

IL LABORATORIO DI STORIA

di Aurora Delmonaco

1. Che cos'è un laboratorio di storia?

Il vocabolario Devoto-Oli ha la seguente definizione: "laboratorio=locale attrezzato per un'attività specifica, tecnica o scientifica, di carattere sperimentale o anche produttivo. – Ambiente destinato all'esecuzione di lavori di artigianato".

*Il laboratorio didattico di storia è dunque **un'aula attrezzata** per attività di ricerca nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia oppure, se si accetta il secondo significato, per le operazioni che lo stato dell'arte consente, con prodotti verificati dall'uso.*

1.1. In senso metaforico il laboratorio di storia è inteso come lo **spazio virtuale**, non collocato in un luogo specifico, di una scelta metodologica innovativa. Questo significato prevale in una scuola che soffre in generale di carenze edilizie ma che, soprattutto, non è disposta ad investire risorse anche economiche in una materia che è considerata "orale" e, dunque, non necessita di attrezzature specifiche.

Bisogna osservare che se il "luogo virtuale" può fare a meno, almeno nei suoi primi passi, del "luogo fisico", quest'ultimo non ha alcun senso se non è inserito in scelte formative generali adeguate. La pratica che deriva da tali scelte, però, crea spesso l'esigenza di uno spazio reale dotato di strumenti e sussidi particolari.

Molto spesso si definisce impropriamente "laboratorio di storia" un singolo progetto destinato alla comprensione di un fatto storico o, in generale, tutto ciò che non rientra nei tradizionali schemi didattici per il suo più alto tasso di operatività.

Si è creata così una galassia di significati, in cui non è agevole orientarsi.

1.2. L'idea generale trova la sua giustificazione **nell'incrocio delle competenze** didattica, pedagogica e storiografica che, però, nelle operazioni concrete non sempre riescono a comporsi in un equilibrio soddisfacente. La prevalenza dell'una o dell'altra, e le loro diverse opzioni, ampliano il quadro delle differenze.

Si può provare, tuttavia, a considerare tale varietà come una ricchezza del patrimonio formativo, in cui è possibile individuare un quadro logico che non è ancora sistema ma che esprime l'esigenza di ridare senso e metodo alla pratica della disciplina.

2. Perché il laboratorio di storia?

Le motivazioni generali su cui si basa la proposta di svolgere l'insegnamento della storia nel laboratorio, in modo totale o parziale, sono abbastanza condivise da tutti coloro che hanno riflettuto su tale opportunità formativa.

2.1. Le ragioni della didattica

Esistono particolari difficoltà nell'insegnamento della storia che gli insegnanti più attenti ai risultati del loro lavoro denunciano spesso.

2.1.1. Tutti gli italiani scolarizzati hanno ripetuto per tre volte nel ricorso ciclico un percorso sistematico di storia ma, se l'obiettivo di tale insegnamento è quello di fondare una **conoscenza duratura**, siamo di fronte ad un generale **insuccesso palese**, da cui si deve partire. Ciò è verificabile nella scuola, in cui non solo di anno in anno, ma di mese in mese gli apprendimenti relativi al percorso storico tendono a sbiadire nella memoria; è verificabile nella società, in cui anche persone mediamente colte mostrano di avere poche ed indistinte nozioni storiche; è verificabile nel paese in generale, in cui l'uso pubblico distorto della storia si giova di una diffusa dimenticanza. E, tuttavia, ci ricorda il cosiddetto *Libro bianco* Cresson (1995) "*Insegnare ed apprendere - Verso la società conoscitiva*¹", che raccoglie gli orientamenti della Comunità europea sull'educazione e la formazione, "*L'amnesia storica si paga socialmente con la perdita dei riscontri e dei punti di riferimento comuni*".

2.1.2. La storia è, generalmente, una disciplina poco amata dagli studenti: noia, difficoltà, estraneità ed incomprensione del senso della materia sono elementi denunciati molto spesso anche da giovani che mostrano atteggiamenti positivi nei riguardi dell'attività scolastica. Le reazioni dei docenti, di fronte alla necessità di stabilire punti di contatto con i loro allievi, spostano l'attenzione dai programmi alle **motivazioni** che rendono possibile un lavoro scolastico efficace.

L'attività di laboratorio consente di porsi da un punto d'osservazione privilegiato su tali problemi, anche perché consente che gli allievi, in un progetto comune, compiano operazioni differenziate.

2.1.3. Di fronte all'enciclopedia delle nozioni storiche proposte dai piani di studio vecchi e nuovi e dai manuali appare sempre più insufficiente il tempo destinato alla disciplina, con un rapporto sempre più sbilanciato tra il **monte-ore** delle lezioni e la materia d'insegnamento. Ciò impone, a chi non si rassegna alla corsa improduttiva verso il "completamento del programma", scelte drastiche e quindi una nuova logica di organizzazione del progetto complessivo, che parte dalla riflessione su ciò che è davvero rilevante e su ciò che non lo è. Questo tipo di analisi della disciplina non può, evidentemente, avvenire nel vuoto pedagogico e storiografico.

Si apre, quindi, un "laboratorio docente" per la storia.

2.1.4. Nel mondo attuale la comunicazione usa diversi codici linguistici e nella storia, parallelamente, si apre la possibilità di accedere, in presenza o a distanza, a nuove fonti, a **nuove tecniche di comunicazione**. Tale ricchezza di possibilità può trasformarsi in penuria dannosa sia per l'eccesso di informazioni veicolate dai nuovi linguaggi sia per l'opacità della nebbia mediatica sia perché i nuovi canali possono prevalere sull'uso ed il piacere del libro². Si può trascurare questo tipo di problemi perdendo contatto con la realtà comunicativa; si può fare un uso passivo delle nuove possibilità, affiancando al manuale, ad esempio, qualche film, qualche documentario, qualche ipertesto; si può governare il campo dei linguaggi multipli nella storia con una didattica che sappia gestire le nuove possibilità, aprendo lo spazio necessario del laboratorio.

¹ Il documento si può trovare sul sito Europa. Il portale dell'Unione europea (http://europa.eu.int/index_it.htm - Europa>Commissione europea>Documenti delle istituzioni>libri bianchi)

² N. Postman, (1982) *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Armando, Roma, 1987; (1979) *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Armando, Roma, 1998.

2.1.5. Il puro ordine cronologico degli avvenimenti che governa il piano di studi storici non tiene conto dei ritmi di sviluppo delle corrispondenti **capacità cognitive**. Non è sufficiente ripetere ciclicamente gli stessi temi, anche se più articolati, se non si cura il processo d'apprendimento, che non è un semplice effetto della memorizzazione ma un'attività complessa. Il laboratorio è il luogo in cui si mediano le operazioni concettuali e le procedure capaci di fondare le competenze necessarie, grazie alla creazione di comunità di pratiche alla presenza di strumenti adeguati³.

