

Il laboratorio di storia

di Aurora Delmonaco

3.1 | Fortune e disgrazie del laboratorio di storia

È strana la sorte di alcuni termini didattico-pedagogici. Nascono da idee ed esperienze complesse ma precise, e tuttavia a scuola godono di una fortuna stragante che li diffonde a spaglio, applicandoli a realtà diverse, molto spesso di impianto tradizionale ma rinverdate da nuove etichette, secondo un inveterato formalismo didattico che smarrisce il senso del cambiamento sostanziale. Poiché tale ventura è capitata anche a «laboratorio di storia» è il caso di rivedere la questione per stabilire ciò che oggi, dopo anni di riflessioni e di esperienze che si sono reciprocamente alimentate, legittimamente potrebbe essere definito come tale in senso proprio ma, soprattutto, se abbia ancora senso parlarne.

Sull'elaborazione e l'approfondimento di tale esperienza hanno pesato nell'ultimo decennio anche molti fattori: le successive indicazioni ministeriali che infine hanno ristretto lo spazio orario della disciplina mentre espandevano e complicavano i quadri di riferimento; l'eterogenea composizione linguistica e culturale di molte classi; la debole formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che non ha colmato il divario tra storiografia e pedagogia. Bisogna aggiungere la crisi professionale che è derivata dal degrado economico e sociale sofferto dalla classe insegnante mentre il carico di lavoro si aggravava in una quantità di adempimenti protocollari e infine, per quanto riguarda l'insegnamento della storia e allargando lo sguardo, il quadro di riferimento europeo che dal 2006 ha individuato «per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza» otto competenze chiave, rendendo appena rintracciabile con uno sforzo interpretativo nella sesta («competenze sociali e civiche») e nell'ottava («consapevolezza ed espressione culturale») quella che si sostanzia del rapporto con il tempo e lo spazio, la competenza storico-geografica. Quando poi le innovazioni tecnologiche hanno spostato l'attenzione su nuovi strumenti per l'apprendimento, il «come» ha offuscato il «che cosa» lasciando che la storia e il suo laboratorio specifico sfumassero oltre l'orizzonte dell'attenzione didattica.

È dunque il caso di ripercorrere anni di riflessioni e di pratiche interessanti

che si sono reciprocamente alimentate, per verificare se oggi la proposta ha ancora senso nella realtà attuale che per alcuni aspetti conserva persistenze profonde, e per altri si è andata strutturalmente modificando.

⇒ L'idea di un laboratorio di storia nacque dall'esigenza di offrire a insegnanti e studenti la capacità di leggere il passato attraverso la concretezza del gesto storiografico per raggiungere una più avvertita consapevolezza del presente (Lamberti, 1978). Sorsero qualche anno dopo i primi ambienti didattici adeguati a tali esigenze e si cominciò a scandagliare come e a quali livelli si potesse operare.

La distinzione, che talvolta giungeva fino alla contrapposizione, tra il laboratorio inteso come metodo e il laboratorio in quanto aula specifica era, ed è oggi ancora di più, del tutto secondaria. L'idea-cardine è che l'apprendimento della storia debba avvenire attraverso calibrate operazioni di tipo storiografico, offrendo materiali e strumenti per rendere gli allievi e le allieve non passivi destinatari ma costruttori di percorsi di storia. Un'aula attrezzata a tale scopo è solo un'opportunità in più, poiché taglia i tempi morti della preparazione dell'esperienza, offre le condizioni di collegamento fra didattiche e discipline, fra materiali di tipo diverso, poiché non tutti possono essere di tipo virtuale, moltiplica le possibilità di percorsi individuali e – perché no? – stimola gli insegnanti a «osare» pratiche che sono lì, a portata di mano, attraverso l'uso facilitato di sussidi e strumenti. Il laboratorio di storia dove può giovare di un ambiente attrezzato è, infatti, destinato a molte funzioni integrate, dai lavori di gruppo alla ricerca bibliografica (nessuno auspica la scomparsa del libro dalle scuole!) e quindi alla consultazione di testi, documenti, immagini, mappe e carte geografiche non ancora digitalizzate, dall'allestimento di mostre ai giochi didattici, dall'analisi di tracce materiali all'ascolto di fonti orali e – perché no? – musiche dal vivo, dalla preparazione e dal montaggio di spettacoli alla creazione di strumenti materiali, come plastici, tabelloni, riproduzioni, video, ipertesti, fino all'uso delle TIC (*Information Communication Technology*), che allargherebbero lo spazio di condivisione e di scambio cooperativo.

⇒ Vero è che raramente nelle scuole sono state allestite aule di questo tipo per le diffuse carenze edilizie ma soprattutto perché non si è ritenuto opportuno investire risorse per una materia generalmente considerata «orale» e, dunque, non bisognosa di attrezzature specifiche. La prima avanzata delle nuove tecnologie aveva assorbito gli sforzi innovativi identificando il «laboratorio di storia» con l'aula multimediale di generico uso e di recente la diffusione delle lavagne interattive multimediali (LIM) ha spostato ulteriormente l'accento sulla possibilità di accedere a percorsi virtuali, aprendo le scuole al mercato della tecnologia *touch* e allontanando l'idea di un laboratorio di storia come spazio d'apprendimento in cui il corpo tutto intero – voce, sguardi, ascolto, tatto, sensazioni, percezioni – possa muoversi fra le tracce del passato recuperando la fisicità solo evocata dai nuovi media.

E tuttavia, in mancanza di laboratori specifici di storia, un sicuro vantaggio sarebbe potuto derivare dall'introduzione delle LIM nelle aule delle lezioni quotidiane facilitando l'uso di risorse e offrendo un ampio ventaglio di opportunità, se non fossero spesso obsoleti i computer a esse collegati e se nelle

scuole fossero risolti tutti i problemi di connettività allo spazio web. Ma ciò non è ancora avvenuto nella quasi totalità dei casi e la collocazione delle LIM in aule particolari ripropone, quindi, i problemi organizzativi che regolano l'uso di tutte le aule disciplinari specifiche, uso che è limitato, sporadico quando non eccezionale, perché classi diverse possano accedervi.

Se anche l'attività laboratoriale di storia fosse svolta nell'ambito dell'aula di classe, con o senza LIM, resterebbe però identico un problema di progettazione didattica: l'esperienza di laboratorio storico è discontinua ed esterna all'intero percorso didattico disciplinare, oppure è integrata a esso? Agli insegnanti si propone così, in ogni caso, una scelta: affiancare di tanto in tanto l'attività condotta col metodo del laboratorio a quella quotidiana seguendo due metodi divergenti, oppure incardinarla nella logica di un progetto complessivo.

Spesso le esperienze laboratoriali si connettono solo molto parzialmente al piano di apprendimento curricolare; all'opposto, ma non sono casi frequenti, quando si vuole che tutta la scansione del curriculum sia retta da una logica laboratoriale, si rinuncia all'organizzazione sistematica della disciplina. Esiste una terza possibilità, sostenuta da Hilda Girardet (Girardet, 2004) e altri: è opportuno che le esperienze di laboratorio siano limitate come numero ma «emblematiche e significative» e, soprattutto, che esista una relazione coerente tra il tempo che vi si impiega e gli obiettivi curricolari che si intendono raggiungere.

La classificazione della storia come «semplice materia orale», un tratto piano e tutto sommato secondario del curriculum, è sconcertante. Il suo apprendimento richiede tempi e modi diversi, il lavoro in comune e la riflessione individuale, l'osservazione, l'ascolto, la lettura intensiva e la lezione frontale, la discussione, la scrittura e il confronto, la produzione didattica e la valutazione del lavoro svolto. Tali momenti potranno essere integrati tanto più in un curriculum complessivo quanto più l'insegnante avrà la possibilità di accompagnare i suoi allievi tra il laboratorio d'aula e l'aula-laboratorio, dall'edificio scolastico verso l'esplorazione del territorio e delle sue tracce storiche, per tornare nell'ambiente del lavoro quotidiano dove si può mettere a fuoco e organizzare il percorso fra il passato e il presente. Organizzazione di cui c'è davvero bisogno poiché il tempo speso in attività laboratoriali è un potente acceleratore dell'apprendimento complessivo e quindi non rallenta, ma accelera il compimento del percorso previsto mentre, di fronte all'enciclopedia storica proposta da piani di studio e manuali, appare sempre più esiguo il monte ore delle lezioni destinato alla disciplina.

