione che potrebbe, come abbiamo accennato sopra, risultare per loro potenzialmente fonte di distrazione, ci è sembrato opportuno procedere in questo senso facendo visionare il film in un momento nel quale gli allievi possono risultare più "carichi". Secondariamente iniziare una lezione in modo dinamico permette agli allievi, anche ai più distratti, di essere introdotti in modo più appassionante e coinvolgente ad un argomento che solitamente può risultare ostico, noioso e di difficile comprensione. Inoltre, dal punto di vista della struttura della lezione, un esercizio di questo genere permette all'insegnante di far comprendere in maniera più immediata e lampante un argomento che, solitamente, gli allievi di oggi stentano a comprendere appieno poiché risulta essere lontano dalla nostra sfera culturale e sociale. Infine, con

la modalità proposta, è possibile risparmiare una notevole quantità di tempo⁵¹, in dieci minuti di scena infatti il docente riesce ad introdurre in modo completo ed esaustivo tutti gli input necessari a comprendere appieno l'argomento trattato, permettendo così agli allievi nelle fasi successive della lezione di costruire ed esprimere le proprie opinioni personali, stimulate in maniera più vivida e diretta dalle immagini visionate, con più calma e a mente più riposata. Inoltre, inserendo la visione del film in un percorso ben delimitato, si riesce a decontestualizzare il frammento filmico rispetto alle intenzioni di chi lo ha prodotto, affinché possa essere ricontestualizzato rispetto agli obiettivi della ricerca all'interno della quale esso si colloca (Vayola). Come afferma Patrizia Vayola, affinché questo risultato sia compiutamente raggiunto sarà necessario evitare il più possibile che lo studente sia interessato o informato sulla trama, sul genere e sulle tecniche artistiche utilizzate, in modo che lo spezzone proposto rappresenti per lui solo un repertorio di informazioni.⁵²

Oltre ai vantaggi legati alla visione dei film, appena esplicitati, vanno considerati anche altri aspetti molto importanti che contribuiscono a giustificare le scelte didattiche applicate a questa attività. Il primo aspetto che va considerato è la modalità di trattazione della tematica che avviene mediante una didattica laboratoriale che pone gli allievi nella condizione di effettuare un lavoro attivo lavorando, in prima persona, sulle fonti. Con una tale modalità, che rende gli allievi soggetti attivi che cooperano tra di loro e con il docente per la costruzione del loro sapere e delle varie competenze, si riscontra l'emergere di un grado maggiore di motivazione. Si può notare che sin dai primi momenti dell'attività, ad esempio nella discussione, che avviene in plenaria per precisare alcuni punti non sufficientemente chiari e difficili, gli allievi partecipano attivamente⁵³ e con maggiore entusiasmo, perché consapevoli di essere coinvolti nella buona riuscita della lezione. Inoltre l'accostamento tra diverse tipologie di fonti, che vanno poste in stretta relazione tra di loro e che vengono analizzate le une in funzione delle altre, permette agli allievi di far funzionare al meglio le loro capacità cognitive. Tale funzionamento, derivante dal confronto e dall'analisi, non presenta un meccanismo particolarmente complicato e utopistico, poiché gli allievi non vengono abbandonati a loro stessi, bensì guidati in ogni fase dell'attività, affinché possano costruire la tematica richiesta senza

⁵¹ Non si dimentichi che il fattore tempo è spesso nemico del docente e utilizzare strategie, che permettono di ottimizzarlo, possono risultare di notevole efficacia in quanto nel corso della programmazione annuale della disciplina è possibile trattare più tematiche. Fermo restando l'obbligo di trattare gli argomenti in modo più completo ed esaustivo possibile.

⁵² P. Vayola, *il cinema come fonte per la didattica della storia contemporanea*, in www.bibliolab.it.

⁵³ C. Pontecorvo e H. Girardet (a cura di), *L'insegnamento della storia. Disciplina, metodologia e didattica. Programmazione e valutazione*, Fabbri Editori, Milano, 1995.

scoraggiamenti dovuti ad obiettivi troppo elevati e di difficile portata. Va considerato un altro aspetto fondamentale del lavoro didattico sulle fonti, ossia l'avvicinare i ragazzi al modo di lavorare dello storico, facendo comprendere appieno in che cosa consiste in concreto lo studio della disciplina, scovando le tecniche di ricerca che la caratterizzano per creare in classe un terreno fertile per l'acquisizione di competenze da parte degli allievi.

Si è deciso, infine, di applicare un lavoro a coppie per suscitare la socialità e le relazioni sociali degli stessi allievi, senza però creare quell'attrito che un lavoro a gruppi di più di due persone può comportare, è il caso ad esempio di allievi che prendono il sopravvento su ragazzi più fragili, generando in essi un blocco emotivo che impedisce loro di partecipare con un buon svolgimento attivo e personale dell'attività richiesta. Nello stesso tempo però un lavoro di questo genere pone ogni singolo allievo nella condizione di confrontare se stesso e le proprie opinioni con un compagno, portatore anch'esso di idee e valori, rispettandolo e riconoscendo il momento come un'opportunità costruttiva di collaborazione per un obiettivo comune. Si tratta in un certo senso di mettere gli allievi alla prova nelle relazioni sociali con il prossimo e di entrare nel campo di quello che si potrebbe definire "l'educazione al confronto ed al rispetto degli altri"⁵⁴.

Al fine di ottenere dati e numeri tangibili e riportare su un piano prettamente statistico l'aspetto motivazionale, elemento non facilmente dimostrabile da un punto di vista sperimentale, ho scelto di compilare liste di controllo, dette *check list*, ossia degli elenchi di comportamenti attesi, o di caratteristiche di un soggetto, in una sessione definita (ad esempio una rilevazione sull'allievo A durante una lezione X)⁵⁵. Si tratta, dunque, di uno strumento altamente strutturato e di facile utilizzo che contiene un elenco di comportamenti di cui si vuole verificare la presenza, misurandone la frequenza e l'intensità.⁵⁶ Nello specifico per rilevare il possibile aumento di interesse e motivazione degli allievi stimolato da modalità didattiche che prevedono l'utilizzo di materiale filmico, ho ritenuto opportuno confrontare dati da me raccolti osservando gli atteggiamenti riscontrati negli allievi nel corso di una lezione "classica" e i comportamenti degli stessi allievi emersi durante l'attività oggetto di questa analisi. La compilazione delle liste di controllo ha avuto luogo al termine delle lezioni prese in analisi, in modo tale da avere ancora lucido e chiaro il ricordo dei dettagli osservati in classe tra i vari allievi.

⁵⁴ Ci terrei a precisare con una tale approccio educativo viene in diverse sedi di Scuola Media del Canton Ticino, messo in atto dal progetto chiamato: "La gioventù dibatte", promosso proprio con le stesse finalità, particolarmente indispensabile del vivere serenamente in una società democratica e multietnica.

⁵⁵ Roberto Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 258-259.

⁵⁶ E. Felisatti e C. Mazzucco, *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa Multimedia.

