

Rivista per la scuola primaria

# Sim SCUOLA ITALIANA MODERNA

5 gennaio  
2015



Per non dimenticare:  
la Giornata della memoria in classe

EDITRICE  
LA SCUOLA

### Direttore

Pier Cesare Rivoltella

### Redazione

Gloria Sinini

g.sinini@lascuola.it

### Comitato scientifico

Renza Cerri (Università di Genova)

Floriana Falcinelli (Università di Perugia)

Luigi Guerra (Università di Bologna)

Alessandra La Marca (Università di Palermo)

Daniela Maccario (Università di Torino)

Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca)

Achille Notti (Università di Salerno)

Loredana Perla (Università di Bari)

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata)

### Comitato di Redazione

Progettare: Simona Ferrari (Università Cattolica di Milano)

Comunicare: Alessandra Carenzio (Università Cattolica di Milano)

Valutare: Lorella Giannandrea (Università di Macerata)

Professione insegnante: Davide Parmigiani (Università di Genova)

Studi di caso: Elena Mosa (INDIRE di Firenze)

L'angolo del dirigente: Laura Fiorini (Dirigente scolastico del Liceo Maffeo Vegio di Lodi)

Bookmark: Serena Triacca (Università Cattolica di Milano)

Sim-kit: Paola Amarelli (Dirigente scolastico, Brescia), Alessandro Sacchella (Insegnante, docente a contratto Università di Verona)

### Autori in redazione

Daniele Barca, Stefano Bertora, Elena Borgnino, Giacomo Buonopane, Sonia Claris, Laura Comaschi, Cristina Cuppi, Mina De Santi, Clara Farina, Chiara Friso, Paolo Gallese, Rita Marchignoli, Laura Margutti, Stefania Massaro, Donatella Musella, Francesca Musetti, Francesca Panzica, Francesca Pascolini, Giuseppe Pelosi, Eva Pigiapoco, Fabiola Scagnetti, Nunzia Schiavone, Sabrina Sironi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Elena Valgolio, Sergio Vastarella, Viviana Vinci, Evelina Zamboni, Ivano Zoppi, Lia Zunino

## Editoriale

**Il "fiuto" degli studenti e gli insegnanti "incompiuti"**  
di Pier Cesare Rivoltella, pag. 1

## Sim-pic

**Strumenti**  
di Serena Triacca e  
Davide Moncecchi, pag. 3

La gallery di SIM-Pic è disponibile sul sito, nella sezione **Approfondimenti per abbonati**

## Bookmark

**Navighiamo insieme... il sito Presentazioni Efficaci**  
di Ivan Sciapeconi, pag. 7

**Educreations**  
di Rita Marchignoli, pag. 31

**Il bambino di Noè**  
di Antonella Mazzoni, pag. 68

**Arrivederci ragazzi**  
di Antonella Mazzoni, pag. 70

**Maestro Alberto**  
di Alberto Piccini pag. 91

**La Buona Scuola. Seconda parte**  
di Mario Falanga, pag. 93

## Risorse web

Inserite alle pagine 32, 53, 90



## Focus

### Progettare

**Progettazione, tempo, didattica**

di Simona Ferrari, pag. 9

**Il tempo nella pratica**

di Clara Farina, pag. 15

### Comunicare

**Comunicare con i colleghi**

di Alessandra Carenzio, pag. 21

**Nelle comunità di pratica**

di Alberto Ardizzone, pag. 26

### Valutare

**Valutarsi e valutare gli altri**

di Alice Bizzarri, pag. 34

## Zoom

**Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale**

di Loredana Perla, pag. 73

**Che cosa chiedere alla storia**

di Ernesto Galli della Loggia, pag. 75

**Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado**

di Antonio Brusa, pag. 77

**Il laboratorio storico a scuola**

di Viviana Vinci, pag. 81

## Professione insegnante

**Il computer nello zaino**  
di Lucilla Parrettini, pag. 41

### Studi di caso

**Piccoli Grandi Pezzetti di Mondo**

di Nicoletta Farneschi, pag. 47

### Angolo del dirigente

**Un curriculum inclusivo nella scuola del primo ciclo**

di Luciana Ferraboschi, pag. 55

**Sciogliamo i Nodi**

di Letizia Elena Sibilia e Laura Metelli, pag. 61

## Sim-kit

**KIT del mese**

di Paola Amarelli e Alessandro Sacchella, pag. 96

**Patrimonio e didattica, fra teoria e pratiche di cittadinanza**

di Elena Musci, pag. 85

**La storia si narra: il dispositivo autobiografico**

**per innovare l'insegnamento della storia**

di Nunzia Schiavone, pag. 87

**Bibliografia ragionata di Zoom**

a cura dell'Università degli Studi di Bari, pag. 90

**Progetto grafico e impaginazione**

Overtime di Olivia Ruggeri

**Produzione e Editing fotografico SIM-PIC**

Davide Moncecchi

**Segreteria di Redazione**

Annalisa Ballini

sim@lascuola.it

**Copertina e Area Web**

Progettazione e Sviluppo

Editrice La Scuola

**Illustrazioni di copertina**

Rielaborazione a cura di Monica Frassine

"Scuola Italiana Moderna",

mensile per la scuola primaria

Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 12

del 4 febbraio 1949

ISSN 0036-9888

**Quote di abbonamento**

Abbonamento annuo 2014-2015

Italia: € 60,00

Europa e bacino del Mediterraneo:

€ 105,00

Paesi extraeuropei: € 129,00

Il presente fascicolo: € 8,00

Abbonamento digitale: € 39,00 (iva incl.)

(istruzioni dettagliate sul sito dell'Editrice

La Scuola o presso l'Ufficio Abbonamenti)

Conto corrente postale n° 11353257

(riportare nella causale il riferimento

cliente)

Attenzione: informiamo che l'Editore si

riserva di rendere disponibili i fascicoli

arretrati della rivista in formato digitale

(PDF).

I fascicoli respinti non costituiscono

disdetta.

**Ufficio Abbonamenti**

(con operatore dal lunedì al venerdì

negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30;

con segreteria telefonica in altri giorni e

orari)

Tel. 030 2993 286

Fax 030 2993 299

e-mail abbonamenti@lascuola.it

**Ufficio Marketing**

Tel. 030 2993 290

e-mail pubblicita@lascuola.it

**Direzione, Redazione,**

**Amministrazione, Uffici**

EDITRICE LA SCUOLA S.p.A.

via A. Gramsci 26, 25121 Brescia

**Stampa**

Vincenzo Bona S.p.A., 1777 Torino

Contiene I.P.

ti all'epoca tollerati. Serpeggia una sorta di nonnismo che rasenta il bullismo.

Da ciò si potrà partire per fare qualche riflessione sulle regole della convivenza e sulla loro importanza, sul rispetto dell'altro, sulle diversità, sulle strategie opportune da adottare in caso di conflitti. Si potrà realizzare un cartellone con le regole concordate con gli alunni utilizzando immagini del film o disegni degli alunni.

*Obiettivi:*

- cogliere comportamenti sociali non adeguati in un film e confrontarli col proprio vissuto;
- concordare regole comuni di comportamento;
- educare alla convivenza civile.

*Tempo previsto: 2 ore.*

### Attività 3: Il cinema

A un certo punto del film i ragazzi si trovano a guardare *L'emigrante*, cortometraggio di Chaplin del 1917. I bambini del film di Malle si divertono guardando Charlot, trovano bella l'attrice che compare.

Ma ai bambini del giorno d'oggi può piacere un film di Charlot? E troverebbero altrettanto bella l'attrice? I canoni sono cambiati. Tuttavia il cinema odierno discende da quel vecchio modo di fare cinema. Si potrà avviare una ricerca sulla storia del cinema. Sicuramente gli alunni noteranno le differenze macroscopiche: bianco e nero, muto, musica dal vivo in sala. Anche lo stesso film di Malle, del 1987, si discosta dai modelli e dagli straordinari effetti speciali a cui i bambini sono avvezzi. In piccoli gruppi gli alunni ricercheranno in



Internet le tappe fondamentali dell'evoluzione del cinema (nascita, bianco e nero, muto, sonoro, colore, effetti speciali, animazione...), i titoli che possono rappresentarle, le locandine, le date, i premi, curiosità varie. A ogni gruppo sarà assegnato un argomento o un periodo o una tipologia. Con le stampe delle locandine realizzeranno in seguito cartelloni in cui siano riportate anche le informazioni trovate. In alternativa potranno realizzare una presentazione digitale. Ogni gruppo illustrerà alla classe il risultato della propria ricerca. Si potrebbe partire con L'arrivo di un treno alla stazione di La Ciotat dei fratelli Lumière, raccontando la leggenda secondo cui gli spettatori sono scappati vedendo il treno arrivare.

*Obiettivi:*

- conoscere le tappe fondamentali della storia del cinema

- conoscere il cinema come forma d'arte;
- trovare in rete informazioni e immagini relative a un argomento;
- promuovere il lavoro di gruppo.

