

SCUOLA  
e  
DIDATTICA

INSERTO

n. 9, 15 gennaio 2004, anno XLIX

EDITRICE LA SCUOLA

## La didattica laboratoriale

GIULIANA SANDRONE BOSCARINO



*In un'ottica laboratoriale si va oltre una gestione amministrativa dei programmi, oltre una logica esecutiva e si mette, invece, in campo una logica progettuale, di relazioni complesse che utilizza risorse umane e tecniche diverse. La didattica laboratoriale rappresenta la soluzione ottimale per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell'apprendimento.*



SD

## ■ La didattica laboratoriale

Nello spazio del laboratorio si può ambientare e realizzare la mediazione didattica più efficace alla personalizzazione dei percorsi di studio per ciascun alunno, finalizzati all'apprendimento di competenze pesanti.

La didattica laboratoriale rappresenta la soluzione ottimale in cui coniugare sapere e saper fare, per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell'apprendimento: cosciente delle sue competenze, il ragazzo prende atto delle sue capacità e sviluppa progetti di vita individuale e collettiva adeguati al suo essere e alle sue attitudini.

**N**ei Documenti che accompagnano la progressiva attuazione della Riforma (il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1° ciclo*, le *Indicazioni Nazionali per i Psp della scuola Primaria e Secondaria di I grado* e le *Raccomandazioni per l'attuazione dei Psp nella scuola Primaria*) è prevista la realizzazione di Laboratori, d'istituto o di rete, che vengono indicati come uno degli strumenti fondamentali per la personalizzazione del Piano di studio. Personalizzazione che è fine centrale per la legge di riforma del sistema educativo nazionale nella quale si legge: «...favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia nel quadro delle cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione<sup>1</sup>».

Siamo in totale sintonia con quanto previsto dal Dpr 275/99 laddove<sup>2</sup> si prevedono da parte delle scuole autonome «interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo». La personalizzazione, dunque, diventa lo snodo per realizzare il dettato normativo, per dare nuovo vigore al sistema educativo nazionale e qualità agli apprendimenti degli allievi.

### Un cammino per favorire la crescita della persona umana

Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità

personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione «oggettualistica» e «digestiva» della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una «stessa cosa», nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque «deglutita» nelle forme e nei modi stabiliti a priori.

Il processo formativo si ridurrebbe ad un processo di plasmazione e di adattamento dove, sotto l'apparenza di modellare le conoscenze e le abilità alle capacità e alle competenze personali di partenza dell'allievo, si nasconderebbe, in realtà, il proposito contrario. Per

\* \* \*

<sup>1</sup> L. 53/03 art.

<sup>2</sup> Dpr. 275/99 art. 1 comma 2

esempio, progettare percorsi didattici anche differenziati per far sì che ogni studente, in modi e tempi diversi, apprenda in ogni caso le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* nelle forme e nel grado standard prestabilito dal docente. Le conoscenze e le abilità, quindi, poste a fine dell'attività formativa della scuola. La personalizzazione inverte, invece, questa gerarchia. Usa le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. Il fine è la persona dello studente e la maturazione globale migliore possibile delle sue capacità, nei contesti, nei processi e nelle relazioni date. Non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti da trasmettere poi individualmente e che tutti assorbono allo stesso modo, non c'è uno scambio a senso unico tra chi possederebbe il contenuto in questione e chi ancora non lo avrebbe acquisito, ma una mediazione perpetua di apprendimenti interpersonali, fatta di contagi e di fili che si incrociano tra maestro e allievo e tra l'allievo e i compagni, tra comunità scolastica e ambiente, i quali fanno sì che le stesse conoscenze ed abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* siano «personalizzate» da ciascuno in maniera diversa e pure trasformino le capacità di ciascuno in competenze personali non necessariamente standardizzate.

### Abbandonare vecchi paradigmi

Perché la personalizzazione sia reale, e non un semplice *flatus vocis*, occorre superare almeno due vecchi paradigmi che hanno caratterizzato le pratiche di insegnamento/apprendimento nella nostra tradizione scolastica.

• **Il primo** è caratterizzato da un doppio, indebito riduzionismo: per un verso, pensare che un qualsivoglia percorso metodologico in uso sia l'unico disponibile per tutti gli allievi, indipendentemente da stili cognitivi,

caratteristiche personali, ecc.; per l'altro, pensare che tutta la vita intellettuale di una persona sia attività intellettuale teoretica, dimenticando la lezione aristotelica che ci richiama alla perenne inscindibilità della sfera teorica da quella pratica e da quella tecnica<sup>3</sup>. Se non si supera questo paradigma mentale, che resiste nonostante alcune pratiche di eccellenza, diventa impossibile trasformare la scuola da luogo dove si esercita sempre una riflessione intellettuale di secondo grado, fondata esclusivamente sul libro, sulla parola scritta, con unica destinazione la teoresi, in un luogo dove tutti gli aspetti dell'esperienza umana, e quindi il fare e l'agire consapevole, diventano fini autonomi dell'azione educativa scolastica e non semplici situazioni che occasionalmente vengono utilizzate a servizio del sapere teoretico o, peggio ancora, momenti isolati con scopi esclusivamente strumentali. Se, ad esempio, uno spettacolo realizzato dagli allievi è una bella e piacevole parentesi nell'ordinario della *routine* scolastica, fatta di libri e di *auditorium* (io parlo e tu ascolti), possiamo proprio dire che nulla è cambiato rispetto al paradigma riduzionista descritto, semplicemente si è inserito ... un momento di pausa! Altra questione è organizzare e realizzare uno spettacolo per il quale si utilizzano, in modo mirato e verificato, conoscenze ed abilità disciplinari e interdisciplinari (linguistiche, artistiche, motorie, musicali, di cooperazione, ...) e si cerca, attraverso il loro utilizzo concreto, di trasformarle in competenze personali di ciascun allievo.

