

INDICATORI E FASI PROGETTUALI DELLA COSTRUZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI STORIA

**Alcuni punti di riferimento teorici essenziali e molte indicazioni pratiche per
accompagnare gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo
grado nella costruzione di segmenti di apprendimento di storia**

di Flavia Marostica

INDICE

INTRODUZIONE

PREMESSA

Parte 1

COSA È L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

1.1. Definizione e struttura

1.2. Flessibilità del progetto e della sua realizzazione

1.3. Documentazione

Parte 2

LA COSTRUZIONE DI UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

OVVERO LA PROGETTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO

2.1. La scelta del tema e dei sottotemi

2.2. La scelta degli strumenti di apprendimento

2.3. La riconfigurazione degli strumenti

2.4. La strutturazione degli strumenti

2.5. La definizione negli strumenti degli obiettivi concreti

2.6. La costruzione di esercizi/attività/esperienze di apprendimento

2.6.1. L'assoluta centralità delle esperienze per l'apprendimento

2.6.2. L'attività didattica come laboratorio strutturato per l'apprendimento

2.6.3. Esempi di esercizi di apprendimento

2.7. La costruzione delle prove di verifica sommativa

2.7.1. Posologia (alcuni suggerimenti)

2.7.2. Esempi di prove di verifica di apprendimento

2.8. La costruzione dell'avvio e della conclusione

2.9. Il potenziamento per il recupero e per le eccellenze

INTRODUZIONE

Il testo comprende alcune parti teoriche e altre molto operative.

Tra le **parti teoriche generali** si possono trovare analisi relative a:

- i bisogni cognitivi e affettivi dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e i compiti della scuola
- le indicazioni istituzionali
- le discipline e la loro valenza formativa
- la mediazione didattica tradizionale e la mediazione didattica efficace e personalizzata
- il metodo (della disciplina, di insegnamento, di apprendimento)
- le strategie, i modelli di progettazione, i metodi per l'apprendimento senza discipline, le tecniche
- definizione, struttura e caratteristiche dell'unità di apprendimento (progetto).

Tra le **parti teoriche riferite in specifico alla storia** si possono trovare analisi relative a:

- le *discipline storiche* (storia, struttura concettuale e sintattica etc...)
- le risorse messe a disposizione dai *beni culturali*
- le finalità dell'insegnamento della storia (*educazione temporale*, esperienza della temporalità, *cultura storica*).

L'ultima parte del testo è molto *operativa* e descrive le **sequenze di costruzione di un'unità di apprendimento in storia** in tutti i suoi *fattori costitutivi* con alcuni *suggerimenti* e molti *esempi* concreti:

- la scelta del tema e dei sottotemi
- la scelta degli strumenti di apprendimento
- la riconfigurazione degli strumenti
- la strutturazione degli strumenti
- la definizione negli strumenti degli obiettivi concreti
- la costruzione di esercizi/attività/esperienze di apprendimento (centralità delle esperienze per l'apprendimento, attività didattica come laboratorio strutturato per l'apprendimento, *esempi di esercizi* di apprendimento)
- la costruzione delle prove di verifica sommativi (posologia con alcuni suggerimenti e *esempi di prove di verifica* di apprendimento)
- la costruzione dell'avvio e della conclusione
- il potenziamento per il recupero e per le eccellenze.

PREMESSA

Prima di avviare concretamente la costruzione delle unità di apprendimento è indispensabile procedere ad una serie di operazioni che non possono che essere preliminari e, anzi, fondative: si tratta di ripensare ai bisogni cognitivi e affettivi dei

bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, alle diverse risorse a disposizione del processo di insegnamento/apprendimento e alle finalità complessive dello specifico intervento disciplinare. (vai a ["I presupposti indispensabili per la costruzione di un'unità di apprendimento"](#))

Inoltre è necessario operare alcune distinzioni di base, teoriche ma molto operative, tra una mediazione didattica di tipo tradizionale ed una di tipo più innovativo, suggerendo una riflessione relativa alle strategie, ai modelli, ai metodi ed alle tecniche all'interno delle quali un insegnante di storia può e deve operare le sue scelte. (vai ad ["Alcune distinzioni preliminari, teoriche ma molto operative, per la costruzione di un'unità di apprendimento"](#))

Queste considerazioni preliminari sono indispensabili perché occorre **prima di tutto** scegliere le **strategie** e le **tecniche** del lavoro didattico (dei giovani e di conseguenza dei docenti) e individuare le **esperienze** concrete in grado di innescare il **processo** di apprendimento; è necessario fare una scelta a priori, almeno nelle grandi linee, perché gli esiti di tale scelta condizionano non solo l'attuazione del progetto, ma anche la sua stessa definizione efficace in quanto la progettazione deve essere funzionale alla pratica di un certo metodo e quindi la scelta della strategia *condiziona* la scelta del modello di progettazione.

Solo in un secondo momento si sceglie il **modello di progettazione** dettagliata e strutturata più **congruente**. Di più. Se strategie e tecniche sono organiche al modello di progettazione scelto funzionano e i due livelli si potenziano a vicenda, altrimenti rischiano di annullarsi e di innescare un processo non di apprendimento, ma di disorientamento.

Parte 1

COSA È L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

1.1. Definizione e struttura

È il **progetto** unitario omogeneo organico, altamente strutturato e dettagliato, ma con caratteristiche di grande flessibilità (nella costruzione e nell'utilizzo), **di un segmento del processo di apprendimento** dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze entro un monte ore dato: è la descrizione, quindi, non tanto del lavoro dei docenti (cosa fanno in aula e a casa), quanto piuttosto del lavoro dei giovani (cosa fanno in aula e a casa) sulle **conoscenze disciplinari**, attraverso il quale essi apprendono conoscenze e acquisiscono capacità abilità competenze; il progetto può riguardare una sola disciplina (unità monodisciplinari) oppure più discipline (unità pluridisciplinari) a seconda del tema affrontato e delle competenze che si intende promuovere.

Ogni unità assolve ad una specifica **funzione formativa** (obiettivi formativi) e consente di raggiungere in modo stabile **specifici obiettivi** cognitivi, affettivi e comportamentali (documentabili) che siano saperi significativi, *in grado di modificare la mappa/rete di conoscenze* già possedute e acquisite, in modo formale nel percorso scolastico già fatto e anche in modo non formale e informale, e di allargare i reticoli di conoscenze. Per assolvere a questa funzione l'unità deve essere costruita seguendo alcune regole che possono essere così sintetizzate:

- autosufficienza tematica,
- nessuna intermittenza tematica (filo del discorso),
- rapporto con il presente/vicino;

Possono essere costruite e utilizzate per l'intero gruppo classe o per gruppi di livello o per singole persone, possono prevedere anche soluzioni organizzative diversificate, qualora queste servano a favorire l'apprendimento, ma non si identificano con queste; rappresentano una modalità di organizzare e progettare la relazione educativa in modo analitico per avere a disposizione proposte didattiche ben costruite e adatte anche a situazioni diverse.

La **struttura** di un'unità di apprendimento, che più è **ricca** più si presta ad un uso **flessibile** e adatto alle diverse situazioni che effettivamente si realizzano, deve prevedere la presenza dei seguenti **fattori costitutivi**:

- 01 **Tema e sottotemi come asse portante integratore**
- 02 **Monte ore** (già definito prima)
- 03 **Risultati attesi** in termini di abilità disciplinari e trasversali, conoscenze dichiarative e procedurali, competenze (intenzione istituzionale) come obiettivi formativi e obiettivi specifici (già definiti prima)
- 04 **Strategie e tecniche** (già definiti prima)
- 05 **Avvio dal presente/vicino** e stimolo iniziale per inserire i nuovi saperi su conoscenze già note
- 06 Insieme di **strumenti/fonti concrete** riconfigurati e strutturati e su cui sono stati definiti gli obiettivi concreti presenti su cui lavorare
- 07 **Esperienze/attività/esercizi** cognitivi metacognitivi emozionali relazionali per arrivare passo a passo al risultato atteso, per costruire una quantità definita di abilità sia strumentali (leggere, scrivere, usare concetti, consultare fonti, eseguire procedure...), sia operazionali (passare da un'idea a un'ipotesi, effettuare analisi sistematiche...), sia logico-culturali (organizzare le conoscenze, seguire un metodo di lavoro...), lavorando sulle operazioni e riflettendo sulla operatività (comprendere cosa si sta facendo)
- 08 **Ritorno al presente/vicino** (conclusioni)
- 09 **Verifiche sommative** (controllo finale) per la certificazione
- 10 Parti di **potenziamento** sia per i **recuperi** dei saperi in via di acquisizione sia per gli approfondimenti per le **eccellenze**

Questo modello di progettazione sembra essere quello più rispondente alle reali **dinamiche dell'apprendimento** che non avviene quasi mai per via lineare, ma piuttosto per successivi potenziamenti di alcuni nodi. In questo modo i giovani possono essere accompagnati a fare un lento **ingresso nelle discipline** e da esse possono trarre arricchimento e occasione di acquisizione di **risorse** e di **formazione** complessiva della persona, imparando con le discipline e non le discipline.