Data:		
L'allievo _____		
1. è attento alla lezione	si <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
2. interviene nella lezione	si <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
3. contribuisce con le sue idee durante le attività con i compagni	si <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Altri comportamenti degni di nota (specificare): _____		

Figura 1: Esempio di check list utilizzata in questa ricerca

3.3. Obiettivi dell'attività

3.3.1 Obiettivi e competenze storico-didattiche:

Alla fine della lezione gli allievi conoscono gli elementi che caratterizzano il commercio triangolare, la tratta degli schiavi africani e lo schiavismo, inserendoli all'interno del contesto storico, politico, sociale e culturale che caratterizza l'Europa, l'Africa e le colonie europee nel continente americano nei secoli che compongono l'età moderna. Gli allievi hanno inoltre conoscenze più approfondite relativamente alle fasi della tratta schiavistica, esercitandosi in attività legate all'utilizzo e all'analisi di fonti storiche visive e documentali.

Da un punto di vista legato alle competenze storico-disciplinari gli allievi sono in grado di interpretare e utilizzare fonti di varia natura per acquisire informazioni ed allenare il metodo storico, cogliendo i tratti salienti della tematica storico-sociale a cui si fa riferimento.

Inoltre gli allievi saranno capaci di utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite per sfruttarle in situazioni nuove, collegandole alla società contemporanea occidentale e ai suoi principi della democrazia, comprendendone appieno la sua ragion d'essere.

3.3.2 Obiettivi e competenze socio-emotive:

Al termine della lezione gli allievi saranno in grado di riconoscere il giudizio di valore relativo a fenomeni storici e sociali, sia del passato che del mondo contemporaneo, e di riflettere in maniera critica e personale su temi sia storici che d'attualità, nello specifico in merito alla questione del razzismo. Nell'ambito di competenza legato all'educazione civica, si auspica che gli allievi, facendo propria la tematica trattata, siano in grado di comprendere di vivere in una società interculturale in cui sono necessari tolleranza, rispetto e, a livello politico, volontà di portare avanti un progetto di integrazione e di inclusione di tutti gli individui, indipendentemente dagli elementi culturali e dai vari stili di vita a cui si fa riferimento.

Nell'ambito della vita di classe e relazionale, gli allievi, grazie ad attività socio-costruttiviste che li rendono soggetti attivi e partecipi, imparano a collaborare con i propri compagni in vista del raggiungimento di obiettivi comuni, ascoltando, rispettando ed integrando le proprie opinioni e i propri pensieri con quelli degli altri individui.

Inoltre, va aggiunto che grazie alle lezioni proposte gli allievi esercitano la competenza di riconoscimento e verbalizzazione delle emozioni (proprie e/o provate dai protagonisti dei documenti proposti). La lezione offre, infine, la possibilità di lavorare sulla gestione delle emozioni degli allievi, qualora soprattutto emergessero situazioni di lievi crisi emotive dovute alla visione dei filmati e/o all'analisi dei documenti.

4. Analisi

4.1. La visione del film

La prima parte dell'analisi consiste in una riflessione inerente alla visione dello spezzone, tratto dal film *Amistad*, che è stato sottoposto all'attenzione degli allievi nella fase iniziale della lezione, sotto forma di input didattico. Nella prima fase della mia ricerca ho cercato di rilevare, osservando⁵⁷, i comportamenti degli allievi che esprimono motivazione, in particolar modo mi sono focalizzata sull'aspetto dell'attenzione. Si tratta di azionare una tipologia di osservazione detta, dagli esperti in materia, partecipante, poiché nel mio caso ho osservato e registrato le dinamiche che hanno avuto luogo in classe, ossia in un contesto sociale nel quale io, in qualità di docente, interagisco, condividendo, in parte, fisicamente ed emotivamente gli spazi e le situazioni in cui i soggetti analizzati vivono ed agiscono⁵⁸. Durante questo momento ho avuto modo di osservare attentamente le reazioni degli allievi alle immagini da loro visionate. Mi sono accorta, fin da subito, che, contrariamente a quanto avviene di solito nel corso di una consueta spiegazione frontale di una tematica storica qualsiasi, l'attenzione di tutti gli allievi era per intero focalizzata sulla scena da me proposta. Durante i dieci minuti della durata della scena tutti gli allievi, anche quelli che solitamente tendono a distrarsi con facilità, sono rimasti con lo sguardo e la mente "incollati allo schermo". A parer mio un livello di concentrazione simile è stato favorito da diversi fattori. Da un lato la scelta di sottoporre tale attività agli allievi nella prima fase della lezione, in un momento all'interno del quale solitamente i ragazzi risultano essere al massimo delle loro capacità cognitive e di concentrazione, si è rivelata, senza ombra di dubbio, vincente. D'altro canto la scelta della scena proposta ha sicuramente contribuito in maniera determinante a focalizzare l'attenzione e l'interesse degli allievi sul tema trattato. Sono infatti convinta che, se avessi optato per una scena differente da quella proposta, non avrei ottenuto il medesimo risultato. Quindi la scelta della scena si è rivelata determinante in quanto sono riuscita a selezionare una parte di un film che, pur venendo estratta dall'intreccio della trama generale, non ha perso in alcun modo il suo impatto scenografico ed

⁵⁷ Per osservazione, in ambito educativo, si intende un processo intenzionale, finalizzato, messo in atto da un soggetto, allo scopo di raccogliere dati sui comportamenti di uno o più soggetti in situazioni e contesti educativi particolari, in vista di una futura descrizione dettagliata degli stessi.

⁵⁸ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit. pp. 250-251. E. Felisatti e C. Mazzucco, *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, cit..

emozionale. Contemporaneamente è riuscita a veicolare i contenuti che intendevo mostrare agli allievi, necessari per lo svolgimento delle attività successive. La validità di un'attività simile ha valore incisivo sull'aspetto motivazionale degli allievi solo se il docente è in grado di selezionare in maniera ponderata il materiale da visionare, evitando di proporre ai ragazzi scene tediose e della difficile comprensione. Bisogna quindi sfruttare appieno alcune delle proprietà basilari di tali documenti, ossia la sinteticità del linguaggio e la densità delle informazioni, con l'accortezza di assicurarsi che le informazioni e il linguaggio mediante cui vengono veicolate risultino essere chiare e comprensibili ad un pubblico di età scolare.

A riprova del successo ottenuto tra gli allievi e dell'interesse suscitato dalla visione della proposta cinematografica ho riscontrato una enorme, ed insolita, mole di domande esplicative e di interventi inerenti a quanto visto da parte di buona parte della classe, in particolar modo ho notato un buon entusiasmo e una visibile curiosità da parte di allievi solitamente poco partecipativi. Inoltre ho potuto osservare che durante questo primo momento della lezione molti allievi presentavano una mimica facciale che rispecchiava su un piano interiore le emozioni suscitate da ciò che si stava osservando sullo schermo, espressione di una partecipazione e di un coinvolgimento emotivo. Nonostante mi aspettavo una reazione di questo genere, sono rimasta molto colpita dagli atteggiamenti positivi dei miei allievi, tanto da chiedere loro verbalmente cosa ne pensavano della visione dello spezzone. Interessante, a risposta del mio quesito generico, è stato l'intervento di un'allieva, la quale ha ribadito l'efficacia e l'incisività di tale approccio didattico, sostenendo che, a suo parere, difficilmente avrebbe dimenticato la tematica che si sta trattando perché ricorderà sempre la visione di questo film in classe. Vorrei mostrare, a livello grafico, alcuni dati che possano, meglio di quanto detto finora, dimostrare statisticamente ciò che è avvenuto all'interno della realtà classe.