Occorre, insomma, approfondire bene quello che Bruner chiama «il principio di esternalizzazione»<sup>4</sup>, l'importanza di costruire «opere» che danno testimonianza del lavoro mentale eseguito, che permettono rappresentazione oggettiva ai pensieri e rendono più accessibile la riflessione su di essi. «...L'esternalizzazione libera l'attività cognitiva dal suo carattere implicito, rendendola più pubblica, negoziabile e solidale. Al tempo stesso la rende più accessibile alla successiva riflessione e metacognizione...»<sup>5</sup>.

• **Il secondo** paradigma da superare è quello che vorrebbe assegnare, ancora oggi, il primato dell'educazione alla scuola, al sistema formale; si tratta dell'ottica che Austin definisce della *scolastic view*, secondo la quale il sapere scolastico si presenta come epistemocentrico, *context free*, universale, distante dalla base empirica particolare e dall'urgenza esistenziale ed affettiva di chi lo frequenta, libero di trascurare la circostanza che ogni idea (concetto, legge, teoria, principio, regola), se è libera dal contesto, come idea, ha una sua storia concreta, è legata a situazioni, cresce accompagnata da determinate emozioni e sentimenti, perfino da riflessi motori e fisici che la fanno ancora una volta, sebbene ad un livello più alto della semplice esperienza, a sua volta espressione di un contesto. È un'ottica dimentica del fatto che non basta prima capire bene e poi depositare in memoria, ma è indispensabile anche selezionare (in quanto riflettere significa «isolare» consapevolmente nella molteplicità) ciò che va compreso e memorizzato, perché non tutto ciò che si comprende si riesce in realtà a riporlo in memoria e, inoltre, perché non sempre ne vale la pena. La *scolastic view* avrebbe dovuto portare la scuola a concentrare l'insegnamento non su tutto o su tanto, ma solo su quegli «sbocchi categoriali» intorno ai quali ciascuno costruisce le proprie rappresentazioni del mondo dotate di senso, sul poco ma bene, su scuole e tempi scolastici magari ridotti, ma capaci di favorire 'fasi scolastiche' interessanti durante il periodo di lavoro.

Si è assistito, invece, al processo inverso. Piani di studio e programmi sempre più vasti. Estensione dei tempi giornalieri e degli anni di durata della scuola. Caricamento sulla scuola di compiti di apprendimento che, al contrario, sarebbe stato bene mantenere in capo di

\*\*\*

<sup>3</sup> Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, BS, 2000.

<sup>4</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, MI, 1997, pp. 36 e segg.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 38

responsabilità alla famiglia, ai mass media, ai gruppi dei coetanei, alla comunità locale, al mondo del lavoro, al non formale e all'informale, così massicciamente presenti nella vita di ciascuno di noi e, quindi, anche dei nostri ragazzi. La *scolastic view*, pertanto, si è ingigantita ed è diventata l'occasione per trasmettere conoscenze pretenziose in maniera del tutto astratta e decontestualizzata.

La scuola può recuperare l'antica centralità educativa solo se si ritaglia un compito di autorevole coordinamento tra tutte le influenze educative provenienti dall'esterno e la propria *mission* istituzionale.

### La flessibilità per la personalizzazione

Appare immediatamente chiaro a chiunque abbia esperienza di attività didattica che non è possibile garantire personalizzazione, vale a dire, dare a ciascuno ciò che gli è necessario per crescere e valorizzare la propria identità, se non si può contare su una struttura organizzativa flessibile.

Diversi sono i gradi di flessibilità che troviamo nell'architettura della Riforma per quanto riguarda la scuola dell'Infanzia, la scuola Primaria e la Secondaria di I grado: in prima battuta esiste una distinzione costante tra percorso obbligatorio e percorso opzionale facoltativo:

- a) per la scuola dell'Infanzia l'offerta formativa è prevista da un minimo di 875 ad un massimo di 1700 ore annuali che vengono organizzate dalla scuola in base alle esigenze delle famiglie, alle condizioni socio-ambientali e alle convenzioni con enti territoriali;
- b) per la scuola Primaria è prevista un'offerta formativa obbligatoria di 891 ore annuali e 99 ore annuali di attività opzionali facoltative organizzate all'interno del Piano dell'Offerta Formativa;
- c) per la scuola Secondaria di I grado è prevista un'offerta formativa obbligatoria di 891 ore annuali e 198 ore annuali per le attività opzionali

facoltative organizzate all'interno del Piano dell'Offerta Formativa.