Per chi di fronte a tale difficoltà non si rassegna alla corsa improduttiva verso la fine del programma si apre dunque un «laboratorio docente» in cui si compiono scelte per una chiara e solida logica curricolare partendo dalla riflessione su ciò che è davvero rilevante per gli obiettivi definiti e su ciò che lo è di meno, su come riunire le ragioni della didattica, della pedagogia e della storiografia in una sola azione «ad alta densità cognitiva», su come predisporre lo sviluppo dell'apprendimento.

Poter fruire di un'aula dedicata alla storia vuol dire costituire un archivio delle attività e dei loro risultati destinato ad arricchirsi nel tempo, strumento preziosissimo per la formazione *in itinere* degli stessi insegnanti. Basta avere

appena qualche dimestichezza con gli ambienti scolastici per sapere quale alto tasso di dispersività colpisca rapidamente materiali e prodotti che spesso hanno richiesto molto tempo e tanta fatica. Avviare e alimentare un archivio non è la prima e più importante competenza da richiedere agli insegnanti di storia? E non è essenziale oggi, quando nella scuola entrano, quando entrano, nuovi insegnanti a cui si consegna un mestiere privo di aggiornati riferimenti teorici e operativi, affidati a una disorientata e disorientante autonomia che riesce con difficoltà a governare i processi di cambiamento in atto?

3.2 | Le ragioni di una scelta

Tre strade possono condurre al laboratorio di storia: quella didattica, quella pedagogica, quella storiografica.

In genere gli insegnanti ne percorrono una sola, partendo da un punto che appare loro critico e decisivo. Nessuno si muove verso l'innovazione soltanto dopo aver dominato l'intero campo dei problemi, e tuttavia la convergenza e l'incrocio delle differenti ragioni delimita uno spazio definito, retto da una logica abbastanza coerente e progressiva, nel quale, come in tutte le realtà costituite da molteplici elementi, si possono seguire diverse linee di percorso.

3.2.1 ... quelle della didattica

Tutti gli italiani hanno ripetuto due o tre volte nella loro vita scolastica un corso sistematico di storia ma, se l'obiettivo è stato quello di ottenere una conoscenza duratura, dobbiamo ammettere che siamo di fronte a un insuccesso palese. Si può accertarlo a scuola, quando gli insegnamenti appresi tendono continuamente a sbiadire nella memoria, non solo di anno in anno ma di mese in mese; lo si osserva nella società di fronte a persone mediamente colte che rivelano poche e confuse nozioni storiche. Nella situazione generale del paese, poi, l'uso pubblico della storia distorto da ragioni ideologiche certamente si giova di una diffusa dimenticanza. Qualcosa, dunque, nella trasmissione di questa materia non funziona. E, tuttavia, ci ricordava nel 1995 il «Libro Bianco Cresson-Fly» della Commissione Europea *Insegnare ed apprendere – Verso la società conoscitiva*, «l'amnesia storica si paga socialmente con la perdita dei riscontri e dei punti di riferimento comuni».

La storia, si dice spesso, è in generale poco amata dagli studenti e gli insegnanti non sono giunti ancora a un'opinione comune per stabilire se, e fino a che punto, ciò sia causa o effetto dell'insuccesso. Ora però tale questione è resa più pressante e articolata da nuove urgenze: è possibile trovare riscontri e punti comuni di riferimento storico in classi che accolgono tanti ragazzi stranieri? È mai ascoltata la lezione del passato là dove atteggiamenti asociali sono ritenuti una positiva affermazione di sé?

In tale quadro il laboratorio può essere un punto d'osservazione privilegiato

perché quando gli allievi e le allieve lavorano a un progetto condiviso in modo differenziato rivelano i loro problemi e le loro possibilità, da cui l'insegnante può partire per creare un ponte fra il passato e la realtà del presente. D'altra parte, quando la costruzione di percorsi di conoscenza implica l'impegno di tutta la persona, il sapere conquistato diviene un passo nel cammino della crescita, e dunque non si smarrisce facilmente nella memoria individuale.

Oltre a ciò, e soprattutto, l'attività nel laboratorio, dialogica e coinvolgente, offre una esperienza vissuta in cui si creano rapporti di vario tipo. Così, mentre si consegna ai ragazzi e alle ragazze la gestione personale del loro sapere e si dà un valore positivo alla relazione tra pari, si valorizza la funzione dell'insegnante come adulto di riferimento. E si educa all'ascolto reciproco. Non è sensato supporre che in tale contesto la scuola faccia compiere un attivo apprendistato alla democrazia, alle sue regole e ai suoi valori?

3.2.2 ... quelle della pedagogia

L'ordine cronologico dei programmi di storia non corrisponde affatto ai ritmi di sviluppo delle capacità cognitive. Il mondo antico presentato nei primi anni di storia non è più facile da apprendere di quello contemporaneo che si affronta alla fine, se si vuol mantenere ferma la ragione storica e non tradurre in favole il racconto del passato. Ciò che si può fare per colmare lo scarto è mettere a fuoco il modo in cui nei bambini e nelle bambine si formano le basi della conoscenza della storia.

Dopo Piaget, Vygotskij e Bruner apprendere non significa più adeguarsi alle istruzioni ricevute per ingoiare nozioni ma mettere in moto un processo attivo di cui ogni allievo e ogni allieva è soggetto centrale con le sue potenzialità, le sue motivazioni, i suoi interessi, la sua capacità di imparare a imparare. Tale processo da un lato determina la singolarità dell'individuo come persona distinta dai suoi simili, e dall'altro lo pone in relazione con il mondo in cui vive, lo rende membro di vari circuiti di appartenenza: forma, come sostiene Edgar Morin riprendendo una frase di Montaigne, una «testa ben fatta».

Che cosa avviene in pratica quando si apprende? Se il sapere è la capacità di creare nessi tra le informazioni, se è l'organizzazione entro una rete di significati delle unità di pensiero che chiamiamo concetti, allora l'apprendimento è l'attività individuale che mette a fuoco progressivamente le rappresentazioni mentali e articola sempre più i loro nessi ristrutturando continuamente i campi di conoscenza.

Esistono sostanzialmente due strategie didattiche (non consideriamo più accettabile quella che, fissati preventivamente i livelli da raggiungere, eliminava con una selezione rigida i «prodotti di scarto» dell'insegnamento): quella che assume come punto di riferimento le possibilità di apprendere di cui l'allievo è dotato e vi si adegua, aggiustando su di esse l'intervento dell'insegnante; quella che parte dall'idea che opportune condizioni d'apprendimento facciano colmare all'allievo la distanza tra le sue capacità d'apprendere attuali e quelle possibili. Il riferimento obbligato, in questa prospettiva, è l'area di sviluppo potenziale di Vygotskij: «L'unico buon insegnamento è quello che precorre lo svi-

luppo» (Vygotskij, Lurija, Leontiev, 1969). Il laboratorio propone sfide, insegna a protendersi per cogliere frutti più lontani della propria mano.

Che cosa succede troppo spesso, invece, quando s'insegna storia? Di ogni capitolo si privilegiano i contenuti e si fa un atto di fede sulla possibilità che i nessi logici a sostegno del discorso siano acquisiti «naturalmente», come impressi insieme all'immagazzinamento dei dati. Naturalmente si pone la dovuta attenzione a calibrare i dati proposti alle capacità degli allievi secondo le classi di età e poi si va oltre, sperando nella virtù formativa della parola memorizzata.

