

LA didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia

Publicato in I Quaderni di Clio '92 n. 4 del dicembre 2003 *Insegnare storia con le situazioni-problema* (pagg. 41-54)

La fascinazione laboratoriale

La parola laboratorio associata a storia è diventata la bandiera di tutti coloro che hanno in odio l'insegnamento trasmissivo e l'apprendimento ripetitivo e meccanico. Essa ha ispirato non solo parecchi scritti, e titoli di collane editoriali o di manuali, ma anche il nome di molti siti del web.¹ La fascinazione che esercita ha incoraggiato una certa dose di discorsi di esaltazione retorica delle virtù dei laboratori: come se bastasse realizzare uno spazio attrezzato o pratiche attivistiche per conseguire risultati formativi eccellenti. Credo si siano formate illusioni circa la capacità dell'idea di laboratorio di aprire le menti e le prospettive degli insegnanti di storia. Sono convinto che anche nel caso dell'adozione del laboratorio come soluzione didattica le condizioni per rinnovare gli esiti formativi siano.

- la concezione della storia come processo di costruzione della conoscenza di un fatto storiografico;
- la cultura storica rinnovata rispetto a quella ricevuta per via manualistica;
- le competenze epistemologiche e metodologiche rese funzionali ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- le competenze didattiche esplicitamente formate per la mediazione laboratoriale;
- i materiali selezionati, strutturati e programmati per agevolare le operazioni di apprendimento.

Senza tali condizioni, l'allestimento di laboratori e i tentativi di animare l'apprendimento attivo possono generare modi meno noiosi di studio della storia, ma benefici scarsi sul piano della formazione della cultura storica.

Occorre dunque andare oltre la retorica ed elaborare idee sulla mediazione didattica laboratoriale. Il primo passo è prendere le distanze dalla concezione panlaboratoriale dell'insegnamento, il secondo ci porterà oltre l'idea che l'uso delle fonti sia l'attività "laboratoriale" per eccellenza. Il terzo farà rimarcare la differenza tra didattica operativa e didattica laboratoriale. Il quarto consisterà nel concepire il rapporto tra didattica laboratoriale e processo di costruzione delle conoscenze. Il quinto, infine, ci farà affrontare la questione della didattica laboratoriale nel curriculum di formazione storica e nella programmazione modulare. Prendiamo, dunque, innanzitutto, in considerazione gli scritti che hanno tematizzato il laboratorio in relazione all'insegnamento della storia e che hanno proposto una concezione che potremmo definire panlaboratoriale dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La concezione panlaboratoriale della didattica della storia

L'idea di "laboratorio" come modalità di impostare i processi di formazione non è recente. Credo che per un ricercatore sia un dovere deontologico cercare di filare le idee sull'oggetto della propria ricerca ricostruendone la genealogia e riconoscendo i debiti alle elaborazioni altrui.

La teorizzazione del laboratorio come fulcro dell'insegnamento della storia risale alla fine degli anni settanta. L'hanno elaborata l'MCE, Antonio Brusa, Scipione Guarracino, Raffaella Lamberti nel 1978 ed è all'origine del LANDIS.² Nel 1994 un articolo di Aurora Delmonaco rinfrescava le suggestioni dell'articolo della Lamberti.³ Le mie critiche alla manualistica e le mie elaborazioni sulla didattica della storia devono molto all'interazione laboratoriale con gruppi di insegnanti di Mantova, di Palazzolo sull'Oglio, di Treviso-Venezia. Nel Trevigiano esperienze di insegnamento laboratoriali sono state fatte e presentate in pubblicazioni da Rocco Verna⁴ e pratiche di laboratorio o istituzioni di laboratori di storia si sono avuti in più luoghi (si pensi al laboratorio sulla didattica della storia locale di Mogliano Veneto).⁵

Il gruppo "Clio `92" ha introdotto le pratiche di laboratorio nei corsi di aggiornamento per insegnanti, sia quelli organizzati per conto del MPI sia in quelli della scuola estiva di Arcevia (AN) e la riflessione su tali esperienze è stata elaborata in più pubblicazioni.⁶

La questione della didattica laboratoriale è stata affrontata a proposito dell'impianto dei corsi di formazione iniziale per insegnanti. Ed io ho scritto un articolo per quanto riguarda l'intreccio tra lezioni - laboratori - tirocini.⁷

Ma il laboratorio di storia come tema di riflessione e come impulso per l'innovazione didattica ha fatto presa specialmente nel clima creato dall'iniziativa ministeriale sulla storia del `900. Esso è diventato il perno dell'elaborazione dell'INSMLI nella sua attività di organizzazione dei corsi per équipe tutoriali.