Ma occorre tener presente che all'interno dello stesso percorso obbligatorio esistono tre livelli di flessibilità:

- 1) il 15% del monte ore annuale è di competenza dell'istituzione scolastica autonoma in base all'art. 12 comma 2 del Dpr 275/99;
- 2) una quota, sulla cui entità i decisori politici stanno ancora discutendo (si parla di un 5%) è di competenza regionale;
- 3) nella scuola secondaria di I grado, inoltre, ciascuna istituzione autonomamente organizza il monte orario di ciascuna disciplina secondo un minimo-massimo dato dalle *Indicazioni nazionali*<sup>6</sup>.

È evidente il compito, proprio di ciascuna scuola, di individuare ed esplicitare i contenuti, le modalità e gli orientamenti educativi, pedagogici e didattici che intende dare a questa flessibilità; lo strumento di questa esplicitazione è chiaramente il Piano dell'Offerta Formativa che, lontano dall'essere una semplice dichiarazione d'intenti, comunica con chiarezza come, quando e perché si intende utilizzare in un modo piuttosto che in un altro la propria autonomia.

### Dall'auditorium al laboratorio

La nostra tradizione scolastica, abbiamo già sottolineato, è quasi completamente fondata su modalità didattiche che percorrono la tradizionale via deduttiva: nozioni, concetti, schemi logici vengono prima studiati e poi, eventualmente, verificati nella pratica. Per intervenire adeguatamente nel miglioramento della qualità degli apprendimenti, occorre adottare la strada dell'apprendere pratico e situato in cui si costruiscono esperienze in grado di favorire l'apprendimento del sapere congiunto con quello del "fare", un "fare riflessivo" dove l'apprendimento è un processo attivo e l'allievo apprende in quanto è reso attivo e consapevole della situazione didattica che sta vivendo: si tratta di

andare oltre l'attivismo riduttivo recuperando e ricomponendo il principio pedagogico generale, si tratta di liberare il modello attivistico dall'enfasi spontaneista e dalla retorica degli interessi naturali e riconoscere che l'attività decisiva è quella della struttura cognitiva dell'allievo messa in moto sia dalla manualità e dal movimento sia dal vedere e dall'ascoltare. Il "fare" che genera apprendimento non è mai separato dal sapere e le due intelligenze, quella della mano e quella della mente, si muovono integrandosi, interagendo e potenziandosi a vicenda<sup>7</sup>. «Non si può capire fino in fondo come funziona la mano per esempio se non si tiene conto degli attrezzi che usa: un cacciavite, un paio di forbici, una pistola a raggi laser. E per lo stesso motivo la mente sistematica di uno storico funziona diversamente dalla mente del cantastorie classico con il suo repertorio di moduli mitici combinabili tra loro»<sup>8</sup>. La scelta metodologica, dunque, nella realizzazione del cambiamento richiede un'affermazione forte: sia nel percorso obbligatorio sia in quello opzionale facoltativo, non c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto, non esiste esercizio che non abbia la possibilità di essere vissuto e pensato come problema, né discipline «forti» senza quelle «deboli», né scienze taumaturgiche e autosufficienti che educino qualcuno di per sé, senza che questo qualcuno le capisca e le ami, così come non esiste disciplinarietà che sia pura e non abbia filtrazioni impure; e ovviamente non esiste neanche il reciproco di queste affermazioni. La circolarità di questo processo è, come dice Dewey, ineludibile: «L'intelligenza

\*\*\*

<sup>6</sup> Cfr. *Indicazioni Nazionali per la Scuola secondaria di I grado* [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), «Annuario del professore» allegato al n. 1 di «Scuola e Didattica», settembre 2003.

<sup>7</sup> M.T. Moscato, *La mano e la mente*, Inserto di «Scuola e Didattica», 15 marzo 1999, anno XLIV.

<sup>8</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, pp. 16.

ha bisogno di certe condizioni per affermarsi e svilupparsi; ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la fortifichino; ha bisogno di auto-mantenersi nell'esercizio di sé<sup>9</sup>.

### Una legittimazione pedagogica forte

Riconoscere come attività decisiva per l'apprendimento, e quindi per l'educazione, la struttura cognitiva messa in moto sia dal vedere e dall'ascoltare, sia dal "fare": questo si è detto essere il principio pedagogico che supporta il passaggio dall'*auditorium* al *laboratorium*. Quale legittimazione migliore dell'affermazione di Dewey: «...il pensiero che non è connesso con un aumento di efficienza per l'azione ... è un pensiero che lascia a desiderare in quanto tale. E l'abilità ottenuta al di fuori del pensiero non è connessa con alcun senso degli scopi per i quali deve essere adoperata ... e l'informazione separata dell'azione riflessiva è cosa morta, un peso inutile sulla mente»<sup>10</sup>. Per Dewey pensare, educare a pensare ed apprendere sono momenti diversi di un processo attivo "unitario" in cui la persona stabilisce un rapporto di interazione con la realtà, al fine di comprenderla e, se necessario, modificarla.

All'interno della riforma del sistema di educazione nazionale, il collegamento tra sapere (le conoscenze), il saper fare (le abilità) e il saper essere (l'agire intenzionale e consapevole) rappresenta un principio pedagogico irrinunciabile, pena lo snaturamento della proposta stessa.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali, pertanto, sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a

compiti comuni da svolgere, avendo la competenza di utilizzare le conoscenze e le abilità che servono allo scopo e valorizzando l'intelligenza distribuita che ogni raggruppamento di ragazzi e di docenti porta con sé; un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari formativi significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso, senza peraltro trascurare l'insegnamento delle conoscenze e delle abilità disciplinari dovute.