Ora, non solo i concetti storici non sono dati puntuali, ma la rete dei loro nessi è un tipo particolare di intreccio che rimanda ad altri intrecci, includendo diverse dimensioni del reale: per tale motivo si è a lungo dibattuto sulla costituzione di un'area geo-storico-sociale che negli ultimi tempi sembra essere stata accantonata per una maggiore distinzione fra le materie, il che contrasta con una visione dell'apprendimento centrata su un soggetto che, attraverso le storie, abbia bisogno di sviluppare la *propria* storia per abitare coscientemente il tempo, lo spazio, la società.

Fin dai primi anni i bambini e le bambine portano a scuola dall'ambiente sociale un tessuto di idee, preconcetti, valori e valutazioni attraverso cui viene filtrata ogni nuova acquisizione proposta dalla scuola. Lo stesso lessico specifico delle discipline viene continuamente rapportato alle conoscenze linguistiche acquisite nelle mille forme dell'esperienza quotidiana. Che cosa intendono i bambini e le bambine, e poi i giovani, per «spazio», «tempo», «durata», «società», «stato», «pace», «guerra», «economia», «libertà», «dipendenza» e «potere» quando vengono a scuola? E quali aspettative, interessi, speranze, paure, emozioni hanno imparato a connettere a quelle parole come frutto delle esperienze e dei contatti sociali e mediatici? E per quanto tempo i nostri alunni continueranno a vacillare tra un senso acquisito spontaneamente e uno che si nutre di codici e simbologie diverse, tra la realtà e il verbalismo delle lezioni, se non si costruisce un ambiente capace di governare la sintesi fra i saperi spontanei e quelli esperti? Un ambiente formativo in cui l'adulto – garante per le prassi, i metodi, le regole di scambio – sia sostegno e guida perché i percorsi individuali si sviluppino attraverso il confronto con saperi collettivi e tra diversi punti di vista, stabilendo le relazioni concettuali su cui si fonda il comprendere.

Ciò vuol dire che, se la comunicazione didattica si è tradizionalmente fondata sul rapporto uno-a-uno (l'insegnante e ogni singolo allievo a cui si chiedono prestazioni individuali) e uno-a-molti (l'insegnante offre una sola comunicazione e un solo tipo di compito a tutta la classe), ora deve trasformarsi accogliendo il rapporto molti-a-molti (gli alunni comunicano tra loro, e con l'insegnante, in gruppi sempre ricombinati secondo le esigenze).

• Sull'apprendimento cooperativo esistono diverse impostazioni teoriche, da quelle centrate sul successo dell'apprendimento (*Student Team Learning*), a quelle fondate sulla costruzione delle capacità relazionali, inclusa la gestione positiva dei conflitti. In ogni caso, «ricerca e gruppo» sono un binomio inseparabile che rivoluziona i processi dell'apprendimento, dando la possibilità di ricombinare sempre le relazioni simmetriche e asimmetriche che costituiscono la struttura del molteplice rapporto didattico.

Infine, la conoscenza è un obiettivo che si raggiunge nel tempo ma è sempre poca cosa se non dà la coscienza di poter superare limiti e difficoltà, se non cresce la voglia di capire e se non avanza di pari passo la consapevolezza che si sa, e di come si sa, che si sa fare, e di come si sa fare, di ciò che si crede, e perché lo si crede. Gestire i propri processi e saperli valutare è il cuore dell'apprendimento che, oltre gli steccati disciplinari, rinforza i diversi stili di conoscenza, e aiuta a misurarsi con i problemi relazionali quando si accetta la necessità di raggiungere un accordo per svolgere collettivamente un compito effettivo.

Tutto ciò trova ampio spazio nel laboratorio di storia.

3.2.3 ... e quelle della storiografia

Il rapporto fra la storia-materia e la storia-scienza nasce su un paradosso che si rinnova anche se non sempre viene avvertito: a scuola si tende a considerare la storia come una *summa* del passato, ma sul terreno scientifico qualunque storico respingerebbe l'idea che sia possibile ricercare e conoscere «tutto il passato» e che possano esistere *summae* che raccolgano davvero tutti i risultati della ricerca.

Se esistono due livelli della storia (il «sapere sistematico» della scuola e la «conoscenza esperta» della storiografia) bisogna stabilire se e come tale scarto sia accettabile senza che l'insegnamento perda qualunque senso.

Il sapere scolastico è una cornice stabile di dati (il «canone») che consente esplorazioni di dettaglio? Se sì, come si determina tale cornice? È uno strumento per acquisire un metodo che ci orienti nella realtà? Se è così, quale relazione c'è fra lo strumento, la sua matrice scientifica e la sua finalità? In ogni caso rimane un distacco epistemologico tra i due livelli, e dunque non è risolto il problema di quale tipo di sapere sia la storia scolastica.

⇒ L'idea che si possa risolvere alla radice il problema collegando direttamente il campo didattico a quello scientifico, riproducendo a scuola lo stesso lavoro dello storico, non tiene conto delle differenze tra le competenze degli storici e quelle degli studenti, tra le finalità della ricerca e quelle dell'apprendimento. D'altra parte, se ciò fosse possibile, a quale storiografia, a quale canone scolastico si dovrebbe fare riferimento?

La storiografia attuale non offre un terreno pianeggiante entro cui la storia scolastica possa muoversi in tranquilla sicurezza. A scuola è entrato in crisi il canone della cosiddetta «storia universale», definizione contraddittoria che si riferiva a una selezione di temi, soggetti e spazi proiettati in una dimensione totalizzante, in cui si riconoscevano un solo genere, quello maschile, una sola struttura sociale, quella gerarchica dei poteri dominanti di ogni tipo, una sola dimensione spaziale e politica, quella degli stati occidentali in cui erano privilegiati i centri rispetto alle periferie. Una storia che, fra l'altro, non è mai riuscita a rendere conto del rapporto fra il passato – fra le diverse dimensioni del passato – e il presente, e si è resa dunque incapace di toccare le «questioni socialmente vive» su cui si costruiscono le relazioni umane delle nuove generazioni.

Per tale motivo l'abbinamento fra la materia Storia e la materia Educazione civica è apparso prima fortemente problematico, ora piuttosto confuso.

Se ci rivolgiamo alla storiografia, troviamo che essa ha da tempo mutato il suo oggetto passando dalla dimensione «universale» a una molteplicità di punti di vista, portando alla luce diverse realtà soggettive, muovendosi secondo una pluralità di scale spaziali fino a quella planetaria, scompaginando stereotipi, affrontando nuovi campi di ricerca: si è passati dalla Storia alle storie.

Ciò si riflette nell'estensione sempre maggiore dei manuali e nell'arricchimento dei loro apparati documentari, iconografici, nelle «schede di lettura» e nei cosiddetti «laboratori», che spesso sono soltanto questionari di verifica, nel tentativo di dare maggiore ricchezza a piste quasi sempre, e contraddittoriamente, di impianto narrativo tradizionale, per lo più immutato sotto l'onda d'urto della storiografia. Anche il semplice uso dei manuali, dunque, richiede all'insegnante avvertito di cambiare il passo, di rispondere alla domanda cruciale su quali possano essere i punti di attacco, le scelte chiare e definite per la costruzione dei necessari quadri di spiegazione in una realtà così complessa.

Vanno poi individuate le risposte opportune a una serie di sollecitazioni che vengono dall'esterno: rendere conto di radici lontane nella storia antica e medioevale (ma esistono le «radici storiche»? La storiografia solleva moltissimi dubbi); dare alla storia moderna e contemporanea una funzione pacificatrice, risarcendo la memoria delle vittime di troppe conquiste, di troppi massacri, di troppe ingiustizie e ponendo le basi di una storia riconciliata (ma ha senso una storia che rinunciando al giudizio ricongiunga memorie opposte?); e, ancora, quasi come reazione alla perdita di visibilità mentre si aprono panorami globali, si arroccano a difesa presunte «identità storiche» che nulla hanno a che fare con lo scavo stratigrafico di territori impregnati di storia.

La funzione della scuola non è quella di prestarsi alla costruzione di religioni e riti laici, ma di percorrere il tempo e gli spazi con gli occhi ben aperti per rintracciare i segni del passato nel presente e su di essi costruire progetti per il futuro. Ed è tanto più importante questo compito in un tempo in cui metodi ed epistemologia sono rivoluzionati dalla storiografia digitale, mentre scorrono nel web le correnti fangose di una «storia vera che si oppone a quella imparata a scuola» per risolvere i fermenti dell'oggi con un polemico ritorno al passato più o meno remoto.