La prospettiva di un nuovo orizzonte è stata aperta dall'articolo di Laurana Lajolo. Esso ha imposto il laboratorio di storia come ordine del discorso. E sulla base delle sue indicazioni e della sua esaltazione della superiorità del laboratorio sono state svolte altri discorsi e sono stati fondati modelli di laboratorio. Si è sognata la possibilità di mettere in funzione laboratori di storia presso le scuole polo. Alcuni istituti provinciali di storia del movimento di liberazione si sono dotati di laboratorio (ad esempio quello di Siena). Su Internet sono apparsi siti che si intitolano al laboratorio (ad es. l'Istituto di Asti, con www.bibliolab.it).

Se fosse proseguita l'onda della riforma della scuola e il fervore di attività sull'insegnamento della storia del `900, probabilmente potremmo pensare ad un radicamento della teoria e della prassi laboratoriale. Ma siamo in una fase di incertezza e dobbiamo tenere viva l'idea della didattica laboratoriale continuando ad elaborarla e a renderla praticabile diffusamente.

Con le teorie più accreditate dobbiamo fare i conti per vedere di fare passi avanti nell'elaborazione e per capire come mettere il laboratorio in una prospettiva modulare e curricolare.

Laurana Lajolo (in «Asti contemporanea» 6, 1999, Istituto per la storia della resistenza e della società contemporanea della provincia di Asti) esortava a immaginare e allestire il laboratorio come struttura istituzionale e ne enfatizzava la funzione come:

- luogo di lavoro comune tra docenti e studenti;
- luogo di discussione e di progettazione collettiva, dove i docenti hanno la possibilità di confronto e di scelta dell'impostazione metodologica e della programmazione;
- una banca-dati ed un complesso di attrezzature, con cui è possibile preordinare da parte dei docenti e sperimentare da parte degli studenti le procedure del mestiere dello storico;
- luogo mentale: una o più modalità di fare storia partendo dall'uso delle fonti multimediali, utilizzando contenuti, metodologie e tecniche multidisciplinari;
- luogo della memoria, cioè di conservazione della documentazione raccolta, delle proposte didattiche ed anche delle esperienze che verranno prodotte dagli studenti nel corso degli anni e che possono diventare, a loro volta, fonte per ulteriori lavori.

Sull'onda dell'esaltazione si è auspicata come toccasana la istituzione di un laboratorio territoriale (distrettuale) dove i docenti potessero incontrarsi e cooperare alla pianificazione del lavoro scolastico, confrontare le proprie pratiche, impraticarsi nell'uso degli strumenti. E si è pensato, ottimisticamente, alla possibilità che venisse istituito un laboratorio per gli studenti in ogni scuola, attrezzato e reso disponibile per esperienze di apprendimento intriganti. La storia salvata dai laboratori, si potrebbe intitolare questa visione, secondo la quale basterebbe l'esistenza di laboratori a contrastare la deriva della cattiva formazione storica. Si tratta di una visione onirica, finché non si fanno i conti con le didattiche che dovrebbero dare anima ai luoghi chiamati laboratori e concretezza all'idea di laboratorio. Il laboratorio richiede la elaborazione della didattica laboratoriale e dei materiali per realizzarla.

Sulla inflazione del termine "laboratorio" si sono espressi anche pedagogisti e studiosi di didattica della geografia.⁸ E il pedagogista Luigi Guerra ha individuato due tipologie di laboratori:

- *una versione tutta interna alla scuola stessa, che intende il laboratorio come uno dei possibili modi di organizzazione e funzionamento delle risorse (spazi, strumenti, insegnanti) comunque a disposizione ...*
- *una versione che vede in un nuovo rapporto con l'ambiente una delle strade più significative del rinnovamento dell'istituzione scolastica e che quindi interpreta il laboratorio come un ponte tra scuola e territorio, come aula didattica decentrata.*⁹

E Guerra indicava che il laboratorio dovrebbe essere organizzato sotto tre aspetti:

- *come contenitore di apparecchiature;*
- *come archivio di unità e progetti didattici;*

- *come atelier di elaborazione di unità e di progetti didattici.*

Come contenitore di apparecchiature, il laboratorio si definisce come il complesso della strumentazione di base dell'ambito disciplinare (o multi disciplinare) al quale il laboratorio stesso si riferisce. Si tratta di strumenti specifici (l'hardware) che possono essere utilizzati solo all'interno del laboratorio, perché complessi, ingombranti o sofisticati, o anche ammessi al prestito, previa assistenza "dimostrativa" da parte dell'operatore, che potrebbe essere un insegnante assegnato, nell'ambito dell'organico funzionale, ad un progetto di laboratorio.

Come archivio di unità didattiche e di progetti didattici (le sequenze didattiche costruite, il "software"), inteso come "teca", per i percorsi di tipo monocognitivo (le unità didattiche, predisposte dall'insegnante, a partire dalle analisi delle opportunità offerte dal territorio o dalle competenze rinvenibili nei Programmi) e laboratorio, per i percorsi di tipo metacognitivo (i progetti didattici, di taglio inter-disciplinare, innestati dalle ricerche, che vedono il docente costruire le condizioni di partenza per garantire la massima partecipazione ad ogni allievo, a livello sia individuale, sia di gruppo).