Un ruolo particolare e molto importante è svolto dalle **unità di ingresso o di raccordo o di accoglienza**, da utilizzare all'inizio dell'anno scolastico e soprattutto all'inizio di un nuovo ciclo scolastico, che sono costruite e finalizzate, contemporaneamente, alla **valorizzazione** dei percorsi precedenti, allo stimolo della memoria, alla socializzazione delle diverse esperienze e anche alla **conoscenza** in situazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze reali in apprendimento e delle reali capacità di cui sono portatori.

Il progetto di lavoro iniziale dovrebbe essere teso a "lanciare sollecitazioni" e a "fornire indici di osservazione" indispensabili per avere "una conoscenza generale" della classe in rapporto al tipo di lavoro che si intende svolgere e per "calibrare la qualità e la quantità delle prestazioni" da richiedere ai giovani e a partire anche dalla predisposizione delle "condizioni favorevoli" affinché i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze si presentino "in un tempo relativamente breve" e ciascuno sia "sollecitato a ricorrere" alle "personali strategie operative, abilità di studio, risorse

culturali" di cui è portatore, ma di cui "non sempre è pienamente consapevole", in un clima comunicativo e di relazioni interpersonali che gli consentano di "sentirsi accettato e valorizzato". E' compito dei docenti costruire "quelle condizioni che potremmo chiamare dell'agio dell'apprendimento che favoriscono e rafforzano la fiducia e le motivazioni verso le attività didattiche" in modo da "delineare gradualmente ... la mappa affettiva e cognitiva che caratterizza ogni singola classe" (Ernesto Perillo).

In tal modo i giovani possono comprendere subito (attraverso il concreto svolgimento di alcune attività) che la disciplina non si riduce all'apprendimento mnemonico di informazioni, ma è un sapere che ha una valenza decisiva sulla intellegibilità del mondo contemporaneo e sulla possibilità di dotare di senso la vicenda stessa della biografia personale.

Un'ultima brevissima osservazione. Il progetto didattico, per esplicitare tutte le potenzialità di cui è dotato, va comunicato esplicitamente (e magari consegnato scritto) fin dall'inizio ai giovani e alle loro famiglie, motivandolo e spiegandolo e magari aprendo con loro una discussione (**patto formativo**).

Per ulteriori approfondimenti si rimanda per la didattica modulare in generale ai testi di Gaetano Domenici (*Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998) e di Flavia Marostica (*Curricoli e moduli di apprendimento* in Paolo Senni ed Anna Bonora, *Autonomia, flessibilità, scelta del curricolo*, IRRSAE ER, Synergon, Bologna 1998) e per la didattica modulare in storia al testo di Ivo Mattozzi (*La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in Luigi Cajani, a cura di, *Il Novecento e la storia*, Ministero della Pubblica istruzione, Direzione generale istruzione secondaria di I grado, Brescia 2000).

1.2. Flessibilità del progetto e della sua realizzazione

Ovviamente il modello di progettazione deve essere adattato, anche in modo molto significativo, alle **diverse età evolutive** dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, prevedendo la distribuzione graduale delle difficoltà da superare e la costruzione di una cultura organica, con ritmi più lenti e semplici all'inizio e ritmi più veloci e complessi alla fine. In particolare sarebbe opportuno nei primi tre/quattro anni pensare a unità relativamente brevi e semplici, costruite su poche conoscenze e moltissime esperienze mirate soprattutto al potenziamento delle abilità logico-operative e negli anni terminali a unità relativamente più complesse e più ricche di conoscenze per un progressivo approfondimento e infittimento della rete di competenze in modo da rendere le maglie sempre più strette.

L'unità di apprendimento, inoltre, per quanto ricca ed efficace, in quanto progetto predisposto prima dell'attività didattica, quindi con la serenità e la lucidità necessari e indispensabili, non può in alcun modo prevedere tutto quello che effettivamente si verifica poi nella reale dinamica della relazione educativa durante la sua realizzazione; il progetto, quindi, va **nella pratica didattica di continuo adattato** in termini di arricchimento, integrazione, modifica, a seconda dell'andamento reale del processo formativo, delle caratteristiche cognitive/affettive della classe (stili di apprendimento, processi di consolidamento e di estensione delle conoscenze etc...), a seconda delle necessità impreviste che via via si presentano. Tra progettazione e realizzazione c'è sempre, infatti, uno scarto inevitabile (si riesce a fare solo ciò che è effettivamente possibile) che può essere al ribasso in alcuni casi, ma può comportare anche un arricchimento dovuto alle sollecitazioni che vengono dai giovani.

1.3. Documentazione (dei percorsi fatti e dei progetti da realizzare)

Si può parlare di due forme di documentazione, una **istituzionale** e l'altra professionale.

Nel primo caso l'unità, così come è stata nel bene e nel male svolta, va inserita nel Piano di Studi Personalizzato che alla fine è costituito dall'insieme delle unità come "effettivamente realizzate" e nel Portfolio delle Competenze che è lo strumento per la valutazione e per l'orientamento.

Nel secondo caso l'insegnante, mentre utilizza l'unità, osserva attentamente l'esperienza e fa un *monitoraggio* del processo, controllando passo a passo la congruenza tra i percorsi predisposti e i risultati ottenuti, verificando quali aspetti e/o parti degli strumenti hanno funzionato bene e quali viceversa si sono mostrati inadeguati o carenti, individuando di volta in volta possibili alternative in termini di integrazione correzione modificazione che torneranno utilissime per rivedere e migliorare l'unità. Ciascuna unità, così sperimentata e *testata* può, insieme con le altre predisposte utilizzate e revisionate, costituire un **archivio** in cui viene accumulato negli anni un repertorio di possibili percorsi di apprendimento a disposizione degli insegnanti e che può essere arricchito di anno in anno con nuove unità.

Parte 2

LA COSTRUZIONE DI UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO OVVERO LA PROGETTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO

Costruire un'unità di apprendimento significa fare una vera e propria **ricerca**, lavorando sul sapere esperto, ma trasponendolo e trasformandolo in sapere da insegnare, in sapere didattico, e individuando i supporti più idonei a un processo organico di apprendimento e alla costruzione delle conoscenze (sapere), per strutturare in modo compiuto tutte le variabili necessarie: è questa la **ricerca didattica propria degli insegnanti**.

Le **sequenze** attraverso le quali si costruisce un'unità di apprendimento di storia riguardano i diversi fattori costitutivi della struttura, ma mentre quest'ultima rappresenta l'ordine logico e di attuazione della unità, esse descrivono l'ordine cronologico di costruzione:

- si individua un grappolo di abilità conoscenze competenze *da sviluppare*,
- si individua un *arco cronologico*, un'area spaziale, un tema e uno o più *sottotemi*, i *soggetti* protagonisti,
- si *studia* su uno o più testi storiografici recenti sul tema scelto,
- si selezionano *materiali testuali e iconografici* per il core curriculum, ma anche per i recuperi e le eccellenze,
- si *riconfigurano* le fonti e si *strutturano* per sottotemi,
- si individuano *nelle fonti* abilità conoscenze competenze *concrete* da sviluppare (e difficoltà da superare per imparare),
- si costruiscono le *esperienze/attività/esercizi di apprendimento* (su *ciascuna* fonte e di *ricapitolazione* parziale e totale),
- si costruiscono le prove di *verifica sommativa*,
- si costruisce la *conclusione*,
- si costruisce l'*avvio*.

Su queste basi e tenendo conto delle caratteristiche della classe, della tecnologia didattica disponibile, delle risorse interne ed esterne alla scuola fruibili, dell'ambiente

didattico, e anche delle decisioni già assunte in proposito (risultati attesi, monte ore, strategie e tecniche di insegnamento) si può iniziare a costruire le singole unità di apprendimento (itinerari didattici appositamente configurati per garantire l'apprendimento).

Qui di seguito vengono brevemente e in forma schematica descritte le fasi di progettazione, cioè le sequenze dell'itinerario di costruzione di un'unità di apprendimento. Con l'avvertenza che nella realtà del lavoro concreto di progettazione non capita praticamente mai di seguire una procedura così lineare e semplice e si è costretti quasi sempre a fare e a disfare, prima e dopo, in una continua ricerca di assestamento e di miglioramento.

2.1. La scelta del tema e dei sottotemi

La prima operazione consiste nel selezionare, sulla base dei punti di riferimento di partenza (il lavoro già svolto dai docenti nell'ambito dell'esercizio del diritto/dovere dell'autonomia e la scelta metodologica), il tema sul quale si vuole incentrare l'unità di apprendimento, il pezzo del passato che si intende ricostruire.