*Tempo previsto: 6 ore.*

### Per approfondire: alcune curiosità

- *Arrivederci ragazzi* si è aggiudicato il Leone d'oro per il miglior film alla Mostra del cinema di Venezia nel 1987.
- Il regista ha studiato nello stesso collegio in cui è ambientata la vicenda narrata che si ispira a un ricordo della sua infanzia.

#### La citazione

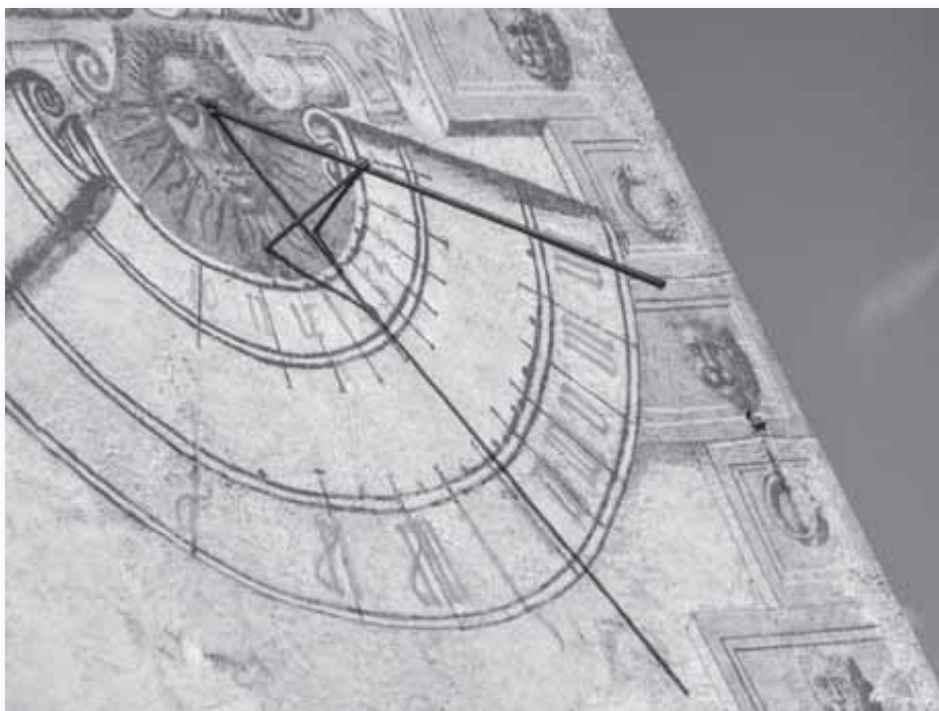
*Per me l'educazione, quella vera, sta nell'insegnarvi a far buon uso della libertà.*

# Insegnare storia: fra racconto, nuovi media e curricolo verticale

di Loredana Perla, Università degli studi di Bari

La storia, come campo scientifico di studio, racchiude le testimonianze, i fatti, i simboli e i valori che segnano il cammino delle civiltà. La storia, come sapere trasposto in insegnamento, a tali “ingredienti” aggiunge una finalità formativa essenziale: promuovere la consapevolezza delle proprie radici (che è condizione per aprirsi al futuro e al ruolo di cittadini del mondo). Per questo storia e cittadinanza sono così strettamente collegate. E per questo, naturalmente, è così importante insegnare (bene) la storia e preoccuparsi che essa venga *significativamente* (e non solo *mnemonicamente*) appresa: perché attraverso l'accostamento dei bambini a quei fatti, a quelle testimonianze, a quei simboli, a quella consapevolezza delle proprie radici, la scuola continuerà a farsi garante della trasmissione intergenerazionale della cultura e della costruzione della identità di un popolo. Una identità che, come scrive in un volume celebre (*L'identità italiana*, il Mulino, Bologna 1998) l'anfitrione dello Zoom di questo mese, lo storico Ernesto Galli della Loggia, comincia a delinearsi grazie allo studio della geografia. Anche per questo oggi si tende a denominare questo campo di sapere come “geostoria”. Cogliere il senso del tempo come fattore di evoluzione dei popoli e delle forme della loro convivenza chiede agli insegnanti la costruzione di un curricolo in grado di far apprendere anche le condizioni, i limiti e le possibilità di contesti territoriali e di fattori ambientali. Che questo legame esista e che sia didatticamente rilevante è confermato anche dal cambio di sensibilità che ha caratterizzato l'insegnamento della storia nella scuola primaria per l'accoglienza sempre più convinta nei Programmi (oggi *Indicazioni per il Curricolo*) della lezione delle “Annali”, aperta alle scienze sociali e fautrice di un paradigma storiografico attento, più che ai fatti e ai singoli, ai fenomeni a lenta evoluzione e ai quadri sociali.

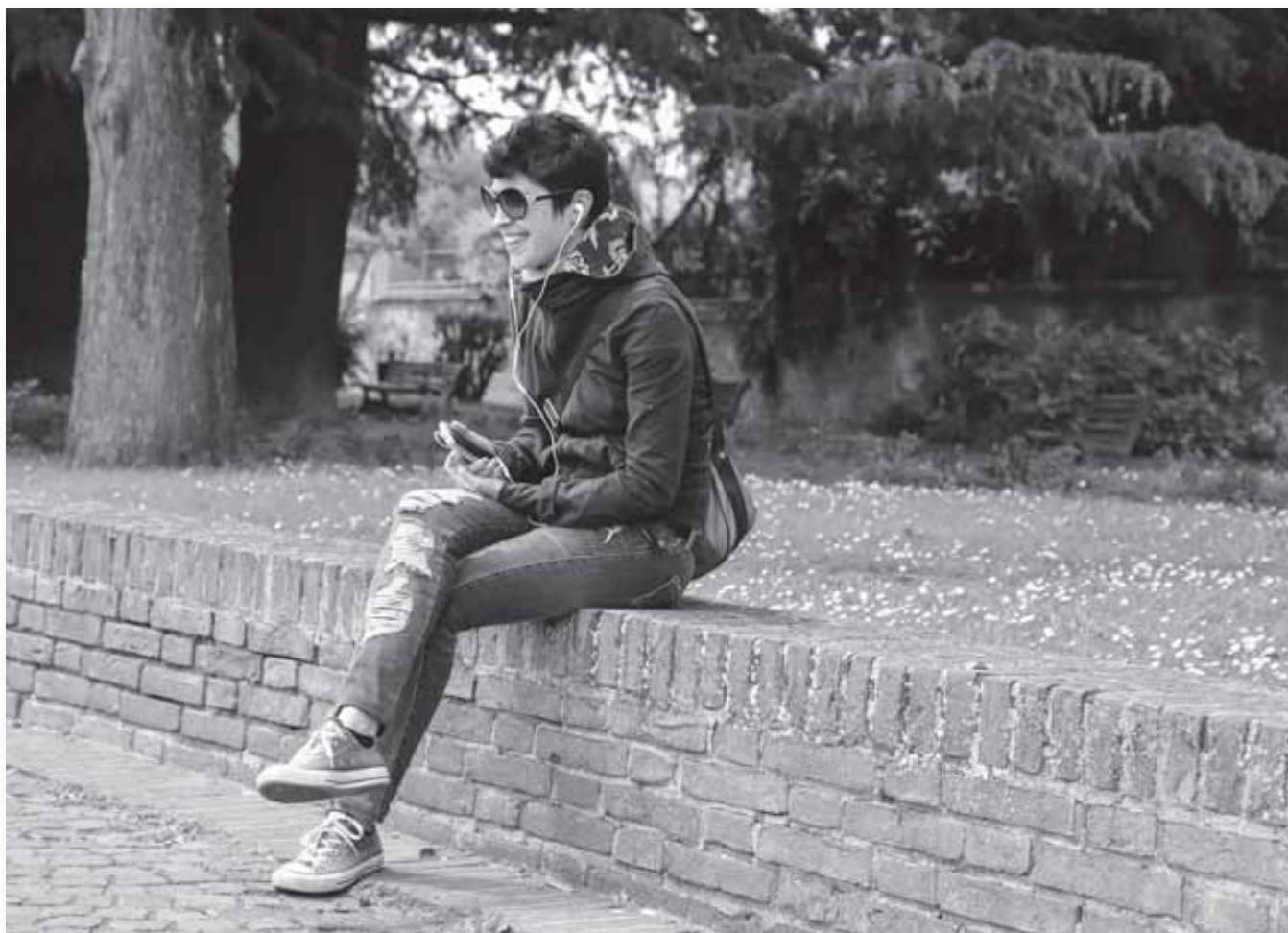
Da allora molta strada è stata percorsa dalla didattica della storia nella direzione del rinnovamento delle scelte contenutistiche e metodologiche e oggi, nel nostro Zoom, ci interroghiamo sull'efficacia di queste scelte. Ha funzionato quella svolta?