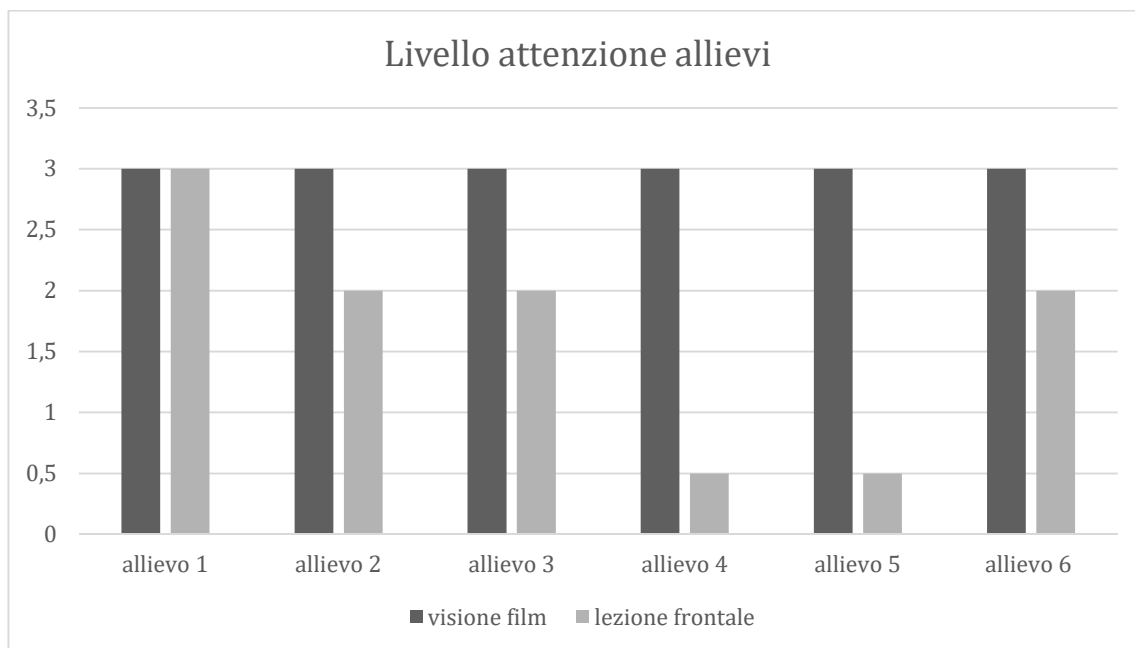


Figura 2: Grafico che mostra il livello di attenzione degli allievi

Il presente grafico indica il livello di attenzione rilevato in sei allievi scelti come campione su una classe composta da un totale di venti ragazzi⁵⁹. Nello specifico ho scelto di riportare i dati di alcuni allievi i cui risultati mi sono sembrati particolarmente significativi per indicare l'andamento generale del livello di attenzione riscontrato, infatti ho inserito sia tale elemento in riferimento sia ad un allievo, la cui attenzione risulta costante ed alta in ambe due le lezioni, sia ad allievi la cui attenzione ha subito una modifica tra una lezione e l'altra. Si tenga conto del fatto che l'attenzione riscontrata durante la visione del film è stata per tutti i diciotto allievi presenti è stata al livello massimo.

I dati utilizzati per redigere il presente grafico sono stati ricavati da due *check list*, una da me compilata a seguito di una spiegazione frontale e l'altro a seguito della frazione di lezione qui presa in esame. Ho pensato, con questa modalità, di rilevare l'attenzione degli allievi, mediante un'osservazione strutturata, ossia avvalendomi di criteri precisi, stabiliti a priori, delimitando così la mia analisi sul campione di soggetti in questione. I dati raccolti compilando la *check list* mi hanno permesso di analizzare, a livello qualitativo, il materiale empirico raccolto in questa prima fase della lezione.

⁵⁹ Per quanto concerne la lezione in cui è stato proiettato dei venti allievi totali della classe ne erano presenti solo 18.

Per una maggiore chiarezza nella lettura del grafico si consideri che sulla linee delle ascisse è riportato il livello di attenzione mentre sulle ordinate sono collocati gli allievi in questione. Nel grafico sopra riportato, sulla base degli elementi inseriti nella *check list*, l'attenzione è indicata su tre livelli: 0,5 indica un'attenzione pressoché nulla, 2 una scarsa concentrazione e 3 una piena attenzione da parte dell'allievo. Come mostra chiaramente il grafico, si può notare che il livello di attenzione degli allievi, anche in quelli nel quale la concentrazione non risulta piena, aumenta notevolmente, toccando i vertici di rilevazione, durante un'attività all'interno della quale è contemplata la visione di un film.

4.2. La costruzione dei poster

Durante la seconda fase della lezione i ragazzi si sono cimentati in un'attività a coppie in cui veniva richiesto di creare tre poster, inserendo in ognuno di essi gli elementi che caratterizzano le tre fasi della tratta schiavistica. Anche in quest'occasione la mia funzione è stata quella di osservare, partecipando, cooperando e collaborando con gli allievi. Dunque le considerazioni che sto per riportare sono frutto di un'attenta osservazione personale e di una riflessione compiuta a posteriori.

Grazie alla spinta propulsiva iniziale ottenuta dalla visione della scena, il lavoro dei poster è stato accolto in maniera positiva e con entusiasmo dagli allievi. Ho notato che per tutta la durata dell'attività ogni coppia ha lavorato con impegno ed entusiasmo. A provare ciò basta osservare le fotocopie dei loro lavori che sono stati inseriti in allegato a questa tesi (Allegato 2).

Sebbene apparentemente l'impegno individuale e collettivo perpetuato dagli allievi possa sembrare frutto di una motivazione estrinseca, non generata da un vero interesse personale bensì indotta dall'esterno, se si guarda più da vicino si può notare che vi sono presenti dettagli che inducono ad escludere una tale visione riduttiva del fenomeno. Infatti, osservando gli allievi in questa fase di lavoro laboratoriale attivo, ho riscontrato in loro l'emergere di caratteristiche proprie di una motivazione intrinseca, elemento che sta alla base di un apprendimento significativo. Come afferma Luigi d'Alonso (1999) "per motivazione intrinseca s'intende un dinamismo interno all'individuo basato su determinati bisogni, che sollecitano positivamente i comportamenti personali e sociali e fa vivere, di conseguenza, stati emotivi che rispondono a bisogni tipici dell'essere umano, come la curiosità, la serenità e l'interesse"⁶⁰. Per merito dell'efficacia attrattiva dell'input iniziale, in generale buona parte degli allievi si sono impegnati perché hanno avuto modo di avvicinarsi alla Storia tramite

⁶⁰ Luigi d'Alonso, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola, Firenze, 2012, p.13.

una didattica più vivace ed in linea con lo stile cognitivo dominante tra i membri della loro generazione. Inoltre ritengo che i ragazzi hanno trovato stimolante e gratificante aver potuto creare qualcosa di personale, costruendo il proprio sapere e provando soddisfazione nel sentirsi sempre più competenti. Infine è evidente che gli alunni, non aspettandosi una tal proposta didattica, di indubbia impronta ludica, sono stati spinti sin dai primi momenti dalla lezione da una forte curiosità, che li ha accompagnati per tutto il lavoro e li ha resi soggetti attivi capaci di esplorare, cercando di comprendere meglio quanto è stato visionato. Azionando così un circolo positivo, poiché l'attenzione è proporzionata alla curiosità e all'interesse ed è tenuta viva dalla proposta di stili didattici, metodi e strumenti variegati. Inoltre all'interno di quello che chiameremo ciclo positivo della lezione vengono attivati tutta una serie di atteggiamenti da parte degli allievi che vanno dalla presa di parola per effettuare interventi ed osservazioni alla collaborazione⁶¹ con la docente ed i compagni.