### La didattica laboratoriale

Come già abbiamo rilevato, spesso quando si parla di Laboratori e di pratica laboratoriale si pensa a qualcosa di separato dalla normale attività educativa e didattica scolastica qualcosa di aggiuntivo, se non di ornamentale, alla scuola comunemente intesa. Da una parte le lezioni e le spiegazioni di classe: l'*auditorium* obbligatorio, la scuola dell'ascolto, dove il docente parla e gli studenti ascoltano; ad esse, poi, qualche volta, si accompagnano i Laboratori e la pratica laboratoriale opzionali facoltativi, la scuola dell'operare, dove anche gli studenti, facendo, parlano, chiedono, propongono, interpellano, si compiacciono ecc.

È la problematica all'interno della quale si sono arrovelate, negli ultimi quindici anni, le migliori esperienze del Tempo Prolungato; al suo interno, per quanto il tempo dedicato ai Laboratori non fosse passibile di facoltatività, ma previsto

come obbligatorio nel monte ore settimanale, non si è mai ricomposta la dicotomia, il senso di separatezza, la difficoltà nel far considerare a tutti i docenti (e, specularmente, agli allievi stessi e alle famiglie) come equivalenti sul piano didattico e non solo educativo attività come, ad esempio, la lezione frontale di grammatica italiana e il laboratorio teatrale.

Si corre il rischio di riproporre anche all'interno della Riforma questo problema: mentre le lezioni e le spiegazioni obbligatorie riguarderebbero la teoria, l'astratto, il già consolidato, i Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, come suggerisce lo stesso nome, riguarderebbero, al contrario, la pratica e il concreto.

I problemi che si affrontano durante le lezioni non sarebbero mai quelli della vita quotidiana, dei quali nessuno, quando se li pone, sa già le risposte: le deve trovare. Sono, invece, sempre, quelli interni alle discipline e alla loro semantica, di cui i docenti già conoscono le soluzioni: quiz, più o meno difficili per gli allievi, esercizi, magari noiosi perché ripetitivi, per i docenti; comunque «domande false». Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie sarebbero appannaggio delle discipline di serie A, quelle forti, dure, con una struttura epistemologica ben architettata e indiscussa che costringe ad una progressione didattica stringente, pena anche la forzatura psicologica e motivazionale dell'allievo, con un prestigio sociale non controverso, di cui nessuno metterebbe in discussione l'utilità oggettiva e soggettiva anche se costano molta fatica.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltativi, invece, sarebbero tipiche delle discipline poco formalizzate, di serie B, ancora epistemologicamente deboli, perciò modellabili sulla base degli interessi e delle motivazioni dei ragazzi, con un

\* \* \*

<sup>9</sup> E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989.

<sup>10</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, pp. 204.

prestigio sociale controverso, di cui è certamente riconosciuta l'utilità soggettiva in quanto occasione di espressività personale, ma, assai meno, la relativa fungibilità culturale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie, infine, evocherebbero il rigore e la sistematicità disciplinare; non confonderebbero i fili del discorso di ogni disciplina, diffiderebbero di ogni ordito interdisciplinare per la semplice ragione che, sul piano formale, non esiste pluri o interdisciplinarietà possibile senza aver costruito, prima, disciplinarietà.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, invece, sarebbero più simili a gomitoli intrigati, nei quali si farebbe di tutto, un po' di una disciplina, un po' dell'altra, guidati più dalla contingenza e dalle passioni che dall'ordine delle strutture necessarie della ragione. L'impegnativo vocabolo di «interdisciplinarietà» si spenderebbe solo per questa seconda categoria di attività, giacché le lezioni e le spiegazioni rimarrebbero sussiegosamente isolati nella torre d'avorio della disciplinarietà. Lo sconfinamento nel disciplinarismo è, chiaramente, enorme.

Il richiamo all'ologramma più volte ribadito nei Documenti nazionali della riforma porta, tuttavia, a respingere queste antinomie o queste separazioni. Il Laboratorio e le pratiche laboratoriali di cui si parla nei Documenti nazionali, dunque, non sono un elemento separato, aggiuntivo e solo opzionale facoltativo delle attività educative e didattiche che si svolgono a scuola; sono le attività educative e didattiche ordinarie della scuola che possono essere sia obbligatorie sia opzionali facoltative. I docenti di Laboratorio non sono altra cosa dai docenti di qualunque disciplina quasi fossero peggiori (o migliori, a secondo dei punti di vista). Sono semplicemente i docenti nell'organico di un'istituzione scolastica, chiamati a trasformare le capacità dei ragazzi in competenze personali, organizzando, coordinandosi, le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni Nazionali* in attività educative e didattiche unitarie differenziate per momenti, spazi, relazioni, modalità.