C'è qualcosa da rivedere, dal punto di vista delle pratiche didattiche, nell'insegnamento della storia (o della geostoria); c'è bisogno di qualche ripensamento?

Il dossier offre qualche sollecitazione critica al riguardo focalizzando, come le tante facce del medesimo cristallo, i costituenti che “fanno” l'insegnamento della storia nella scuola primaria: il “perché studiarla”, ovvero il senso da porgere ai bambini, come Galli della Loggia suggerisce, nei termini di una domanda di fondamento: “*da dove vengono*”, e quindi di *che cosa essi sono, di quale storia per l'appunto essi sono il frutto*”. E ancora: il “cosa studiare” del sapere storico, ovvero il progetto della formazione storica da mettere in campo, scrive Antonio Brusa, come insieme di “regole per la progettazione” per un curriculum verticale, piuttosto che come un repertorio di argomenti che si debbono spiegare in classe o di competenze da scrivere sul registro.

Ma il far apprendere la storia è anche – forse soprattutto – declinare quelle regole in scelte strategiche coerenti con un progetto curricolare capace di connettere senso, saperi, metodi: ne scrivono, ciascuna scegliendo un “affondo” specifico sul tema, Viviana Vinci, Elena Musci, Nunzia Schiavone, rispettivamente studiose di didattica generale e disciplinare della storia oltre che insegnanti allenate al dialogo teoria-pratiche che dovrebbe sempre caratterizzare l'approccio didattico disciplinare ai saperi che si apprendono a scuola. Senza dimenticare che è l'uomo il peculiare “oggetto” di studio di questa disciplina. Anche per questo Marc Bloch, noto studioso di storia, paragonava lo storico all'orco delle fiabe: impegnato a “fiutare” tracce umane e a ricostruirne le vicende. Un po' quello che ogni maestra e ogni maestro dovrebbero diventare per riuscire ad appassionare i ragazzi al fascino eterno di questa disciplina.



# Che cosa chiedere alla storia

di Ernesto Galli della Loggia, storico, editorialista Corriere della Sera

Alla domanda “che cosa chiedere alla storia, e dunque perché studiarla?” Marc Bloch, il grande storico francese, rispondeva molti anni fa: perché solo la storia, cioè solo la conoscenza del passato, ci fa capire come si è giunti al presente, ci offre il senso del cambiamento delle società, spiegandoci come e perché queste cambiano. Insomma perché la storia è la chiave di qualsivoglia mutamento e analisi sociale. Alle parole di Bloch non c'è nulla da aggiungere. La sua analisi conserva un' assoluta validità. Bisogna ammettere però che è difficile, molto difficile, farne la guida per il lavoro concreto di un insegnante nella scuola primaria (e in parte anche nel ciclo successivo, direi). Il mutamento e l'analisi sociali non sono proprio categorie alla portata della mente di un bambino di 7, 8 anni e forse neppure di 10, 11. Il concetto stesso di “società” – che pure è certamente alla base dell'idea di storia, ma che implica un livello fortissimo di astrazione molto lontano dall'esperienza infantile – non può che essere per quel bambino un concetto quanto mai nebuloso e impervio. Che senso ha, allora, proporgli lo studio della “società”? Bisogna dunque cominciare da qualche altra parte. Questo approccio diverso può riassumersi – questa è la mia proposta – in due punti. Il primo consiste nell'articolare l'insegnamento della storia intorno a un preciso obiettivo: dare ai giovanissimi allievi l'idea “da dove vengono”, e quindi di che cosa essi sono, di quale storia per l'appunto essi sono il frutto. Non si è solo figli di una coppia di genitori, di una famiglia o di un paese, infatti. Si è figli di una “storia”, una sto-

ria più grande. Naturalmente questa prospettiva presuppone la consapevole assunzione da parte dell'insegnante (e perciò anche dell'insegnante) di uno specifico punto di vista culturale-identitario, ovvero l'adesione a uno specifico “canone”, come anche si dice. Che nel nostro caso non può, io credo, che essere quello italiano (regionale)-occidentale. In altre parole: non si studia la storia per capire “lo sviluppo della società” (questo può essere benissimo il risultato indiretto: anzi lo è senz'altro, ma non è l'obiettivo che l'insegnante deve innanzi tutto prefiggersi): *bensi si studia la storia per capire noi chi siamo – noi in quanto pugliesi, italiani e occidentali –, per sapere perché siamo ciò che siamo, di quali elementi è composta la nostra identità e come tali elementi si sono formati e sono venuti componendosi. Perché abbiamo il tipo di famiglia, di rapporto tra i sessi, di istituzioni politiche, di economia, di cibo che abbiamo; perché abbiamo i valori e la visione delle cose che abbiamo.*

Ciò vuol dire chiarire preliminarmente che ci occupiamo della storia di una parte del mondo, la nostra, e non di tutte le contrade del pianeta perché è questa storia che ci ha formato, non quella della Cina o degli Aztechi. Non c'è in questo nessuna espressione di antagonismo tra “noi” e gli “altri” o di “supremazia”, bensì la semplice presa d'atto della differenza. La storia – è sempre Bloch che ce lo ricorda – si fonda sulle differenze. A questo proposito credo che sarebbe opportuno che lo studio della storia cominciasse mostrando ai bambini un mappamondo: indicando le enormi distanze tra le diverse aree del

pianeta, l'enorme difficoltà (quasi l'impossibilità) di comunicare fra di loro, dunque l'inevitabilità di vicende completamente diverse.

Il grande vantaggio di porre a fondamento dell'insegnamento della storia un canone culturale-identitario - italo (regionale)-occidentale nel caso nostro - sta nel poter costantemente riportare il discorso a una tavola di riferimento abbastanza vicina all'esperienza degli scolari, nel poter connettere a essa gli eventi di cui si parla. Ad esempio, in una regione come la Puglia, nel poter parlare della storia del mondo greco e in genere mediterraneo riferendosi ai tanti e intensissimi rapporti di ogni tipo (dalla vicenda delle reliquie e del culto di San Nicola a quella dei martiri di Otranto) che la regione stessa ha avuto con quel mondo. Egualmente, per fare un altro paio di esempi, non è difficile insegnare la storia di Roma partendo dal suo modello di famiglia che è rimasto fino a oggi quello occidentale, fondato sul matrimonio rigidamente monogamico, l'autorità del "pater familias" e una cerchia di clientes; ovvero la storia greca come una storia essenzialmente di città, che è all'origine di uno sviluppo urbano-cittadino (tendente quasi per forza di cose all'autogoverno) che è proprio di questa parte del mondo (dell'Italia in modo specialissimo) e di nessun'altra.

Il secondo punto dell'approccio che sto suggerendo consiste nella *centralità che nell'insegnamento della storia nella scuola primaria dovrebbe avere la narrazione, il racconto.*

Avvicinare dei bambini a vicende lontanissime nel tempo e perlopiù accadute in contesti geografici remoti può essere possibile – e comunque risulta assai più proficua – se si fa ricorso al-

la mediazione del racconto. Cioè a un'adeguata personalizzazione del passato (alla scelta di vicende esemplari riassuntive di un intero universo di significati), la quale partendo dalle vicende del singolo individuo arrivi poi a mettere in luce gli elementi del quadro generale entro cui quelle vicende si collocano. A mio giudizio solo il racconto e la personalizzazione consentono, anche nel corso della lezione, quella *vivacità drammatica che costituisce un prezioso strumento di memorizzazione e dunque di apprendimento.*

Data la giovane età degli allievi della scuola primaria la narrazione personalizzata è il modo più efficace di far sentire il passato come qualcosa di vivo, di renderlo vicino a noi, vicino alla sensibilità anche fantastica di un bambino. Ciò che fu in un certo momento la società romana, la religione dei cretesi, la democrazia di Atene, se non passa attraverso la drammatica storia di Tiberio e Caio Gracco, attraverso la leggenda del Minotauro, di Arianna e di Teseo, mi sembra inevitabilmente destinato a un inerte sapere appiccaticcio pronto a scomparire dopo un istante o quasi.

Non bisogna pensare che tutto ciò rappresenti una banalizzazione della storia. La narrazione personalizzata di cui sto parlando consente infatti come nessun'altra declinazione del racconto storico di mettere gli allievi giovanissimi in rapporto vivo e diretto con quella dimensione assolutamente centrale delle vicende della società umane (e quindi della loro storia) che è la *dimensione del potere.* Delle lotte e degli strumenti per ottenerlo, del modo in cui lo si esercita, dei fini per cui s'intende adoperarlo ma anche poi delle vie per cui tali fini spesso vengono traditi. Il potere, la sua organizzazione e il suo esercizio, rappresentano forse il principale agente di trasformazione delle società umane e al tempo stesso il loro principale aspetto di diversità. Ma non solo. È in modo particolarissimo nella dimensione del potere, attraverso il ruolo della personalità, che il fatto sociale e collettivo s'incontra con l'essenza più intima degli esseri umani e dei loro valori. E non bisogna mai dimenticare che alla fine è di questi esseri concreti in carne e ossa – ogni volta simili a noi ma anche diversissimi perché vissuti tanti anni fa e nei più lontani altrove – che la storia si occupa.





# Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado

di Antonio Brusa, Università degli studi di Bari

Il mandato del gruppo di lavoro che ha stilato le *Nuove Indicazioni* era di aggiornare quelle del 2007, elaborate al tempo del ministro Fioroni. Il dispositivo fondamentale doveva restare il medesimo, ma si doveva tenere conto dei tempi e rivedere il testo alla luce di cinque anni di lavoro scolastico. Il testo, perciò, pur mantenendo il vecchio assetto (come hanno subito capito gli editori, ripubblicando manuali identici al passato), lo ha riformulato in maniera significativa (cosa che raramente gli editori hanno fatto), cercando di renderlo più adeguato alle esigenze di istituti, ai quali spetta il compito di progettare il curriculum di storia.

Questo testo va letto come un insieme di “regole per la progettazione”, piuttosto che come un repertorio di argomenti che si debbono spiegare in classe o competenze da scrivere sul registro. La prima caratteristica di queste regole, è che presuppongono un lavoro comune fra docenti di diversi gradi: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Infatti, le *Indicazioni* descrivono un percorso in continuità più stretta, credo, che nelle altre discipline, dal momento che mettono in sequenza non solo i traguardi di competenze, ma anche gli argomenti di studio. È suddiviso in due cicli paralleli. Il primo, che potremmo chiamare “preparatorio”, accorpa i due anni della scuola dell'infanzia e i primi tre della scuola primaria; il secondo – di storia generale – parte dalla quarta primaria e finisce con la secondaria di primo grado. Lo schema 1 illustra il dispositivo di ciascun ciclo (2-3) e mette in evidenza i

punti caldi, sui quali è necessario fare attenzione per programmare un curriculum efficace.

Questi punti si trovano all'interno di ciascun ciclo, allo snodo fra il biennio e il triennio. Sono gli stessi anche per il ciclo delle superiori, dal momento che si tratta di percorsi paralleli. Pongono una questione pratica di collaborazione, che va affrontata concretamente dai dipartimenti di storia, che, perciò, a rigor di *Indicazioni*, dovrebbero essere misti.

Come lavorare insieme? Le *Indicazioni* forniscono, per ogni segmento, un traguardo di competenze abbastanza analitico. Sono un ovvio invito a non soffermarsi ulteriormente su di esse (conosco gruppi di insegnanti che passano i primi giorni dell'anno a spaccare in quattro ogni indicatore). Dicono abbastanza chiaramente che è meglio impiegare il tempo destinato alla progettazione per individuare i contenuti di studio e disegnare le maniere migliori per trasformarli in oggetti di apprendimento. Esaminiamo, dunque, gli argomenti di studio per il secondo ciclo, e da questi ricaveremo suggerimenti per il primo.

Schema 1

I ciclo: preparatorio	II ciclo: storia generale
4 enni 5 enni	IV Primaria V Primaria
I Primaria II Primaria III Pimaria	I Secondaria Primo grado II Secondaria III Secondaria

Il testo stabilisce due livelli, come ormai è prassi in moltissimi paesi: i contenuti obbligatori e quelli a scelta dell'istituto, se non del docente. Sui primi si è precisi e concreti. Sono quattro. Due per la primaria e due per la secondaria. Si smonta definitivamente l'obiezione secolare del professore di storia intorno al tempo che manca. Ecco il testo: "il curriculum sarà articolato intorno ad alcuni nodi periodizzanti della vicenda umana quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione". Questi nodi vengono individuati come periodizzanti e come capaci di fornire un orizzonte storico inclusivo (sono quindi una risposta disciplinare al problema dell'intercultura). Sono "macro periodi", che costituiscono un tempo cornice piuttosto ampio, all'interno del quale il docente sistema gli argomenti di studio. Per individuarli, le *Indicazioni* suggeriscono alcuni criteri, che sintetizzo con sei aggettivi, che definiscono la "qualità" della storia da insegnare: aperta agli scambi e alle connessioni; complessa (ogni oggetto storico rivela al suo interno un intreccio di soggetti, fatti, istanze); multiscalare (mondo, Europa, Italia, luogo); multidimensionale (economico, politico, sociale, religioso ecc); interdisciplinare, con un rapporto privilegiato con la geografia. Problematica, infine. La storia non è un "racconto liscio", ma una narrazione che

solleva problemi. La formazione storica, di conseguenza, dovrebbe mettere in grado gli allievi di leggerli, capirli, formulare ipotesi per la loro soluzione e comprendere quelle elaborate dagli esperti. Direi che questa potrebbe essere la competenza riassuntiva del percorso di studi.

Ecco una matrice per costruire il curriculum di istituto. Le caselle vuote vanno riempite dal dipartimento di storia. Utilizzando la matrice completata, il singolo docente elabora il proprio progetto formativo (Schema 2).

Infine, per aiutare i docenti in questo lavoro, le *Indicazioni* forniscono un modello di narrazione, nel paragrafo intitolato *La storia generale a scuola*, dove si mostra come gli argomenti che solitamente fanno parte del programma di studi, possano essere agevolmente reinquadrati in questo curriculum.

Individuati gli argomenti, il docente – o il dipartimento – elabora i materiali, e dunque, le strategie di insegnamento. Le *Indicazioni* precisano che sono plurime: la lezione, la lettura, il laboratorio, il paesaggio, i materiali di studio digitali, il manuale, i giochi di simulazione, le immagini, musei e emergenze storico-artistiche, le fonti orali. Una sola prescrizione: non ci si può limitare alla sola lezione o al solo manuale, né questa può costituire l'asse principale del percorso. È un modo per superare la vertenza ormai stucchevole fra tradizione e innova-

Schema 2

Contenuti obbligatori	Corrispondenza "programma"	Mondo	Europa	Italia	Locale	Annualità
Ominazione	Preistoria					IV Primaria
Neolitizzazione	Preistoria/società antiche/classiche/medioevo					IV-V Primaria I media
Rivoluzioni del secondo millennio	Geografica Culturale Agraria Industriale Politica					II media
Mondializzazione Globalizzazione	Il Novecento					III media

zione. Un docente moderno adopera uno strumentario composito.

All'interno di questo curriculum si presuppongono due laboratori mobili. Uno, lo potrei chiamare "Laboratorio del tempo presente". È la proposizione, anche per i docenti italiani, di una preoccupazione che ormai è stata fatta propria dalla comunità storico-didattica internazionale: il fatto, cioè, che la storia, se è disciplina che serve a leggere i nostri problemi, non può trascurare le occasioni di formazione fornite dalle cosiddette "questioni sensibili": i fatti angoscianti del presente, e le memorie, anch'esse a volte angoscianti, di fatti passati. Charles Heimberg ce ne ha parlato in modo esauriente (<http://www.mundusonline.it/index.php/numeri-precedenti/mundus-1/49-ricerche/1/50-le-questioni-socialmente-vive-e-l-apprendimento-della-storia>).

Dentro questo Laboratorio potranno essere fatte rientrare quelle giornate commemorative che, in omaggio all'enfasi della commemorazione che sembra caratteristica delle società attuali, vengono periodicamente proposte alle scuole. Con l'avvertenza, fermamente ricordata dal testo di legge, che il compito della scuola non è quello di commemorare, ma di studiare.

La seconda "struttura mobile" è il "Laboratorio sul patrimonio" (del quale parla Elena Musci). Entrambi costituiscono finestre di lavoro, potenzialmente interdisciplinari, che possono essere aperte in qualsiasi momento della programmazione. Cade, in questo modo, un'obiezione diffusa a questo curriculum in continuità: che cioè si privano le primarie della possibilità di indagare fatti presenti, e la secondaria, per converso, di prendere in considerazione momenti storici precedenti al Medioevo.

Diamo ora uno sguardo al ciclo preparatorio. Qui si tratta di mettere in campo i materiali (conoscenze, immagini, racconti ecc.) e le abilità (lavorare con i documenti, stabilire connessioni, ordinare cronologicamente o spazialmente ecc.) che permetteranno di accedere al percorso di storia generale, così come prospettato dal curriculum. I prerequisiti, dunque. Fin qui nulla che non sia stato di programma fin dal 1985, quando il ministro Franca Falcucci riformò un dispositivo delle elementari fermo dagli anni '60. Quello



del lavoro sui prerequisiti è, in effetti, un terreno ampiamente, e magnificamente, coltivato dalla ricerca didattica delle scuole primarie e dell'infanzia. La novità è che si indica al docente di non attendere il ciclo successivo per parlare di storia ai bambini. La logica dell'apprendere, infatti, non ammetterebbe che si lavorasse su un determinato prerequisito (ad esempio il concetto di documento) in prima o in seconda, per applicarlo su un contenuto storico dopo un paio di anni.