La **regola delle 5W** del giornalismo inglese (what, who, where, when, why) che ricalca la regola delle 5Q dei retori latini (quod, quis, quando, quo loco, qua re) può essere utile per suggerire i "dati di fatto elementari" per raccontare, ricostruire, descrivere qualcosa e per individuare gli indicatori fondamentali della ricostruzione storiografica:

- cosa (il fatto o l'insieme di fatti, l'evento o l'insieme di eventi),
- chi (i soggetti presi in considerazione come protagonisti),
- dove (l'area geografica in cui si collocano fatti ed eventi e in cui vivono i soggetti),
- quando (in quale momento cronologico o in quale periodo circoscritto avvengono i fatti presi in considerazione relativi ai soggetti che vivono nei luoghi dati),
- perché (condizioni che hanno reso possibile il verificarsi di quei fatti, a quelle persone, in quei luoghi e in quei tempi).

Individuare un tema significa, quindi, individuare una **realtà molto circoscritta e delimitata che si intende ricostruire** e che può diventare il titolo dell'unità di apprendimento. Ad esempio, un tema potrebbe essere "Le grandi migrazioni dei popoli dell'Eurasia nell'Europa centro-occidentale tra il IV e l'XI secolo" (e non invece "Le grandi migrazioni alle soglie del medioevo").

Siccome tutto non si può fare e bisogna scegliere, tanto vale puntare su temi che siano per un verso *rilevanti scientificamente* (conoscere i risultati della ricerca contemporanea e tenere presenti le rilevanze che la storiografia suggerisce aiuta molto) e per un altro verso *rilevanti personalmente* (per il ragazzo è meglio studiare ciò che gli interessa o gli può interessare, ma anche il ragazzo studia meglio ciò gli interessa o può interessargli) e quindi accattivanti anche sul piano motivazionale.

Le scelte possono essere tendenzialmente infinite e tutte valide. Nè bisogna essere ossessionati dalla preoccupazione di rendere tutto interessante e oggetto di curiosità e amore appassionati e immediati: ciò che conta è riuscire a stabilire una relazione evidente e chiara tra ciò che è scolastico e ciò che è personale; a far accettare al ragazzo anche temi che all'inizio non lo entusiasmano, ma che riesce a capire che nella sua formazione è meglio conoscere che non conoscere.

"La scarsità del tempo induce a pensare realizzabile solo un sistema di sapere come telaio a *nodi radi* e ciò obbliga ad una forte selezione e riaccorpamento dei temi", privilegiando un "**asse portante**" che faccia da sfondo in modo che lo studente

possa "costituire un patrimonio di conoscenze consolidate capaci di configurare una sorta di mappa orientativa rispetto alla interpretazione del mondo" (Mattozzi).

Ciascun tema, poi, deve essere scomposto in due o più sottotemi che rappresentano **due o più aspetti** (non quindi tutti) sui quali è effettivamente possibile incentrare le attività in riferimento all'età evolutiva dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e vanno individuati i segmenti-sequenze in cui si alternano itinerari di narrazione, itinerari di descrizione, itinerari di spiegazione. Ad esempio, la voce delle Indicazioni "l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'altro e le sue conseguenze" va tradotta in termini più definiti e circoscritti che potrebbero essere, se riferiti all'inizio dell'età moderna: TEMA La formazione dei grandi imperi coloniali europei dal Quattrocento al Settecento, SOTTOTEMI 1) Portogallo Spagna Olanda Inghilterra Francia Russia e il controllo dei territori di Americhe Africa Asia Oceania, 2) la produzione e transazione di beni e persone.

In particolare nei primi anni della scuola primaria in cui è fondamentale puntare soprattutto alla costruzione dei prerequisiti per lo studio della storia e quindi all'educazione temporale e alla sollecitazione di abilità inferenziali, alla formazione di strumenti cognitivi e operativi e di motivazione, si può fare ampio ricorso alla **storia personale** e alla **storia locale**, avvalendosi in questo delle opportunità messe a disposizione sul territorio dai beni culturali (musei, biblioteche, archivi, città, territori), e anche alla ricostruzione di **quadri di civiltà** particolarmente significativi perché fortemente periodizzanti in un quadro di storia mondiale (le civiltà del neolitico, le civiltà industrializzate). Rimandando più tardi possibile, agli ultimi anni della scuola primaria e agli anni della scuola secondaria di primo grado, l'avvio dello studio della **storia generale sistematica** e dei **grandi processi di trasformazione**, che richiedono, per essere affrontati con una qualche probabilità di successo, il padroneggiamento di alcune abilità temporali fondamentali. Riservando anche, nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, una **doverosa** attenzione alla **storia del Novecento** (del secolo scorso!), tenuto conto che una parte dei ragazzi e delle ragazze passano dopo direttamente alla formazione professionale e corrono il rischio di non studiare più la storia.

Un'ultima osservazione. Poiché nelle Indicazioni è previsto tra le conoscenze e abilità disciplinari da padroneggiare anche il "distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale e coglierne le connessioni nonché le principali differenze", è opportuno che nel corso degli otto anni di scuola primaria e secondaria di primo grado siano affrontate unità di apprendimento dedicate a temi relativi ad aree territoriali di diversa estensione (da quella locale fino a quella mondiale) in modo da avere le necessarie premesse per costruire tali competenze.

Per la **storia mondiale** si rimanda al testo di Luigi Cajani (*Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola in Innovazione educativa* n.4/2000), appassionata difesa dell'utilità di introdurre nella scuola lo studio sistematico della storia in una **dimensione di mondialità** come ormai suggerito a livello internazionale da molti storici, e al Cd *Il novecento e la storia*, prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione (versione definitiva 2003) con la Responsabilità scientifica di Luigi Cajani, che, nonostante in titolo, contiene percorsi didattici di storia che vanno *dalla preistoria ai giorni nostri in un'ottica sempre mondiale*.

2.2. La scelta degli strumenti di apprendimento

Diversamente da quanto avviene usualmente solo in seconda battuta è opportuno individuare gli strumenti didattici di cui servirsi come **fonti** (insieme di oggetti dai quali è possibile ricavare informazioni utili per ricostruire il passato) sulle quali incentrare le esperienze di apprendimento, per poter individuare quelli e solo quelli che trattano in modo idoneo e adatto il tema individuato e i sottotemi.

Anche qui la gamma delle possibilità è tendenzialmente infinita, anche se è possibile schematicamente individuare quattro opzioni che sono egualmente sensate, se inserite all'interno di un progetto complessivo. Qualunque sia comunque lo strumento è indispensabile che il docente lo padroneggi per intero in ogni sua parte, anzi compia una vera e propria operazione di "smontaggio", individui i singoli "pezzi" e tra questi scelga solo quelli che gli servono.

Una prima possibilità è quella di scegliere dei veri libri, cioè dei **testi scientifici** ovvero alcune parti di essi: insegnare a lavorare sui libri è ancora fondamentale, anzi si può dire che è una conquista ancora tutta da fare. Il vantaggio di questa opzione sta nell'aver a disposizione i risultati di una ricerca vera e quindi anche di un modello interpretativo individuabile ed esplicito. Oltre ai testi storiografici veri e propri esistono anche libri scritti da storici proprio per i bambini e i ragazzi che (almeno alcune volte) sono costruiti in modo molto interessante.

Se, viceversa, si utilizza (seconda possibilità) un **libro di testo**, è necessario superare abitudini consolidate di approccio e considerarlo piuttosto in tutte le sue potenzialità come repertorio di risorse nel quale navigare per attingere quelle parti e solo quelle parti che sono funzionali al percorso che si ritiene opportuno fare (le parti testuali, ma anche l'apparato iconografico, in genere assai ricco e poco utilizzato) e tralasciare con grande tranquillità parti decisamente buone e/o affascinanti/importanti, ma inutili in riferimento al tema scelto. Il vantaggio di questa scelta sta nel trovare pronti e accorpati numerosi materiali di tipo diverso.

Ci sono poi altre risorse che possono essere utilizzate (terza possibilità), per esempio quelle messe a disposizione dagli **strumenti di comunicazione di massa** che, essendo sempre più diffusi, servono nella didattica sia per facilitare la comunicazione sia per educare anche a questi tipi di comunicazione. Giornali, riviste, quotidiani, ma anche cassette video e/o audio, CD, DVD, programmi radio e televisivi e soprattutto Internet (questi strumenti sono ormai tantissimi e in crescente aumento) mettono a disposizione risorse che in molti casi si prestano bene al lavoro didattico, anche se è necessario discernere attentamente tra prodotti che riportano ricostruzioni *storiografiche* vere e proprie oppure ricostruzioni cronachistiche e *giornalistiche*.

Un'ultima tipologia di fonti, particolarmente interessante soprattutto per i bambini e le bambine dei primi anni della scuola primaria (quarta possibilità), è costituita dagli **oggetti**, siano essi afferenti ai **beni culturali** oppure rappresentativi della **cultura materiale**: le nostre città e i nostri musei mettono a disposizione un'enorme ricchezza per sollecitare i giovani ad osservare, a ricavare informazioni, a costruire un discorso intrecciando queste informazioni.