Si osservi il grafico che segue che riporta i dati raccolti sulla base dei punti 2. e 3. della *check list*, che rilevano rispettivamente la frequenza con il quale un dato allievo interviene ed il grado di collaborazione con i compagni nel corso delle attività proposte. Sulle ascisse del grafico è riportato il numero degli allievi mentre sull'asse delle ordinate il numero degli allievi che sono intervenuti e di quelli che hanno collaborato alla buona riuscita dell'attività. Gli elementi che mi hanno indicato l'aspetto collaborativo emerso negli allievi sono stati da me osservati tenendo conto del rispetto o meno della consegna dell'attività, che richiedeva appunto di svolgere il lavoro in coppia con il compagno di banco. Infatti, spesso accade, nelle attività ordinarie che, nonostante l'esplicita consegna in merito alla modalità di lavoro cooperativa da adottare, alcuni allievi tendono ad avere atteggiamenti che oserei dire "individualistici", che li porta, per vari motivi ad eseguire l'esercizio richiesto da soli, senza consultare e confrontarsi con i compagni. Dunque la collaborazione è stata riscontrata osservando il grado di interazione degli allievi all'interno delle coppie nello svolgimento dell'attività proposta.

⁶¹ Per collaborazione in ambito didattico ed educativo, in questo caso, intendo l'atteggiamento positivo e cooperativo assunto da un allievo durante un lavoro, la cui consegna richiede uno svolgimento insieme ad altri individui.

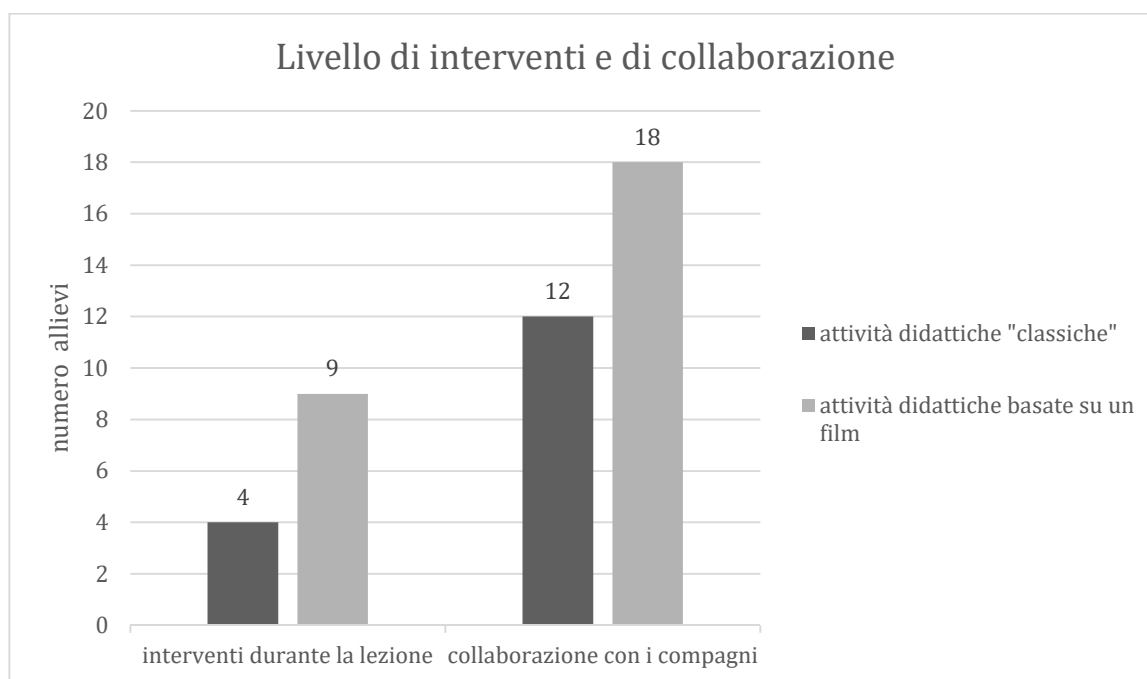


Figura 3: Grafico che mostra il livello di interventi e di collaborazione tra gli allievi.

Come si può notare, il grafico mostra il confronto tra i dati raccolti nel corso di un'ora di lezione di stampo "classico" (composta da una parte di lezione frontale e da esercizi svolti a coppie legati alla comprensione ed all'analisi di un testo) e quelli rilevati durante l'ora di lezione, oggetto della nostra riflessione, comprensiva della visione del film e dell'attività dei poster. L'andamento indicato risulta essere chiaramente sbilanciato a favore delle attività basate su un film, infatti dai dati emersi si può notare che rispetto alla lezione "classica" gli allievi che sono intervenuti durante la lezione, con domande e chiarimenti, sono più che raddoppiati, passando da una media di quattro allievi a ben nove studenti che partecipano. Va tenuto conto del fatto che durante la lezione, nel quale sono state proposte le consuete attività didattiche, tutti i venti allievi, che compongono la classe, erano presenti; mentre durante le attività della lezione sulla tratta degli schiavi africa erano assenti due allieve, quindi il totale degli allievi che hanno partecipato a questo lavoro sono in totale diciotto.

Per quanto riguarda la collaborazione tra gli allievi, anche in questo caso, come si può evincere consultando il grafico, vi è un netto incremento totale della partecipazione collaborativa all'attività post-film. Infatti durante gli esercizi, svolti a coppie in occasione della lezione di stampo classico (nel quale ogni singolo allievo all'interno della coppia possedeva la propria personale copia dell'attività), gli allievi che hanno collaborato tra di loro risultano essere poco più della metà, più precisamente dodici ragazzi su un totale di venti, ciò sta a significare che solo sei delle dieci coppie hanno svolto l'attività perseguendo gli obiettivi comuni e raggiungendo i traguardi prefissati insieme. Mentre, grazie alla modalità didattica dei poster, nel quale ogni coppia doveva costruire dei cartelloni, gli allievi sono stati messi nelle condizioni di collaborare con i rispettivi compagni, avendo a

disposizione del materiale comune e non individuale, che li ha condotti a ricercare comuni soluzioni e a confrontarsi con le ipotesi e le opinioni altrui. I risultati sono più che soddisfacenti, poiché in tutti gli allievi delle nove coppie si è riscontrato un buon grado di collaborazione.

4.3. La verifica formativa

La verifica formativa è stata sottoposta a quindici⁶² dei diciotto allievi presenti in aula durante l'attività e ha avuto luogo nel corso della lezione successiva, ossia una settimana dopo la visione del film e al costruzione dei poster. Questa modalità valutativa di raccolta dati, si è rivelata molto utile, poiché mi ha permesso di accertare la situazione degli allievi e di capire a che punto del processo di apprendimento si collocavano, prendendo maggiormente consapevolezza dei punti di forza e dei punti fragili della didattica proposta. Trovo che, anche dal punto di vista degli allievi, un'attività di questo tipo sia stata molto proficua, perché rispecchia le finalità formative della scuola. Infatti l'obiettivo principale della Scuola è quello di rendere ogni studente competente, ossia in grado di utilizzare e di padroneggiare le proprie abilità, conoscenze e predisposizioni personali nel contesto reale in maniera autonoma e responsabile. I risultati conseguiti da questa verifica formativa mi hanno permesso di monitorare l'andamento del mio lavoro e di poter concretamente rispondere alla domanda di ricerca, che è stata posta all'inizio di questo elaborato, che chiedeva di verificare l'efficacia in ambito didattico del percorso didattico da me elaborato, nel quale riveste un ruolo centrale e decisivo la visione di un film.