Come atelier di elaborazione di percorsi di tipo fantacognitivo, con progettazione da parte dell'operatore, arricchita continuamente dalle idee degli allievi, dei quali si vogliono valorizzare la categoria del pensiero divergente e la capacità di intuire e di inventare, anche con strategie di tipo ludico.¹⁰

Anche nel caso dell'elaborazione di L. Guerra ciò che manca è la percezione dell'essenzialità della elaborazione didattica per far vivere il laboratorio nei suoi diversi aspetti.

Mettiamoci, perciò, controcorrente, alla ricerca della didattica laboratoriale in storia che dovrebbe anticipare l'istituzione di laboratori e dare agli insegnanti il senso dell'istituzione del laboratorio.

Il laboratorio coincide con la ricerca storico-didattica e con l'uso delle fonti?

Se c'è uso di fonti e produzione "originale" di conoscenza, allora siamo in "ambiente laboratorio"; altrimenti, no. È questa la impressione che danno certe teorizzazioni.

Delle potenzialità formative della ricerca storico-didattica non è il caso di dire di più di quello che ho scritto in molte occasioni fino a rivendicare, polemicamente, la opportunità di far diventare gli scolari "piccoli storici".¹¹

Ma ci sono molte più competenze da formare con la didattica laboratoriale di quante non ce ne siano nella ricerca storico-didattica: quelle relative al testo, quelle relative alla scrittura ... , quelle relative alla cartografia, quelle relative ai beni culturali ...

Inoltre c'è il problema di capire come innestare momenti di "didattica laboratoriale" nelle ricerche storico-didattiche. Esse infatti si snodano in una filiera di attività in cui la lettura di testi informativi si innesta con le attività di schedatura delle fonti che possono essere svolte in ambienti museali o archivistici, sul territorio, a casa, in biblioteca ... per la produzione delle informazioni dirette e tali attività danno moto a quelle della produzione inferenziale da fare in classe e poi alla organizzazione delle informazioni che precedono quelle di costruzione del testo. Non tutte le operazioni si svolgono in ambiente laboratoriale. Ma alcune hanno bisogno della didattica laboratoriale, per altre basta che gli alunni siano istruiti per svolgere per conto loro gli esercizi di apprendimento.

Dunque, non basta la ricerca mediante le fonti per dire che si fa didattica laboratoriale ed essa non soddisfa tutte le esigenze.¹² Inoltre anche nella ricerca possiamo distinguere tra attività laboratoriali e attività che non sono laboratoriali anche se sono operative. E dunque occorre immaginare momenti laboratoriali che si compongono entro la filiera delle attività che sviluppano la ricerca. L'equivoco nasce dal fatto che la ricerca mediante fonti è fortemente operativa e impegna gli studenti in un susseguirsi di operazioni cognitive e di prestazioni operative. Ma l'operatività non coincide con la didattica laboratoriale. Riconosciamo quali sono le loro differenze.

Didattica operativa e didattica laboratoriale

D. Ghelfi saggiamente ammonisce: «D'altra parte appare evidente che se ogni attività che coinvolge direttamente l'allievo può essere definita "laboratorio", con questo termine si va ad indicare tutto e niente.»

Credo che sia conveniente, dunque, distinguere tra "operatività" (o "didattica operativa") e "laboratorio" (o "didattica laboratoriale"). La distinzione può farci individuare maggiori risorse per risolvere i problemi dell'impostazione curricolare e modulare dell'insegnamento.

Chiamo mediazione "didattica operativa" quella che supera, da una parte, il verbalismo della lezione con operazioni dirette a mettere in moto l'interazione tra docente e allievi, e dall'altra

parte mette gli allievi in condizione di apprendere svolgendo esercizi di manipolazione dei materiali di apprendimento.

Considero "didattica laboratoriale" quella che si svolge in un ambiente condiviso e in cui docente e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze. La operatività può snodarsi lungo il processo di apprendimento anche fuori dell'aula e nello studio domestico degli allievi, la didattica laboratoriale deve congiungere il processo di insegnamento con quello di apprendimento.

Perché tale distinzione è rilevante per la soluzione dei problemi curricolari? Lo vedremo dopo aver chiarito che cosa si contrappone in tale distinzione nella tabella I.