Infatti, l'esperienza scolastica mostra come, quando si inizia a lavorare sul racconto storico (manualistico o no), il docente sia costretto a ripetere pratiche che insegnano agli allievi a lavorare con gli indicatori cronologici e spaziali; a mettere in sequenza o connettere in rete fatti e problemi: come se il lavoro precedente fosse stato inutile. Le *Indicazioni* suggeriscono di abbattere quel tabù implicito, ma diffusissimo nelle scuole (non solo italiane), che proibisce al docente di parlare di storia ai bambini. Quindi, il modello di attività dovrebbe essere: lavoro sul vissuto + applicazione su un argomento storico. Attraverso lo scritto, il racconto, le immagini ferme o in movimento - non importa in quale modo - l'insegnante racconta storie passate, di personaggi o di situazioni; fa rivivere problemi; mostra paesaggi lontani nel tempo e nello spazio. E su questi "contenuti storici" chiede ai bambini di applicare il pacchetto di capacità, apprese fino a quel momento.



Credo che, per le scuole, si apra un percorso affascinante, quello di progettare un curriculum di storia per i più piccini. Si tratterebbe di selezionare quelle attività, già sperimentate, che possono essere riorientate rispetto ai traguardi di competenza (della primaria, certo, ma sarà intelligente dare uno sguardo a quelli finali) e di costruire una biblioteca di fatti, situazioni e personaggi, che possono essere aggregati a esse.

Al termine di questa rapida ricognizione del testo, propongo la questione di fondo: perché studiare la storia? Per due secoli la risposta è stata quasi unanime. “Per formare il cittadino”, intendendo sottolineare, con questa frase, lo scopo identitario della disciplina. Nel secondo dopoguerra questa finalità è stata via via messa in discussione (con l’eccezione in generale dei paesi ex-comunisti e post-coloniali), per dar spazio a finalità più consone a modelli di società che hanno bisogno di cittadini colti e responsabili e più rispettose del carattere scientifico di una discipli-

na. Il dibattito, sempre più acceso a partire dalla fine del secolo scorso, è ancora aperto. Le Indicazioni lo richiamano con una formula, ricavata dalla riflessione di autorevoli studiosi di didattica della storia, come Karl Jeismann e Jörn Rüsen, centrata sul concetto di “coscienza storica” (<https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>): “lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini”.

La coscienza storica, dunque, è il tema di riflessione profonda proposto agli insegnanti, a partire dalla consapevolezza che essa è il frutto di tanti apporti: della storia, ma anche della memoria sociale, e di quell’intreccio fra presente e futuro, che forma la trama mentale della nostra esistenza. Una storia che vorremmo insegnare sa connettere tanti passati: quello del mondo, della nazione, delle generazioni adulte e dei bambini.

# Il laboratorio storico a scuola

di Viviana Vinci, Università degli studi di Bari

Il *laboratorio storico*, introdotto nella scuola italiana sul finire degli anni Settanta, ha l'intento di creare le condizioni affinché i bambini possano leggere il passato per comprendere più consapevolmente il presente attraverso operazioni di "tipo storiografico": sperimentando la ricerca storica e diventando dei "piccoli storici" (Mattozzi 1992). Scoprire il piacere e il valore della *ricerca storica* promuove, infatti, negli allievi il senso di appartenenza alla comunità e la riscoperta di valori civici, rafforzando sia la motivazione allo studio della storia a scuola, sia l'interesse per la funzione civica, critica e politica del mestiere di storico.

## Quali sono i significati attribuiti al concetto di "laboratorio storico"?

L'espressione *laboratorio storico* (o di storia) viene solitamente associata a significati diversi.

Un primo significato riguarda il laboratorio inteso come *luogo fisico* dove produrre didattica di ricerca, che può collocarsi all'interno di una scuola o presso istituzioni storiche (ad esempio il Landis e il Laldis).

La strutturazione di tale luogo è specificatamente predisposta affinché gli allievi, con l'accompagnamento dell'insegnante, possano sperimentare le procedure fondamentali del lavoro storiografico. Il laboratorio inteso come luogo fisico, infatti, «possiede una piccola biblioteca, una videoteca e un archivio che raccoglie fonti orali, fotografiche e fotocopie di documenti cartacei. È inoltre dotato di impianti per la registrazione e la riproduzione in video, una centralina di montaggio video e audio, un'auletta di personal com-

puter, una fotocopiatrice e altri strumenti per la riproduzione, lo *smontaggio* e il *montaggio* delle fonti. L'organizzazione spaziale è pensata in relazione alle esigenze di lavori di gruppo. Esiste anche una sezione ambientale e di storia del territorio» (de Martino 2001, pp. 94-95).

I vantaggi di un'aula attrezzata sono tanti: la riduzione dei tempi per preparare l'esperienza formativa, l'allargamento degli spazi di condivisione e di scambio cooperativo, le migliori condizioni per collegare didattiche e discipline, per utilizzare materiali, sussidi e strumenti diversificati. Purtroppo poche scuole dispongono di aule-laboratorio dotate di arredi e di attrezzature particolari come proiettore, lavagna luminosa, cartografie, libri ed enciclopedie speciali, registratore, televisione, computer e nuove tecnologie multimediali; la concentrazione più alta di laboratori, inoltre, riguarda maggiormente temi complementari e trasversali, come l'informatica o il teatro, mentre è meno diffusa sul piano disciplinare (il laboratorio di scienza e quello di lingue sono i soli più frequenti).

Il fatto di poter svolgere questa didattica laboratoriale e di ricerca in un'aula attrezzata a tale scopo è, però, solo una opportunità in più, ma non per questo è possibile identificare il laboratorio con un'aula specifica. Oltre a essere uno spazio fisico ben dotato, il laboratorio storico assume, infatti, altri significati: esso è considerato sia come "disposizione strumentale varia, e non limitata ad una sola classe di mezzi didattici, adoperata effettivamente dal docente" sia, in senso traslato, come una modalità di conduzione dell'insegnamento e di approcciarsi, complessivamente, alla disciplina e alla mediazione didattica della cultura storica, centrata sul *meto-*

do della ricerca (Brusa 1991). Si tratta di un nuovo paradigma dell'insegnamento-apprendimento della cultura storica basato sul *piacere della scoperta e ricerca storica*, che intende contrastare l'apprendimento di tipo mnemonico-ripetitivo, asettico e passivizzante attraverso esperimenti, discussioni, esercizi, valutazioni, lezioni.

In questo senso, usando le parole di A. Brusa, il laboratorio diviene, più che un luogo fisico, una "cassetta degli attrezzi" che l'insegnante o i gruppi disciplinari di una scuola possono approntare nel tempo e che non riguarda solo singoli temi, ma che sottende come cambiamento strutturale tutto il programma. Il laboratorio di cultura storica rappresenta un modello ricco di insegnamento della storia che abbraccia e intreccia storia generale e storia settoriale, storia mondiale e storia locale, ricerca storiografica e metodologia storica, saggistica storica con la ricerca didattica, macrostoria e microstoria.

La parola *laboratorio* è, in sintesi, sinonimo di *ricerca*: l'elaborazione e la sperimentazione del modello didattico della ricerca "simulata" o limitata aiuta gli allievi a maturare una competenza disciplinare e pluridisciplinare, a possedere la *sintassi* del sapere storico, cioè la "capacità di saper riconoscere e applicare le regole consolidate e gli strumenti convenzionali, epistemologicamente pertinenti, su cui si fonda la produzione storiografica di tipo scientifico" (Deiana 2001, p. 25).

## Precondizioni e caratteristiche del laboratorio storico

Alla base del laboratorio di storia vi è l'idea di un apprendimento che si struttura attraverso operazioni storiografiche, materiali e strumenti in grado di rendere gli allievi costruttori di percorsi di storia (e non passivi destinatari). Le operazioni cognitive di base, necessarie alla produzione del sapere storico e alla costruzione della "grammatica della storia" e dei nuclei epistemici elementari del sapere storico (compiute per la ricerca e lo studio della storia), sono diverse, fra cui: la *raccolta delle informazioni dalle fonti*, l'*organizzazione dei materiali per temi storici*, l'*ordinamento temporale e spaziale dei contenuti*, l'*evidenziazione dei mutamenti* e delle *perma-*

*nenze*, la *selezione degli eventi*, la *problematizzazione di alcuni aspetti dei fatti storici*, la ricerca delle *spiegazioni* dell'agire umano (de Martino 2001, p. 45).

Se il discorso storico racchiude come codici costitutivi le operazioni cognitive che danno origine alle conoscenze storiche, il processo di apprendimento della storia a scuola sarà organizzato mediante operazioni cognitive analoghe e simmetriche a quelle che hanno costruito il testo, il discorso o il documento storico: manipolando, analizzando il discorso storico (e trasponendolo in testi, schemi, modelli, grafici ecc.) l'allievo giungerà a mettere in luce "il reticolo cognitivo e operativo" che connette il discorso storico.