2.2. Le ragioni socio - psico - pedagogiche

*Da quando con Piaget, Vygotskij, Bruner si è affermata la consapevolezza che apprendere non significa adeguarsi alle istruzioni che provengono dall'insegnamento ma mettere in moto un peculiare **processo attivo**, attraverso cui ogni allievo ed ogni allieva è soggetto e non oggetto del suo stesso sviluppo, all'attività docente si è posto come obiettivo primario lo sviluppo delle potenzialità degli studenti, delle loro motivazioni e degli interessi, della loro capacità di imparare ad imparare⁴. Al modello d'insegnamento trasmissivo si è sostituito il problema del metodo, come teoria generale in cui si iscrivono diverse scuole di pensiero.*

2.2.1. Anche nei primi anni di scuola i bambini giungono recando con sé un bagaglio di informazioni e schemi mentali appresi dall'**ambiente sociale**, e tutto ciò che la scuola offre filtra attraverso questo tessuto conoscitivo spontaneo. L'apprendimento è un'attività individuale che avviene attraverso la mediazione sociale definendo da un lato la singolarità dell'individuo, ciò che fa di lui una persona distinta dagli altri, e dall'altro gli ambiti della sua identificazione con il mondo in cui vive, ciò che fa di lui o di lei un membro di vari tipi di comunità⁵.

L'**interazione** si pone dunque a fondamento del comprendere. Ciò vuol dire che, se la comunicazione didattica si è tradizionalmente fondata sul rapporto uno-a-uno (l'insegnante ha come referente del suo insegnamento ogni singolo allievo, a cui chiede prestazioni individuali) o uno-a-molti (destinataria dell'attività didattica è la classe, a cui l'insegnante offre una sola comunicazione ed un solo tipo di compito), ora deve trasformarsi sulla base del rapporto multi-a-molti (gli alunni comunicano tra loro, e con l'insegnante, in gruppi d'interesse e di lavoro sempre ricombinati sulla base delle esigenze).

Ricerca e gruppo sono un binomio inseparabile che rivoluziona i processi cognitivi ed emotivi dell'apprendimento. Tra l'altro, nel gruppo esistono competenze diverse ed è possibile la distribuzione del carico complessivo di lavoro. Il "processo collaborativo deliberato e strutturato" è uno degli elementi su cui si fonda l'attività nel laboratorio di storia.⁶

2.2.2. Nell'apprendimento si attivano le capacità di mettere in relazione attraverso **nessi di significati** le informazioni. Il *sapere*, dunque, nulla ha a che fare con la riproduzione a ricalco di dati standard di conoscenza ma risulta dall'organizzazione reticolare delle unità di pensiero che chiamiamo

³ C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. LED, Milano, 1995.

⁴ D. Nowak, D.B. Gowin, *Imparando ad imparare* (1984). SEI, Torino 1992.

⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000

⁶ In questo quadro, assume particolare significato la definizione di "apprendimento collaborativo" che ci offre, A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sul computer in Tecnologie Didattiche* N.4 , autunno 1994, pag. 9-21, visibile sul sito FrontPage (<http://lab.dyne.org/FrontPage>) all'url http://lab.dyne.org/rcdb_2dkaye.

concetti⁷. L'insegnamento interviene in tale processo ampliando da un lato la possibilità di raggiungere livelli in cui la conoscenza è più potente e più profonda, dall'altro consentendo che i processi individuali d'apprendimento avvengano nell'ambiente sociale più adatto a colmare la distanza fra il sapere spontaneo e quello esperto⁸ che costituisce comunque un punto di riferimento.

2.2.3. Un'attività meno disciplinare e più tesa a valorizzare negli allievi le singole capacità di risolvere problemi si propone con la **didattica metacognitiva**⁹ che valorizza le differenze fra gli stili cognitivi ponendoli in evidenza, lasciando libero il campo delle esplorazioni, inducendo il loro potenziamento attraverso la riflessione sul bagaglio di strumenti che si utilizzano nella conoscenza e sui modi in cui questi possono agire, riconoscendo i problemi come tali, misurandosi con essi ed accettando "l'esigenza sociale di raggiungere un accordo nello svolgimento di un compito effettivo"¹⁰.

2.3. Le ragioni della storiografia

*Sul rapporto fra la storia insegnata e la storia come produzione culturale persiste un **paradosso** che si ripete senza che se ne colga sempre la portata. Quando si parla della storia come materia scolastica si tende a considerarla come la summa del passato dell'umanità, quando ci si muove sul terreno storiografico qualunque storico respingerebbe l'affermazione che sia possibile ricercare e quindi conoscere "tutto il passato". Con diverse conseguenze.*

2.3.1. Se esistono due livelli della storia (il "sapere sistematico" della scuola e la "conoscenza esperta" della storiografia) nasce il problema di definire se e come tale scarto sia accettabile, senza che l'insegnamento della storia perda qualunque **senso**. Il sapere scolastico è una cornice di acquisizioni stabilizzate entro cui potrà inquadrarsi il lavoro della ricerca storica? Come si forma tale cornice? È un puro strumento conoscitivo con cui si potrà accedere alla comprensione delle ragioni storiche della realtà? Quale relazione c'è fra lo strumento, la sua matrice scientifica e la sua destinazione? In ogni caso, comunque la si pensi, in queste posizioni si coglie un distacco epistemologico profondo tra i due livelli del sapere storico e, dunque, resta intero da definire il problema di che tipo di sapere sia la storia scolastica. Il tentativo di far coincidere semplicemente i due livelli non tiene conto delle differenze tra le competenze degli storici e quelle dei giovani: il laboratorio è il luogo in cui si possono trovare le mediazioni necessarie.

2.3.2. I postulati su cui si fonda la storia scolastica sono profondamente mutati nel tempo: alla storia come incubatrice del sentire

⁷ E. Damiano, *Insegnare per concetti*, Torino, SEI, 1994; D.P. Ausubel, (1968) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Angeli, Milano, 1998; C. Pontecorvo (a cura di), *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino, 1983, e in particolare ivi il suo saggio *Concettualizzazione e insegnamento* e quello di H. Girardet, *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*. V. anche B. D'Amore, Un contributo al dibattito su concetti e oggetti matematici: la posizione "ingenua" in una teoria "realista" vs il modello "antropologico" in una teoria "pragmatica" all'url <http://www.apav.it/mat/filoslette/psicologia/lavorobrunodamore.pdf>.

⁸ J.S. Bruner, (1990) *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino, 1992; Idem, (1996) *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano, 1997.

⁹ C.Guido, G.Mondelli, *Didattica e metacognizione*. Anicia, Roma, 1999.

¹⁰ V. nel sito ISRAT (<http://www.israt.it>) H. Girardet, *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio*, all'url <http://www.israt.it/israt/sportello/labstoria/teorici.asp>. H. Girardet, *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio*, in L. Truffo (a cura di), *Il territorio, la memoria, le cose. Per un laboratorio di storia contemporanea al villaggio Leumann*, IRRSAE Piemonte, Torino, 1999.

nazionale si sono sovrapposte diverse istanze e **diverse ragioni storiografiche**¹¹.

Il paradigma politico-istituzionale ha ceduto sotto la critica all'*histoire.bataille*, aprendo la strada a nuove letture del passato, con nuovi **oggetti** (dalla storia del quotidiano, alle storie della subalternità, dei soggetti esclusi dalla storia, alle strutture della società e della vita economica), con nuovi **parametri**, in un'articolazione plurale dei tempi (con l'introduzione della *longue durée*), degli spazi (dal *locale* alle *storie di mondi diversi*), delle soggettività (dalla storia delle donne a quella di genere, dalle storie di comunità ai problemi delle appartenenze). In tale complesso quadro, che è rintracciabile nelle diverse tendenze dei manuali scolastici, si può individuare l'ombra, più o meno lontana, di **paradigmi** diversi nelle linee di lettura annaliste, strutturaliste, funzionaliste, ermeneutiche, con vaste pennellate di storia sociale, di storia delle culture e delle mentalità, di microstoria, con finalità quasi mai dichiarate e spesso non portate nemmeno a termine, in una composizione che, mentre tenta di avvicinare la storia scolastica alla storia esperta, se ne allontana per la tendenza ad un eclettismo ecumenico che non appartiene alla storiografia.