Da qualunque tipo di materiale si attinga, comunque, alla *prima scelta* (che consiste nell'individuare e nel mettere assieme materialmente dei pezzi) va fatta seguire subito una *seconda scelta* che cominci a commisurarsi con i condizionamenti (tipo di classe, tempo a disposizione etc...) e gli obiettivi generali.

I materiali in più che si sono selezionati possono sempre tornare utili, se rimane più tempo a disposizione, se si vuole approfondire, se si vogliono dare tracce per le ricerche personali e soprattutto per costruire le *parti riservate* ai recuperi (per i ragazzi in difficoltà) e alle eccellenze (per evitare che si annoino).

In fase di avvio dell'unità (dal presente al passato) può risultare più agevole ricorrere a strumenti più duttili e usuali nell'orizzonte informativo degli studenti come documentari, filmati, film veri e propri, articoli di giornale o di riviste specializzate e di diffusione, in altre parole a tutta la gamma di strumenti in grado di indurre una riflessione su ciò che è presente e vicino; in fase di ritorno (dal passato al presente) possono essere usati strumenti analoghi, ma con caratteristiche di maggiore scientificità e quindi più complessi.

Per organizzare, invece, la parte centrale e più corposa dell'unità di apprendimento si può pensare o a caratterizzarla con una *certa tipologia* di strumenti (con i ragazzi più giovani perchè comporta minori difficoltà) oppure con un'integrazione di *due o più tipologie*. Tenendo presente che dal punto di vista materiale quasi paradossalmente sono più utili didatticamente quei testi che sono scritti in bianco e nero, senza sottoparagrafazioni ed evidenziazioni, corredati dal solo apparato iconografico che serve, perchè sono i soli che consentono di insegnare agli studenti a fare manipolazioni grafiche funzionali all'apprendimento (sottolineare, evidenziare, sottoparagrafare etc...). L'importante è comunque che la scelta finale presenti un carattere di evidente organicità e relativa completezza indispensabili per un buon apprendimento.

Due ultime osservazioni. La regola delle 5W va tenuta ben presente anche durante la scelta degli strumenti in modo da garantire che gli *indicatori generali* presenti nel titolo trovino un puntuale riscontro nei materiali sui quali viene impostata l'esperienza di apprendimento che deve rappresentare un continuum, più allargato, rispetto al tema. I testi che vengono individuati dovrebbero contenere in modo evidente sia la **descrizione di alcuni fatti/eventi** e l'**uso di alcuni concetti** (pochi) sia un numero significativo di **datazioni**, non certo per ricadere nel vizio del nozionismo e per incentivare la loro insipida memorizzazione, ma per usarle anche in modo ricorrente come materia prima sulla quale fondare opportune esperienze di costruzione del pensiero temporale.

2.3. La riconfigurazione degli strumenti

Il terzo passaggio è estremamente delicato da fare e anche faticoso e richiede tempo e lucidità notevoli, innanzi tutto perchè non rientra tra le abitudini di lavoro più diffuse e poi perchè richiede una serie di decisioni/opzioni/interventi non sempre agevoli da fare, ma indispensabili. Questa operazione, infatti, come anche quella successiva, condiziona in modo assai rilevante e anzi determinante l'efficacia dell'unità di apprendimento.

Quasi mai, nonostante l'impegno, la buona volontà, la competenza professionale e anche la passione messi dal docente, gli strumenti e i materiali raccolti sono immediatamente e direttamente fruibili e contengono difficoltà effettivamente sormontabili da parte dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. Occorre, allora, quasi sempre **revisionarli** nei contenuti e nella forma, in riferimento sia agli obiettivi generali e particolari che si cominciano ad individuare sia alle esperienze attività esercizi che si cominciano a intravedere. In altre parole occorre **riconfigurarli** ovvero:

- leggere l'intero testo (indice compreso) per capire l'impostazione generale;
- selezionare tutte le parti testuali e non (apparato iconografico) che trattano il tema e/o i sottotemi scelti;
- selezionare ulteriormente, individuando ciò che serve realmente;

- revisionare queste parti per verificare che non ci siano errori (da correggere) o eccessive difficoltà (da tagliare o da semplificare, al limite anche riscrivendo il testo) e agire di conseguenza,
- individuare eventuali carenze e trovare le integrazioni da apportare (quelle strettamente necessarie),
- costruire un elenco dettagliato di tutti i materiali, distinguendo testi tabelle carte fotografie grafici etc...

2.4. La strutturazione degli strumenti

Il docente, mano a mano che procede nella ricerca, individua e accumula gli strumenti e i materiali in un ordine che è frutto del suo lavoro. Essi, però, debbono ricevere un **nuovo ordine**, essere risistemati, riaggregati e organizzati in riferimento alle scelte di articolazione del tema e dei sottotemi in modo da delineare con chiarezza una nuova **struttura tematica** in sequenze di sottotemi che è quella dell'**unità** di apprendimento, ma anche del **percorso di apprendimento** organico di alcune conoscenze semplici (singole) e di una conoscenza complessa (tema) dei giovani .

L'insieme di strumenti e materiali così riorganizzati e che già consentono di costruire una **mappa/indice** del percorso cominciano a delineare già la **parte centrale** e più consistente dell'unità di apprendimento, quella dedicata alla **ricostruzione di un pezzo di passato**. Può anzi tornare utile, già in questa fase, distinguere la parte centrale in tre:

- una, quella contenente gli strumenti (e le esperienze di apprendimento) per conseguire le conoscenze per così dire irrinunciabili, quelle che tutti alla fine debbono padroneggiare (è quello che viene chiamato il core curriculum),
- un'altra con le parti che consentono di potenziare gli stessi apprendimenti per altra via, riservate al recupero per i giovani che hanno incontrato difficoltà,
- un'altra ancora con le parti che consentono approfondimenti e allargamenti delle conoscenze acquisite, riservate alle eccellenze.

2.5. La definizione negli strumenti degli obiettivi concreti

Fino ad una decina di anni fa nella scuola si parlava molto di obiettivi, alludendo a precise capacità che i giovani debbono acquisire e che i docenti possono osservare accertare e verificare (manifestazioni dell'apprendimento). Oggi si preferisce parlare di competenze e di standard, anche se non è ben chiaro quanto del lungo e complesso dibattito internazionale in proposito sia stato fatto proprio dalla scuola, magari adattandolo alle sue particolari esigenze. Senza addentrarsi in questo argomento (che richiederebbe ben altro spazio e tempo di analisi), si può benissimo continuare ad utilizzare per comodità operativa e per semplicità comunicativa questo termine con la convenzione che in esso sono comprese:

- sia **conoscenze di tipo dichiarativo** (nomi, fatti, date, termini, misure, significati, caratteristiche, ma anche concetti come "oggetti delimitati di conoscenza").
- sia **conoscenze di tipo procedurale** (capacità operative-manipolative in riferimento agli strumenti utilizzati e capacità operatorie relative alle facoltà mentali, agli operatori cognitivi generali e propri della storia).

Occorre, però, accogliere, dalla vasta letteratura a nostra disposizione, almeno la riflessione che le competenze non sono solo un aggregato di sapere e di sapere fare in riferimento ad un compito/prestazione (condizione necessaria, ma non sufficiente, per

determinare la loro efficacia), ma sono anche un insieme di altri fattori che rendono il soggetto "capace di mobilitare in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati" (Lucio Guasti *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* in *Le competenze di base degli adulti* volume I – Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 del 2001 – Le Monnier, Firenze 2002) e che complessivamente possono essere denominate **caratteristiche personali profonde interne del soggetto**: insieme di disposizioni che il soggetto ha nei confronti di una certa situazione/ambiente e che comprendono "attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti ... e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé"; sono proprio queste caratteristiche profonde quelle che fanno la differenza e consentono di trasformare effettivamente le conoscenze in abilità e competenze. Occorre, dunque, comprendere negli obiettivi anche la loro costruzione e il loro potenziamento.

L'insegnamento/apprendimento va, quindi, costruito tenendo presente l'intera gamma di obiettivi. Questo non significa e non può significare ipotizzare percorsi entro i quali pretendere di far conseguire agli studenti l'intera gamma possibile di obiettivi, ma vuol dire semplicemente che è opportuno scegliere, di volta in volta, unità dopo unità, un **grappolo** di obiettivi diversi su cui focalizzare l'attenzione, optando per quelli che hanno una buona base di appoggio e che possono a loro volta costituire una base di appoggio per acquisizioni future, lavorando sull'effettivamente possibile, ma con l'intento di renderlo una conquista intellettuale stabile e quindi capitalizzabile in vista di un futuro, prossimo e anche lontano, di arricchimento-integrazione-revisione (crediti formativi).

Gli obiettivi, tuttavia, anche una volta identificati e chiariti, in genere sono piuttosto vaghi e complessi. Per passare, quindi dalla programmazione generale a quella di tutti i giorni, per passare dal progetto complessivo alla costruzione di un segmento del processo di apprendimento (unità di apprendimento), è necessario passare ad **obiettivi via via più semplici, scomponendo e graduando** gli obiettivi fino a trasformarli in precise prestazioni ovvero in operazioni relative al sapere, al saper fare, al saper essere.