Gli allievi che operano in laboratorio, pur utilizzando alcuni strumenti della ricerca, non sono tuttavia degli storici, non hanno parametri di riferimento, non sanno muoversi fra documenti e archivi seguendo le regole del mestiere dello storico: hanno bisogno di un ambiente adatto alle loro possibilità e di una guida capace di supportarli e di fornire loro istruzioni storiografiche. La metafora dell'officina come modello di apprendimento diventa realtà concreta nel laboratorio storico, in cui l'allievo-apprendista interagisce con l'insegnante-maestro, colui che è in grado di predisporre accuratamente il setting didattico e capace di porsi come guida, supporto e affiancamento.

Si sintetizzano alcune precondizioni e caratteristiche fondamentali del laboratorio storico:

- la strutturazione di un ambiente unitario e condiviso in cui sia molto forte l'interazione fra insegnante-allievi e allievi-allievi per la co-costruzione della conoscenza e delle competenze, in cui la mediazione didattica intrecci il processo di apprendimento degli allievi, che può essere operativo anche fuori dell'aula e nello studio domestico (Mattozzi, in Bernardi, Monducci 2012);
- il passaggio da una "mente manualistica" a una "mente laboratoriale", che privilegi dispositivi cognitivi in grado di costruire conoscenze e saperi mediante il *saper fare* e le pratiche, in situazioni di laboratorio, attraverso strumenti differenziati insiti nella ricerca storico-didattica (come il saper utilizzare le fonti o il saper produrre, trattare e organizzare le informazioni);

- il passaggio dai discorsi *sulla* storia ai discorsi *di* storia, ossia il saper attivare un processo di apprendimento non solo sul possesso di informazioni e conoscenze importanti, ma soprattutto sull'affinare la propria capacità di pensare e leggere il passato, ad esempio analizzando testi storiografici, prestando particolare attenzione alle fonti scelte e alle modalità con cui sono state trattate, interpretate, rafforzate, alle categorie e ai modelli di riferimento con cui sono state organizzate;
- il porsi di fronte al passato in *atteggiamento di domanda*, interrogando criticamente il manuale, ma non solo: il laboratorio storico mira a sviluppare l'autonomia nel reperire le informazioni, cioè la capacità di consultare fonti diverse e selezionare le notizie utili che testimoniano il passato e lo rendono comprensibile, quindi occorre poter disporre di diverse tracce, fonti, documenti (immagini, fotografie, film, opere d'arte, letterature, musiche, oggetti, dati statistici, monumenti celebrativi), arricchendo la tradizionale lezione frontale attraverso una ricca strumentazione ausiliaria, cartografica, libraria, audiovisi-

- va (diapositive, film, documentari, trasmissioni) e informatica (cd-rom, ipertesti, ricerche in rete, comunicazioni on line e tutti i documenti web di cui si sia verificata l'esattezza e l'attendibilità);
- la possibilità di includere nella ricca strumentazione didattica e documentaria anche fonti "povere", in quanto il loro utilizzo rende consapevoli gli allievi dell'appartenenza di ciascuno, piccolo e grande, alla dimensione della "storia" e dimostra che ciascuno può dare il proprio contributo alla costruzione del sapere sociale;
- il far ricorso ad archivi storici o, se non disponibili, costruire "archivi simulati" in cui i documenti sono fotocopiati ma organizzati secondo criteri e categorie archivistiche originali, corredate da indicazioni e trasposizioni linguistiche;
- infine, ma certo non ultima, preconditione del saper fare ricerca storica è il *sapere*, cioè la conoscenza approfondita della grammatica e della struttura epistemologica della disciplina, che sottende sempre la ricerca storica scientifica; la conoscenza e la passione per la storia devono investire profondamente l'insegnante, il quale assume un nuovo profilo professionale di organiz-



zatore e progettista dell'acquisizione dei saperi, un docente-ricercatore, conoscitore delle procedure dello storico e predisposto alla didattica laboratoriale", coordinatore del gruppo di ricerca formato dal gruppo classe, guida, innovatore e animatore del lavoro di gruppo definito da Deiana in termini di "conricerca", cioè ricerca condivisa animata dalla passione del conoscere che anima e lega insegnanti e allievi. Ovviamente ciò comporta impegno e alta responsabilità da parte degli insegnanti e delle politiche di formazione, iniziale e in servizio, a loro rivolte.

## Come si realizza operativamente il laboratorio storico?

Le fasi del processo di costruzione del laboratorio storico sono state oggetto di diverse riflessioni (Delmonaco 2000; Brusa 1991; Brusa - Bresil 1995; Mattozzi 1992) e, sebbene vi siano distinzioni tra i vari studiosi ed esperti del settore, è possibile individuare alcuni passaggi fondamentali per la progettazione e realizzazione operativa di un laboratorio storico.

▪ **Selezionare le fonti:** significa assumere un punto di vista, una prospettiva di indagine, e selezionare fonti e documenti pertinenti; questa prima operazione di tematizzazione dell'oggetto di ricerca avviene per mezzo di una lettura globale veloce, o pre-lettura esplorativa, e ricalca la prima operazione dello storico, ossia la scelta o selezione preliminare dei materiali, che avviene secondo i suoi interessi, le sue domande, la sua prospettiva di indagine (è lo storico che rende un materiale una fonte!). Questo primo passaggio di selezione e reperimento delle fonti porta al piacere della scoperta e riscontra un alto coinvolgimento da parte degli allievi, in quanto trovare o costruire fonti storiche aiuta a comprendere che la storia non è solo contenuta nei libri, ma può essere un'esperienza formativa importante che stimola e rafforza la propria capacità di leggere il passato.

▪ **Interrogare:** questa fase avviene per mezzo di una lettura selettiva, finalizzata a interrogare il documento per capire le informazioni racchiuse e le risposte alle domande che gli vengono rivolte; è una operazione graduata che può essere svolta attraverso la costruzione di un set di

domande per interrogare la fonte (con domande ampie, per parole chiave, con una griglia di domande strutturate; tale costruzione avviene con un supporto consistente da parte dell'insegnante, almeno all'inizio).

▪ **Interpretare:** definita come "lettura storicizzata del documento", l'interpretazione avviene attraverso una problematizzazione delle domande raccolte e una formulazione di ipotesi di soluzione a questi problemi (esempi: interrogarsi su chi ha creato il documento, sul suo scopo, sul contesto in cui il testo si inserisce ecc.); alla interpretazione seguono operazioni cognitive di astrazione e generalizzazione delle informazioni, oltre che di comparazione fra fonti omogenee attraverso griglie di domande e individuazione di un livello di probabilità per ogni informazione, attribuzione di valori e significati alle informazioni sulla base di diversi criteri (funzioni, scopi, contesto, uso della fonte, ad esempio).

▪ **Scrivere:** la predisposizione di un testo conclusivo sull'esperienza laboratoriale, in cui sintetizzare e generalizzare le informazioni raccolte e interpretate, corrisponde alla conclusione del lavoro dello storico, il quale dopo aver analizzato i documenti, costruisce una narrazione storica comunicabile agli altri. Il prodotto finale del laboratorio può essere anche un libro di valore scientifico-divulgativo che apre la strada di una possibile promozione culturale tramite convegni di studio aperti alla città e al territorio. Quest'ultima fase di realizzazione del laboratorio storico abbatte la distanza fra scuola e territorio, il quale diviene campo di ricerca fecondo dove istituzioni, archivi e persone sono "luoghi della memoria": il laboratorio di cultura storica rappresenta non solo una importante innovazione metodologica e didattica, ma è anche il centro di attività trasversali e interdisciplinari che hanno valenza, oltre che scolastica, anche scientifica, territoriale e associativa. Pur essendo gestito prevalentemente da insegnanti (col supporto dei dirigenti), il laboratorio storico è aperto anche a figure del sociale, a ricerche sul campo, a lavori di archiviazione e documentazione: è una istituzione complessa che può anche essere al centro degli interessi culturali e civili della comunità o del territorio con la funzione pubblica della memoria e della cultura storica.



# Patrimonio e didattica, fra teoria e pratiche di cittadinanza

di Elena Musci, Università degli studi della Basilicata

La parola patrimonio non ha un significato univoco poiché può essere declinata secondo punti di vista diversi: patrimonio finanziario, delle imprese, economico e aziendale, ma anche storico, musicale, artistico e culturale. Il patrimonio, inoltre, può essere anche “dell’umanità”. Mentre in senso economico e finanziario esso si riferisce ai beni che appartengono a qualcuno, in senso culturale la dimensione proprietaria e quella del possesso si disperdono nell’ottica della comunità allargata. È quanto sostiene, per esempio, l’UNESCO, nota per il lavoro che svolge per il riconoscimento di quei siti che uniscono in sé valori locali e universali, i cosiddetti “siti UNESCO”, e che si basa sull’idea che «il patrimonio rappresenta l’eredità del passato di cui noi oggi beneficiamo e che trasmettiamo alle generazioni future».