La verifica formativa, come in precedenza spiegato, è stata strutturata in tre riquadri nel quale gli allievi doveva inserire in ognuno di essi dei brevi testi da loro prodotti in cui descrivono le tre principali fasi che compongono la tratta atlantica degli schiavi.

⁶² Tre dei diciotto allievi risultano assenti per motivi scolastici e professionali, mentre per quanto riguarda le due allieve che erano assenti durante la lezione precedente non è stato possibile sottoporre la verifica formativa, poiché mancavano le basi pregresse per poter affrontarla.

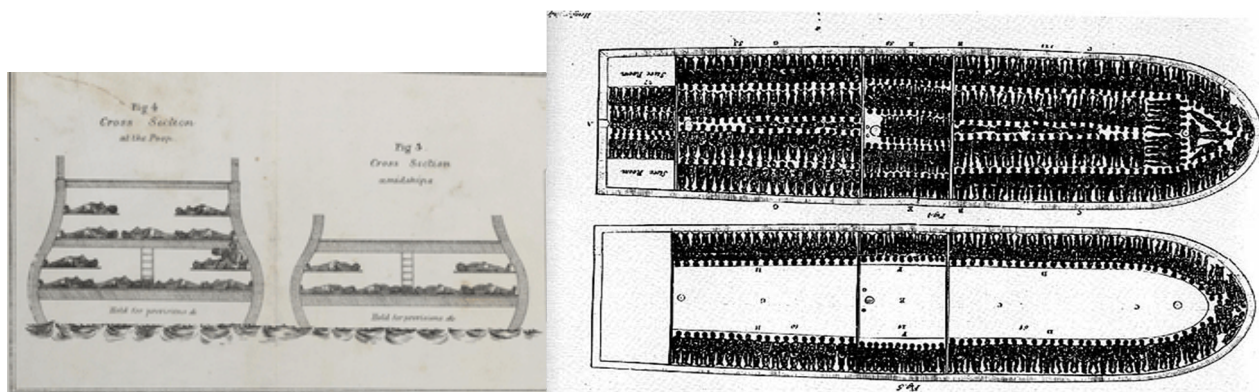


FASE 1: _____

Figura 4: Primo riquadro della verifica formativa

In questo primo riquadro agli allievi era richiesto di individuare e descrivere la prima fase della tratta, ossia la cattura e il viaggio dall'entroterra africano ai porti d'imbarco situati lungo le coste atlantiche. Gli elementi chiave che mi sono valsi da criteri di valutazione e che dovevano emergere sono, in maniera sintetica, i seguenti:

- | |
|--|
| 1. La cattura degli schiavi nel corso di razzie, compiute dagli stessi Africani. |
| 2. Il viaggio dall'entroterra africano ai porti. |
| 3. Le trattative di scambio tra i negrieri e gli Africani. |
| 4. La preparazione degli schiavi (marchiatura e imbarco). |



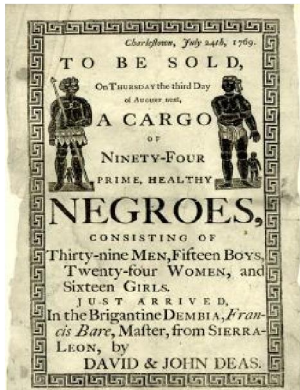
FASE 2:

Figura 5: Secondo riquadro della verifica formativa

Nella seconda parte della prova doveva essere individuata da parte degli allievi la fase inerente il viaggio atlantico. I criteri di valutazione, nonché i punti concetti chiave che erano richiesti sono i seguenti:

1. La sistemazione all'interno dell'imbarcazione.
2. Le condizioni di vita e il trattamento che ricevevano gli schiavi durante la traversata oceanica.
3. Le rivolte e le relative ripercussioni.

Mentre per quanto concerne la terza parte della verifica essa contempla l'ultima fase della tratta, ossia lo sbarco nel Nuovo Mondo e la vendita degli schiavi.



FASE 3: _____

Figura 6: Terzo riquadro della verifica formativa.

In questa parte le risposte attese sono:

- | |
|--|
| 1. Sbarco in America e preparazione degli schiavi. |
| 2. Vendita all'asta degli schiavi. |
| 3. Smistamento degli schiavi nelle piantagioni. |

Per quanto concerne i risultati ottenuti (osservabili nell'allegato n° 3), essi sono stati rilevati e conteggiati tenendo in considerazione le risposte corrette, ottenute in base agli indicatori appena elencati. Nella tabella sotto riportata è indicata la frequenza con la quale compare ogni risposta attesa, da me previamente stabilita, su un totale di quindici allievi.

Fase 1.	1. La sistemazione all'interno dell'imbarcazione.	15
	2. Il viaggio dall'entroterra africano ai porti.	2
	3. Le trattative di scambio tra i negrieri e gli Africani.	7

	4. La preparazione degli schiavi (marchiatura e imbarco).	9
Fase 2.	1. La sistemazione all'interno dell'imbarcazione.	14
	2. Le condizioni di vita e il trattamento che ricevevano gli schiavi durante la traversata oceanica.	13
	3. Le rivolte e le relative ripercussioni.	3 + 1 ⁶³
Fase 3.	1. Sbarco in America e preparazione degli schiavi.	15
	2. Vendita all'asta degli schiavi.	12
	3. Smistamento degli schiavi nelle piantagioni.	3

I risultati ottenuti ci mostrano con chiarezza che alcuni elementi della tratta sono comparsi in buona parte delle risposte degli allievi, mentre altri hanno trovato uno scarso riscontro. Il dato curioso è che le informazioni che hanno avuto un'incidenza maggiore sono state quelle veicolate dalla scena tratta dal film, in maniera precisa e chiara. Mentre gli altri elementi, ossia quelli che gli allievi avrebbero dovuto estrapolare dalle didascalie delle immagini dei poster e che avrebbero dovuto completare il quadro generale della tematica, sono stati in parte trascurati. È il caso ad esempio “del viaggio nell'entroterra africano”, che nella scena viene mostrato solo in parte; “delle rivolte”, che nonostante il tema generale del film, nello spezzone è intuibile solo nell'ultima inquadratura; ed infine “dello smistamento degli schiavi”, che nel film è mostrato a titolo esemplificativo solo il destino degli schiavi che vengono imbarcati sull'Amistad nel porto di Cuba per essere condotti nell'America continentale. Interessante notare come quest'ultimo elemento sia stato arricchito da due allieve scrivendo un dato presente solo nel filmato, ossia che agli schiavi veniva attribuito un nome dagli acquirenti, che veniva inserito nel libro mastro.