A ciò, negli ultimi anni, si è aggiunta l'attenzione alle dinamiche del rapporto fra storia e **memoria** (giornate della memoria, luoghi della memoria...), per approdare infine, ed è tendenza del tutto attuale, ad un ritorno al paradigma politico-istituzionale nella prospettiva della costruzione di un'**identità europea**¹², mentre si fa strada la consapevolezza che l'orizzonte della storia è, ormai, **mondiale**¹³

Ciò che rende difficile la navigazione del progetto scolastico in tale pluralità di punti di vista è l'assenza della spiegazione dei **processi di costruzione della storia**: da ciò nasce l'esigenza di un laboratorio di storia in cui tali processi vengano ricostruiti a misura dell'apprendimento secondo le scansioni e la fasi di sviluppo delle capacità.

2.3.3. La crisi dell'insegnamento sistematico - narrativo della storia ha aperto la strada all'introduzione degli allievi nel trattamento delle **fonti**, il cui repertorio è molto vasto, ricco di diverse opportunità, e parla con diversi linguaggi. La logica del loro uso è complessa: la storiografia offre gli strumenti per far parlare le tracce del passato, ma la didattica può calibrare gli strumenti sulle necessità cognitive dei giovani e sullo sviluppo delle loro competenze. Tale attività è il cardine del laboratorio di storia.

3. L'aula - laboratorio

*Lo spazio attrezzato per costruire la storia è il luogo in cui la metafora dell'**officina** come proposta di un modello di apprendimento diventa realtà concreta.*

*È il luogo in cui si instaura un rapporto che può essere paragonato a quello tra il mastro e l'apprendista in cui le relazioni, definite nei ruoli, consentono un **doppio livello** di operazioni: l'uno media tra le competenze e le difficoltà e facendo ciò, mentre guida il lavoro sull'oggetto cognitivo che occorre costruire, promuove la competenza dell'allievo, lo sviluppo delle sue potenzialità; l'altro*

¹¹ Su questo punto la bibliografia è troppo vasta per essere citata in nota. Si rimanda alla bibliografia, che offre una rapida selezione di opere di sintesi.

¹² Nadia Baiesi, *Immaginare l'Europa. Un problema educativo*, nel sito Landis (www.landis-online.it) nella sezione Materiali.

¹³ V. A. Brusa (a cura di), *World History. Il racconto del mondo*, in *Quaderno n. 13-14*, supplemento a "I viaggi di Erodoto", n. 33, 1997; Luigi Cajani, *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola* in "Innovazione educativa" n.4/2000 visibile nel sito Progetto esse (<http://storiareer.it/index.html>) Materiali>StoriaMondiale.

pone in relazione il pensiero operativo concreto e l'intelligenza che opera per astrazioni alla conquista di nuove relazioni conoscitive, e fa ciò intrecciando un tessuto di scambi con i suoi pari e con il mondo adulto, quello immediatamente vicino del maestro, quello più lontano del sapere¹⁴.

3.1. Le opportunità

3.1.1. Il laboratorio è un luogo in cui le opportunità operative possono essere **integrate**, scegliendo di volta in volta strumenti e materiali, secondo le necessità logiche dello sviluppo dell'intero percorso. Si possono compiere attività di diversa natura anche in contemporanea, attivando gruppi di competenze, per poi lavorare tutti insieme al montaggio dei risultati. Si può apprendere ad ascoltare ed a parlare i diversi linguaggi della storia.

3.1.2. Alcuni ritengono che il laboratorio di storia possa essere costituito da una buona dotazione di tecnologie **informatiche** e poco altro. Altri ritengono che la memoria sociale del passato sia qualcosa di più di una banca-dati: esiste una **fisicità** delle tracce, o della comunicazione attraverso cui si trasmette la storia, dalla voce umana al libro, che non può essere eliminata. Per tale motivo, è opportuno che il laboratorio contenga oltre ai prodotti cartacei anche oggetti, in una piccola raccolta museale, raccolte musicali, ecc.

3.1.3. I ragazzi che operano in laboratorio **non sono storici**, anche se usano alcuni strumenti dello storico: quando lo storico pone un problema lo fa con la consapevolezza del contesto in cui esso si colloca avendo presente il quadro storiografico, mentre la domanda dei ragazzi non ha parametri di riferimento; lo storico ha la capacità di muoversi, di navigare nei documenti e negli archivi seguendo le regole del suo mestiere mentre il ragazzo, nello stesso ambiente, annegherebbe. E' necessario quindi offrire allo studente un ambiente adatto a lui.

3.1.4. La stessa comunicazione dei **prodotti** del lavoro, dall'ipertesto alla mostra, dal video alla rappresentazione teatrale, è potenziata dal ventaglio delle possibilità offerte dalle attrezzature, in modo che la scelta e la realizzazione diventino parte del processo cognitivo.

3.1.5. Il laboratorio, per la sua natura di aula condivisa da tutte le classi e da tutti gli insegnanti di storia, apre ai docenti uno spazio in cui è possibile accrescere la propria professionalità nel vivo di un'attività condivisa con esperti e colleghi. Costituisce un luogo di raccolta di unità di lavoro già elaborate per facilitare la circolazione delle esperienze, per documentare le attività svolte anche ai fini dell'aggiornamento degli insegnanti, per consentire la crescita delle acquisizioni teorico-pratiche che consentano lo sviluppo di riflessioni senza di cui l'operatività sarebbe appiattita ad una pratica meccanica. È un luogo centrale per l'elaborazione del **progetto comune d'istituto** senza soffocare, anzi esaltando, la libertà di ricerca di ogni docente.

3.2. La struttura

3.2.1. Il laboratorio di storia è un'aula **polivalente**, destinata a molte funzioni, dai lavori di gruppo alla consultazione di testi, documenti, sussidi enciclopedici, carte geografiche, dalle relazioni frontali all'uso delle nuove tecnologie informatiche e multimediali, dalle elaborazioni di prodotti a stampa, alle mostre, alle comunicazioni visive ed audiovisive.

¹⁴ V. Aurora Delmonaco, *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia*, in *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per docenti*, Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione - Dirclassica, Quaderno n. 5, 1994. È contenuto nel sito Bibliolab (<http://www.bibliolab.it>)

3.2.2. L'**arredamento** terrà conto della versatilità degli usi dello spazio privilegiando la componibilità e la funzionalità di ogni oggetto: tavoli smontabili ed accostabili, sedie pieghevoli, robuste ma leggere per consentire facili spostamenti in occasione di proiezioni, incontri frontali, *brain-storming* ecc. Costituiranno, invece, spazi definiti e specifici le attrezzature fisse: scaffali-libreria, armadi per documenti ed oggetti, classificatori per le unità di lavoro, schedari bibliografici e per l'archivio. Il sistema di catalogazione del materiale è preferibile che sia cartaceo e computerizzato per addestrare gli alunni ai due tipi di ricerca e di conservazione.