Ciò che rende difficile muoversi in tale molteplicità di punti di vista, in tale intricata rete di riferimenti, in tali suggestioni tutte legate a tratti salienti della comprensione del presente è l'assenza, da parte dei e delle giovani, di qualunque idea sui processi di costruzione della storia. Vanno rivisti gradualmente insieme a loro l'impianto concettuale, il tempo, lo spazio, i soggetti, le tracce, le fonti, i documenti: cos'è che rende attendibile una ricostruzione storica?

Non è impossibile costruire un'impalcatura (nel linguaggio pedagogico di marca anglosassone si dice *scaffolding*) che regga tale complessa arrampicata verso il sapere storiografico. Occorre che ci sia un'idea della scansione delle fasi necessarie nel tempo formativo, che si promuova un apprendimento che si accresca non per accumulo di dati ma per potenziamenti successivi dei livelli di comprensione, dal più semplice al più complesso; occorre anche uno spazio di-

dattico che asseconi le scelte e aiuti a porre in atto le potenzialità degli studenti, degli insegnanti, della scuola in generale. Occorre che si ragioni secondo un curriculum e non secondo azioni sporadiche di avvicinamento al dominio dello storico. E occorre una forte dose di capacità laboratoriale che tenga insieme le ragioni della didattica, quelle della pedagogia e quelle della storiografia.

3.3 Laboratorio – laboratori

Lo spazio attrezzato, comunque lo si intenda, per costruire la storia è il luogo in cui la metafora dell'officina come modello di apprendimento diventa realtà concreta.

I ragazzi che operano in laboratorio non sono storici, anche se usano alcuni strumenti della ricerca: quando lo storico pone un problema lo fa conoscendo il contesto storiografico in cui esso si colloca, mentre la domanda cognitiva dei ragazzi non ha parametri di riferimento compiuti; lo storico sa muoversi fra i documenti e gli archivi seguendo le regole del suo mestiere mentre lo studente, nella stessa situazione, annasperebbe infruttuosamente. È necessario quindi offrirgli un ambiente adatto alle sue possibilità e le istruzioni storiografiche per praticarlo.

Nel rapporto docente/allievo, che può essere paragonato a quello tra il maestro e l'apprendista, le relazioni consentono un doppio livello di operazioni: l'uno, il *maestro*, media tra le possibilità e le difficoltà e facendo ciò, mentre guida il lavoro sull'oggetto cognitivo che si costruisce, promuove lo sviluppo delle potenzialità dell'allievo; l'altro, l'*apprendista*, nella relazione tra il pensiero operativo concreto e l'intelligenza che accende le astrazioni, amplia le sue reti cognitive e crea scambi con i suoi pari e con il mondo adulto, quello del maestro e quello del sapere.

Ogni esperienza di laboratorio può essere valutata tenendo conto di vari elementi: 1) l'ambito scolastico in cui si inserisce (curricolare o extra-curricolare); 2) il contesto educativo (approfondimento, nodo cognitivo orientante, occasioni specifiche come la «Giornata della memoria» o altro); 3) la motivazione (cognitiva, affettivo-valoriale...); 4) l'organizzazione (lavori individuali, di gruppo, collettivi; direttività e autonomia; tempi e spazi; tipologie d'attività...); 5) la «consegna del compito» e le sue regole; 6) strumenti e materiali (forniti, ricercati; tipologia; istruzioni d'uso...); 7) prodotto/i; 8) la valutazione (*in itinere*, finale; individuale, collettiva; orizzontale tra pari, verticale da parte della guida didattica, esterna; finalizzata a ulteriori operazioni, conclusiva).

In generale le scelte sembrano muoversi in due direzioni, con tutte le attenuazioni di tale polarità che i casi concreti comportano: una, più attenta agli obiettivi di conoscenza, prevede un ruolo direttivo del docente; l'altra, mirata allo sviluppo delle competenze e alla formazione del pensiero storico, richiede che la presenza adulta sia di guida, affiancamento, aiuto paritetico.

Esiste, però, un collegamento logico fra tutte le strategie d'attenzione che determinano le esperienze.

3.3.1 Prima attenzione: la rilevanza delle risposte

Quando prevale la necessità di rompere la barriera fra gli studenti e la storia potenziando il modo di affrontare la disciplina, l'oggetto da conoscere viene assunto in quanto tale, e sulla sua rilevanza è la ragione storica scelta dall'insegnante ad avere assoluta responsabilità, ma si opera sull'approccio dello studente a esso.

Una prima modifica del rapporto insegnamento/apprendimento può essere considerato l'uso critico del manuale. Per Antonio Brusa «le prime abilità, quelle che ci conviene chiamare *abilità di studio*, fondamentalmente consistono nell'*autonomia nel reperire le informazioni*. [...] Questo, in pratica, significa capacità di sfogliare – da soli – un libro, cercando da soli le notizie utili per risolvere determinati problemi. È una cosa piccola ma chi l'ha fatto sa che questo sconvolge le abitudini dalla prima media». E, talvolta, non solo (Brusa, 1999).

Un passo successivo può offrire ai ragazzi documenti trattati come testimoni della realtà del passato oppure, in opzioni metodologiche diverse, come materiale su cui compiere determinate operazioni di controllo della comprensione, di lettura analitica, di sintesi. Se gli esercizi non conducono a un apprendimento di qualità superiore a ciò che la narrazione di storia già offre, si tratta di semplici ridondanze rispetto al manuale. Se, invece, suggeriscono operazioni anche in parte autonome si stimola un processo di avvicinamento alla storiografia.

Si ricorre talvolta, per l'approfondimento, a *dossier* composti da diversi tipi di fonti e di brani storiografici. Anche qui ciò che conta è l'uso che se ne fa.

3.3.2 Seconda attenzione: la rilevanza della ricerca delle risposte

La storia non s'impura solo venendo in possesso di informazioni importanti ma affinando le proprie capacità di pensare il passato. Anche nel caso, molto frequente, in cui gli insegnanti chiedono di approfondire criticamente le conoscenze storiche, si tratta in fondo di discorsi *sulla* storia: bisogna passare a discorsi *di* storia.

Spesso, all'inizio dell'esperienza, si utilizzano tecniche come il *brain-storming* o si propongono questionari per stabilire il punto di partenza, per formulare ipotesi su cui si misureranno gli effetti del lavoro. Poi si offrono materiali strutturati, semistrutturati, di stimolo.

Per le classi inferiori, che sono all'alba del pensiero storiografico, l'obiettivo può privilegiare l'autonomia dell'esplorazione e dell'interpretazione, centrando il lavoro sulla discussione, creando le *proprie* regole sul confronto e sulla socializzazione dei *propri* risultati, negoziando il sapere comune.

E, ancora, per un'immersione simpatetica nel passato, sono utili i giochi didattici dalla forte struttura storiografica.

Se si vuole comprendere il processo attraverso cui si giunge a ricostruire il

passato, nelle classi superiori si possono analizzare testi storiografici osservando quali fonti siano state scelte e come siano state trattate, interpretate, raffrontate, individuando le categorie secondo cui sono state organizzate, i modelli di riferimento, andando a ritroso dall'opera compiuta alla sua gestazione.

La via principale per apprendere le regole e le procedure specifiche dall'indagine storica resta il lavoro di analisi su materiali, «tracce» che diventeranno «fonti» solo se si saprà interrogarle e «documenti» quando si saprà connetterli in un contesto significativo. Ciò conduce più vicino al lavoro che conduce lo storico negli archivi.

Gli archivi, però, scrive Ivo Mattozzi, «non sono dappertutto. La didattica con gli archivi richiede tempi lunghi: non è possibile alle classi andare molte volte negli archivi. Gli archivi non sono attrezzati per ricevere scolaresche numerose e per riceverle di frequente e non lo saranno mai» (Mattozzi, 2001). Si possono costituire, per tali motivi, «archivi simulati» in cui i documenti, organizzati secondo le categorie archivistiche originali, sono fotocopiati e corredati da indicazioni e trasposizioni linguistiche secondo le necessità, e consentono, in misura rapportata al livello dei ragazzi, operazioni coerenti con quelle che si compiono nell'ambiente reale.