L’aspetto interessante di questo approccio, è che ciò che rende speciali i patrimoni nazionali, cioè quei paesaggi e monumenti che rendono così orgogliosi gli abitanti del luogo che li ospita, è la loro «applicazione universale». Inoltre, in queste parole viene sottolineato che noi tutti, in quanto beneficiari di questi beni, abbiamo nei loro confronti un obbligo di conservazione e tutela: essi non ci appartengono, ed è nostro compito preservarli per le generazioni future.

Che questo rapporto col patrimonio sia attinente all’essere cittadino è detto nella Costituzione e nelle *Indicazioni Nazionali*, laddove la storia, la geografia e lo studio di arte e immagine (accanto alla musica) vengono individuate come le principali discipline che concorrono a formare abilità, competenze e conoscenze finalizzate a una corretta educazione patrimoniale e, al contempo, che sono in grado di portare uno studente verso una dimensione di cittadinanza critica

e consapevole. La collaborazione fra le singole discipline si avvantaggia delle elaborazioni didattiche specifiche, ma la loro cooperazione può moltiplicare gli effetti formativi di ciascuna.

Per quel che riguarda la storia, un riferimento particolarmente utile al nostro ragionamento si trova nel paragrafo che riflette sul senso dell’insegnamento della disciplina. Il legislatore parte dalla considerazione che in Italia «la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d’arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana» Non appare dunque possibile separare l’insegnamento della storia da quello del patrimonio, lo studio del passato della creazione di visioni per il futuro. Inoltre, sottolinea il legislatore, «l’educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva» e questo può essere fatto solo coniugando i contenuti con una strumentazione didattica articolata che attinge al territorio perché mette in rilievo «il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato» facendo ricorso a «fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche». Il territorio, in questa prospettiva, è il punto di partenza per costruire un sapere globale, attraverso un percorso di approfondimento progressivo. Nello stesso tempo, appare fondamentale centrare l’attività sui destinatari e sui loro bisogni, e non solo sul patrimonio in sé, al fine di individuare le modalità comunicative e di insegnamento più idonee.

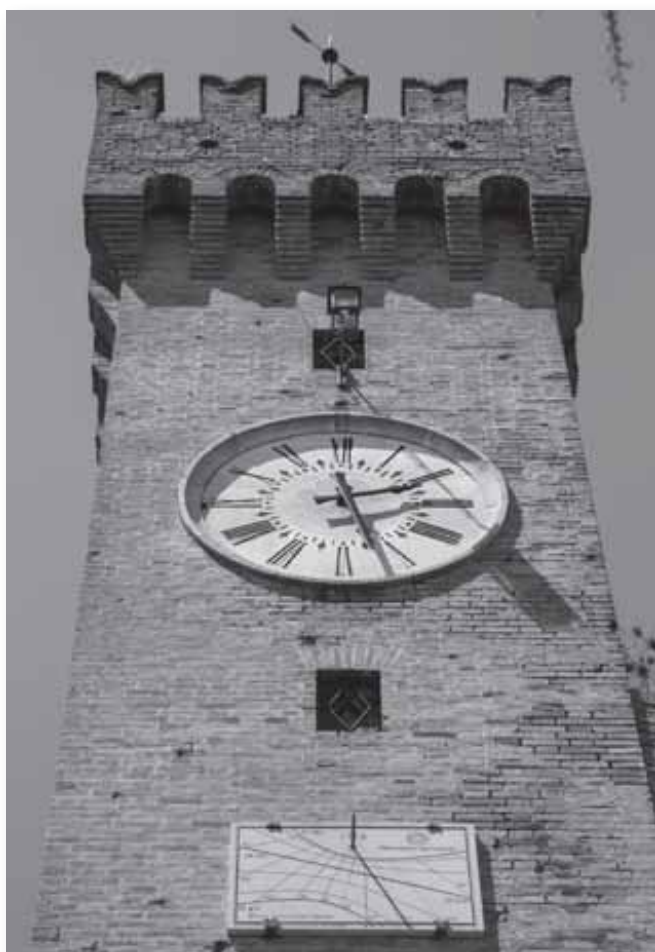
Un ambiente educativo efficace e ricco di stimoli è un fattore indispensabile per realizzare esperienze di qualità poiché consente agli studenti di costruire la propria conoscenza in autonomia e nel confronto con gli altri. Secondo il costruttivista George Hein, le azioni pensate all'interno di un laboratorio devono essere accompagnate da compiti che coinvolgano la mente, la parola, e la dimensione sociale. L'apprendimento, inoltre, non è qualcosa di immediato, ma richiede che l'individuo possa «rivisitare le idee, pensarci su, metterle alla prova, giocarci e usarle» e ha bisogno, per essere significativo, cioè per incidere sulle strutture cognitive e sui comportamenti, che l'individuo sia motivato e che ritenga utile la conoscenza acquisita.

In quest'ottica, le attività laboratoriali in classe basate sulle fonti di storia locale e sulla lettura e decodifica del paesaggio e del patrimonio, potrebbero essere strutturate e programmate per essere affiancate dall'uscita didattica sul territorio. Questa, infatti, consente di «sviluppare degli strumenti di orientamento culturale per leggere e

interpretare i luoghi, con i loro simboli, realizzando percorsi formativi concretamente legati alla realtà territoriale di riferimento e alle problematiche che gli studenti vivono quotidianamente».

La visita autonoma del sito può essere realizzata con materiali di supporto e secondo modelli didattici attivi per sollecitare le abilità di lettura del territorio, e quelle di interrogazione e di interpretazione dei fenomeni a esso connessi; per sviluppare la conoscenza di alcuni grandi concetti artistici, storici e naturalistici legati alla realtà territoriale; per riconoscere la complessità e pluralità del patrimonio, che si sono determinate nel corso del tempo in virtù dell'azione di culture diverse in ambiti geografici specifici. L'acquisizione di questa capacità di interpretare il patrimonio, inoltre, consente di entrare in relazione con i beni culturali in modo consapevole, per esempio acquisendo atteggiamenti relativi alla fruizione (leggere i tabelloni esplicativi, i grafici, le piantine, ecc...).

L'uscita didattica può diventare una "caccia al tesoro" in cui il premio è l'acquisizione della capacità di far parlare un bene patrimoniale e quindi di acquisire una nuova conoscenza. E questa può riguardare gli elementi che compongono un luogo o un monumento, ma anche le tracce ancora presenti che rinviano a strutture sociali del passato. Una caccia all'indizio, all'errore storico, ma anche un mistero da risolvere sono metodologie pensate appositamente per sviluppare abilità e competenze di tipo geostorico e per rendere il patrimonio significativo. Gli obiettivi della didattica del paesaggio e del patrimonio sono ambiziosi: declinare un processo attivo di conoscenza per raggiungere saperi geografici, storici e culturali e il potenziamento di valori sociali che permettano ai destinatari di svilupparsi come persone e come cittadini e che rendano il patrimonio, nel sentire diffuso, una parte attiva della società. L'insegnamento della storia, in quest'ottica, può contribuire a costruire quelle "lenti di decodifica" che, come in una realtà aumentata, consentono anche ai più giovani di dare significato a monumenti, paesaggi e rovine. Perché, come ci ricorda Antonio Brusa, solo se il soggetto "vede", è in grado di attribuire valore patrimoniale a ciò che lo circonda, di prendersene cura e di preservarlo per il futuro.



# La storia si narra: il dispositivo autobiografico per innovare l'insegnamento della storia

di Nunzia Schiavone, Università degli studi di Bari

Assumere la dimensione narrativa nelle pratiche di insegnamento-apprendimento della storia significa far leva su tre dimensioni chiave della formazione del bambino: memoria, "radici", identità; tre dimensioni che, se investite da un'intenzionalità pedagogica e didattica, consentirebbero di passare da una semplice acquisizione di *conoscenze* storiche alla promozione di una *coscienza storica*.

La via metodologica è nel recupero del racconto. Uno dei tratti che caratterizza il nostro tempo è, lo ricordava Ricoeur, la "perdita del racconto". La rivoluzione tecnologico-documentaria che ha investito la società e (anche) il lavoro storiografico negli ultimi decenni, ha mutato il rapporto che un tempo intercorreva tra storia e memoria, modificando l'immagine del passato che appare sempre più labile e meno attraente (Sorcinelli 2009). Perché i giovani, in questo mutato scenario, dovrebbero interessarsi, dunque, alla storia? Venute meno le "identità collettive", le nuove generazioni (e forse non solo loro) si sono assuefatte «ad un oggi senza passato». Nuovi ritmi di vita, di lavoro, di svago e di studio impediscono la rielaborazione dei ricordi e delle esperienze. Al posto di tutto questo è subentrato un «eccesso di informazione», in cui i fatti sono «senza storia», isolati nel tempo e nello spazio: «senza vincoli, senza passato e senza futuro» (Bevilaqua 2001).