3.2.3. I **supporti tecnologici** dell'aula consentiranno il maggior numero di operazioni possibili nel campo della multimedialità in presenza ed a distanza.

3.2.4. Gli **strumenti**, i **sussidi**, i **materiali**, a partire da alcuni elementi indispensabili (enciclopedie, dizionari storico-storiografici, atlanti storici, vocabolari, una collezione di manuali scolastici, schedari, contenitori per i materiali prodotti) costituiranno nel tempo un patrimonio destinato ad aggiornarsi, completando la biblioteca e l'archivio con quanto sarà possibile raccogliere (fonti dirette ed indirette su vari supporti, collezioni di giornali, di fotografie, di oggetti significativi, censimenti di siti internet e dei luoghi per la storia nel territorio), con i **diari di bordo** ed i prodotti delle attività concluse, che potranno costituire la documentazione di percorsi su cui si potrà ritornare, riflettere e che potranno essere messi a disposizione di altre classi, di altri insegnanti come risorsa anche per la storia della scuola¹⁵.

3.3. "Luogo fisico" e "luogo virtuale"

Se nella scuola esiste un'aula di storia, l'uso dovrà essere limitato per dare accesso a tutte le classi. Ciò pone gli insegnanti di fronte ad una scelta: lasciare che l'attività in laboratorio affianchi quella tradizionale nell'aula quotidiana, con due logiche e due metodi paralleli, oppure incardinare le attività condotte nel laboratorio fisico su un progetto complessivo che individui le specificità delle diverse operazioni.

3.3.1. La messa a fuoco di **passaggi nodali** nel percorso di esplorazione del passato conduce alla necessità di elaborare una visione complessiva che dia loro senso, senza salti e senza distinzioni meccaniche. Alcune esperienze rappresentano momenti centrali e significativi dell'attività scolastica, che riempiono di senso le attività curriculari quotidiane. Secondo Hilda Girardet "...abbiamo bisogno di far fare ai nostri studenti un **numero limitato** di esperienze che siano però emblematiche e significative, e che il tempo che noi impieghiamo per condurle sia corrispondente al tipo di obiettivi didattici che ci proponiamo"¹⁶. In altri casi la logica laboratoriale pervade tutto il cammino nella storia, con esperienze organizzate secondo una scansione progressiva e continua.

3.3.2. Ci sono momenti, nel fare storia, per le operazioni svolte in comune e ci sono momenti per la riflessione individuale, l'ascolto, la lettura intensiva, la lezione frontale, la discussione, la scrittura, il confronto, le verifiche e le valutazioni del lavoro svolto. Le possibilità didattiche, nell'apprendimento-

¹⁵ Per un esempio di tale esperienza, vedi al sito Storie contemporanee. Didattica in cantiere (<http://www.novecento.org>) nella sezione "Laboratorio" *Il Laboratorio di Storia dell'I.M.S. "Virgilio" di Pozzuoli*. Su di esso è stato prodotto un audiovisivo poi convertito in files Real Audio che possono essere scaricati e "letti" con Real Audio Player. Nella digitalizzazione il video è stato scomposto in 6 sequenze corrispondenti ai 6 files.

¹⁶ Hilda Girardet, *Aspetti cognitivi*, cit.

insegnamento della storia, sono multiple , e di esse fanno parte anche i "giochi di ruolo"¹⁷.

Potranno essere sfruttate se l'insegnante avrà la scelta fra **diversi tipi di mediazione**, dal laboratorio all'aula, e dalla scuola all'ambiente circostante, spazio di ricerca e laboratorio all'aperto¹⁸ esso stesso.

È questa possibilità di scelta il "luogo mentale" a cui può, opportunamente, corrispondere il "luogo fisico".

4. Laboratorio / laboratori

Nel quadro generale delle esperienze di cui si ha documentazione e su cui si è riflettuto, a partire dalle linee centrali di una logica condivisa, le differenze sono date dalle diverse gerarchie e dall'intreccio fra gli elementi del sistema dei laboratori.

*In generale le scelte sembrano orientarsi verso **due opzioni** formative: una, più attenta agli obiettivi di conoscenza, prevede un ruolo direttivo del docente; l'altra, mirata allo sviluppo delle competenze o, più in generale, alla formazione del pensiero storico, richiede una presenza adulta di affiancamento, aiuto paritetico, valorizzazione delle capacità e delle diversità, con tutte le attenuazioni di tale polarità che i casi concreti comportano.*

*La distinzione può cogliersi nelle diverse **strategie d'attenzione** agli obiettivi fondamentali ma, come si vedrà, esiste un circuito logico che include tutte le esperienze come tappe di una sola mappa descrittiva, per cui le diversità, componenti essenziali dell'idea generale di laboratorio, non possono essere lette come opposizioni. È, insomma, rintracciabile una circolarità delle esperienze che consente il passaggio dall'una all'altra.*

4.1. Prima attenzione: la rilevanza delle risposte

*In molte esperienze prevale la necessità di rompere la barriera fra gli studenti e la storia modificando il modo di trattare parti significative della disciplina per **potenziare la comprensione** e dunque l'apprendimento. Non è messo in discussione l'oggetto dell'apprendere in quanto tale, sulla cui rilevanza è la ragione storica scelta dall'insegnante ad avere assoluta responsabilità, ma l'approccio dello studente ad esso.*

4.1.1. In questa prospettiva l'insegnante assume un compito che può assimilarsi a quello di un **regista** (*mastery learning*¹⁹). Il rapporto con gli allievi può prevedere solo in alcuni momenti (la problematizzazione e lo scambio di esperienze) un lavoro di gruppo tra pari, mentre nelle procedure prevale la dialettica tra l'orizzontalità della partecipazione collettiva e la verticalità. L'insegnante possiede il progetto complessivo con gli obiettivi a cui arrivare e le tappe intermedie, dà le consegne pratiche che consentono di articolare il lavoro in discussioni collettive, ma anche in esercitazioni individuali o di gruppo e talora in compiti a casa²⁰.

4.1.2. Per Antonio Brusa il primo livello del cammino verso il laboratorio inizia con il **manuale**. "Le prime abilità, quelle che ci conviene

¹⁷ Per tali esperienze, vedi il sito di Historia ludens <http://digilander.libero.it/historialudens/> .

¹⁸ Cfr. *Un acquedotto romano sconosciuto a San Giuliano Terme alle porte di Pisa*.all'url http://www.irre.toscana.it/scuolaebeniculturali/scuole/01s_giuliano/scheda/schedaSGiuliano.htm

¹⁹ Cfr. P.Bertolini: *Dizionario di psico-socio-pedagogia*. Mondadori, Milano, 1980, pp.126/127. Sul tema del *mastery learning* si veda J.H.Block (a cura di), *Mastery learning*. Loescher, Torino, 1972.

²⁰ Vedi nel sito Storie contemporanee. Didattica in cantiere (<http://www.novecento.org>) nella sezione "Laboratorio - Dossier" C. Grazioli, *Una proposta di laboratorio didattico sul Novecento*; M. Pinotti, *Il laboratorio e la sua polisemia*.

chiamare *abilità di studio*, fondamentalmente consistono nell'*autonomia nel reperire le informazioni*.[...] Questo, in pratica, significa capacità di sfogliare - da soli - un libro, cercando da soli le notizie utili per risolvere determinati problemi. E' una cosa piccola ma chi l'ha fatto sa che questo sconvolge le abitudini dalla prima media". L'esercizio delle abilità può avere, dunque, come campo applicativo il manuale, in cui ricercare le conoscenze di base per ottenere la strutturazione del concetto di passato attraverso fatti risultati esemplari con minime abilità di studio (cercare - sottolineare - prendere appunti - leggere a diverse intensità - costruire scalette per scritto e parlato) ed abilità di base specifiche (concetti ordinatori di tempo e spazio, concetti ordinatori storico - sociali). In tal modo vanno ripensate e ricollocate le tecniche tradizionali (lezione, studio individuale, interrogazione) proponendo il manuale come strumento di ricerca; riferimento per la discussione²¹.