Tab. 1. Differenza tra operatività e didattica laboratoriale

OPERATIVITÀ	DIDATTICA LABORATORIALE
<ul style="list-style-type: none"> • è distribuita lungo il percorso e può svolgersi in molti ambienti (aula, museo, territorio, casa ...); • può essere svolta in autonomia dagli alunni; • può essere svolta dagli alunni individualmente; • in essa la mediazione didattica si svolge in una fase e poi gli alunni hanno consegne di operazioni da eseguire in altre fasi 	<p>La "didattica laboratoriale" o il "laboratorio", nell'accezione che sto facendo valere, richiede, invece, che:</p> <ul style="list-style-type: none"> • si verifichi una forte interattività tra insegnante e allievi e tra allievi; • l'apprendimento sia cooperativo e condiviso; • un ambiente unitario nel quale si svolgano le attività; • la mediazione didattica si intrecci con l'operatività degli allievi; • ci siano materiali didattici strutturati e adatti a suscitare l'operatività degli allievi in funzione di obiettivi circoscritti. <p>L'ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ può essere semplicemente l'aula per certe attività laboratoriali che non richiedono particolari attrezzature; ◊ può essere uno spazio attrezzato se le attività richiedono l'uso di attrezzature e di materiali particolari (ad esempio, audiovisivi etc...) ◊ può essere il territorio (ad esempio, un paesaggio) se si tratta di esercitare le competenze ad osservare e leggere le relazioni tra poderi e insediamenti, ad esempio.

Il laboratorio così concepito diventa un elemento di organizzazione del processo di costruzione della conoscenza: esso può essere collocato all'inizio di un percorso o al suo interno o alla sua conclusione oppure può servire per il recupero.

Laboratorio come modalità di organizzazione di unità di insegnamento e apprendimento.

Se diamo forza all'accezione secondo la quale il laboratorio è il luogo e/o il tempo del lavoro comune tra docente e allievi e di intreccio dinamico tra insegnamento e apprendimento, quello durante il quale il docente si fa maestro di allievi apprendisti, allora possiamo assegnare al laboratorio precise funzioni:

formazione di

- competenze linguistiche
- conoscenze requisite
- abilità requisite (ad esempio, la produzione di grafici temporali di schemi di spiegazione)
- concetti requisiti dallo sviluppo del processo di insegnamento

ma anche formazione di

- metacognizioni
- messa a punto di spiegazioni
- confronto tra ricostruzioni
- competenze alla scrittura.

Così possiamo delineare la differenza decisiva che è quella tra processi di costruzione di una conoscenza complessiva articolata in molteplici fasi e unità (anche operative) e l'attività laboratoriale compatta e sviluppabile in un tempo "breve" con obiettivi circoscritti che può essere funzionale ad uno o più processi.

Su questo versante ci sono molte elaborazioni e proposte ed esperienze che però non sono tenute in conto da chi enfatizza l'idea di laboratorio.

Un pioniere in Italia e un inventivo sostenitore di laboratori intesi come «percorsi didattici articolati e finalizzati a obiettivi specifici»¹³ è Antonio Brusa. Ha cominciato col proporre di considerare il manuale di storia come un campo per grandi manovre laboratoriali ed ha continuato con il produrre tre libri di unità laboratoriali con la cooperazione di Luciana Bresil.¹⁴ E proprio la Bresil ha sintetizzato la loro elaborazione in un saggio nel quale analizza tutte le sfaccettature dell'attività laboratoriale sia dalla parte degli alunni sia dalla parte dell'insegnante. Esorta alla attività laboratoriale per cinque motivi, di cui uno mi sembra essenziale per lo sviluppo degli apprendimenti: «potrebbe migliorare il grado di motivazione allo studio della storia», in quanto «può essere occasione per migliorare l'approccio alla lettura dei fenomeni storici attraverso strategie di lettura selettiva...». Descrive il profilo del docente animatore delle attività laboratoriali: competente nella conduzione dei gruppi, nella gestione degli interventi, nell'accettazione della discussione, nel controllo delle ipotesi emergenti, nell'osservazione dei comportamenti cognitivi, nella sollecitazione dei dubbi. Propone lo sviluppo di cinque laboratori e ne elenca un'altra trentina, tutti basati su dossier di fonti di vario tipo. Il primo, "il tesoretto di nonno Francesco", avvia alla scoperta delle funzioni delle tracce lasciate dalle attività umane come strumenti di informazione, il secondo si svolge su 19 documenti scritti che contengono informazioni sul mondo degli atleti dell'antica Grecia, il terzo ha come fonte l'area archeologica di Egnatia, la colonia romana nel Brindisino, il quarto fa lavorare sulla biografia storica di Garibaldi, il quinto funziona con un dossier di una dozzina di documenti sulla persecuzione degli ebrei e sui campi di sterminio. Come si può intuire, il perno dei laboratori è nell'uso delle fonti. E nel caso del gioco proposto per la visita al sito di Egnatia il laboratorio è preso nell'accezione di processo di apprendimento da realizzare mediante sequenze di pratiche a cui gli alunni sono istruiti in una prima fase. Le operazioni che vengono elencate nelle "regole alla base della grammatica dei documenti" sono solo quattro: "selezionare" i documenti rispondenti allo scopo conoscitivo con una lettura rapida; "interrogare" per «trovare le informazioni esplicite e quelle implicite»; "interpretare" per «comprendere che le informazioni presenti nei documenti sono collegate allo scopo dell'autore»; "scrivere" nel senso di «raccogliere tutte le informazioni rintracciate sulle fonti e organizzarle in brevi testi corredati da note». Si noti che nella lista non sono contemplate le operazioni di organizzazione temporale, spaziale, tematica e quelle di classificazione delle informazioni e, infine, le operazioni di progettazione del saggio di tipo storico. Ma esse sono indispensabili per la costruzione della conoscenza nella scrittura del testo. Perciò le dobbiamo considerare come immancabili obiettivi delle attività laboratoriali.