Un altro dato degno di nota è che, in ben cinque allievi, nella descrizione della fase 2. è stato inserito un dettaglio interessante, che si rifà alla scena di Amistad e che al termine della visione, a seguito di una domanda di chiarimento di un allievo, ho avuto modo di specificare verbalmente. Nello specifico la questione che era stata posta chiedeva il perché nello spezzone del film venivano mostrati i negrieri

⁶³ Il “+1” indica l'inserimento, da parte di un allievo, dell'elemento citato non nella fase 2, ma nella fase 1.

che gettavano in mare decine di individui durante il viaggio oceanico. Infatti, facendo riferimento agli eventi descritti hanno avuto luogo negli anni '30 del XIX secolo, ossia dopo l'abolizione della tratta oceanica degli schiavi⁶⁴, mi sono sentita in dovere di precisare che questo drammatico fenomeno aveva luogo nel momento in cui i commercianti di schiavi e l'equipaggio a bordo della nave temevano di essere seguiti dalle autorità marittime, dunque, per alleggerire il carico e rendere l'imbarcazione più rapida, buttavano in mare gli individui più deboli, oltre agli schiavi malati, al fine di evitare la propagazione di epidemie a bordo.

Infine altro elemento rilevante che va segnalato è che un'allieva nei suoi testi ha fatto un chiaro riferimento a quanto riportato nel film, introducendoli con la frase "come si è visto nel film...".

In conclusione, da questa analisi intrinseca, quello che ho potuto riscontrare in generale dalle verifiche formative dei ragazzi è una maggiore presa delle informazioni veicolati da immagini in movimento e una minore acquisizione dei dettagli, inseriti in fonti iconografiche e brevi testi storiografici, che sono stati oggetto dell'attività dei poster.

Un altro punto di questa analisi consiste nel valutare, da questa breve verifica formativa, l'acquisizione degli obiettivi auspicati. Per farlo ho attribuito un totale di 20 punti alla prova, tenendo conto di 2 punti per ogni risposta attesa. La soglia della sufficienza è stata posta a 12 punti, ossia con una percentuale del 60% sul totale del punteggio. Le note numeriche conseguite non sono state fornite agli allievi, poiché tale valutazione di natura formativa serviva soltanto a me nello svolgimento di questa ricerca e per poter valutare sul piano concreto la riuscita o meno della proposta didattica. In ogni caso mi è parso comunque doveroso dare agli allievi una sorta di *feedback*, affinché ogni allievi possa ricevere dei suggerimenti e degli strumenti al fine di attuare un processo di regolazione in vista della verifica sommativa.

⁶⁴ Il cui provvedimento più noto fu l'emanazione da parte del Parlamento britannico dello *Slave Trade Act* del 1807, nel quale viene vietato il commercio marittimo e l'esportazione di merce umana dall'Africa, ma non il possesso di schiavi nel continente americano.

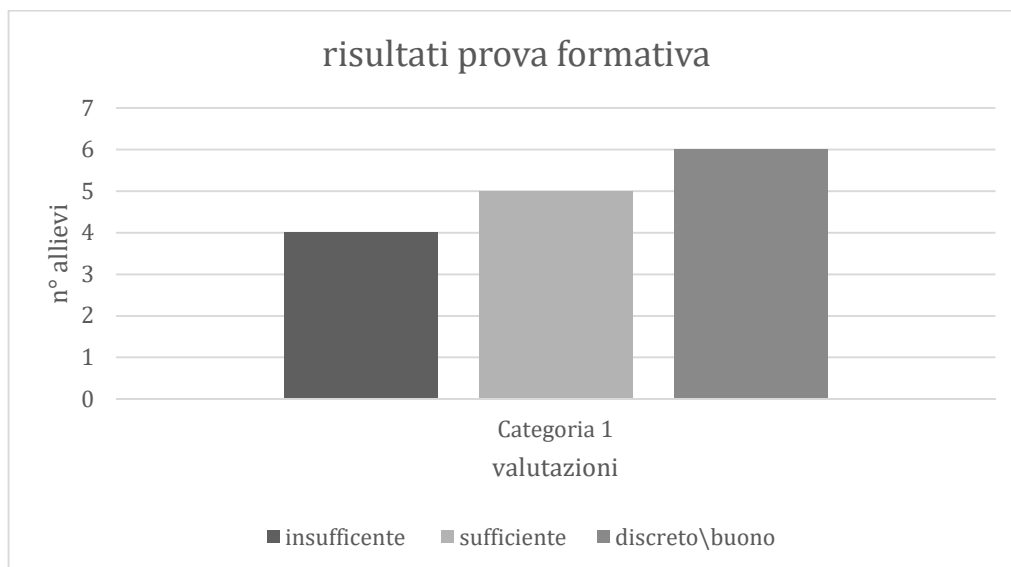


Figura 7: Grafico delle votazioni della verifica formativa

Come si evince dai risultati sopra riportati nel grafico, quattro allievi hanno ottenuto una valutazione insufficiente (raggiungendo un punteggio pari a 10 punti), cinque la sufficienza (12 punti) e ben sei allievi una votazione che va al di sopra della sufficienza (compresa tra i 14 e i 16 punti). Mi rendo conto che quattro insufficienze su un totale di quindici allievi è un numero abbastanza consistente, nonostante ciò ritengo che vada tenuto conto di alcuni aspetti che a mio avviso hanno contribuito in maniera non irrilevante. In primo luogo va considerato il fattore temporale, infatti è intercorsa una settimana tra la prima parte dell'attività e la prova, dunque un arco di tempo abbastanza rilevante, che non ha giocato di certo a nostro favore nel raggiungimento di dati più brillanti, per questa ragione mi ritengo nel complesso soddisfatta dei risultati. Inoltre, sono dell'opinione che abbia giocato un ruolo non indifferente anche la mancata pressione di un'imminente verifica di carattere sommativo e certificativo, che ha portato alcuni allievi a dimenticare nel giro di una settimana quando osservato e analizzato nel corso della lezione precedente e a prendere con leggerezza la compilazione della verifica formativa proposta. Sarebbe stato interessante, e sicuramente più esaustivo, prevedere in questa ricerca l'inserimento dei risultati ottenuti nella verifica sommativa, accostandola così alla verifica somministrata con modalità formativa per verificare sotto diversi aspetti il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

4.4 Riconoscere le emozioni

L'ultimo esercizio qui preso in esame è stato proposto agli allievi in seguito alla verifica formativa, durante la lezione successiva alla visione del film. Durante la fase di progettazione ero in dubbio se strutturare l'attività in maniera guidata, attraverso domande specifiche, o se impostare il tutto in maniera più libera, dando la possibilità di esprimere sentimenti ed emozioni senza porre inutili vincoli e forzature. Come si può intuire, ho scelto la seconda opzione, in quanto ho ritenuto più opportuno dare la possibilità agli allievi di esprimersi il più liberamente possibile.

L'attività in questione ha permesso agli allievi di riflettere e pensare su quanto visionato, focalizzandosi sulla determinazioni sull'identificazione delle emozioni, attraverso l'osservazione dei volti, delle posture, dei gesti e dei toni della voce. Tale proposta didattica rientra in quella che si può generalmente "educazione emotiva". Tra le tecniche proposte, proposte dagli psicologi e dai pedagogisti, che permettono ai ragazzi di sviluppare una competenza nell'ambito dell'intelligenza emotiva. Tale competenza garantisce l'acquisizione di una consapevolezza emotiva che permette di saper riconoscere le emozioni altrui, di capirle e di comprenderle, attivando un processo ermeneutico che permetta di interpretare correttamente tali stati d'animo, ipotizzando cause, effetti e conseguenze.