4.1.3. Un passo successivo può essere rappresentato dall'offerta agli allievi di documenti (pochi, molti, di un solo genere, di vari generi...), trattati come **testimoni della verità** oppure, in opzioni metodologiche diverse, come **fonti** su cui compiere operazioni determinate. Nel primo caso si tratta di semplici ridondanze rispetto al manuale, nel secondo si modifica sostanzialmente la "ragione storica" nell'apprendimento.

Dati per acquisiti o introdotti dall'insegnante i dati generali di conoscenza, gli studenti si avvicinano ad alcuni nodi storiografici forti, o comunque significativi per il tragitto nel passato che l'insegnante ha disegnato per loro, attraverso materiali selezionati. Viene suggerita una serie di operazioni di analisi, lettura selettiva, inferenza, comparazione, analogia, schematizzazione, ed altro, mirate alla ricostruzione di eventi, situazioni e processi esemplari attraverso cui si sollecita anche la messa a fuoco di concetti più generali di tipo storiografico.

Un elemento di forte sollecitazione didattica è la composizione di **dossier** (archivi simulati) in cui sia possibile l'incrocio di diversi tipi di fonti e di brevi testi storiografici "trattati" preventivamente dal docente per facilitarne l'uso. Gli obiettivi formativi, nelle relazioni dei docenti, sono spesso calibrati su "individuare", "riflettere", mentre quelli cognitivi insistono particolarmente sul "conoscere".

4.2. Seconda attenzione: la rilevanza della ricerca delle risposte

*Si impara la storia non solo venendo in possesso di informazioni sempre più interessanti ma modificando, arricchendo, affinando le proprie capacità di governare il pensiero del passato. Anche nel caso, molto frequente, in cui gli insegnanti chiedono di approfondire criticamente le conoscenze storiche, si tratta in fondo di **discorsi sulla storia**: si tratta ora di passare a **discorsi di storia**.*

4.2.1. Lavorare con i documenti

*Se l'obiettivo è quello di illuminare **dall'interno il processo** attraverso cui si costruisce la storia, allora il laboratorio vedrà gli allievi alle prese con i documenti relativi ad un problema storiografico su cui attiveranno le risorse del sapere spontaneo e delle capacità logiche, imparando dall'esperienza che l'indagine contiene in sé regole e procedure specifiche, che iniziano dall'ipotesi per giungere a risultati che dipendono dall'uso delle competenze acquisite e che si può mettere in conto anche l'insuccesso.*

In questo caso l'insegnante assume nell'officina della storia la figura dell'**istruttore**, di colui che media fra il sapere ingenuo ed il sapere esperto, fornendo le chiavi di lettura dei materiali, aiutando gli allievi nella costruzione di griglie di analisi e di interpretazione, attivando le procedure e controllando i risultati. Si parla, a questo proposito, di "ricerca simulata": in realtà, per gli

²¹ A. Brusa, *Storia contemporanea e storia attuale*. "Strumenti Cres", 1999, n° 22, supplemento a "Mani Tese", 1999, n° 360. Si trova in *Storie in rete* (<http://www.storieinrete.org>).

allievi che operano, l'attività di indagine è reale, in un ambiente predisposto secondo i livelli delle loro capacità operative.

4.2.2. Scrive ancora Brusa: "...gli studenti italiani avrebbero diritto ad avere dalla scuola un supporto per quanto riguarda il **laboratorio sui documenti**. [...] dentro il laboratorio dello storico, noi abbiamo degli strumenti preziosissimi per trattare l'informazione. Ma, chi mi dà questa informazione? qual è lo scopo? dove devo andare a cercare le informazioni che mi servono? Ecco, il lavoro sui documenti è probabilmente il lavoro essenziale [...] nella formazione dei nostri alunni"²².

Spesso all'inizio si utilizza la tecnica del *brain-storming* per stabilire il punto di partenza delle idee e delle conoscenze, per formulare una o più ipotesi su cui andranno misurati gli effetti del lavoro²³.

I materiali, strutturati in modo da facilitarne l'uso, non sono quasi mai presentati immediatamente come fonti: sono "tracce" che diventeranno "fonti" solo se si saprà interrogarle e "documenti" quando si saprà connetterli in un contesto significativo²⁴. E, per far ciò, sarà necessario individuare le categorie entro cui potrà condursi il discorso, le rappresentazioni di spazio e di tempo in cui organizzare il lavoro, i modelli esplicativi più efficaci.

4.2.3. Tutto ciò viene spesso riassunto nella metafora della **grammatica e sintassi dei documenti**. Se la grammatica è il sistema dei fatti linguistici, la grammatica dei documenti introdurrà il sistema che consentirà l'uso corretto delle fonti, con una morfologia specifica (la loro tipologia, l'organizzazione per temi, per date, per luoghi di collocazione, provenienze, contesti, scopi...) ed una significatività da esplorare (la pertinenza, i dati di conoscenza, le inferenze possibili ...). È una "grammatica" che può essere scandita progressivamente, secondo le fasi dello sviluppo cognitivo, dalla scelta delle fonti a quella delle operazioni che si possono compiere²⁵.

La "sintassi storica" coglie le relazioni tra i dati, li organizza secondo una gerarchia, li verifica nella coerenza interna ed esterna, li controlla secondo punti di vista diversi. La conclusione del lavoro è una verifica delle ipotesi con cui si è partiti e, spesso, la scelta di una forma comunicativa per dare visibilità al prodotto storico – didattico.

4.2.4. In laboratorio si può fare, per riconoscere la logica che presiede alla produzione di storia, anche un altro tipo di percorso controllando **un'opera compiuta**, rilevandone le fonti ed i criteri per il loro trattamento, le categorie ed i modelli interpretativi usati[...] Si svelano così i percorsi intenzionali compiuti dai "produttori di storia". L'attenzione si trasferisce dalle conoscenze già organizzate al cammino che le informazioni devono percorrere prima di venir dotate di senso²⁶.

4.3. Ricerche aperte

Il processo di costruzione della storia inizia, di solito, con il reperimento delle fonti. È un'operazione complessa, che rappresenta spesso il nodo nevralgico della storia esperta. Esiste, però, un "grado zero" di tale ricerca, su cui si inserirà una riflessione sulle regole fondamentali dell'indagine storica, che consente nell'officina della storia un tipo di apprendistato molto coinvolgente, in cui il

²² A. Brusa, *ibidem*

²³ Come esempio, si può vedere l'esperienza dell' ITSOS Albe Steiner (<http://www.itsosmilano.it> >storia>alcuni percorsi) *dalla memoria alla fiaba. San Donato si racconta.*

²⁴ I. Mattozzi, *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*. Si trova in Clio '92 (<http://www.clio92.it>)

²⁵ Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia*. Polaris, Faenza, 2000. Nel sito Laboratorio di storia – 3° Circolo didattico, Treviso (<http://web.tiscali.it/labstoriav/>) si trova molto materiale su questi problemi.