Alla formazione delle competenze linguistiche necessarie per comprendere con agio i testi manualistici è dedicato l'eserciziario *La grammatica della storia* di Daniele Panighel.¹⁵ L'autore si rivolge direttamente agli alunni, come se non occorresse la mediazione dell'insegnante. Ma l'efficacia delle operazioni da fare sul testo può essere assicurata solo dall'interazione tra docente e allievi.

Un altro esempio di attività laboratoriali strutturate è offerto dal volume *Storia: istruzione per l'uso*, che ha lo scopo di rendere competenti gli alunni nella tematizzazione e nella capacità di strutturazione temporale delle informazioni.¹⁶ Anche questo è fintamente indirizzato agli alunni ma presuppone la mediazione dell'insegnante.

Nei tre esempi citati le unità laboratoriali sono pensate come adeguate di per se stesse per formare competenze disponibili per qualunque altra occasione di apprendimento. Ma per necessità non sono architettate dentro processi di apprendimento. Si presentano come concatenazioni di esercizi e potrebbero far pensare che la loro esecuzione in una sequenza ininterrotta potrebbe portare gli allievi ai livelli di competenze richieste dalla costruzione della conoscenza (ad esempio, quelle linguistiche o quelle tematiche e temporali). Solo che alla fine non rimarrebbe tempo per lo studio e la costruzione della conoscenza. Dunque, tocca agli insegnanti combinare le esercitazioni all'interno di sequenze di attività in cui i laboratori facciano corpo con i processi di costruzione della conoscenza. È quel che abbiamo tentato di fare con le unità modulari di apprendimento del "Progetto CLIO" della Polaris editrice. In quelle unità, inviti a svolgere attività operative e uso di informazioni si intercalano ai testi storici in maniera fitta e organica e sovrabbondante in modo da configurare con chiarezza il processo di costruzione della conoscenza. E tale è il modello che caratterizza tutte le proposte di ricerca storico-didattica

mediante uso di fonti d'archivio oppure mediante fonti museali o territoriali o le proposte di uso didattico dei beni culturali. In tutti i percorsi si indicano attività operative, alcune delle quali dovrebbero essere svolte in modalità laboratoriale dagli insegnanti. La stessa prospettiva ispira la impostazione che ho suggerito per le proposte di didattica laboratoriale che vanno apparendo su «La vita scolastica» rivista per insegnanti elementari dal 2002.¹⁷

Quello che resta da vedere è dunque come la didattica laboratoriale possa ispirare l'impostazione di processi di apprendimento integrati modularmente e curricularmente.

La didattica laboratoriale nella programmazione modulare

Il curricolo può essere concepito come composto di processi di insegnamento e di apprendimento che dovrebbero avere andamento a fisarmonica: ora distendersi in percorsi a lungo termine, svolti sia con lezioni, sia con attività operative e di studio, ma aperti a nuovi incrementi e integrazioni di altre attività; ora contrarsi in "laboratori" di breve termine che permettano di far acquisire capacità operatorie, abilità, concetti, procedure, script... insomma requisiti dallo svolgimento delle attività di costruzione del sapere o da quelle di uso delle conoscenze ... I "laboratori" possono modularsi con i percorsi poiché ne possono precedere l'avvio, oppure possono incastrarsi nello sviluppo, o possono concluderli per il raggiungimento di scopi formativi funzionali all'attuazione dei percorsi.

Prendiamo ad esempio un percorso di ricerca storico-didattica destinato a far usare fonti museali per ricostruire aspetti della civiltà paleoveneta.¹⁸ L'insegnante ha bisogno di allestire attività laboratoriali almeno in tre fasi:

1. per la formazione di competenze a usare le schede di osservazione, a individuare e leggere gli oggetti museali da osservare;
2. per la organizzazione delle informazioni e per la produzione di inferenze;
3. per la elaborazione del testo di tipo storico.

Esse si incastrano con attività di lezioni fatte dall'insegnante e di studio dei materiali informativi svolto dagli studenti ad esempio sulla localizzazione e la distribuzione dei centri paleoveneti o con attività laboratoriali messe in atto al museo o nell'aula tecnologica (ad esempio sulla produzione ceramica).