Ma i documenti non si trovano solo negli archivi e non sono soltanto cartacei. Il web, per esempio, è un inesauribile giacimento non tanto perché ormai sono accessibili attraverso Internet molte fonti quanto perché gran parte di esse nascono già digitali. Ma è un giacimento senza limiti, non controllato e non controllabile negli afflussi e ciò pone il problema dell'esattezza e dell'attendibilità dei documenti, che rimanda a quella dei siti, su cui si sofferma un filone della storiografia con riflessi immediati nella didattica, che per suo conto già richiede particolari attenzioni.

Possono poi essere usate come tracce/fonti/documenti le immagini, le fotografie, i film, le opere d'arte, la letteratura, le musiche, gli oggetti, i dati statistici fino ai monumenti celebrativi, che però richiedono tutti letture specifiche. È il «doppio lavoro» che si compie in laboratorio: la costruzione delle conoscenze, la formazione delle competenze. Spesso queste sono tali da richiedere il ricorso a più discipline: ciò aiuta a uscire dalla strana situazione di cui si è parlato all'inizio, quella dell'espansione acritica dei termini spesso male applicati, uno dei quali è *interdisciplinarietà*.

Tutto ciò viene riassunto nella metafora della «grammatica dei documenti» che può essere appresa dal livello più semplice al più complesso, attraverso le operazioni che si possono compiere: scegliere, interrogare, interpretare, scrivere.

Ricerche aperte

Il processo di costruzione della storia inizia, di solito, con il reperimento delle fonti. Nell'officina della storia esiste, corrispettivamente, un apprendistato in cui il fare e il pensare sono sostenuti dal piacere della scoperta, un «grado zero» molto coinvolgente dell'operazione storica.

Trovare o costruire le fonti (come nel caso delle fonti orali) aiuta a comprendere che la storia non è tutta e solo nei libri, e può essere un'esperienza formativa intensa se da un lato si acquista fiducia nelle proprie capacità di leggere il

passato, dall'altro si ricorre all'appoggio delle produzioni esperte perché nessuna ricerca che abbia a che fare con una qualunque scienza può svolgersi all'insegna della curiosità ingenua. Il lavoro sul campo chiama in causa molti modi di guardare la realtà, e spesso diverse discipline, a diversi livelli d'indagine, da quello fattuale a quello interpretativo, secondo le possibilità e le risorse, anche soggettive.

La ricerca storico-didattica privilegia alcuni campi. Il primo si connette all'osservazione di Krzysztof Pomian, che segnala un cambiamento degli statuti storiografici da quando la memoria da strumento della storia è diventata problema e oggetto di cui la storia si occupa. Si lavora a scuola *sulla* memoria e *per* la memoria per creare ponti diversi fra passato e presente, rivelando nell'astratta geometria di storie lontane il nervo scoperto, spesso ancora sensibile e dolente, delle vicende vissute, siano esse custodite nel ricordo di una vita, siano impresse nelle tracce visibili dei luoghi, siano anche evocate da silenzi e oblii. Si ricorda perché altri hanno ricordato ma anche perché qualcosa è stato rimosso, e deve tornare alla luce.

C'è in questo tipo di lavoro un desiderio di stabilire una comunicazione affettiva fra le generazioni e costituire le basi di una memoria sociale, di passare dalla storia come scenario esterno alla storia come esperienza interiore che può essere evocata e rivissuta empaticamente. È un giacimento molto ricco, in cui la scuola sta scavando molto ma, proprio per questo, emerge un tracciato di problemi che spesso il senso comune del ricercatore ingenuo non aveva messo in conto: primi fra tutti, i complessi rapporti fra storia e memoria, fra i diversi livelli della memoria, fra memoria e senso, fra memoria e interferenze del presente.

Un secondo campo, in parte connesso col precedente, ha a che fare con la soggettività, quando si vuole comprendere che dentro gli scenari generali non solo si muovono, fisicamente presenti con le loro vite, uomini e donne, ma che la loro presenza differenziata modifica anche i punti di vista della storia. La soggettività non è necessariamente individuale ma può anche essere colta nelle varie aggregazioni collettive, secondo il genere, le generazioni, i rapporti di potere, quelli economici, secondo le scelte di riferimento. Nelle ricerche scolastiche si è dato spazio alla storia delle donne ma si sta aprendo il campo al tema delle migrazioni, anche se con incertezze teoriche e basi metodologiche piuttosto incerte per quanto riguarda i migranti stranieri. È comunque un processo che spesso va «dalla storia alle storie» e che, per non cedere alla frantumazione, ritorna «dalle storie alla storia», comune dimensione del tempo, condivisione di spazi, intreccio di relazioni e di appartenenze.

Un terzo campo, che vede moltissime ricerche scolastiche, è lo spazio locale di cui si riconosce il valore formativo, conoscitivo e metodologico. Nella ricerca locale si impara a riconoscere le tracce della storia nell'ambiente, e si connettono con le memorie vive, si rompe la presunta omogeneità della «grande storia», e si coglie la sua pervasività; si possono compiere operazioni di periodizzazione, di tematizzazione, di inferenza e di sintesi storiografica fra diverse discipline.

Talvolta i docenti sottolineano l'obiettivo identitario di tali ricerche, del tipo

«risaliamo ai nostri antenati». In realtà, interpretazioni di questo tipo non tengono conto, fra l'altro, della molteplicità delle provenienze e vanno quindi ripensate in una prospettiva meno escludente. Dal punto di vista teorico, poi, è aperto un vivace dibattito sul concetto stesso di «identità».

Un quarto campo, recente e fertile, si apre negli archivi scolastici consentendo l'accesso a documenti di prima mano, colmando «silenzi ed oblii della scuola nella storia del Novecento. Le nostre scuole hanno visto docenti ed alunni ebrei cacciati in seguito alla promulgazione delle leggi razziali; hanno visto bambini e bambine "militarizzati" scrivere letterine ai soldati, lavorare calzini da mandare al fronte e raccogliere metalli; hanno ospitato profughi e sfollati; hanno visto discriminazioni e violenze, ma anche l'affermazione di diritti di cittadinanza, l'accoglienza e il riconoscimento delle differenze sociali, culturali e di genere. Di tutto questo possiamo trovare prove documentarie negli archivi» (Sega, 2002).

In ogni caso le ricerche aperte assumono un senso soltanto se non sono concepite come felici eccezioni alle abitudini quotidiane ma fanno parte di un itinerario coerente, anche se condotto attraverso campi e metodologie diverse.

3.3.3 Terza attenzione: la rilevanza della domanda

Scriveva nel 1978 Raffaella Lamberti nel saggio *Per un laboratorio di storia*: «Una delle situazioni più imbarazzanti della scuola [...] consiste proprio in un fingere di capire e di capirsi prima ancora di avere posto dei problemi».

Chiedere agli studenti di adeguarsi a un'immagine del passato preconstituita significa limitare l'intelligenza alla risposta per una domanda mai neppure concepita. Prima dell'elaborazione dei contenuti, prima delle fonti, prima delle attività di ricerca c'è la domanda che si rivolge dal presente al passato mentre la risposta giunge dal passato al presente: in tale movimento circolare si può trovare la propria collocazione nel mondo.

Nella messa a fuoco delle domande significative si collegano le ragioni dell'insegnante e quelle dei ragazzi, la storia e la didattica perché, per passare dall'apertura di un discorso problematico all'itinerario che conduce alle risposte, occorrono operazioni, semplici o complesse, di esplorazione delle possibilità. La guida dell'insegnante evita tentennamenti vani nel formulare ipotesi, disegnare schemi di percorsi possibili, costruire mappe di orientamento, definire griglie d'attenzione. Si divide il lavoro nelle sue fasi, si distribuiscono compiti, si verifica il percorso misurandone gli esiti sulla congruità con i problemi posti, si valuta, infine, il senso stesso della domanda iniziale, che spesso svela insufficienze e ingenuità quando non distorsioni cognitive: giungere a una domanda più precisa e pertinente al campo della storia è il segno del successo dell'apprendimento, e garanzia di una più sicura andatura nell'attraversamento del passato.