### Laboratorio di classe e laboratorio con gruppi di livello, compito ed elezione

Seguendo questa logica è evidente che può e deve essere Laboratorio sia l'attività educativa e didattica che si promuove nel gruppo classe, sia l'attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Certo si tratta di due situazioni diverse dal punto di vista organizzativo, ma soprattutto relazionale, che richiedono attenzioni particolari. Nel Laboratorio di classe ciò che è importante è far lavorare tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso, e trovare progetti, problemi, compiti, scenari narrativi, lezioni, spiegazioni che riescano a realizzare questo intento; lavorare e imparare a lavorare in un gruppo grande qual è la classe, portando il proprio contributo, è, del resto, un importante traguardo cognitivo, affettivo e sociale da raggiungere. Non è lavoro facile poiché il gruppo di allievi che costituisce una classe, è un gruppo particolare: è stato costruito a tavolino, talvolta a caso, e coloro che ne fanno parte, oltre a provenire ciascuno dalla propria famiglia, hanno altri amici, fuori dalla scuola, che riconoscono come gruppo in cui sono fortemente inseriti. Nella classe, come capita nella vita, i membri del gruppo devono comunque, sebbene non si siano scelti, lavorare insieme e produrre risultati di apprendimento per molte ore al giorno e per moltissimi giorni in un anno, sia che ci sia un buon clima relazionale sia che si scatenino conflitti; l'obiettivo è maturare, tutti, diventare, ciascuno, migliore, educandosi con gli altri. Certo, sebbene sia necessario, non è facile fare Laboratorio nel gruppo classe: implica tanta sapienza professionale quanta fatica in termini di organizzazione e di attenzione. Servono tempi distesi, compiti di apprendimento davvero comuni e motivanti, *routine* relazionali che non si improvvisano, un'organizzazione coerente, prestigio e affidabilità personale del docente. Ma è poi quello che i bravi docenti hanno

sempre fatto. Data la difficoltà dell'impresa servono anche interventi personalizzati di «contenimento» delle ansie e dei conflitti, di «sostegno» delle motivazioni, di «chiarificazione» degli obiettivi per i ragazzi e per le famiglie. È nondimeno Laboratorio, tuttavia, forse solo un po' più facile, l'attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Forse un po' più facile perché qui la composizione dei gruppi non è più casuale o formale, condotta sulle carte, ma basata sulle conoscenze dirette e personali che i docenti acquisiscono nel gruppo classe; la scelta del criterio di formazione del gruppo è funzionale al lavoro che si intende svolgere in un determinato periodo, non è rigida, anzi, si può sempre modificare in base alle situazioni e alle necessità. Occorre poi tenere presente che ogni adattamento in questa direzione può diventare un'occasione di dialogo e di crescita con allievi e famiglie. Forse un po' più facile, inoltre, perché insegnare le stesse cose a tante persone con preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative talvolta molto differenti è più complesso che insegnarle a persone riunite per preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative abbastanza simili.

### Laboratorio: anche spazio attrezzato

Occorre fermare la nostra attenzione su un'ulteriore accezione del termine "laboratorio": quella che lo fa coincidere con uno spazio attrezzato per una determinata attività (pensiamo al laboratorio di informatica o a quello linguistico oppure a quello scientifico). Diciamo sì al laboratorio come spazio se inteso come luogo del fare nel quale si sostituisce ad un principio di costrizione uno di prestazione complessa, un fare che è saper fare che «non è soltanto sapere, riduttivamente inteso come *rudis indigestaque moles* (ossia conservare conoscenze nella mente, attraverso modalità e fasi meramente addizionali, e perciò memorizzare, ricordare e via di

seguito) non è neppure però soltanto mera abilità operativa, o attività fisica o addirittura motoria. Esso è sapere complesso che abbraccia i due saperi su indicati ma che comprende anche quelle capacità procedurali della mente che rientrano nella categoria del fare<sup>11</sup>. È evidente che possedere un laboratorio informatico ben attrezzato, con un rapido collegamento alla Rete, significa avere a disposizione una grande risorsa per realizzare progetti che prevedono, per esempio, la realizzazione di prodotti multimediali, ma, altrettanto, significa avere a disposizione una risorsa per porre problemi di natura disciplinare, ad esempio, di tipo tecnico: infatti, esercitare con il Pc abilità e conoscenze sull'impiantistica di un'abitazione civile non è proprio la stessa cosa che utilizzare il libro e il disegno tradizionale. Corre, però, l'obbligo di una precisazione: avere a disposizione Pc e *software* in laboratorio (ma perché non in ciascuna aula se l'edificio è cablato?) non è di per sé garanzia di didattica laboratoriale: se il Pc è il fine dell'azione didattica e non semplicemente lo strumento (sia pure con un linguaggio e un metodo assolutamente particolari), se la tecnica non è vissuta come uno degli elementi che, indissolubilmente legato con la teoria e la pratica, realizzano l'apprendimento di ogni allievo, che cosa è cambiato rispetto alla stagione del libro e del ripetere fine a se stesso? Ancora: è *laboratorium* solo se l'aula d'informatica (o i Pc di aula) vengono utilizzati per mettere gli allievi in collegamento con l'esterno, vicino e lontano, con il proprio territorio, con altri ragazzi, italiani ed europei, che condividono una stessa epoca e una stessa stagione della vita, con le istituzioni, con tutti quei soggetti che a vario titolo entrano nella loro formazione. È stato detto che la scuola coopera nella realizzazione del proprio mandato istituzionale con tutte le agenzie non formali ed informali che partecipano a vario titolo all'educazione dei ragazzi; è questo un profondo cambiamento culturale che certamente un uso laboratoriale delle nuove tecnologie della comunicazione possono favorire ed accompagnare.