Alla luce di queste sintetiche considerazioni di premessa, una scuola intenzionalmente educativa non può far mancare ai bambini il racconto sistematico di «storie»: qualcosa di vivo, che si muove nel discorso, senza grafici, schemi, que-

stionari, analisi quantitative che riducono i protagonisti più a oggetti che a soggetti di relazioni con cui immedesimarsi (Bertagna 2007).

Ciò non vuol dire che tutto, nella didattica della storia, debba essere ridotto a racconto. Saremmo dinnanzi a una forzatura. Impostare una didattica narrativa della storia significa, molto più realisticamente, mirare a una pratica educativa e didattica nella quale, qualunque cosa si insegni e qualunque metodo si adoperi, ci si confronti con le stesse condizioni di esperienza da cui nasce l'azione umana personale, volontaria, consapevole e dotata di senso, quella che poi permette il discorso narrativo di ogni vita (Bertagna 2007). La narrazione e l'approccio autobiografico di fronte a tutto ciò vengono in aiuto: come risorsa educativa, come spazio di incontro, come occasione di confronto (Biffi 2012, pp. 102).

## Pratiche narrative tra antichi bisogni e nuove sfide

Se il passato recente era monovisivo, ovvero occupato da racconti tendenzialmente riconducibili a pochi riconoscibili punti di vista, oggi i racconti delle immagini e delle diverse forme di testualità si ampliano fino a saturare il nostro tempo individuale e sociale (Rivoltella 2014).

Stiamo vivendo un'era di narrazioni plurime, intrecciate, che contaminano linguaggi e registri: esistono spazi di condivisione istantanea non solo di testi, ma anche di immagini, foto, video che si moltiplicano e che si modificano. Bambini che videogiocono con la *Play station*, con il *Ga-*

me-boy, con i loro telefonini. Si appassionano alle vicende dei supereroi televisivi. Costruiscono i loro profili nel social network, postano le loro fotografie. È uno scenario abituale cui i genitori spesso non danno peso, oppure se ne preoccupano cercando dall'insegnante risposte, consigli, suggerimenti. Cosa hanno in comune tutte queste pratiche di consumo mediale? Sono narrazioni (Rivoltella 2014).

I bambini e i ragazzi di oggi sono nati e stanno crescendo sapendo che narrare la propria vita è un fatto usuale, non soltanto ci si racconta ma ci si tiene in contatto, si condivide, si modifica. La loro modalità espressiva è fatta di flash, puzzle, pezzi isolati che si incastrano con più o meno coerenza. Gli adolescenti e i bambini di oggi sono sempre più dei Digital Kids (Ferri-Mantovani, 2008) e come tali portatori di un proprio universo narrativo, linguistico e testuale. Nati e cresciuti all'ombra degli schermi interattivi, i Nativi sono simbiotici strutturali della tecnologia, e le protesi tecnologiche che utilizzano dall'infanzia sono parte integrante della loro identità individuale e sociale (Ferri 2011). Dunque se da un lato, come sopra accennavamo, nelle nuove generazioni si assiste a un totale oblio della dimensione del ricordo e dunque della memoria, dall'altro si schiudono nuove forme e nuove modalità di racconto (dagli sms, al profilo di Facebook) che contribuiscono, seppur secondo nuove regole, a definire l'identità personale e collettiva.

Quest'ultima sottolineatura consente di richiamare un ulteriore aspetto che occorre considerare nell'assumere le pratiche narrative nell'ambito dei processi di insegnamento della storia, o più in generale della didattica d'aula: esso riguarda le logiche dell'apprendimento, gli stili di lavoro cognitivo, le competenze che gli studenti sviluppano a contatto con i media (Jenkins 2010), che sono molto lontani da quelli che la scuola pretende che essi adottino.

Richiamando ancora Rivoltella, quanto alle logiche di apprendimento, esse passano per lo più attraverso l'attività ludica (intesa come esperienza di problem solving), il networking (ovvero la tendenza a cercare le informazioni attraverso forme di collaborazione tra pari e l'uso contemporaneo di più fonti), il "pen-

siero breve" (cioè la predisposizione a sintetizzare, spesso semplificando, per poter ricordare meglio). Come si capisce, cambia radicalmente il modo di impostare il lavoro cognitivo. Esso si modula secondo una differente economia dell'attenzione, che procede in maniera discontinua, necessita di pause frequenti, concentra la performance in sforzi intensi ma contratti nel tempo (Rivoltella 2010). I più giovani sanno interagire con i media per espandere le loro prestazioni cognitive (conoscenza distribuita), miscelano i diversi contenuti mediali dando loro significato (appropriazione), seguono lo stesso filo narrativo spostandosi su differenti piattaforme mediali (navigazione transmediale), sviluppano capacità di decisione just in time (tipico di chi frequenta ambienti videoludici) e competenze di tipo inferenziale legate alla interpretazione di contesti complessi: gli strumenti del web e i social software sono oggi sempre più utilizzati per interagire con gli altri, creare artefatti da condividere *on line* e collaborare alla realizzazione di progetti comuni (Petrucco 2010; De Rossi - Restiglian 2013).

E ancora. Gli stili di apprendimento che ne derivano sembrano non presentare più alcune delle caratteristiche che erano tipiche dello stile "alfabetico" (quello cui tutti apparteniamo in virtù del fatto di essere cresciuti dentro una cultura basata sulla letto-scrittura) e ne presentano invece altre che assumono forme inedite. In altri termini, l'uso delle nuove tecnologie ha portato a una graduale ridefinizione delle modalità di apprendimento consentendo di attivare processi di condivisione e co-costruzione della conoscenza (Ardizzone - Rivoltella 2008; Rivoltella 2003; Riva 2014).

## Insegnare a raccontare

Se ragioniamo didatticamente sul rapporto tra storia e memoria, processi di insegnamento-apprendimento della storia e pratiche narrative che qui abbiamo rapidamente tratteggiato, ne ricaviamo due indicazioni per il lavoro di progettazione didattica della storia.

**1.** L'opportuna rivisitazione dei processi di insegnamento-apprendimento della storia in chiave narrativa per costruire - a scuola - una cultu-

ra della narrazione. Due le possibili direzioni da percorrere: educare a raccontare, educare al raccontarsi (Biffi 2013, pp. 91-98).

*Educare a raccontare.* In questa direzione è necessario pensare alla narrazione come a un intervento didattico-educativo che accompagni i bambini a orientarsi nel groviglio di trame e immagini anche utilizzando soprattutto i linguaggi digitali.

*Educare a raccontarsi.* Esiste una memoria bambina (Perla - Schiavone 2014 *in press*) che può essere “coltivata” attraverso un dispositivo peculiare qual è il laboratorio narrativo. Occorre incentivare la promozione di percorsi di didattica della storia che facciano leva su laboratori autobiografici e abbiano come obiettivo principale quello di sollecitare la scoperta e la conoscenza della propria storia di vita come elemento imprescindibile di incontro e di scambio per costruire un pensiero *dell'Altro* e *per l'Altro*. Anche in questo caso un punto di attenzione per la scuola va nella direzione di saldare le narrazioni informali dei bambini con le “narrazioni formali”. Sono informali tutte quelle narrazioni nate dal racconto del “tempo libero”, che si costruiscono nel dialogo con gli amici nel gruppo dei pari, che abitano la navigazione libera del Web o il consumo di televisione (Rivoltella 2014). Da queste narrazioni passa, in larga misura, la costruzione della cultura dei più giovani ma soprattutto è a partire da queste forme narrative che essi costruiscono le principali categorie sottese all'apprendimento della storia.

**2.** Il progressivo riconoscimento di un nuovo significato dell'insegnamento della storia: come sapere che educa al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva.

Da un punto di vista didattico questa indicazione può tradursi in due possibili direzioni.

Educare al *tenere memoria*, a riconoscere e a tutelare la storia e le storie delle generazioni presenti e passate: attraverso il racconto possiamo *allenare i bambini al tempo storico*, a riconquistare la natura processuale degli avvenimenti, a esercitare quel pensiero critico che ci impone di interrogare il senso di ciò che ci accade e che facciamo.

La seconda direzione da percorrere è nella progettazione di itinerari formativi che promuova-

no il senso critico e la responsabilità. Questo significherà formare dei narratori consapevoli delle scelte, della possibilità di dire ma anche di non dire, dei narratori capaci di esercitare anche l'*etica del silenzio* che è diventare responsabili nei confronti delle proprie narrazioni, specie di quelle affidate allo spazio pubblico.

Educare al raccontarsi diventa dunque importante non solo per apprendere a raccontare la propria storia ma anche per costruire quella di “domani” con autenticità e verità.