Esistono domande di vario tipo, dalla leggerezza delle curiosità bambine alle più incalzanti richieste di senso. In ogni caso, si fa chiarezza nelle questioni sull'oggettività e la neutralità della ricerca storica: porsi di fronte al passato in atteggiamento di domanda significa entrare in laboratorio con ciò che si è, con il proprio genere, la propria età, con i sentimenti e le speranze, i dubbi e le certezze; significa tentare di raggiungere le risposte con tutti i mezzi a disposizio-

ne, i cinque sensi e un cervello attivo, mettendo in campo la definizione dei valori attraverso cui si guarda al passato, accettandoli («scegliendo i propri antenati») o ridefinendoli alla luce della razionalità e dei sentimenti; significa condividere tale esperienza con altri, arricchendo di socialità la propria vita.

3.4 | Mezzi e messaggi

Il laboratorio è un campo in cui s'incontrano vari linguaggi, le loro logiche, le loro ambiguità, si sperimentano i loro equilibri. Ed è proprio questa caratteristica che sottrae il laboratorio di storia alle accuse che talvolta si fanno sull'eccesso di informazioni, sull'opacità della nebbia mediatica, sui nuovi canali tecnologici che prevarrebbero sul piacere del libro.

L'irruzione dell'informatica tra antichi e nuovi strumenti comunicativi ha certo avuto un effetto dirompente non solo sulla società ma sul terreno stesso della pedagogia e della didattica. Per la storia ha contribuito a ridimensionare la trasmissione narrativa invitando a percorrere una rete interconnessa di elementi all'interno di una struttura che consente molte direzioni e molti bivi, il *criss-crossed landscape* della metafora sulla conoscenza di Wittgenstein.

A un primo sguardo, la situazione dello storico nell'atto della ricerca appare come una «navigazione» tra le fonti. Negli anni Quaranta, nel clima neopositivista in cui si tendeva all'unificazione del sapere, iniziò un dibattito acceso sulla natura della spiegazione storica. Per Carl Gustav Hempel essa dipendeva dal raccordo logico fra eventi e «leggi di copertura» derivate da enunciazioni teoriche generali tali da consentire anche in storia, come nelle altre scienze, un ragionamento di tipo deduttivo. La critica più radicale a questa tesi fu avanzata da William H. Dray, che riteneva fondamentale nelle spiegazioni storiche l'accertamento induttivo delle condizioni per cui un fatto nella sua singolarità è stato possibile e non la sua appartenenza a classi generali di eventi. Dunque, se il dominio della ricerca storica non sembra governato da leggi generali, ma solo da postulati metodologici affinati dall'esperienza, la prima deduzione è che si può a buon diritto riprodurre anche on-line la «navigazione dello storico».

Tale modello, però, applicato all'insegnamento conduce a un punto teorico e pratico molto problematico. Chi governa la nave, chi traccia le rotte nell'insegnamento? E quanto queste sono determinate? E lo studente fa solo parte dell'equipaggio o è il pilota della sua personale navigazione?

Le diverse teorie sull'uso del computer nel campo dell'insegnamento/apprendimento si collocano fra due poli pedagogici, l'*istruzionismo* in cui domina l'insegnamento e il *costruttivismo* in cui i progetti sono centrati sull'apprendimento.

Una prima stagione, ponte fra i due opposti, fu quella per cui l'apprendimento era il risultato dell'acquisizione di «comportamenti cognitivi» razionali e sistematici; si studiavano programmi di sostegno all'azione del docente e, per gli studenti, supporti con *feed-back* di rinforzo su obiettivi scanditi nell'ordine gerarchi-

co di tassonomie (molto note e praticate negli anni Ottanta quelle di Benjamin Bloom e di Robert Gagné) e, infine, test di controllo. In questa stagione nel campo dell'informatica si sviluppò l'Istruzione programmata, un'attività nella quale, in sostanza, prevaleva l'elaborazione dell'informazione rispetto alla ricerca del significato, una linea di produzione didattica ispirata al modello fordista.

La svolta, indotta da un ampio fronte di ricerche informatiche e teorie epistemologiche, liberò da ogni strumentalità il rapporto fra tecnologia e insegnamento quando si affermò l'approccio costruttivista, la cui teoria si può far risalire a Piaget poiché pone al centro della riflessione pedagogica l'elaborazione soggettiva della conoscenza. Dal punto di vista informatico, il discorso si sviluppò con la creazione di programmi software come il Logo di Seymour Papert nel quadro dell'Informatica cognitiva, fondata sulla libertà del sapere attraverso il fare.

Sembrirebbe che, rapportandosi alla storia, a questo punto si accentui la distanza fra un sistema di cognizioni tutoriale e trasmissivo e la costruzione di una conoscenza chiusa nell'individualità, a struttura debole e asistemica, tra uno storicismo dogmatico del tutto dominato dall'insegnamento e un relativismo radicale in cui non conta il sapere costituito ma solo la ricostruzione personale dei dati. In entrambi i casi, sembrerebbe impraticabile l'idea che il laboratorio conduca a un sapere insieme autentico e condiviso.

La pedagogia, a cominciare da Seymour Papert, supera i limiti di un processo cognitivo anarchico con la teoria del «costruttivismo sociale» e dell'apprendimento collaborativo, collocando il soggetto in un ambiente in cui si formano abilità relazionali non competitive, in cui si può negoziare la costruzione dei significati (*Situated Learning*) (Brown, Collins, Duguid, 1989). È un ambiente costruttivo, dialogico, in cui si è coinvolti nelle «comunità di pratica» verso il raggiungimento di obiettivi condivisi e significativi.

Ciò che caratterizza in modo evidente tale posizione, nel rapporto tra laboratorio e nuove tecnologie, è la possibilità di cooperare in presenza e a distanza in una pluralità di ambienti e, dal punto di vista dell'apprendimento, di muoversi in un habitat cognitivo plurale, in cui si costituiscono reti di saperi. Se la complessità è la sfida epistemologica del sapere contemporaneo, le pratiche off-line e on-line offrono strumenti per affrontarla.

Se, però, in tal modo si affaccia la possibilità di laboratori totalmente virtuali, il laboratorio di storia potrebbe rappresentare un opportuno correttivo comprendendo l'ambiente concreto che circonda la scuola e lo spazio infinito del web 2.0, la lettera del vecchio emigrante e il sito di Ellis Island, lo spezzone di un film e un'antica ballata popolare, fotografie ingiallite e la rete dei significati che è possibile tesservi intorno, un racconto di vita e gli strati di senso rintracciabili fra libri, archivi ma anche nelle interazioni con comunità virtuali, altre scuole, altri gruppi d'interesse, altri spazi culturali: tutto questo, e molto di più, rende vivo un laboratorio di storia, il contesto adatto per comprendere ciò che trasmettono i linguaggi multipli della realtà.

Se, dunque, l'avvento delle nuove tecnologie sembrava aver completamente offuscato il progetto specifico del laboratorio di storia, la sua logica decennale ora si propone a fondamento delle nuove opportunità didattiche: basti riflettere

sulla *taskonomy* del *webquest* formulata da Bernie Dodge per riconoscere alcune scelte metodologiche che sono alla base del laboratorio di storia. Ciò che appartiene a esso, e solo a esso, è, semplicemente, la storia.

Scrivendo Antonio Tabucchi in *Si sta facendo sempre più tardi* (Tabucchi, 2001): «C'è una rete in cui pare sia ormai impossibile non essere catturati, ed è una rete a strascico. Io in questa rete insisto a cercare buchi». Perché la conoscenza trasmessa dai nuovi media non sia «a strascico», bisogna saperla governare considerando che la comunicazione, la cooperazione, le abilità tecnologiche non sono neutre. Sono un prodotto dei nostri tempi. E cioè della storia. E intorno a noi c'è ancora un mondo pieno di tracce, di fonti da interrogare, di documenti da conservare, di uomini e donne da interrogare, di vite da vivere. E un futuro da inventare.