Perché il "laboratorio" si distingue dalle altre attività? Per sei elementi:

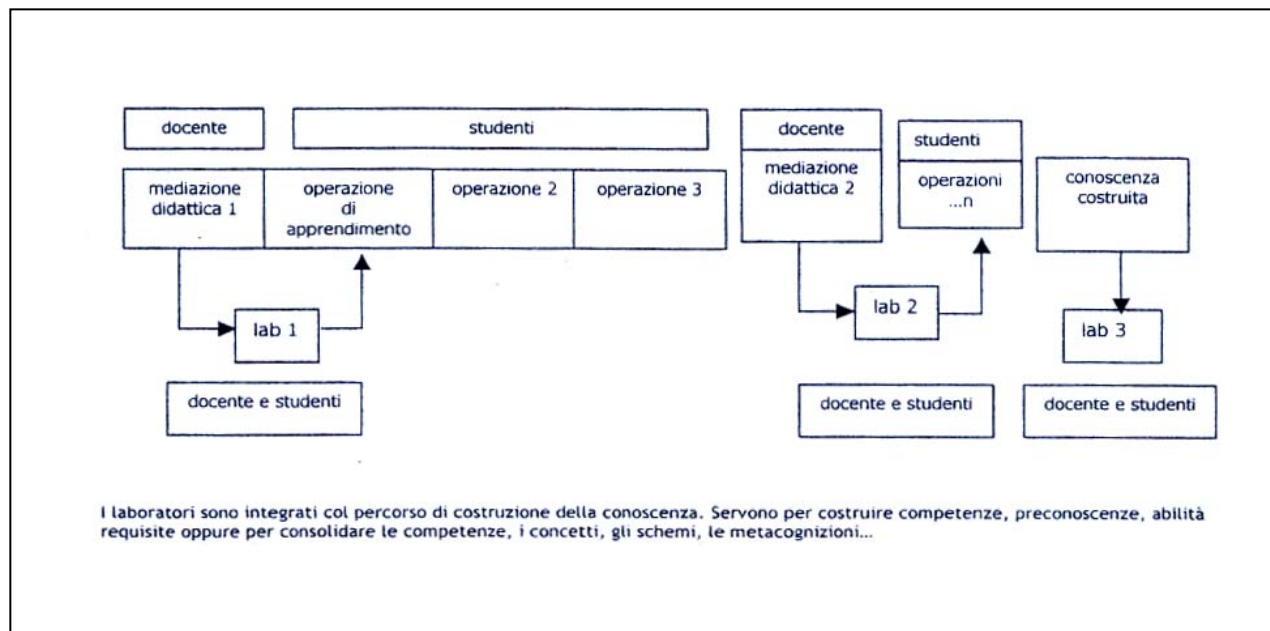
1. la forte interattività tra insegnanti e allievi;
2. l'insegnante attua una mediazione didattica dimostrativa di come si fa quel che si richiede agli studenti e si prende cura di guidarli nelle operazioni richieste;
3. la formazione di abilità o di competenze ben descritte e necessarie per l'adempimento di compiti futuri;
4. l'insegnante acquisisce le basi osservative per valutare comportamenti cognitivi e affettivi degli allievi e i punti di forza delle loro abilità e competenze e le debolezze a cui è possibile dare qualche risposta in tempo utile;
5. materiali strutturati appositamente;
6. programmazione flessibile delle pratiche laboratoriali.

Si possono moltiplicare gli esempi per la ricerca storico-didattica: "laboratori" servono per insegnare a classificare le fonti e a far capire la loro diversa potenzialità informativa a seconda della tematizzazione oppure per insegnare a consultare inventari di archivio, a produrre schede per la registrazione delle informazioni ... Ma "laboratori" sono indispensabili per il lavoro sui testi per insegnare a consultarli, a utilizzare l'indice, o a consultare cataloghi di biblioteca come abbiamo raccomandato nelle esperienze documentate in *Imparare storia in biblioteca*.¹⁹ "Laboratori" tornano utili quando occorre insegnare a costruire concetti, schemi di spiegazione, confronto di interpretazioni, uso di conoscenze costruite. E i "laboratori" sono le ovvie soluzioni quando lo scopo dell'insegnamento è l'apprendimento di abilità come costruire grafici temporali, leggere carte geografiche, costruire mappe concettuali o diagrammi di flusso ecc.

Insomma la "didattica laboratoriale" non può essere concepita né come un lusso né come un accessorio dell'insegnamento e dello studio: essa dovrebbe essere parte integrante del processo di costruzione della conoscenza e l'inserzione di pratiche laboratoriali potenzia la sua efficacia se è calata nella struttura modulare della sua organizzazione.