Come già sopra accennato ho scelto di sottoporre gli allievi a tale attività nel corso della lezione successiva a quella della visione del film. Tale scelta è stata dettata dalla considerazione che sarebbe stato più opportuno permettere ai ragazzi di ragionare "a freddo" sulle loro emozioni, permettendogli di avere del tempo per la loro sedimentazione in quanto sono solo le emozioni sedimentate a rimanere impresse nella nostra memoria. L'empatia provata e fatta propria ha permesso agli allievi di ottenere un risultato positivo trasmettendo loro i concetti di antirazzismo e tolleranza che erano gli obiettivi ultimi del percorso didattico da me pensato. Tale risultato è dimostrato dalla tabella sotto riportata, che sintetizza i vari stati d'animo individuati nei brevi testi prodotti dai 15 allievi:

Paura	9
Rabbia	6
Tristezza	9
Stanchezza emotiva	1
Sentirsi privo di speranza	1
Disperazione	1

Disorientamento	1
Sentirsi tradito	1
Confusione	1
Preoccupazione	2
Frustrazione	1
Dolore	2

Ogni allievo ha riportato più di un singolo stato d'animo, motivo per cui il numero totale risulta essere maggiore del numero dei presenti in classe.

Più sopra ho scritto che l'esercizio preso in esame si è basato sui sentimenti suscitati negli allievi dalla visione del film proposto. Tale affermazione risulta però essere riduttiva e richiede quindi una maggiore riflessione per poter essere completa. Secondo me, i ragazzi, nello svolgimento dell'attività, non hanno riportato gli stati d'animo di Cinqué, il protagonista dello sceneggiato proposto, ma hanno immaginato quelle che sarebbero potuti essere i loro stati d'animo qualora si fossero trovati in un'analogia situazione. Ad esempio ben sei allievi hanno dedotto che la tristezza del protagonista era dovuta alla lontananza dalla famiglia. A parer mio i ragazzi hanno notato maggiormente tale aspetto, in quanto, data l'età, la famiglia è considerata come centro focale delle loro giovani vite e la vicinanza ad essa implica felicità e sicurezza. Un adulto si sarebbe probabilmente soffermato maggiormente sulle emozioni dettate dalla perdita della libertà, dai maltrattamenti, privazione di dignità e dalle recisione delle radici culturali. Malgrado ciò un'allieva ha individuato nella mancanza di rispetto l'elemento tragicamente caratterizzante della tratta degli schiavi, un'altra ragazza, invece, ha, dotandosi di uno sguardo lucido e critico, ha focalizzato la propria attenzione sulla privazione della libertà. Un altro allievo ha definito la tratta degli schiavi "un'ingiustizia", probabilmente ricollegando in maniera ottimale le proprie competenze pregresse, che gli hanno permesso di differenziare ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, all'argomento in questione.

Un punto fragile di questa attività ritengo sia stato il poco spazio concesso agli allievi, all'interno della scheda, per poter esprimere quando da loro percepito. Una possibile soluzione a tale inconveniente avrebbe potuto essere la realizzazione di un'attività interdisciplinare, pensata e

realizzata in collaborazione con il docente d'Italiano, il quale avrebbe potuto proporre ai ragazzi lo svolgimento di tema inerente all'argomento trattato.

Infine per quanto concerne l'ultima attività agli allievi è stata proposta la lettura di una testimonianza di un ex-schiavo, che racconta la sua personale esperienza di come ha vissuto da un punto di vista emotivo la tragicità della tratta schiavistica. Agli allievi era inoltre richiesto di individuare e sottolineare le parti del testo che facevano esplicito riferimento ai sentimenti ed agli stati d'animo dell'autore. L'attività ha rivestito un ruolo conclusivo molto importante, poiché, mediante una vera e propria fonte storica, è stato mostrato con chiarezza il punto di vista degli oppressi ed è stato messo in relazione quanto ricostruito a livello di finzione nel film con la realtà riportata da un testimone dell'epoca. Gli allievi sono riusciti tutti ad individuare gli aspetti emotivi contenuti nel testo, nonostante negli scanner delle tracce significative dei ragazzi, inseriti in allegato all'interno del presente lavoro di diploma, tale elemento non si può osservare in tutte le schede, perché qualcuno ha utilizzato nella sottolineatura colori chiari che nelle fotocopie in bianco e nero risultano scarsamente visibili. Gli allievi hanno sicuramente dimostrato di saper individuare e riconoscere quanto richiesto dalla consegna con un particolare sguardo sensibile. Ritengo, però, che avrei potuto rendere tale attività ancora più efficace se avessi previsto una vera e propria analisi del testo della fonte, magari con domande guidate e più mirate nell'estrapolazione dei concetti ritenuti importanti. Inoltre sarebbe potuto essere altrettanto efficace, inserire l'aspetto emotivo, qui analizzato, anche nella fase di costruzione dei poster, ad esempio si sarebbe potuto scomporre il testo nelle sue parti e proporle come didascalie da abbinare alle fonti iconografiche ed alle immagini.

7. Conclusione: uno sguardo globale sull'attività proposta

In conclusione ritendo di aver risposto affermativamente alle domande di ricerca che mi ero posta al momento della creazione di questa proposta didattica. Sono riuscita a sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti della disciplina, tuttavia non sono riuscita a influenzare un atteggiamento di natura stabile, come auspicato nelle domande di ricerca, in quanto, per poter realizzare un obiettivo così ambizioso, sarebbe quantomeno stato necessario applicare il presente sistema a tutte le tematiche proposte nel corso nell'anno scolastico. A mia discolpa posso dire che essendo io stata inserita nelle classi in qualità di docente in formazione senza incarico⁶⁵, mi sono dovuta adeguare ed adattare alla modalità didattiche della mia docente di pratica professionale, per altro dimostratasi sempre attenta e disponibile alle mie proposte.

Tenendo conto che diversi studiosi ritengono che la motivazione rappresenta qualcosa di molto particolare, ossia non è qualcosa di tangibile, di concreto, non è un comportamento, ma piuttosto un'astrazione (Dember, Jenkins, 1977)⁶⁶, credo di aver concretamente dimostrato, con questo lavoro di diploma, di aver sufficientemente applicato una buona capacità ermeneutica, che mi ha permesso di rilevare, interpretando vari aspetti, l'elemento motivazionale negli allievi. Tale motivazione è stata riscontrata negli allievi e mi ritengo nel complesso soddisfatta dell'operato, sebbene, in vista di una futura riproposta di questa attività, adotterei degli accorgimenti nei punti che ho ritenuto poco convincenti.

Ritengo di aver posto gli allievi nelle condizioni di poter sviluppare, in maniera indipendente, il proprio saper essere, in particolar modo grazie alla riflessione sulle emozioni proposta in qualità di attività conclusiva.

Infine, per quanto riguarda l'ultima domanda di ricerca, con la proposta della visione dello spezzone di film ritengo di aver facilitato gli allievi nel loro apprendimento, infatti, come ho dimostrato dalla

⁶⁵ Va tenuto conto dalla struttura della pratica professionale del secondo anno di Master che prevede un rientro del docente titolare nella seconda parte dell'anno scolastico. Per questo motivo io e la mia DPP ci siamo ritrovate nella necessità di elaborare una linea di condotta comune per tutelare, il più possibile, il processo di apprendimento degli allievi, dando coerenza alle rispettive modalità didattiche.