### La progettualità del laboratorio

È evidente come in un'ottica di didattica laboratoriale si vada oltre una responsabilità magistrale come gestione amministrativa dei programmi, oltre una logica esecutiva e si metta, invece, in campo una logica progettuale, una logica di relazioni complesse che utilizza risorse umane e tecniche assolutamente diverse.

Il laboratorio esige per la progettualità stessa che lo contraddistingue di portare le attività educative all'esterno della scuola, di servirsi di "esperti" e di risorse esterne, di utilizzare costantemente il metodo della ricerca che si affina via via, che impone la necessità di usare documentazione pertinente, di mettere a punto strumenti per la rilevazioni dei dati, di criteri, di produrre verifiche di interpretazione dei dati stessi.

Se il Laboratorio è luogo di ricerca produttiva che si contraddistingue ed evita la genericità e l'approssimazione proprio grazie alla sua connessione con la produttività, occorre tener presente che le circostanze, i mezzi e i modi del produrre sono diversi e allo stesso modo è diversa la realtà fisica del Laboratorio<sup>12</sup>.

La distinzione tra teorico e pratico può risultare un'indebita semplificazione, giacché ciascuna ricerca necessita di strumentazioni sue proprie, di procedure che continuamente richiedono il meticciamiento tra teoria e pratica e una ricerca di fisica teorica può, ad esempio, richiedere esperimenti continui e laboratori con apparecchiature tecnologiche ingenti.

Occorre, insomma, tener presente che il matematico, il fisico teorico, lo storico, l'artista fanno ricerca produttiva in modi molto diversi e la diversità rientra anche in ciascun campo. Ma ci sono anche significativi tratti comuni: solo in via provvisoria possiamo assumere la ricerca come un procedimento tutto sistematico, intenzionale e lineare; in realtà nella ricerca si evidenzia tutta la eterogeneità della struttura della mente: il problema, il progetto, i mezzi tecnici, le verifiche, la documentazione sono caratterizzate da andamenti che danno largo spazio a elementi informali, a

intuizioni, a scoperte improvvisate, a tempi apparentemente morti, a regressioni, a scoraggiamenti, a digressioni.

Utilizzando il metodo della ricerca la programmazione si trasforma in progettualità e l'interdisciplinarietà che spesso è un forzato ed artificioso accostamento di materie diverse diventa un naturale elemento. Dunque, l'assunzione della ricerca come mezzo normale e necessario per trovare spiegazioni scientifiche, per compiere operazioni tecniche, per conoscere istituzioni, ambienti naturali o produttivi, e più in generale dare giudizi e prendere decisioni su basi attendibili. La ricerca prima di essere una metodologia di soluzione di problemi intenzionale e sistematica elaborata da esperti è un modo naturale di comportarsi della mente in quanto la mente di per sé ha strutture e funzioni per avvertire e risolvere problemi<sup>13</sup>: compito dell'educazione è quello di rafforzare ed affinare i naturali poteri di ricerca dei nostri allievi.

Il Laboratorio si caratterizza, allora, come modalità di apprendimento significativo, di analisi e riflessione sul sapere, che l'allievo accumula a scuola ma in larga parte anche nell'extrascuola, diviene l'ambiente nel quale egli mette alla prova ciò che sa, per astrarre ciò che c'è di comune nella varie discipline con le quali si confronta dentro la scuola. Ambiente quindi non inteso solo come luogo o spazio attrezzato, come aula speciale o decentrata, ma anche come insieme delle condizioni didattiche, sociali e degli interessi per svolgere un compito.

In esso si organizzano attività formative e si sviluppano progetti ed unità di apprendimento attraverso la prassi didattica e la ricerca-azione; in esso si coniugano le conoscenze e le abilità, si crea la connessione tra l'aspetto pratico

\*\*\*

11 C. Laneve, *Il Laboratorio*, «Scuola e Didattica», 15 settembre 2003, anno XLIX.

12 F. De Bartolomeis, *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, pp. 26.

13 *ibidem*, pp. 22.

dell'apprendimento e gli obiettivi in una dimensione operativa atta a costruire un percorso di apprendimento formativo. L'attività di laboratorio educa ad un percorso di apprendimento flessibile con la possibilità di fare scelte continue e ad un modo collettivo di fare cultura: con il corpo e con le mani, più che con i simboli e l'apparato percettivo l'allievo risponde ai problemi cognitivi posti dall'insegnamento, interagisce e confronta le sue competenze con quelle del gruppo.

Nel momento in cui poi si risvegliano dei bisogni compressi, con le attività laboratoriali si risponde anche a degli interessi spesso trascurati, quali la comunicazione, la costruzione, il fare da sé, il movimento, l'esplorazione.

### L'educazione alla Convivenza civile e il Laboratorio

L'espressione *Convivenza civile* è ripresa dalla legge delega ed è assunta dalle *Indicazioni Nazionali* non solo come sintesi delle «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività, che la costituiscono, ma anche come lo sbocco dell'apprendimento di ogni singola conoscenza ed abilità disciplinare, nel senso che un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze ecc., in sostanza è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la *Convivenza civile* e che le conoscenze e le abilità specifiche dell'educazione alla *Convivenza civile* non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari. L'educazione alla *Convivenza civile* diventa, così, un percorso formativo che, nella prospettiva di una modifica comportamentale e valoriale personale e sociale, coagula unitariamente tutte le attività didattiche di insegnamento promosse dalla scuola da due punti di vista complementari.