Dal punto di vista del montaggio modulare la "didattica laboratoriale" ha, dunque, un modello virtuoso che possiamo schematizzare così:

1. Modello di didattica laboratoriale modulare e curricolare, intrecciata e integrata col percorso di costruzione delle conoscenze



Esso si distingue da due modelli che non contengono "laboratori" anche se presuppongono pratiche dagli allievi:

2. modello dell'operatività posposta allo studio come capita nella maggior parte dei manuali in cui l'invito agli esercizi è in un settore che segue il capitolo o modulo, come verifica o espansione o applicazione degli apprendimenti;

3. modello dell'operatività diffusa e incorporata nel processo di costruzione della conoscenza, ma senza didattica laboratoriale (ricerche storico didattiche, uso operativo dei testi ...)

4. e da un quarto modello in cui possiamo immaginare una sequenza di laboratori senza che essi si incastrino con lezioni e operazioni di apprendimento destinate alla costruzione di conoscenze di stati di cose, di processi di trasformazione, di temi e problemi storici.

È sulla base del modello preferito che abbiamo impostato i corsi di aggiornamento del "Progetto '92" per insegnanti dell'istruzione professionale e che continuiamo a organizzare i corsi ogni volta che si presentano le condizioni adeguate (ad esempio, nella Scuola estiva di Arcevia).

Perché ritenere così decisiva la questione della didattica laboratoriale? Perché mi pare che il rinnovamento della formazione storica sia degli studenti sia degli insegnanti dipenda in gran parte dall'adozione di un'idea di mediazione didattica in cui giochi un ruolo preciso e ricco la didattica laboratoriale piuttosto che la generica suggestione del laboratorio. Solo grazie ad essa sarà possibile l'avverarsi della profezia di un grande studioso di didattica della storia, secondo il quale gli allievi imparano

*attraverso l'esperienza, come si effettua una ricerca, in che modo si trovano, si osservano, si confrontano alcuni documenti, come si classificano e ordinano i propri lavori. E sono in grado di consultare un testo specializzato, un dizionario, una statistica, ciò che molti studiosi non sanno fare. È questo che rimane... La cultura consiste non nell'erudizione, ma al contrario nella capacità di informarsi e di utilizzare ciò che si è appreso? Alla cultura così intesa credo che il lavoro storico possa recare grande aiuto.*²⁰

¹ Basta usare un motore di ricerca per scoprire i tanti siti di istituti di ricerca e di scuole che usano definire come "laboratorio di storia" il sito o almeno una sezione di esso.

² S. Guarracino, *Didattica della ricerca e laboratorio storico* in "Informazione", III, 6, 1984, pp. 10-13. Bibliografia ragionata sulla questione: in M. Gusso, *Didattica della storia: ricerca e laboratorio. Il dibattito italiano 1967-1985*, in *La storia insegnata*, Ed. Sc. Buitoni Mondadori, Milano, 1986, pp. 270-283. N. Baiesi - G. Di Caro - M. Gusso, *Il laboratorio didattico della storia*, a c. di C. Dattilo, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", Cesena (FO), 1994.

³ A. Delmonaco, *Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia*, in AA.VV., *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per Docenti, "Quaderni. Formazione Docenti"* del Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale Istruzione Classica Scientifica e Magistrale, 1995, n. 5, pp. 43-59 Della stessa autrice *Un laboratorio per la storia*, in www.novecento.org

⁴ «Rocco Verna, una laurea in Filosofia, nella scuola da quasi 30 anni. La sua storia è davvero singolare. Talmente singolare che un giorno una sua collega s'era preoccupata: dalla classe vicina provenivano colpi di martello. Era lui che stava costruendo un laboratorio di Storia, tutto in legno, con pannelli sovrapponibili e un enorme planisfero.» Verna insegna lettere in un liceo di scienze sociali (Il Duca degli Abruzzi a Treviso). In "Sette" allegato al "CORRIERE DELLA SERA" del 9/1/2003. R. Verna, *Insegnare storia: che fare?* in "Insegnare" n. 2, 2001. R. Verna, C. Arcidiacono, *'600-'700: la formazione della civiltà borghese: metodi, percorsi, materiali per una lettura multidisciplinare*, Milano, F. Angeli, 1990.

⁵ Le attività laboratoriali si svolgevano non in un laboratorio apposito ma in un'aula scolastica ma hanno consentito di formare competenze professionali all'insegnamento mediante ricerche storico-didattiche e alla produzione di materiali adatti a organizzare i processi di apprendimento mediante l'uso di tracce territoriali e di archivi locali. Quattro dei percorsi messi a punto nel laboratorio sono in corso di pubblicazione (ottobre 2003) per iniziativa del Comune di Mogliano Veneto. Riguardano un'abbazia, i mulini, le ville venete, la scuola elementare.

⁶ I. Mattozzi - V. Guanci (a c. di), *Insegnare ad apprendere storia*, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna, 1995.