I **testi** (manuali e opere scientifiche) sono costruiti facendo precise operazioni che consentono di *comunicare* i risultati delle *ricerche*; non conoscere i meccanismi di tali operazioni significa non capire o per lo meno avere difficoltà di **comprensione dei testi**. Gli obiettivi concreti diventano allora l'acquisizione di conoscenze che consentono di eseguire tali operazioni e quindi di capirle, superando le difficoltà. Negli strumenti didattici scelti e riconfigurati per l'unità di apprendimento, diventa fondamentale allora individuare, attentamente e dettagliatamente, **uno per uno gli obiettivi concreti di apprendimento presenti nelle fonti**. Maggiore è, infatti, la chiarezza del docente su cosa vuole che lo studente effettivamente impari e sappia alla fine del percorso, maggiore è il suo intervento di indirizzo nei confronti dell'apprendimento dei giovani e maggiore è la chiarezza dei giovani sulle cose che debbono imparare. In altre parole solo decidendo prima nella fase di predisposizione delle unità di apprendimento una adeguata gamma di obiettivi, è possibile accompagnare e sostenere il processo sia predisponendo opportune *attività* per sviluppare ciascun obiettivo e configurando *prove* di verifica organiche a queste attività, sia adottando le modalità relazionali più idonee a concentrare in aula l'*attenzione* dei giovani sugli obiettivi giusti e *osservando* se sono sufficienti o vanno rinforzate.

2.6. La costruzione di esercizi/attività/esperienze di apprendimento

Questa è la **parte più importante** del progetto/unità di apprendimento, quella che sostiene principalmente il processo di apprendimento e di costruzione delle **competenze** nell'**unico modo possibile per acquisirle**, cioè attraverso l'**esperienza**, le attività, gli esercizi. Paradossalmente, purtroppo, è la parte del percorso che spesso, anzi quasi sempre, non viene progettata per niente.

2.6.1. L'assoluta centralità delle esperienze per l'apprendimento

Tutte le persone sono dotate di **operatori cognitivi o organizzatori cognitivi**, non identici, se non in parte, nelle menti e presupposto di ogni operazione cognitiva (quotidiana e scientifica): essi sono facoltà della mente di compiere operazioni, ovvero di elaborare/organizzare le informazioni a scopo cognitivo e rendono possibile la conoscenza intelligente della realtà, consentendo non solo di cogliere i rapporti tra i fenomeni e quindi di *recepire*, ma anche di strutturare le informazioni sui fenomeni e quindi di *produrre*; sono pezzi di un ingranaggio ciascuno dei quali svolge una funzione a se stante.

Non appaiono all'improvviso, ma si *formano progressivamente*; possono svilupparsi spontaneamente, ma solo fino ad un certo punto e con il rischio anche di svilupparsi poco e/o male.

Alcuni sono di uso quotidiano e organizzano i saperi sia informali e non formali che formali, alcuni sono comuni a più discipline, altri sono specifici di una sola disciplina.

Nella pratica didattica tradizionale, tuttavia, molti aspetti delle discipline (le abilità logiche e quelle pratiche) vengono introiettati e sviluppati, ma non sono oggetto di riflessione e quindi spesso non affiorano alla *coscienza*, non si sa di possederli e quindi di essere in grado di poterli usare come risorse per affrontare la realtà.

Inoltre. I *nuovi saperi* con cui si entra in relazione, le informazioni e le procedure (e anche altro), non possono galleggiare sul nulla e si apprendono e si padroneggiano solo a condizione di riuscire a **innestarli** sui saperi già acquisiti e padroneggiati, solo se si elaborano, solo se si riesce a connettere le nuove acquisizioni in una trama complessiva, pur con le dovute cautele in quanto "l'individuazione della soluzione giusta può essere molto facilmente impedita dall'«attaccamento» ad abitudini mentali e a metodi appresi" (Lorenz).

Una conoscenza data può trasformarsi, dunque, in apprendimento/conoscenza personale solo se viene elaborata dalle strutture reali del sistema nervoso e dagli organi di senso ovvero dalla *mente intelligente*, che, anzi, solo nel momento in cui riconoscono qualcosa come esterno e appartenente al reale mondo esteriore trasformano le caratteristiche che fanno di essa in concetto, cioè in pensiero astratto: solo la riflessione e il pensiero concettuale fanno sì che i messaggi provenienti dai meccanismi che in origine servono solo all'acquisizione di sapere momentaneo diventino durevoli e siano incorporati nel sapere già acquisito.

Nell'apprendimento sono, dunque, fondamentali per un verso la *continuità* e per un altro verso l'*esercizio*.

Innestare una **continuità** significa instaurare consapevolmente una relazione con tutto ciò che è stato appreso negli anni di vita precedente (saperi informali e non formali) e ovviamente anche con i curricoli di studio che, almeno teoricamente e per grandi linee, i giovani hanno comunque già percorso e rispetto ai quali sono senza dubbio portatori di una cultura, anche se discutibile e diversificata. Ciò significa lavorare all'inizio di un nuovo ciclo scolastico e anche all'inizio di ciascuna unità di

apprendimento per riprendere, valorizzare, socializzare, risistemare saperi e abilità già acquisiti nelle precedenti esperienze, costruendo su questi una serie di mappe concettuali (Novak e Gowin) sulle quali cominciare a ragionare, ma significa anche ritornare, alla fine di ogni unità, al punto di partenza per rivisitarlo alla luce delle nuove acquisizioni, mostrando l'utilità "personale" delle nuove conoscenze e rinforzando così la motivazione all'apprendimento.

Assumere la centralità dell'**esercizio di apprendimento** (o, come altri chiamano la stessa cosa, **attività o esperienza**) significa concentrare l'attenzione, non più e non tanto sul prodotto quanto piuttosto sul processo di insegnamento/apprendimento. La parola esercizio, infatti, deriva da *exerceo* che significa tirare fuori qualcosa che è rinchiuso, stanare, mettere in movimento, far muovere, non lasciare immobile, tenere in agitazione, tenere vivo, inseguire, attivare, far lavorare senza posa, tenere in esercizio, addestrare, esercitare, manipolare, mettere in pratica, applicare. Passando dalla caccia all'apprendimento, significa far fare e rifare fino a tanto che il prodotto è alto, quindi far **imparare facendo**. Tutta la cultura moderna, del resto, è fondata sulla convinzione che solo attraverso l'esercizio si ottengono risultati; ciò è evidente in tutti i settori (sport, musica etc...), ma non abbastanza nella scuola, anche se "è ben noto che attraverso il processo denominato «rodaggio» il motore di una macchina subisce un tipo di modificazione adattiva" e che "qualcosa di analogo avviene evidentemente anche in alcuni comportamenti" (Lorenz).

Gli esercizi consistono, pertanto, nell'insieme di **indicazioni di lavoro concreto da fare per affrontare con successo le difficoltà insite nelle fonti e contemporaneamente per imparare** (indicazioni operative), nelle **consegne**, chiare esplicite inequivocabili (possibilmente scritte) di lavoro da svolgere, **dopo aver mostrato e aver detto** come si fa, senza mai dare nulla per scontato, soprattutto con i ragazzi più giovani; essi servono a guidare, facilitare e rendere consapevole l'apprendimento e a svelare come avviene tale processo in modo che le direttive date dall'adulto vengano interiorizzate dai giovani e i giovani acquistino gradatamente le competenze per dirigere se stessi (acquisizione di autonomia di studio e personale).

Solo, infatti, se si è guidati gradatamente a **eseguire compiti esperti attraverso esercizi mirati** (esercizio ricorrente di compiti esperti in contesti e per scopi riconosciuti) è possibile l'**acquisizione graduale delle abilità e delle competenze**. Affinchè i giovani apprendano effettivamente il docente deve fare in modo che, oltre ovviamente ad acquisire le nozioni di base:

- potenzino e affinino gli *strumenti cognitivi generali e specifici della disciplina* e dell'area disciplinare (competenze operatorie),
- acquisiscano chiarezza e competenza applicativa su alcuni *concetti* legati all'analisi del mondo che li circonda (motivazione),
- riescano a connettere le acquisizioni disciplinari in una *trama complessiva*,
- utilizzino con padronanza crescente tutti gli *strumenti di tipo operativo*,
- acquistino *consapevolezza* metacognitiva e metaemozionale/sociale/trasversale.

Gli esercizi, così impostati, per essere realmente efficaci debbono rispondere ad alcune caratteristiche: essere, prima di tutto, *intenzionali e mirati*, finalizzati cioè all'apprendimento di qualcosa di specifico, essere effettivamente *fattibili graduati variegati*, tesi cioè alla valorizzazione di stili cognitivi, emotivi, relazionali anche molto diversi, ma anche a lanciare alcune sfide, effettivamente superabili, per il miglioramento e l'arricchimento personale, essere attenti al potenziamento della *operatività quotidiana* per facilitare l'apprendistato del mestiere (intellettuale) dello studente e il pieno sviluppo delle *quattro abilità di base* (leggere, scrivere, ascoltare, parlare).