²⁶ Mario Pinotti, *Il laboratorio e la sua polisemia*, cit.

"fare" ed il "pensare" si intrecciano sostenuti dal piacere della scoperta che anima le classi.

Trovare o "costruire" le fonti (come nel caso delle fonti orali) è un esercizio salutare per far comprendere che la storia non è tutta quella scritta nei libri, ma purché la si sappia riconoscere, è visibile, in senso galileiano, intorno a noi.

4.3.1. È un'esperienza antiautoritaria quando si afferma la giusta esigenza di "vedere" la storia nelle cose ma, nello stesso tempo, una lezione di umiltà intellettuale, se ben condotta, quando si rende costruttiva la propria ricerca rispettando le regole d'uso necessarie. Da un lato si offre uno strumento che dà fiducia nelle proprie capacità di leggere il passato, dall'altra il senso del limite delle proprie possibilità rinvia all'analisi critica delle produzioni esperte, come sostegno alla volontà di comprendere, senza affidarsi ciecamente alle narrazioni codificate nei manuali.

4.3.2. Nessuna ricerca può svolgersi solo all'insegna della spontaneità e dell'inventiva personale, se è ricerca finalizzata all'apprendimento delle **pratiche storiografiche**; diventa imprescindibile, allora, individuare i temi, i problemi, periodizzare, cogliere il rapporto tra memoria individuale e memoria collettiva, tra microstoria e grande storia, tra esperienze individuali e intersoggettive, tra il dettaglio ed il quadro d'insieme, tra memorie condivise e memorie divise, tra memoria e storia. Interverranno i problemi d'uso delle fonti e di interpretazione dei loro linguaggi, con le scelte della comunicazione dei risultati. Se, invece, l'obiettivo didattico privilegia l'**autonomia dell'esplorazione** e dell'interpretazione nel campo dell'apprendimento, allora il lavoro è aperto alla discussione, alla creazione delle *proprie* regole, al confronto ed alla socializzazione dei *propri* risultati²⁷. La storia sarà il campo in cui, misurandosi con la volontà di comprendere, si metteranno in gioco le capacità e le certezze individuali, negoziando gli esiti per giungere ad un lavoro comune.

4.3.3. Sono rilevabili alcuni campi privilegiati di tale tipo di attività. Il primo si collega all'osservazione di Krzysztof Pomian, che segnala un cambiamento in atto degli statuti storiografici, quando si è passati dalla considerazione della "storia come parte della memoria a quella della **memoria come oggetto** della storia"²⁸.

Un secondo campo in cui si sono svolte moltissime ricerche scolastiche è lo spazio storico **locale** di cui si riconosce il valore formativo, conoscitivo e metodologico²⁹. In diverse esperienze si è sottolineato l'obiettivo identitario di tali ricerche, del tipo "risaliamo ai nostri antenati". In realtà, oggi tale scorcio interpretativo non tiene conto della molteplicità delle appartenenze e va quindi ripensato in una prospettiva meno escludente.

Un terzo campo ha a che fare con la **soggettività**, quando si tratta di far comprendere che dietro gli scenari storiografici riassunti dai manuali, si muovono uomini e donne fisicamente presenti nei grandi movimenti della storia, con le loro vite nascoste che sono poi, in fondo, il massimo grado di realtà che si può attribuire al percorso storico. La "grande storia" si sfaccetta nella

²⁷ H. Girardet, *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio*. Cit.

²⁸ K. Pomian, *Che cos'è la storia* (1999), Milano, B. Mondadori, 2001. Sul tema della memoria nell'insegnamento della storia, v. G. Bertacchi e L. Lajolo, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, Torino, EGA editore, 2003; MIUR – Insmli, *Testimoni di storia. La ricerca "Memoria e insegnamento della storia contemporanea"*, Roma, Ed. Istituto Statale di Istruzione Secondaria Vittoria Colonna, 2004.

²⁹ Cfr. Clio '92 – *Tesi per la conoscenza delle storie locali nella scuola - Manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica"* (Treviso, 16-18 marzo 1995) si trova all'url <http://centri.univr.it/iperstoria/pensarelastoria4.htm> (Università di Verona)

molteplicità dei punti di vista, in un processo che va "dalla storia alle storie"³⁰ e che, per non frantumare la conoscenza in dati irrisolti, ritorna "dalle storie alla storia" comune dimensione del tempo, condivisione di spazi, intrecci di relazioni dal piccolo circuito sociale alla cittadinanza dell'uomo sulla terra.

Un quarto campo, molto recente, individua negli **archivi scolastici** un terreno fertile per le ricerche, consentendo l'accesso a documenti di prima mano, il confronto fra diversi tipi di fonti, la comprensione del rapporto particolare-generale, lo sviluppo di varie linee d'attenzione, colmando "silenzii ed oblii della scuola nella storia del Novecento"³¹

4.3.4. In casi sempre più frequenti la ricerca si caratterizza per il tipo particolare di **materiale** a cui attinge: le immagini, ad esempio, su diversi supporti³² oppure le musiche³³, o i monumenti celebrativi³⁴; molto è possibile fare oggi con il supporto del web, che è un inesauribile giacimento di tracce/fonti/documenti³⁵.

4.3.5. Il problema fondamentale, dal punto di vista dell'insegnante, è quello di far concordare le esigenze di un'operazione didattica che appassiona i ragazzi e che non ha tempi prevedibili con il monte-ore concesso alla storia che non lascerebbe spazi per le esplorazioni di approfondimento.

Le soluzioni possibili sono due: destrutturare completamente il percorso canonico previsto per la disciplina a vantaggio di una comprensione più profonda entro una conoscenza selettiva oppure graduare intelligentemente gli interventi, in modo da calibrare le esperienze di laboratorio per ottenere una "mappa generale" equilibrata delle competenze³⁶ e delle conoscenze. In qualunque caso le ricerche aperte assumono un senso soltanto se non sono condotte come felici eccezioni alle abitudini quotidiane ma fanno parte di un itinerario coerente, anche se condotto attraverso una pluralità di metodologie.

4.4. Terza attenzione: la rilevanza della domanda.

*"Una delle situazioni più imbarazzanti della scuola [...] consiste proprio in un fingere di capire e di capirsi prima ancora di avere posto dei problemi"*³⁷.

*Prima delle fonti, prima delle attività di ricerca, prima dell'elaborazione dei contenuti, c'è la **domanda**. Nell'insegnante certo, non sempre negli allievi. Chiedere agli studenti ed alle studentesse di adattarsi ad un'immagine del passato preconstituita da altri significa limitare l'intelligenza all'elaborazione di una sola possibile risposta ad una domanda mai concepita. Connettere l'esplorazione del passato con esigenze forti della personalità in sviluppo significa aprire un orizzonte ben più vasto della limitata esperienza "io - qui - oggi"*³⁸.

³⁰ F. Marostica, *Dalla storia alle storie (nota esplicativa)*, in *Oltre la solita...*, cit. Vedi anche su *Storie in rete*, nella sezione *Materiali/StoriaStorie 1 e 2*

³¹ M. T. Sega, *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*. Edizioni nuova dimensione, Perugia, 2002.