Dal primo punto di vista, perché riconduce ad un unico contenitore componenti dell'educazione alla *Convivenza civile* finora, per lo più,

considerate dimensioni separate le une dalle altre, e introdotte nei piani di studio con modalità didattiche più additive che integrative. La riunificazione delle tradizionali «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività sotto la comune intitolazione di educazione alla *Convivenza civile* favorisce, invece, sia il processo di scoperta della loro unità organica a livello profondo, sia la necessità di una loro naturale integrazione anche a livello di svolgimento didattico.

La *convivenza* umana, infatti, sia essa declinata nelle relazioni interpersonali informali che si instaurano a due, in famiglia, nel gruppo di amici o nelle relazioni interpersonali più formali che intervengono nella vita della città, delle istituzioni sociali, della politica, della nazione ecc. è *civile* se e quando è basata su una comune condizione: la responsabilità personale dei soggetti in tutti i campi d'azione dell'azione umana, dai comportamenti pubblici a quelli privati, da quelli igienici a quelli alimentari, da quelli improntati al rispetto dell'ambiente a quelli che coinvolgono le relazioni affettive tra soggetti dello stesso o di diverso sesso. In questa prospettiva, la *Convivenza civile* appare, allora, allo stesso tempo condizione e risultato delle 'educazioni' che la compongono, visto che tutte rimandano alla radice morale della persona e, allo stesso tempo, ne sono anche il frutto più maturo.

Sarebbe, quindi, incomprensibile un 'insegnamento' di queste dimensioni che non fosse intimamente integrato e sempre agganciato alla complessità dell'esperienza umana e sociale dei singoli allievi. Le narrazioni del modo con cui ciascuno vive ed interpreta le dimensioni e i significati della *Convivenza civile* diventano, in questo modo, il materiale formativo da cui far emergere una mappa articolata delle differenze e delle uguaglianze valoriali e comportamentali esistenti, a questo riguardo, nel gruppo classe e nella realtà scolastica e sociale; mappa che il docente è invitato poi a comparare

contrastivamente con quella che si desume dalle conoscenze ed abilità di educazione alla *Convivenza civile* prescritte nelle *Indicazioni* allo scopo sia di aprire con gli allievi una lettura intersoggettiva allo stesso tempo più ampia e sempre aperta delle reciproche esperienze personali, sia di condividere criticamente, in libertà e responsabilità, significati, valori e comportamenti di vita che lo Stato reputa apprezzabili ai fini della stessa costituzione della cittadinanza.

È evidente come la didattica laboratoriale diventa una metodologia indispensabile per creare ambienti di apprendimento integrati all'interno dei quali gli allievi riconoscono la complessità dell'esperienza umana e sociale e tutte le discipline di studio si intrecciano ologrammaticamente con queste «educazioni». Non si tratta, allora, di insegnare dodici materie a cui si aggiungono sei «educazioni», in una logica scompositiva e di specialismo autoreferenziale; si organizzano, invece, attività educative e didattiche scolastiche unitarie in grado di mobilitare capacità e trasformarle in competenze personali che fanno complessivamente più «sagge» le persone nell'affrontare i problemi e i compiti quotidiani della cittadinanza, dell'ambiente, della circolazione stradale, della salute, delle pratiche alimentari, dell'affettività. Domandarsi, per esempio, che cosa significhi, oggi, per ciascun ragazzo, «corretta alimentazione» non è «fare altro» rispetto alla realizzazione degli obiettivi formativi stabiliti per le varie discipline da ciascuna istituzione scolastica, proprio a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento espressi nelle *Indicazioni Nazionali* di scienze, di scienze motorie, di italiano, ecc.; lavorando su l'alimentazione, i nutrienti, il fabbisogno idrico, la distinzione tra naturale e artificiale, i processi chimici e fisici della trasformazione dei cibi, i modelli culturali, la pubblicità, ecc. si utilizzano, infatti, conoscenze strettamente disciplinari e si esercitano abilità specifiche di molti campi disciplinari che, però, sboccando in competenze personali, non possono non

incidere sui comportamenti e sulle responsabilità della *Convivenza civile*. Organizzare un'attività educativa e didattica come questa in laboratorio significa creare un ambiente di apprendimento progettuale nel quale l'allievo è chiamato, in situazione reale o simulata, ad affrontare un problema, utilizzando quelle conoscenze ed abilità che ciascuna disciplina via via gli fornisce: un laboratorio di cucina, ad esempio, magari finalizzato a supportare qualche evento speciale della scuola, magari organizzato con l'apporto di risorse esterne, quali possono essere i professionisti della ristorazione o il dietologo, offre occasione concreta ai ragazzi di ragionare e "lavorare" su una corretta alimentazione, su un aspetto fondamentale per la cura della propria e dell'altrui salute. Non trascuriamo, infine, quanto in età preadolescenziale la riflessione sull'alimentazione possa essere legata alla percezione del proprio corpo e dei suoi cambiamenti, all'influenza di determinati modelli culturali, all'attenzione nei confronti di eventuali disagi o alla lettura di sintomi preoccupanti.