⁶⁶ Luigi D'Alonso, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti scuola, Firenze, 2012, p. 25.

mia analisi, gli elementi veicolati dalla scena sono quelli che sono andati a sedimentarsi nelle conoscenze dei ragazzi ed hanno reso più gradevole la trattazione di una tematica di non facile portata e comprensione.

L'ultimo punto da sottolineare, a seguito di una riflessione metacognitiva, sono giunta alla conclusione che un'attività di questo genere avrebbe potuto portare a risultati migliori se si fosse impostato il lavoro in un'ottica interdisciplinare, coinvolgendo il docente di Musica, per quanto concerne la tematica delle *work songs* degli schiavi africani e della nascita della musica afro-americana, espressione della tragica condizione sociale in cui vertevano gli individui ridotti in schiavitù. Sarebbe stato, infatti, interessante analizzare le emozioni scaturite dalla musica, favorendo, in tal modo, anche quegli allievi dotati di un'intelligenza musicale ed uditiva. Infine si sarebbe potuto coinvolgere, come già sopra accennato, il docente d'Italiano, che, oltre a proporre la realizzazione di temi inerenti la schiavitù, avrebbe potuto intraprendere un percorso letterario sui romanzi che narrano dalla tratta degli schiavi e della schiavitù in America in generale, ad esempio, per citarne alcuni, *Radici* di Alex Haley, *la capanna dello zio Tom* di Harriet Beecher Stowe, *l'isola sotto il mare* di Isabel Allende e *Santa Barbara dei Fulmini: una storia di stregoneria* di Jorge Amado.

6. Bibliografia

6.1. Bibliografia per la didattica e la pedagogia

Bernardi, P., & Monducci F. (2012). *Insegnare Storia, guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: Utet.

Bloch, M. (1950). *Apologia della Storia. O il mestiere di storico*. Torino: Einaudi, 2009.

Bourdieu, P. & Chartier R. (1988). *Il sociologo e lo storico. Dialogo sull'uomo e la società*. Bari: Edizioni Dedalo, 2011.

Braudel, F. (1973). *Scritti sulla Storia*. Milano: Mondadori.

Braudel, F. (1977). *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*. Torino: Einaudi, 2006.

De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della Storia*. Firenze: La Nuova Italia.

D'Alonzo, L. (2012). *Gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.

Corrao, P. & Viola, P. (2005). *Introduzione agli studi di storia*. Roma: Donzelli editore.

Costa, A. (1982). *Nascita e affermazione del cinema: il cinema nella storia e la storia nel cinema*. In Cottafavi, A. *Film e storia del '900*. Modena.

Cortini, L. & Medici, A. (2012). *L'uso delle fonti audiovisive per lo studio della Storia*. Milano: La Nuova Italia.

Crahay, M. (2000). *Psicopedagogia*. Brescia: Editrice La Scuola.

De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.

D'Orsi, A. (2002). *Piccolo manuale di storiografia*. Milano: Mondadori.

Eckemann, M. & Eser Davolio, M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Lugano: Giampietro Casagrande editore.

Felisatti, E. & Mazzucco, C. *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Pensa Multimedia.

Ferro, M. (1980). *Cinema e Storia. Linee per la ricerca*. Milano: Feltrinelli.

Greco, G. & Mirizio, A. (2008). *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*. Torino: Utet.

Guetta, S. (2013). *Educare ad un mondo futuro*. Milano: Franco Angeli Editore.

Le Goff, J. (1978). *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia*, vol V. Torino: Einaudi.

Le Goff, J. (1981). *Fare Storia. Temi e metodi della nuova storiografia*. Torino: Einaudi.

Le Goff, J. (a cura di Antonio Santori Rugiu), (1991). *Ricerca e insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

Mattozzi, I. (2004). *Far vedere la storia*. in E. Perillo, C. Santini (a cura di). *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*. Faenza: Edizioni Poliris.

Morè, C. *Documentazione di Sviluppo Professionale*, anno scolastico 2015\2016.

Morin, E. (1982). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Milano: Feltrinelli.

Movimento di cooperazione educativa Gruppo Nazionale Antropologia Culturale (1990). *Storia di segni e storia di immagini*. Firenze: La Nuova Italia.

Mura, A. (1963). *Film, Storia e Storiografia*. Roma: La Quercia.

Musci, E. (2014). *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*. Napoli: EdiSES.

Ortoleva, P. (2002). *Mediastoria. Comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*. Milano: Il Saggiatore.

Pancierà, W. & Zannini, A. (2013). *Didattica della Storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori.

Pontecorvo C. e Girardet H. (a cura di), *L'insegnamento della storia. Disciplina, metodologia e didattica. Programmazione e valutazione*, Fabbri Editori, Milano, 1995

Sorlin, P. (1984). *La Storia nei film. Interpretazioni del passato*. Firenze: La Nuova Italia.

Sorlin, P. (1979). *Sociologia del cinema*. Milano: Garzanti.

Trincherò, R. (2009). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Vovelle, M. (1980). *Storia e lunga durata*. Milano: Mondadori

6.2. Bibliografia della parte disciplinare

- Armellin, B. (1975). *La condizione dello schiavo. Autobiografie degli schiavi neri negli Stati Uniti d'America*. Torino: Einaudi.
- Davidson, B. (1966). *Madre nera, L'Africa e il commercio degli schiavi*. Torino: Einaudi.
- Lindsay, L. A. (2011). *Il commercio degli schiavi*. Bologna: Il Mulino.
- Meyer, J. (1996). *Schiavi e Negrieri: la grande tratta*. Milano: Electa.
- N'Diaye J. (2008). *La schiavitù spiegata ai nostri figli*. Milano: Epoché.
- Pétre-Grenouilleau, O. (2004). *La tratta degli schiavi*. Bologna: Il Mulino, 2006.
- Rediker, M. (2013). *La ribellione dell'Amistad*. Milano: Feltrinelli.
- Thornton, J. (1998). *L'Africa e gli africani nella formazione del mondo atlantico, 1400-1800*. Bologna: Il Mulino, 2010.
- Turi, G. (2012) *Schiavi in un mondo libero: storia dell'emancipazione dall'età moderna ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.

6.3. Sitografia

- Vayola, P. *Il cinema come fonte per la didattica della storia contemporanea*. Visitato da <http://www.bibliolab.it>
- Video “la tratta dei neri”. Visitato da <http://www.youtube.com>

6.4. Moduli e corsi

- Benzoni, M. M. (AA 2011-2012). *Storia Moderna. Modulo di Storia americana*. Università degli Studi di Milano.
- Binaghi, M. & Frigeri, A. (AA 2014-2015). *Didattica della Storia*. DFA Locarno.
- Ostinelli, M. (AA. 2015-2016). *Educazione interculturale*. DFA Locarno.
- Pizzetti, S. M. (AA 2011-2012). *Storia dei sistemi internazionali*. Università degli Studi di Milano.

7. Allegati

Allegato 1. Unità didattica sulla schiavitù in età moderna.

Allegato 2. Poster degli allievi

Allegato 3. Verifiche formative degli allievi.

Allegato 4. Attività sulle emozioni.



Questa pubblicazione, Titolo del lavoro di diploma, scritta da Chiara Morè, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.