³² M. T. Sega, *La fotografia come laboratorio di storia nel sito La riconquista visiva della scuola* (<http://www.didattica-web.it/foto-corso-web/index.htm>); Eadem, *La storia scritta con la luce. La fotografia come fonte*, nel sito *Bibliolab* (citato), nella sezione *laboratorio>uso delle fonti*.

³³ L. Rossi, *Un percorso didattico sull'emigrazione interna italiana (1955-71)*, nel sito *Storie in rete*, cit. nella sezione *Didattica>Percorsi*.

³⁴ V. ad esempio, A. Brusa, L. Bresil, *Le ultime scritture: le scritture esposte*, in *Laboratorio 3 per l'insegnante. Percorsi e materiali di lavoro*. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1996.

³⁵ V. P. Morpurgo, *La propaganda antiebraica*, nel sito *Bibliolab* (citato), nella sezione *laboratorio>materiali*;

³⁶ M. Sarti, P. Biancardi, *Per un curriculum verticale nell'area geo-storico-sociale. Un laboratorio di progettazione*, nel sito *Landis* (citato) nella sezione *materiali*.

³⁷ R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*. in "Italia Contemporanea" n.132, 1978.

³⁸ A. Delmonaco, *Un laboratorio per la storia*, in AA. VV. *Fare storia. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea 1996 -2000*, Milano, Insmli, 2000; Eadem, *Intrecci. Il laboratorio di storia*, in MPI - SIS, *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia*, Quaderno n. 32, Ministero della Pubblica Istruzione,

4.4.1. Spesso le domande dei giovani non sono rivolte al passato perché essi sembrano vivere in un presente che ha la dimensione dell'immediato. Non è così. Ogni problema del presente ha le dimensioni del tempo e far emergere le domande di senso sulla realtà attuale rimanda, inevitabilmente, alla ricerca di risposte che la storia, anche la più antica, può dare, se opportunamente interrogata.

4.4.2. La domanda è il terreno d'incontro per le motivazioni dell'insegnante e quelle dello studente, della storia e della didattica, **del passato e del presente**. Occorre saperla far nascere. Non è sufficiente la semplice curiosità superficiale ma, se si lavora su di essa, si aprono le strade delle storie e della rete dei loro significati.

La domanda, che si rivolge dal presente al passato, guida nella ricerca di senso nel rapporto tra il passato e il presente: tale **movimento circolare** governa spesso il protocollo delle attività in laboratorio, con intrecci di fonti, percorsi periodizzanti, comparazioni ed analisi nella molteplicità delle cause, nelle grandi trasformazioni e nelle lunghe durate. Il prerequisito essenziale per muoversi alla conquista della storia è sapere ciò che si vuol conoscere perché la domanda investe la propria collocazione nel mondo.

4.4.3. Non si lavora molto, in diversi casi, sulla individuazione di tale momento essenziale, preferendo dare per implicito l'interesse che seguirà la proposta di attività partecipata ed avviando il lavoro con la definizione di un tema – ponte tra passato e presente. Il momento didattico della formazione della domanda non è facilmente documentabile, perché appartiene a quel tipo di lavoro in cui le prospettive sono aperte, e la partecipazione del gruppo-classe è più libera.

È comunque un momento **fondante**, in cui si intrecciano gli aspetti cognitivi e metacognitivi in direzione di un percorso capace di scardinare l'estraneità della storia. È il momento in cui si comprende che la storia non è neutra analisi intellettuale, ma riguarda molto da vicino le soggettività di chi la indaga e di chi la accoglie: "Solo ad un soggetto appariranno voluti dai soggetti i movimenti della storia, che altrimenti apparirebbe il campo o di volontà transumane o di casualità inspiegabili o di necessità naturali. Da dove potrebbe scaturire la passione e la meraviglia per un simile mondo?"³⁹

4.4.4. Aprendo il discorso sulla storia con domande di senso si fa giustizia delle false opinioni sull'**oggettività** e la **neutralità** della storia, che non sono mai indifferenza, e mai rispecchiamento automatico della verità, ma razionale capacità di considerare diversi punti di vista nel pieno rispetto dichiarato del proprio.

4.4.5. Porsi di fronte alla storia in atteggiamento di domanda, infine, significa entrare in laboratorio con ciò che si è, con il proprio **genere**, la propria **età**, con tutto il carico dei **sentimenti** e delle speranze, dei dubbi e delle certezze: significa tentare le risposte con tutti i mezzi a disposizione, i cinque sensi ed un cervello attivo.

Non è una questione puramente speculativa ma un'indicazione su cui si fondano l'attività ed, in definitiva, le scelte formative, didattiche, laboratoriali. Spesso la domanda nasce da un processo d'identificazione con immagini forti che la realtà ci propone, un circuito di filo spinato⁴⁰, l'arrivo degli immigrati⁴¹,

Direzione classica, Pozzuoli, 1999. è anche nel sito ISPFP Istituto svizzero di pedagogia" (<http://www.ispfp.ch>) all'url <http://www.ispfp.ch/cg3/pedagogica/testi/intrecci.pdf>,

³⁹ V. M. Pinotti, *Il laboratorio e la sua polisemia*, cit.

⁴⁰ V. P. Vajola, *Dall'altra parte: il filo spinato e la storia*, in Bibliolab (citato)>Laboratorio>Percorsi didattici.

fiumane di profughi in fuga dalla guerra⁴², oppure scaturisce dall'osservazione di realtà quotidiane, dal rapporto fra le generazioni. Nel laboratorio le domande talvolta sono messe a fuoco ingrandendo un dettaglio o facendo ruotare il punto di vista intorno ad un oggetto della storia ed introducendo nel campo d'osservazione la carica della propria soggettività.

La qualità della domanda produce anche l'attitudine al giudizio, e ciò mette in campo la definizione di **valori** attraverso cui si guarda al passato, accettandoli – **scegliendo i propri antenati** – o ridefinendoli alla luce della razionalità e dei sentimenti⁴³: la storia, allora, viene assimilata alle esperienze di vita.

5. La rilevanza del comunicare

Nelle esperienze di laboratorio, si è detto, si dà ascolto a vari **linguaggi** che parlano del passato e, di contro, si scelgono vari linguaggi per comunicare ciò che si è appreso. Si apprendono le loro logiche, si rilevano le loro ambiguità, si indaga la loro polisemia, si sperimentano il loro comporsi ed i loro equilibri. Ognuno di essi, dal cinema ai dati seriali, dalle rappresentazioni iconografiche alle carte d'archivio, dai proclami politici alle canzoni popolari ha il suo lessico, la sua grammatica e la sua sintassi che si apprende mettendoli alla prova della **interpretazione** e del **confronto** fra loro. Ed è proprio questa caratteristica che sottrae il laboratorio di storia all'accusa contro i nuovi media, totalizzanti ed estranianti, lanciata da Neil Postman⁴⁴.

Il laboratorio di storia, quindi, è per definizione **multimediale** e, tra i vari strumenti comunicativi, diventa sempre più diffuso quello informatico, al punto che esistono laboratori di storia costruiti intorno a questo mezzo, escludendo gli altri. Ci sono dubbi di vario tipo su tale opportunità che depriverebbe la storia dalla pienezza dei suoi segni, mentre si accende l'attenzione sulle nuove opportunità che si offrono.