Bibliografia

- AIME M., 2004, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- AMSELLE J. -L., 2004, *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ASSOCIAZIONE CLIO '92, 2000, *Oltre la solita storia*, Polaris, Faenza.
- AUSUBEL D. P., 2004, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- BAERI E. (a cura di), 1993, *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Società Italiana Delle Storie, Rosenberg&Sellier, Torino.
- BAIESI N., GUERRA E. (a cura di), 1997, *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Clueb, Bologna.
- BAIROCH P., 1999, *Storia economica e sociale del mondo. Vittorie e insuccessi dal XVI secolo a oggi*, Einaudi, Torino, 2 vv.
- BANI S., *Passato sullo schermo. Nuova vita didattica dei documentari storici*, «Mundus», 2, pp. 199-206.
- BERTACCHI G., LAJOLO L., 2003, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, EGA editore, Torino.
- BERTACCHI G., 2004, *Un approccio alle fonti di memoria*, in MIUR-INMLI-LANDIS, *Testimoni di storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*, Quaderno n. 2, MIUR, Roma, pp. 47-65.
- BETTINI M., 2001, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, «Il Mulino», n. 1, pp. 5-18; anche in Annale Irsifar «Saperi, culture, educatori», Franco Angeli, Milano.
- BHABHA H.K., 2001, *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.
- BEVILACQUA P., 1996, *Tra natura e storia. Ambiente, economia, risorse in Italia*, Donzelli, Roma.
- BEVILACQUA P., 1997, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma.
- BEVILACQUA P., 2001, *Demetra e Clio. Uomini e ambiente nella storia*, Donzelli, Roma.
- BLOCH M., 1969, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino.
- BLOOM B. S., 1986, *Tassonomia degli Obiettivi Educativi*, Giunti-Lisciani, Teramo.
- BOSCOLO P., 1986, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*, UTET, Torino.

- BRAUDEL F., 1977, *Capitalismo e civiltà materiale (secoli XV-XVIII)*, Einaudi, Torino.
- BRIGADECI C., CRISCIONE A., DEIANA G., GUSO M., PENNACCHIETTI G., 2001, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica*, Unicopli, Milano.
- BRUNER J. S., 1988, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- BRUNER J.S., 1992, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BRUNER J. S., 1997, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- BRUSA A., BRESIL L., 1994-1996, *Laboratorio*, Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano, voll. 1-3.
- BRUSA A. (a cura di), 1997, *World History. Il racconto del mondo*, in *Quaderno n. 13-14*, supplemento a «I viaggi di Erodoto», n. 33, pp. 27-45;
- BRUSA A., 1997, *Il nuovo curricolo di storia*, «RS Ricerche storiche», n. 81, pp. 81-110; anche in Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza (RA) 2000, pp. 105-128.
- BRUSA A., 1999, *Storia contemporanea e storia attuale*, «Strumenti Cres», n. 22, supplemento a «Mani tese», n. 360. Si trova in «Storie in rete» www.storieinrete.org.
- BRUSA A., BRESIL L. (a cura di), *Storia. Il mondo: popoli, culture, relazioni. Laboratorio per l'insegnante: percorsi e materiali di lavoro*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1994-1996, 3 voll.
- BRUSA A., BRUSA A., CECALUPO M., 2000, *La terra abitata dagli uomini*, IRSSAE Puglia, Progedit, Bari.
- CAJANI L., 2000, *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola*, in «Innovazione educativa», n. 4, pp. 9-13.
- CAJANI L. (a cura di), 2000, *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione secondaria di I grado, Sarezzo (BS).
- CALVANI A., VARISCO B.M. (a cura di), 1995, *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, Cleup, Padova.
- CALVANI A., ROTTA M., 2000, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.
- CARACCILO A., 1988, *L'ambiente come storia. Sondaggi e proposte di storiografia dell'ambiente*, Il Mulino, Bologna.
- CHAKRABARTY D., 2004, *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma.
- CHIOCCHETTI F., 2002, *Le guide alle risorse storiche online: una rassegna critica in Cromohs*, n. 7, visibile all'Url http://www.cromohs.unifi.it/7_2002/chiocchetti.html.
- CORNACCHIOLI T., 2002, *Lineamenti di didattica. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza.
- COMOGLIO M., CARDOSO M. A., 1998, *L'apprendimento cooperativo*, Las, Roma.
- CORNOLDI C., 1995, *Metacognizione ed apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- CRISCIONE A., 2001, *Criss-crossed landscapes. Laboratorio di storia e nuove tecnologie*, in C. Brigadeci, A. Criscione, G. Deiana, M. Gusso, G. Pennacchietti, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica*, Unicopli, Milano, pp. 103-146.
- D'AGOSTINO G., DELMONACO A. (a cura di), 1992, *Laboratorio Napoli*, Fratelli Conte Editori, Napoli.
- DAMIANO E., 1994, *Insegnare per concetti*, SEI, Torino.
- DEIANA G., 2000, *Il laboratorio di storia*, Unicopli, Milano.
- DELMONACO A., 1994, *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia*, in *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per docenti*, «Quaderni del Ministero

- della Pubblica Istruzione - Dirclassica», Quaderno n. 5, Latina, pp. 43-59. È contenuto nel sito «Bibliolab» <http://www.bibliolab.it>.
- DELMONACO A., 2000, *Intrecci. Il laboratorio di storia*, in MPI – SIS, *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia*, Atti del corso interdirezionale di aggiornamento per docenti, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione classica - Società Italiana delle Storiche, Quaderno n. 32, M.P.I. Direzione classica, Pozzuoli (NA), pp. 139-150.
- DELMONACO A., 2000, *Un laboratorio per la storia*, in AA. VV., *Fare storia. Gli Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea 1996-2000*, Insmli, Milano.
- DELMONACO A. (a cura di), 2010, *Fare storia, crescere cittadini. Cittadinanza, Costituzione, insegnamento della Storia: percorsi e prospettive*, Zona Editore, Cittadella in Val di Chiana (AR).
- DELORT R., WALTER F., 2002, *Storia dell'ambiente europeo*, Dedalo, Bari.
- DE LUNA G., 2000, *L'occhio e l'orecchio dello storico: le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- DE LUNA G., 2001, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La nuova Italia, Firenze.
- DIAMOND J., 1998, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredici anni*, Einaudi, Torino.
- DI CORI P., 1987, *Dalla storia delle donne alla storia di genere*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4, pp. 548-559.
- DI CORI P. (a cura di), 1996, *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Clueb, Bologna.
- DRAY W.H., 1974, *Leggi e spiegazione in Storia*, il Saggiatore, Milano.
- LAMBERTI R., 1978, *Per un laboratorio di storia*, «Italia Contemporanea», 132, pp. 75-88.
- GAGNÈ R. M., 1973, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- GARDNER H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H., 1993, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- GARDNER H., 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano.
- GIRARDET H., 2004, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma.
- GIRARDET H., 1999, *Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio*, in L. Truffo (a cura di), *Il territorio, la memoria, le cose. Per un laboratorio di storia contemporanea al villaggio Leumann*, IRRSAE Piemonte, Torino, p. 44.
- GRAZIOLO C., 1999, *Una proposta di laboratorio didattico sul Novecento*, in «R. S. Ricerche storiche», n. 84, pp. 99-119.
- GUERRA E., ROSSO E. (a cura di), 2005, *Quale storia per una società multietnica? Rappresentazioni, timori e aspettative degli studenti italiani e non italiani: un percorso di ricerca*, Landis - Regione Emilia-Romagna, Bologna.
- GUIDO C., MONDELLI G., 1999, *Didattica e metacognizione*. Anicia, Roma.
- GUSSO M., 1999, *Per un curriculum verticale di educazione geo-storico-sociale in prospettiva europea*, in L. Corradini, G. Refriggeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna, pp. 255-267.
- GUSSO M., 2000, *L'articolazione del curriculum*, in «Annali della Pubblica Istruzione»,