In questo modo gli esercizi *guidano* i giovani e consentono loro di memorizzare in modo stabile i fatti i luoghi le persone, di individuare e usare concetti via via più complessi, di stimolare le capacità operative, di sviluppare correttamente e plasmare le capacità operatorie e di palesare il loro possesso. Essi servono per pensare e costruire le conoscenze disciplinari e per modificare la struttura cognitiva, per guidare sostenere facilitare rendere consapevole e significativo l'apprendimento, per potenziare e sviluppare le quattro abilità di base, per costruire e svelare i processi, per sostenere e rinforzare la motivazione/gratificazione, per imparare dagli errori.

Sicuramente hanno grande importanza gli **esercizi cognitivi** in quanto i saperi così appresi con l'esercizio diventano un'*abitudine di lettura della realtà* e quindi uno strumento solido e sempre potenziabile di conoscenza del mondo contemporaneo anche nella sua quotidianità. I concetti fondamentali, di base della disciplina, frutto della ricerca contemporanea, infatti, insieme formano gli *schemi cognitivi della mente* (come si conosce, come ci si atteggia): sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza.

Particolarmente utili in questo ambito sono i **linguaggi logici** (tabelle, grafici, grafi, diagrammi, istogrammi etc ...) con cui si possono rappresentare in modo chiaro i dati e le informazioni che interessano e i punti essenziali di un ragionamento e comunicare idee complesse in forma chiara precisa ed efficace, ma anche costruire schemi logici che mettono in relazione le diverse informazioni, eseguono operazioni logiche, costruiscono l'ordine di un ragionamento. Essi, infatti, "contengono il maggior numero di idee con il minor quantitativo di scrittura nel tempo più breve possibile e nello spazio più ristretto" (Tufte). Imparare a leggerli e soprattutto a costruirli è un'*operatività* estremamente *efficace* in quanto racchiude già delle *operazioni logiche*: i linguaggi e gli schemi logici, anzi, *consentono il passaggio* dall'operatività alla logicità e costituiscono un ponte tra il fare e il pensare.

Hanno grande importanza, però, anche gli **esercizi metacognitivi** e gli **esercizi metaemozionali**. Con il termine *metacognizione* si intende sia la conoscenza che un soggetto ha o può imparare ad avere del funzionamento della propria mente e di quella degli altri, sia i meccanismi di controllo di tale funzionamento, sia la consapevolezza delle strategie di risoluzione dei problemi come regola o insieme di regole necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni. Con il termine *metaemozione* (altri preferiscono parlare di abilità *trasversali* o di abilità *per la vita*) si intende la capacità di controllare razionalmente con l'intelligenza emotiva o carattere le emozioni, intese come impulso ad agire istintivamente e senza riflettere, attraverso alcune abilità personali che determinano il modo in cui si controlla se stessi (consapevolezza, padronanza, motivazione) e alcune abilità sociali che determinano il modo in cui si gestiscono le relazioni con gli altri (empatia e abilità relazionali). Tra le abilità emozionali, particolarmente importanti da acquisire nella scuola primaria e secondaria di primo grado, svolge un ruolo assai rilevante per l'apprendimento la *motivazione*, la capacità di dominare i propri impulsi e di attendere, rimandando la soddisfazione di alcuni bisogni e concentrandosi su un determinato obiettivo da raggiungere.

La ricerca degli ultimi vent'anni ha dimostrato che possedere queste abilità non solo facilita gli apprendimenti, ma consente anche di affrontare le diverse situazioni che la vita pone di fronte con competenza: per risolvere un problema o realizzare un compito è necessario, infatti, attivare conoscenze di tipo dichiarativo (sapere cosa è un certo oggetto), di tipo procedurale (sapere come fare) e di tipo pragmatico (sapere perchè e quando fare) (Giasson).

Gli interventi di insegnamento/apprendimento, di conseguenza, sono tanto più efficaci quanto più si misurano con questi tre tipi di conoscenza ed educano all'autoriflessione e all'automodificazione. Il docente incentiva la riflessione del ragazzo sugli esercizi, sulle regole che caratterizzano la disciplina, sui diversi percorsi possibili. Lo studente ripercorre con la guida del docente il processo mentale che ha compiuto e diventa consapevole di cosa sa fare, ha la possibilità di capire quali problemi è in grado di affrontare da solo e in quali ambiti è in grado di agire da solo in modo sicuro e autonomo, rinforza gradatamente la propria autostima e si rende conto di poter imparare cose nuove, può avere la voglia di continuare ed essere motivato ad impegnarsi ancora nel processo di apprendimento. Soprattutto se l'insegnante ha cura di evidenziare costantemente quanto del compito è stato svolto bene e quali sono le possibili ragioni che hanno determinato degli errori e gratifica sempre per le acquisizioni fatte.

Passando dalla teoria alla pratica, una volta individuati gli obiettivi concreti di apprendimento ovvero le difficoltà da superare, occorre **costruire i supporti per l'apprendimento graduale** e il superamento di tante piccole difficoltà con una serie di **esercizi sistematici su tutti i materiali** raccolti, riconfigurati e ristrutturati e per tutti i momenti dell'attività di apprendimento: sia esercizi che facilitano l'apprendimento come costruzione di *singole conoscenze*, sia esercizi (importantissimi) di *ricapitolazione* di una parte o di più parti (apprendimento come costruzione di conoscenze complesse) in modo da guidare i giovani ad essere in grado di descrivere, argomentare, narrare. È appena il caso di osservare che questi esercizi hanno poco a che fare con quelli che si trovano usualmente sotto questa etichetta nei libri di testo e non hanno nulla da spartire con quelli che per punizione ancora talvolta purtroppo vengono assegnati ai giovani o alla classe "troppo vivaci".

Due ultime osservazioni.

Un progetto che metta la centro esperienze/attività/esercizi di apprendimento e che intenda non solo guidare il processo, ma anche osservarlo nel suo evolversi in modo da intervenire ogni volta che ce ne sia bisogno, deve prevedere un radicale cambiamento delle abitudini didattiche: nella scuola tradizionale in aula si ascolta (la lezione) e si parla o si scrive (nell'interrogazione o nel compito) e a casa si studia da soli, nella scuola che si prefigge il compito di individualizzare/personalizzare e sostenere l'apprendimento **in aula si studia e si fanno esperienze/attività/esercizi di apprendimento con la guida dell'insegnante**, parlando scrivendo e sostenendo prove di verifica, e **a casa si completa e si perfeziona** il processo sempre in modo guidato con altri esperienze/attività/esercizi di apprendimento (il tempo scolastico per l'apprendimento collettivo e il tempo domestico per l'apprendimento individuale). In altre parole occorre che il docente riduca al massimo il tempo della lezione e dedichi, viceversa, la maggior parte del tempo all'esercizio dell'operatività dello studente, facendogli fare operazioni di comprensione dei testi e di ricostruzione dei saperi.

In questo modo l'insegnamento si configura, soprattutto nei primi anni di scuola, piuttosto come attività di *affiancamento* e, più avanti, come attività di *mentoring* di *tutoring* e di *accompagnamento* e, solo alla fine del percorso di studio, come attività di *coaching* e di *counselling*.

2.6.2. L'attività didattica come laboratorio strutturato per l'apprendimento

L'attività didattica diventa in tal modo un **laboratorio, un'officina guidato/a e organizzato/a** che offre ai giovani gli strumenti per imparare a fare nel tempo da

soli, per apprendere in modo significativo e stabile e per acquisire un buon *metodo di studio*: non solo si impara la storia e si superano le difficoltà, ma si impara anche come si studia la storia e come si studia in generale. Gli strumenti e la capacità di apprendere, infatti, restano come risorsa personale profonda, le conoscenze dichiarative (contenuti) esclusivamente memorizzate e non sorrette da questi strumenti inevitabilmente si perdono nel tempo anche assai velocemente. Il laboratorio/officina è oggi, inteso, dunque soprattutto come **modalità** di insegnamento/apprendimento, più che come *luogo fisico* specializzato e attrezzato.

L'idea di laboratorio in storia si è sviluppata in Italia alla fine degli anni Settanta a conclusione di un dibattito molto acceso tra i sostenitori dell'insegnamento e apprendimento tradizionali e dei manuali da una parte e i sostenitori della didattica intesa esclusivamente come ricerca e avversi ai manuali da un'altra parte, con l'intento di superare tale dicotomia (Lamberti 1978). In questa idea che ha piano piano conquistato (per i buoni risultati che dava) la parte più attenta e impegnata professionalmente dei docenti, il laboratorio era inteso come un *luogo e un modo, materialmente e teoricamente attrezzato, che consente a insegnanti e a studenti l'esercizio quotidiano delle loro capacità operative* ed era sorretta dalla necessità di imparare a interrogare i libri e a far parlare le esperienze dal momento che i libri (manuali) non offrono la possibilità di vedere la ricerca, ma solo i suoi risultati. Ma passare da una lettura impressionistica che scivola sulle pagine dei libri a una lettura guidata e ad un'attenta osservazione non è cosa semplice e spontanea ed è necessario, quindi, imparare nel laboratorio a leggere i testi, a decodificarli, a destrutturarli e a ricavare informazioni e regole dalle esperienze.