⁷ I. Mattozzi, *Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti* in A. Arfelli Galli e M. Corsi, *Riforma della scuola e forniture degli insegnanti in Italia*, Atti del Convegno Nazionale (Macerata 16-18 ottobre 1997), Macerata 1998, pp. 153-162.

⁸ Sinonimo di attività didattica alternativa alla prassi della lezione, compare nei Programmi della scuola elementare, laddove, in Scienze, si legge che «la classe potrà essere attrezzata come un laboratorio scientifico e artigianale assai semplice»; appare evidente come, con laboratorio, si voglia sottolineare «l'esigenza di valorizzare la partecipazione autonoma dell'allievo al processo di costruzione delle competenze, facendo valere il profondo significato formativo che assume la possibilità di costruire, rielaborare, scoprire i `saperi' attraverso l'esperienza diretta», ricorda Dario Ghelfi, *Il laboratorio di geografia. Tutte le strade per conoscere il mondo*, Edizioni Junior, Bergamo, 2000, p. 15.

⁹ L. Guerra, *I laboratori nella scuola di base*, in "Scuola Se", II, 1994, 11/12 e *L'organizzazione educativa dei laboratori*, in "Scuola Se", III, 1985, 5. Chiariva poi la differenza: «La prima versione appare più facile da concretizzare ma non apre alla cultura del fuori-scuola e a forme di educazione permanente. La seconda versione è più complessa perché prevede la collaborazione tra Enti pubblici e privati con diverse finalità (Scuola, Ente Locale, Associazionismo, Gruppi locali, ...), ma nello stesso tempo consente la valorizzazione del sistema delle opportunità extrascolastiche in una prospettiva di raccordo, di integrazione, di controllo, di stimolazione reciproca tra scuola e territorio».

¹⁰ L. Guerra, *I laboratori nella scuola di base*, cit.

¹¹ I. Mattozzi, *Che il piccolo storico sia!*, in "I viaggi di Erodoto" n. 16 (1992), pp. 168-180

¹² Sul fatto che il laboratorio non si risolve sempre e solo in ricerca si è espressa nettamente anche Luciana Bresil: «In particolare, quando si pensa al laboratorio di storia, lo si identifica per lo più con un'attività di ricerca sui documenti, quasi che questi sostituiscano la rielaborazione storiografica e garantiscano l'autenticità del fare ricerca. In realtà questo modo di pensare è uno degli stereotipi più comuni nella didattica della storia: fare laboratorio significa fare ricerca. [...] fare laboratorio con i documenti è uno dei possibili modi di fare laboratorio. [...] Si potrà lavorare ... non solo sui documenti, ma sui concetti, sulle parole, sul manuale, sulle carte, geografiche, sui video, e farli diventare occasioni di discussioni e campi di esperienza e di studio (laboratoriale)». Luciana Bresil, *Costruire un laboratorio*, in AA.VV., *Il racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, pp. 42-68, 42.

¹³ L. Bresil, *Costruire un laboratorio*, in AA.VV., *Il racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, pp. 42-68, 44.

¹⁴ A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1986. A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1, 2 e 3* allegati al manuale *Storia. Il mondo, popoli, cultura, relazioni*, Bruno Mondadori, Milano.

¹⁵ D. Panighel, *La grammatica della storia*, Polaris, Faenza, 2000.

¹⁶ Curato da Ernesto Perillo, il volume è il frutto di un gruppo di lavoro che operava nel "laboratorio di storia" attivato presso l'IRRSAE Veneto in anni passati. Il libro è edito dalla Tecnodid, Napoli, 2002.

¹⁷ I. Mattozzi, *Fare, elaborare, rappresentare*, in "La Vita Scolastica", settembre 2002 (n. 1) e gli altri articoli che fanno proposte laboratoriali sia nell'annata 2002 sia in quella 2003: L. Coltri, *Che cosa sai di storia?* Ibidem, n. 2, sulla rivelazione e la sistemazione delle preconcoscenze; ***** Mancano i riferimenti ad altri tre lab.

¹⁸ Sono disponibili due schedari: I. Mattozzi, R. Di Blasi Burzotta (a cura di), *Dalle fonti alla storia: i Paleoveneti al museo nazionale atestino*, Venezia, Comune di Venezia, 1989; I. Mattozzi, *Il Museo nella didattica della storia*, guida per gli insegnanti, in "Alla Scoperta Dei Paleoveneti Nel Territorio Padovano. Itinerari didattici tra i reperti del Museo Civico", Comune di Padova, Assessorato alla Pubblica Istruzione Servizi Educativi, Padova 1989.

¹⁹ *Imparare storia in biblioteca*, a cura di Ivo Mattozzi e Lina Santopaolo, Polaris, Faenza, 2003.

²⁰ R. Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 94-95.