- 1999, n. 3-4, pp. 135-139; anche in ASSOCIAZIONE CLIO '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza (RA), p. 173-178.
- GUSSO M., RABITTI M.T. (a cura di), 2007, *Storia e musica in laboratorio*, Quaderni di Clío '92, n. 8, Casa Editrice Polaris, Faenza, vol. 1.
- HEMPEL C. G., 1942, *Spiegazione scientifica e spiegazione storica*, in Predaval Magrini M.V. (a cura di), *Filosofia analitica e conoscenza storica*, Firenze, 1979.
- HUGHES J. D., 1986, *Storici e storia ambientale. L'«American Society for Environmental History»*, in «Quaderni Storici», n. 62, pp. 505-512.
- ISNENGI M., *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996-1997, 3 voll.
- LAMBERTI R., 1978, *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», n. 132, pp. 75-88.
- LE GOFF J., NORA P. (a cura di), 1981, *Fare storia*, Einaudi, Torino.
- LOOMBA A., 2000, *Colonialismo/postcolonialismo*, Meltemi, Roma.
- LOZANO J., 1991, *Il discorso storico*, Sellerio, Palermo.
- MATTOZZI I., 1990, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Polaris, Faenza (RA).
- MATTOZZI I., GUANCI V. (a cura di), 1995, *Insegnare ad apprendere storia*, Irrsae Emilia-Romagna, Bologna.
- MATTOZZI I., 2001, *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in AA.VV., *Archivi locali e insegnamenti storici*, Archivio Storico Comune di Modena, Modena, pp. 11-23. Rintracciabile nel sito «Clío '92» <http://www.clio92.it>.
- MCNEILL W. H., 1981, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea*, Einaudi, Torino.
- Miur/Insmli/Landis, 2004, *Testimoni di storia. La ricerca «Memoria e insegnamento della storia contemporanea»*, Quaderni del Miur n. 2 a cura di Bertacchi G., Guerra E., Lajolo L., Sgherri A., Sirello R., Roma.
- MORIN E., 2000, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MORIN E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- MPI-SIS, 2000, *Nuove parole e nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia*, Quaderno n. 32 della Direzione Classica, scientifica e magistrale/MPI, Pozzuoli (NA).
- NOIRET S., *Lo storico digitale tra formazione e didattica*, «Mundus», 2, pp. 234-238.
- NOWAK D., GOWIN D. B., 1984, *Imparando ad imparare*, SEI, Torino, 1992.
- PAPERT S., 1984, *Mindstorms. Bambini, computers e creatività*, Emme edizioni, Milano.
- PAPERT S., 1994, *I bambini e il computer- Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Rizzoli, Milano.
- PASSERINI L., 2003, *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PIAGET J., 1971, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Roma-Bari.
- PICCIAU D., PLAISANT L. M. (a cura di), 2005, *L'archivio scolastico. Storia e didattica*, CUEC, Cagliari.
- POMATA G., 1983, *La storia delle donne. Una questione di confine*, in *Il mondo contemporaneo*, X, *Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, La Nuova Italia, Firenze, vol. X, pp. 1434-1469.
- POMATA G., 1990, *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne* in «Quaderni Storici», n. 74, pp. 341-385.

- PONTECORVO C. (a cura di), 1983, *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino.
- PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), 1991, *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- PONTECORVO C., 1993, *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- POSTMAN N., 1998, *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando, Roma.
- POSTMAN N., 1982, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Armando, Roma, 1987.
- RAGAZZINI D. (a cura di), 2004, *La storiografia digitale*. UTET, Torino.
- REMOTTI F., 1996, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- RICOEUR P., 1983, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986, vol. I.
- RINALDI G., ZIRUOLO L. (a cura di), 2000, *La Storia a scuola. Due ricerche*, Edizioni dell'orso, Alessandria.
- SAID E. W., 1999, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano.
- SCOTT J. W., 1986, *Il «genere»: un'utile categoria di analisi storica*, in P. Di Cori (a cura di), *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Clueb, Bologna, 1996, pp. 307-347.
- SEGA M. T. (a cura di), 2002, *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Edizioni nuova dimensione – Ediciclo editore, Perugia.
- SMORTI A. (a cura di), 1997, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Milano.
- SPIVAK G. C., 2004, *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*, Meltemi, Roma.
- TILLY L. A., BENNET J., 1989, *Gender, storia delle donne e storia sociale*, in «Passato e Presente», n. 2, pp. 13-38.
- TRUFFO L. (a cura di), 1999, *Il territorio, la memoria, le cose. Per un laboratorio di storia contemporanea al villaggio Leumann*, Ed. IRRSAE Piemonte, Torino.
- VARISCO B. M., 1998, *Nuove tecnologie per l'apprendimento*, Garamond, Roma.
- VON WRIGHT G. H., 1971, *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna, 1977.
- YIGOTSKY L. S., 1990, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- YIGOTSKY L. S., 1995, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- YIGOTSKIJ L. S., LURIA A. R., LEONTJEV A. N., 1969, *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Torino.
- WALLERSTEIN I., 1983, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, il Mulino, Bologna, 1982-95, 3 voll.
- WHITE H., 1982, *Retorica e storia*, Guida, Napoli.
- WORSTER D. (a cura di), 1991, *I confini delle terre. Problemi e prospettive di storia dell'ambiente*, Franco Angeli, Milano.
- ZEMON DAVIS N., 1996, *La storia delle donne in transizione: il caso europeo*, in «Nuova DWF», n. 3, 1977, pp. 7-33; anche in *Altre storie. La critica femminista alla storia*, a cura di P. Di Cori, Clueb, Bologna, pp. 67-101.

Sitografia

- www.apprendimentocooperativo.it - Apprendimento cooperativo
- www.bdp.it/studidicaso/html/index.php?id_cs=304 - MORPURGO P., *Dalla propaganda antebraica all'affermazione dei diritti dell'uomo*

- www.bibliolab.it/filospinato_web/index_filo.htm - VAYOLA P., *Dall'altra parte: il filo spinato e la storia*
- www.bibliolab.it/se_il_mondo/Diapositiva1.htm - *Se il mondo fosse un villaggio di 1000 persone*
- www.bibliolab.it/labstoria_teorialabaurora5.htm - DELMONACO A., *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia*
- www.bibliolab.it/sitografie/internet.htm - Analisi critica dei siti di storia e metodologia della ricerca in internet
- www.clio92.it/?area=2&menu=9 - Associazione Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*
- www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Ricerca_storico_didattica/archivisimulato.pdf - MATTOZZI I., *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*
- www.cromohs.unifi.it/7_2002/chiocchetti.html. - CHIOCCHETTI F., *Le guide alle risorse storiche online: una rassegna critica*
- www.itsos.gpa.it/storia/labo/labo.htm - Il Laboratorio di storia dell'I.M.S. «Virgilio» di Pozzuoli
- www.landis-online.it/Giornalestorico.html - Liceo Leonardo Da Vinci - Casalecchio di Reno (BO), *L'hispanico, giornale storico*
- www.liceogiogia.it/EspDidattiche/Giornale%20Storico/Giornale.htm - Liceo M. Gioia - Piacenza, *Il Fiorentino*, giornale storico
- www.morpy.blogspot.com - MORPURGO P., *Guida didattica alle biblioteche digitali*
- www.rivistapragma.it/pragma/ventitre/08.HTM - MARANGONI ZACCHERINI S. (a cura di), *Le domande degli insegnanti: Perché l'analisi disciplinare?*
- storiairreer.it/index.html - CAJANI L., *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola*
- www.storiairreer.it/Materiali/Bentley_1996.htm - BENTLEY H., *Interazione culturale e periodizzazione nella storia mondiale*
- www.storiainrete.org/storiainrete/web_storia/8_Criss-crossed_landscapes.htm - CRISCIONE A., *Criss-crossed landscapes. Laboratorio di storia e nuove tecnologie*