Non si tratta di programmare tutto, di indulgere a tecnicismi esasperati, di credere all'efficacia di prontuari/regole/espediti che da soli non sono una buona garanzia di apprendimento, ma di sollecitare i giovani a **cimentarsi nell'operatività e nella teorizzazione**, a non confondere le informazioni con i concetti, ad acquisire fiducia nelle proprie capacità di pensare, a rifiutare gli automatismi della riproduzione-ripetizione, a decidere ciò che, essendo plausibile, ha diritto alla credibilità.

Per questa via i giovani possono superare le difficoltà, ma anche **i luoghi comuni, gli stereotipi e i pregiudizi**, possono arrivare a comprendere che ciò che studiano non è dato, ma creato dal ricercatore attraverso ipotesi e congetture, possono arrivare a liberarsi dallo schema di spiegazione monocausale e a capire che, se studiano, studiano prima di tutto per costruire la propria autonomia personale, intellettuale ed esistenziale.

Il continuo coinvolgimento di tutti, tra l'altro, risolve come d'incanto il cosiddetto problema *disciplinare* poichè tutti lavorano e si sentono **curati** grazie alle indicazioni e alle correzioni degli esercizi fatti a casa e a scuola, in un clima in cui possono permettersi di sbagliare, in quanto non c'è ancora la valutazione, imparano a correggersi, imparano ad *ammettere di aver sbagliato* (obiettivo fondamentale) e si accorgono di *crescere* grazie alle continue conferme che l'insegnante dà loro.

Per un approfondimento sul laboratorio di storia si rimanda ai due testi, fondamentali, di Antonio Brusa (*Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991) e Ivo Mattozzi (*La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia* in Paolo Bernardi, a cura di, *Insegnare storia con le situazioni-problema*, Quaderno di CLIO'92 n.4 del febbraio 2004) e al bel saggio di Lina Santopaolo (*Attività didattiche e laboratorio* in Flavia Marostica, a cura di, *Apprendimento e cultura storica*, IRRE ER, Bologna 1997).

2.6.3. Esempi di esercizi di apprendimento

Si intende qui riportare solo un **repertorio di possibili esperienze di apprendimento** senza la minima pretesa di esaustività e si rimanda per approfondire e avere altre indicazioni, teoriche ma anche operative, ai due testi di Antonio Brusa (*Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985 e *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991), ai testi di Rossana De Beni e Claudia Zanperlin (*Guida allo studio del testo di storia*, Erickson, Trento 1993) e di Carlo Scataglini e Annalisa Giustizi (*Storia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola elementare e media*, Erickson, Trento 1999) che curano in particolare l'aspetto metacognitivo e soprattutto al recente testo di Ernesto Perillo (*La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002) che forse più di ogni altro può essere prezioso perché ricchissimo di indicazioni teoriche essenziali e soprattutto di una gamma davvero interessante di suggerimenti operativi.

I possibili esercizi possono essere raggruppati a secondo dell'oggetto su cui sono centrati:

- **sulle abilità di studio:** curare la redazione e il riordino del quaderno, reperire informazioni non presenti nei materiali dati e nel testo dato che servono a integrare o a capire meglio, dare un giudizio motivato sulla efficacia degli strumenti utilizzati, ascoltare parlare scrivere oltre che leggere in modo sistematico, prendere appunti in forma analitica e sintetica,
- **sulle abilità operative o comunicative:** analizzare il lessico e lo stile degli strumenti didattici testuali; leggere complessivamente e selettivamente i testi, gli schemi logici, le mappe, le carte geografiche e storiche, le fonti iconografiche; manipolare i testi e i materiali integrativi con sottolineature e evidenziazioni e/o note a margine; individuare la struttura del testo, dividerla in parti e intitolarle, trasporre la lezione e/o il testo in schemi logici, carte geografiche e storiche, mappe concettuali; costruire e decodificare linee del tempo e grafici temporali semplici e complessi, costruire e decodificare diagrammi di flusso; osservare le fonti materiali e ricavare informazioni; transcodificare da schemi logici, carte geografiche e storiche, mappe, fonti iconografiche a testi; riscrivere testi di argomento storico, riassumendoli o con un'altra parafrasi, produrre testi di argomento storico su uno o più temi dati; costruire supporti alla comunicazione orale e scritta come schemi, lucidi, cartelloni etc.; verbalizzare una discussione o una lezione, annotare le fasi e gli aspetti di un'esperienza e stendere una relazione, applicare procedure date; rispondere a domande chiuse o aperte, distinguere e produrre descrizioni, narrazioni, argomentazione su un fatto storico,
- **sulle abilità operatorie o cognitive della storia:** riconoscere e utilizzare correttamente gli operatori di *tematizzazione* (individuare il fatto storico, costituire insiemi di informazioni, costituire mappe di conoscenze), di *organizzazione temporale* (distinguere tra passato presente futuro, la successione, la contemporaneità, il periodo, distinguere le durate, il ciclo, la congiuntura, la cronologia, la datazione), di *organizzazione spaziale* (localizzare, individuare l'estensione, la distanza, la distribuzione territoriale), di *classificazione dei fatti e di organizzazione di intreccio* (individuare le permanenze, i mutamenti, gli eventi, problematizzare, spiegare),
- **sulla struttura disciplinare della storia:** individuare e memorizzare le conoscenze semplici e complesse di fatti ed eventi significativi, riconoscere e applicare indicatori e descrittori di *quadri di civiltà* e di *processi di trasformazione*, decodificare e applicare correttamente i *concetti* generali e specifici della storia e le grandi *periodizzazioni*, individuare spiegare e utilizzare correttamente il *linguaggio* storico, comprendere e rappresentare i *modelli di spiegazione*, individuare e capire la struttura della comunicazione utilizzata in un testo storiografico,
- **sulle abilità metacognitive:** osservare e riconoscere le operazioni di pensiero che si compiono, riconoscere le operazioni di pensiero che altri compiono, osservare e motivare le operazioni logiche che si compiono, motivare le operazioni logiche che altri compiono, scoprire cosa si sa e cosa si sa fare e cosa non, individuare cosa può succedere in conseguenza di qualcosa, distinguere vantaggi e svantaggi di una scelta, capire cosa occorre fare per recuperare/migliorare, prendere in considerazione più strategie di fronteggiamento, mettere in relazione diverse strategie con contesto e propensioni, formulare progetti operativi di brevissimo, breve, medio periodo, attuare progetti operativi di brevissimo, breve, medio periodo, analizzare compiutamente esperienze scolastiche e non, distinguere i lati positivi e i lati negativi di un'esperienza, riformulare in termini nuovi gli aspetti negativi di un vissuto, realizzare il progetto con le modifiche apportate,
- **sulle abilità metaemozionali:** riconoscere i propri stati d'animo, sapersi decentrare assumendo i punti di vista degli altri, etc.....(a seconda delle scuole di pensiero assunte).

2.7. La costruzione delle prove di verifica sommativa

2.7.1. Posologia (alcuni suggerimenti)

Alla fine di un'esperienza di apprendimento occorre prevedere e quindi progettare, **in corrispondenza con le tipologie e gli oggetti degli esercizi svolti**, sia le tipologie sia gli oggetti delle prove di verifica finali che i giovani con la guida dei docenti sono tenuti a svolgere in classe.

Le prove di verifica che si possono dare sono tantissime, da quelle più tradizionali a quelle più innovative, e c'è in proposito una letteratura nazionale e internazionale fin troppo abbondante alla quale attingere circa le tipologie e i sistemi di misurazione e di valutazione.

Pochissime, dunque, sono le osservazioni che si possono aggiungere su questa sequenza del processo di apprendimento che è sicuramente delicata e importante, ma non la più importante.

La *prima*, consequenziale a quanto detto a proposito dei metodi e delle strategie. E' opportuno fare **prove continue brevi variegate** al massimo e **su tutto**, intercalando prove di tipo strutturato semi-strutturato e non strutturato, non solo per consentire a bambini e bambine, ragazzi e ragazze portatori di stili cognitivi ed emotivi diversi di cimentarsi con le prove più consone e contemporaneamente per stimolarli a cimentarsi con tipologie sentite inizialmente come ostili, ma anche per abituare tutti a sostenere delle prove e quindi per sedare le ansie e per verificare il possesso e il padroneggiamento di conoscenze sia dichiarative che procedurali e di diverse abilità e competenze.