È un'attenzione necessaria sia perché ormai si tende a rendere accessibili attraverso Internet molte fonti, sia perché gran parte di esse attualmente nascono già digitali⁴⁵. Ciò pone immediatamente il problema dell'esattezza e dell'attendibilità dei documenti e delle informazioni, e dei siti che le contengono⁴⁶. Anche la logica del discorso in tale prospettiva cambia, allontanandosi sempre di più dalla storia recepita come narrazione, ed invita a percorrere una rete interconnessa di elementi stabilendo nuove logiche e nuove pratiche, che comprendono interazione e cooperazione all'interno di una struttura aperta che consente molte direzioni e molti bivi. È qualcosa di più della struttura ipertestuale di molti Cd-rom, che può essere considerata un circuito di informazioni chiuso, con un numero limitato di opzioni⁴⁷.

⁴¹ Molte esperienze sono state fatte in questo campo. Alcuni percorsi sono esemplificati in P. Pedron e N. Pontalti (a cura di), *Il Novecento fra storia e memoria*, Museo storico in Trento – onlus, 1999.

⁴² Esempio è stato il lavoro compiuto in tal senso da M. Bacchi nel Liceo "Virgilio" di Pozzuoli, il 26 aprile 1999, su "Profughe adolescenti".

⁴³ Cfr. L. Lajolo, *Insegnare il 900*, in *Storie contemporanee* (citato) alla sezione Laboratorio>Dossier. Eadem, *Progetti per imparare la storia del 900. Il laboratorio di didattica della storia*, in "Asti contemporanea" n. 6, 1999, pp. 115-125.

⁴⁴ N. Postman, (1982) *La Scomparsa dell'Infanzia. Ecologia delle Età della Vita*, Armando Editore, Roma, 1999.

⁴⁵ V. Cfr. D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*. UTET, Torino, 2004.

⁴⁶ V. F. Chiocchetti, «Le guide alle risorse storiche online: una rassegna critica» in *Cromohs*, 7 (2002), 1-22, URL: http://www.cromohs.unifi.it/7_2002/chiocchetti.html

⁴⁷ Cfr. all'url A. Criscione, *Sopravviverà la storia all'ipertesto?* In "Memoria e ricerca" Rivista di storia contemporanea (<http://www.racine.ra.it/oriani/memoriaericerca/criscione-ipertesto.htm>)

Il punto di vista che connette tale tipo di operatività ai problemi dell'insegnamento della storia è molto più profondo di quanto non possa apparire quando si considerano le risorse telematiche, soprattutto quelle *on-line*, come un'enorme serbatoio di dati, un'enciclopedia d'altro tipo, a cui attingere secondo logica e curiosità.

Ad un primo sguardo, se si esce dall'immagine della storia come sistema chiuso, la flessibilità, la pluralità dei punti di vista, la variabilità delle linee di percorso sembrano rendere particolarmente affini i due domini logici. In fondo, la situazione dello storico nell'atto della ricerca appare come una **navigazione** fra le sue fonti in un territorio che non consente il ricorso a "leggi di copertura" ma solo a "regole d'uso" affinate dall'empiria. Osservava Antonino Criscione in un suo bellissimo saggio⁴⁸ che la storia "costituisce un dominio del sapere a strutturazione debole, nel quale i contenuti appaiono più importanti delle regole e delle strutture che li governano" (pag.110). Dunque, è la prima deduzione, si può riprodurre a scuola on-line la "navigazione dello storico" che seleziona tra varie alternative i suoi elementi di conoscenza, li "tratta" e li connette secondo linee di senso nella libertà della propria ricostruzione.

Il modello che costituisce lo sfondo per un punto di vista di questo genere conduce però ad un punto teorico e pratico in cui le diversità possono precipitare in **contraddizioni**, perché si inserisce nel quadro di sistemi divergenti relativi all'epistemologia ed alle scienze dell'educazione.

Da un lato, lo sviluppo del pensiero, e quindi dell'apprendimento, viene legato all'acquisizione di **comportamenti cognitivi** per cui l'insegnamento predispone impulsi didattici che possono essere rinforzati positivamente, con obiettivi scanditi nell'ordine gerarchico di tassonomie (Bloom e Gagné), e valutati per mezzo di test, e tutto ciò conduce ad una particolare evoluzione nel campo dell'informatica attraverso l'**Istruzione programmata** (Programmazione didattica CAI - Computer Assisted Instruction o CBT - Computer Based Training).

Dall'altro, come sviluppo dello stesso cognitivismo ma dopo la svolta decisiva che assume l'apprendimento come costruzione personale attiva e collaborativa, l'approccio **costruttivista** conduce alla posizione di Seymour Papert⁴⁹, inventore del Logo, ed alla sua **Informatica Cognitiva**. Egli, dando evidenza al "pensiero concreto", modifica l'elaborazione teorica del suo maestro Piaget.

Sembrano enfatizzate le due vie al laboratorio di cui si parlava prima. Se, però, consideriamo che le polarità della concezione della storia insegnata si muovono tra un sistema di conoscenze **tutoriale** e trasmissivo e la costruzione di un sapere a con una struttura conoscitiva debole ed **asistemica**, pare di trovarsi al bivio tra uno storicismo **dogmatico** ed un pirronismo radicale in cui non conta il sapere costituito ma solo la **libera creazione** della mente. L'apprendimento nel primo caso appare del tutto dipendente dall'insegnamento, nel secondo, dipende dalla ricostruzione personale dei dati d'apprendimento e dunque può giungere all'incomunicabilità degli esiti. In entrambi i casi, sembrerebbe impraticabile l'idea di laboratorio, ai fini di una conoscenza autentica e condivisa.

Esistono però, afferma Papert entrando nell'elaborazione di un concetto a cui

⁴⁸ Idem, *Criss-crossed landscaped*, in AA.VV., *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva di nuovi curricula e dell'autonomia didattica*, Milano, Unicopli, 2001

⁴⁹ S. PAPERT, (1980) *Mindstorms. Bambini, computers e creatività*, Emme edizioni, Milano, 1984; Idem, (1992) *I bambini e il computer- Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Rizzoli, Milano, 1994

hanno contribuito soprattutto David Ausubel e Joseph D. Novak, **apprendimenti significativi**, giustificati da una logica interna, ricchi di implicazioni e di senso (Principio di **potenza**), integrabili alle conoscenze già possedute (Principio di **continuità**), in sintonia con una cultura non obsoleta (Principio di **risonanza culturale**).). La teoria del "costruttivismo sociale"⁵⁰ pone lo sviluppo della conoscenza in relazione alle opportunità dell'ambiente, quadro di riferimento di una "comunità di pratica" materiale e dialogica, in cui la conoscenza è costruzione ed appartenenza.

È un **ambiente** collaborativo, costruttivo, dialogico, in cui si sia coinvolti **intenzionalmente** verso il raggiungimento di obiettivi condivisi e significativi per la realtà in cui ci si colloca, in cui anche le emozioni giocano il loro ruolo.

Queste ultime elaborazioni sembrano disegnare un quadro pedagogico che costruisce un ponte tra le esigenze di autonomia cognitiva e la sfida dei saperi. In laboratorio è possibile, allora, costruire il senso del passato nella comunità ristretta della classe e muovendosi nel mare ampio del web.

⁵⁰ B. M. Varisco, *Nuove tecnologie per l'apprendimento*, Garamond, Roma, 1998; A. Calvani, B.M. Varisco (a cura di), *costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, padova, cleup, 1995