La *seconda*. Ogni prova proposta, affinché possa diventare anche un'occasione di crescita dell'autonomia del singolo e quindi di acquisizione progressiva di capacità di autovalutazione, deve essere accompagnata nel momento stesso in cui è proposta da una **dichiarazione esplicita** (possibilmente scritta) dei **criteri di misurazione e di valutazione** (che sono due cose ben distinte) che saranno adottati dal docente e della scelta di procedere per *standard* (in riferimento a obiettivi generali) oppure per *progress* (in riferimento alla storia della classe).

La *terza*. Qualsiasi prova per essere utile ai fini dell'apprendimento e non limitarsi a dare solo dei numeri per compilare le schede, deve essere seguita nel giro di poco tempo da una **adeguata correzione in classe** che sulla base delle correzioni delle prove individuali informi collettivamente dei risultati e dei problemi e suggerisca a ciascuno di annotarsi risultati, giudizi, parti positive e parti negative della prova sostenuta in modo da poterne fare oggetto di ripensamento e di riflessione anche successiva.

La *quarta*. Occorre fare molta attenzione nella individuazione delle prove non solo prevedendo con lucidità che siano **effettivamente superabili** con buon esito (non troppo facili, ma nemmeno troppo difficili) dalla stragrande maggioranza della classe, ma anche proponendo prove **di diversa difficoltà** in modo che tutti siano in grado di superare positivamente almeno alcune di esse e in modo da incoraggiare i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze in difficoltà. Accumulare nel tempo un numero eccessivo di verifiche negative **può avere un effetto devastante** nella costruzione dell'autostima e indurre la convinzione di essere incapaci dal momento che il giudizio dell'insegnante, come emerge da molte ricerche sul campo, è determinante nel costruire la autovalutazione dei giovani.

2.7.2. Esempi di prove di verifica di apprendimento

Anche qui si intende riportare solo un **repertorio di possibili prove di verifica** senza la minima pretesa di esaustività e si rimanda per approfondire e avere altre indicazioni ai testi di Alessandro Mattioli (*Guida pratica alla valutazione*, Faenza, Faenza-Ra 1990), di Gaetano Domenici (*Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991) e *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993) e di Claudia Malta (*Verifiche e valutazione* in Flavia Marostica, a cura di, *Apprendimento e cultura storica*, IRRSAE ER Bologna 1997)

Le possibili prove possono essere così raggruppate:

- **prove non strutturate orali**: interrogazioni programmate alla cattedra, interrogazioni non programmate alla cattedra, interrogazioni programmate dal posto, interrogazioni non programmate dal posto, esposizione programmata di una ricerca, rendiconto non programmato di un lavoro, colloquio per rispondere e per proporre, colloquio breve continuo sistematico, colloquio a più voci guidato e ordinato, comunicazione su precisi compiti, relazione su un lavoro svolto, relazione su uno dei lavori svolti, argomentazione su un tema prefissato, argomentazione su uno dei temi prefissati, descrizione di un fenomeno, fatto, situazione o di un processo, narrazione di un fatto o di un'esperienza, presentazione di un tema servendosi di schemi o immagini, predisposti su lucido o su cartellone, o di registrazioni o di materiali cartacei o multimediali, impostazione e risoluzione di problemi,
- **prove non strutturate grafiche**: costruzione di un testo su un tema noto, costruzione di un testo su uno dei temi noti, domande a risposta aperta su un tema dato, domande a risposta aperta su uno dei temi dati, applicazione di una o più procedure, risoluzione di uno o più problemi, relazione su una ricerca/laboratorio condotti a casa o in classe o in altro luogo, produzione di testi su espressioni chiave, produzione di testi sulla base di immagini, produzione di testi su dati statistici, produzione di testi su schemi logici, analisi di testi, di immagini, di dati, di schemi, costruzione di mappe concettuali, produzione di verbali di esperienze, produzione di schemi sulla base di testi, risoluzione di problemi con procedura data, risoluzione di problemi con una delle procedure date, costruzione di lucidi tabelloni scalette mediante scrittura manuale e/o al computer
- **prove strutturate grafiche**: vero/falso, corrispondenze, completamenti, scelte multiple, breve saggio.

Tutte le prove non strutturate possono essere trasformate in prove **semistrutturate**, rendendo *chiara e trasparente*:

- la prestazione richiesta (istruzioni precise e dettagliate, possibilmente scritte)
- i criteri di misurazione/valutazione (criteri di correzione e valutazione precisi ed espliciti), e stabilendo *precisi vincoli* di: tempo, spazio, struttura, contenuto.

2.8. La costruzione dell'avvio e della conclusione

Affinché la proposta didattica sia significativa, le attività debbono essere "sempre dotate di senso" per essere "motivanti" e occorre mostrare **a cosa serve studiare le conoscenze** sulle quali si concentra l'unità di apprendimento. La disciplina, in questo caso la storia, va così inserita nella **vita reale** in modo che risulti evidente quanto possa servire a capire la vita, va presentata come parte della cultura di un individuo e come sua potenziale **ricchezza** e va offerta come **linguaggio** e come **chiave per interpretare il mondo** e per imparare a starci bene dentro.

In altre parole, ogni unità di apprendimento, per inserirsi in modo significativo nel sistema di conoscenze di cui i giovani sono già portatori, dovrebbe essere ritmata dallo stesso "movimento a pendolo" che guida il lavoro del ricercatore (lo storico):

- dovrebbe partire sempre dal **presente-vicino** (problematico),
- andare al **passato-lontano** (per attingere informazioni e rielaborarle e per ricostruire il passato),
- ritornare al **presente-vicino** (per rileggerlo con maggiore spessore esplicativo alla luce delle nuove conoscenze acquisite).

Certamente il presente e anche ciò che è vicino è ancora poco conosciuto dai giovani e spesso si configura prevalentemente, se non esclusivamente (quando si

configura, il che non è da dare sempre come scontato), come fonte di curiosità, anche se spesso solo superficiale, rispetto al vissuto quotidiano. E' solo l'abilità del docente che può accompagnare i giovani - valorizzando a pieno le conoscenze e le capacità pregresse, anche di basso livello, se non addirittura distorte, e attraverso un itinerario strutturato di domande mirate o attraverso apposite esercitazioni - **dalla curiosità immediata ed esplicita alla proposizione di un problema che abbia rilevanza anche scientifica e alla motivazione** a ricercare in modo corretto, ovvero sulla base di precise regole, risposte in grado di farlo ritornare al presente-vicino più ricco di competenze abilità informazioni.

Occorre, così, progettare per ciascuna unità di apprendimento uno **stimolo iniziale** (discussione guidata, lettura selettiva, esercitazione con indicazioni, analisi di carte tabelle grafici etc...) che consenta di valorizzare a pieno le abilità, le competenze, le conoscenze già padroneggiate, di coinvolgere anche sul piano affettivo (motivazione), di introdurre, attraverso una precisa **problematizzazione**, all'acquisizione del "nuovo" previsto nell'unità di apprendimento e alla sua assunzione entro il reticolo di conoscenze già posseduto da ciascuno. Analogamente occorre progettare una **parte terminale** che abbia la forza di dimostrare che l'utilizzo delle nuove acquisizioni consente effettivamente di rileggere il presente con maggior ricchezza e maggior spessore e di trovare **alcune risposte** alla problematizzazione di avvio.

Queste due parti dell'unità di apprendimento (il partire dal presente e il ritornare al presente) vanno **progettate per ultime**, quando già la struttura e in particolare la parte tesa alla ricostruzione del passato sono ben delineate e le varie articolazioni già costruite, in quanto solo avendo chiaro quale è il percorso da compiere (oltre ovviamente quale è la classe) si può individuare quale è il "ponte" giusto da lanciare tra i vissuti individuali e la cultura.

2.9. Il potenziamento per il recupero e per le eccellenze

Dal momento che le caratteristiche cognitive e affettive di ciascun giovane e di ciascun gruppo classe sono diverse e irripetibili e quindi anche le risposte che possono essere date al **percorso essenziale e irrinunciabile per tutti** (core curriculum), occorre, infine, prevedere, accanto, anche **materiali e attività** (raccolti in apposite parti) di **rinforzo** e di **approfondimento**, sia per il recupero che per le eccellenze, sugli stessi sottotemi già affrontati, configurandoli però in modo del tutto diverso da quanto già fatto, da svolgere collettivamente a scuola oppure individualmente a casa. Il repertorio di tali attività e materiali è, ovviamente, tendenzialmente infinito e sta alla creatività e alla professionalità dei docenti trovare la soluzione più idonea per consentire alla fine alla stragrande maggioranza della classe di **imparare effettivamente** e di **non annoiarsi**. Mano a mano che si è costruita l'unità, si sono già operate delle selezioni e molti materiali e strumenti e pezzi di percorso sono stati lasciati da parte perché non organici o troppo difficili o troppo facili. Aggiungendo solo quanto basta, si possono agevolmente confezionare le parti in più, pensando da una parte a percorsi **facilitati**, magari con un uso più abbondante di materiali iconografici piuttosto che testuali, da un'altra parte a percorsi più **complessi** e approfonditi, magari integrati da materiali più sofisticati.