In questo modo, i docenti, con una attenta programmazione disciplinare e interdisciplinare, che utilizzi l'aspetto laboratoriale dell'una e dell'altra, rispondono a problemi e a compiti significativi per i ragazzi di educazione alla salute, favoriscono la loro progressiva presa di coscienza che le discipline di studio che incontrano a scuola non sono indifferenti al problema della cura della propria e altrui salute, nel presente e nel futuro. Guidando i ragazzi in questo percorso, si tocca con mano, d'altra parte, quanto qualsiasi tema di educazione alla salute sia anche, allo stesso tempo, non solo un problema di *Convivenza civile*, ma anche di scienze, statistica, lingua, arte, musica, scienze motorie, tecnologia, informatica. Gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline, quando si concretizzano in competenze, cioè in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, modi di vivere, trovano, quindi, nell'esercizio individuale e sociale dei valori della *Convivenza civile* la loro

causa efficiente e la loro causa finale; causa efficiente perché solo l'esistenza di «buone pratiche» di *Convivenza Civile* rende possibile la vita sociale, compresa quella di un gruppo classe che apprende; causa finale perché tutte le attività educative e didattiche che si svolgono a scuola hanno come fine non soltanto l'apprendimento di conoscenze e di abilità, ma anche, e ancora di più, la maturazione di competenze personali. L'educazione alla *Convivenza Civile*, pertanto, lontana da qualsivoglia logica cumulativa, non fa altro che indicare la strada per arrivare all'espressione compiuta, qualitativa, dell'educazione integrale ed orientativa della persona; la didattica laboratoriale, per sua natura, facilita ed organizza questo percorso in un intreccio continuo di sapere, saper fare ed agire consapevole.

#### Il ruolo del docente nella pratica laboratoriale

Si è detto che i problemi o i progetti o i compiti che una didattica laboratoriale affronta hanno la caratteristica di essere legati alla vita reale e, come tali, di essi non si conosce a priori la risposta compiuta: la loro caratteristica è proprio quella di coinvolgere studenti e docenti in un comune percorso di ricerca. Studenti e docenti in una relazione simmetrica, dunque? Il docente resta docente, ovviamente; è l'esperto, chi ha maggiori competenze, e, in questa sua veste, ha il dovere di essere modello ed esempio, per l'allievo, di nitidezza ed armonia nel percorso risolutivo dei problemi, nella risoluzione dei progetti o nello svolgimento dei compiti. Anche il docente, però, cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza "rete di protezione". Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, ad una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. Il tirocinio formativo che riserva all'allievo è molto di più, anche per lui, di un esercizio ripetitivo: è ogni volta la dimostrazione della sua creatività personale e della competenza professionale.

Nella scelta delle attività, siano esse obbligatorie o opzionali facoltative ma sempre improntate al principio del *laboratorium*, al docente è richiesto, quale condizione fondamentale, di dichiarare le scelte didattiche ed educative, di informare e coinvolgere esplicitamente i destinatari, di spiegare perché serva quel determinato percorso e di condividerlo con i docenti, la famiglia e il territorio. Le scelte fatte dal docente devono essere gestite con il massimo della consapevolezza per non cadere né in automatismi né in una sorta di programmazione olimpica, anticipata, che non rispetterebbe le diverse dinamiche degli apprendimenti personalizzati.

La laboratorialità diviene così il momento in cui l'intenzionalità educativa si fa prassi, ovvero il fine che mentalmente il docente si prefigge fa i conti con la realtà che effettivamente trova e gli permette di valorizzare e rinforzare le motivazioni, di rispondere ai bisogni sociali ed ai livelli cognitivi, affettivi, emotivi del soggetto che apprende e di avvalorare contemporaneamente tutti gli apporti disciplinari.

Come si pone, dunque, il docente all'interno della didattica laboratoriale? Il docente è innanzi tutto il regista del processo complessivo di insegnamento/apprendimento, in quanto crea occasioni di apprendimento. È coinvolto in prima persona nella didattica Laboratoriale come esperto conoscitore della epistemologia della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi e di scoprirne tutte le valenze formative; egli riconosce le caratteristiche intellettive, ma anche affettive, emotive e di interazione fra gli allievi in modo da offrire a ciascuno opportunità di apprendimento secondo le proprie peculiarità.

All'interno delle Unità di apprendimento egli dichiara gli obiettivi formativi incrociando gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento con la situazione attuale in cui opera, favorendo lo strutturarsi di competenze attraverso opportune strategie educative.

Ne consegue che il docente è anche un esperto conoscitore di metodologie didattiche che agisce seguendo un piano elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontandosi con i colleghi, ripensando e correggendo la progettazione in funzione di un nuovo assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti degli alunni, il docente ha ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza. È di volta in volta:

- propositore-organizzatore;
- facilitatore della interazione fra i diversi soggetti;
- negoziatore;
- garante del processo e del compito;
- risorsa.

Riprendendo le categorie di Bruner, l'insegnante di Laboratorio collabora, come membro di una comunità ermeneutica, ad un processo interpretativo, a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare, e come soggetto "esperto" in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza.

Con l'esercizio dell'autorevolezza il docente favorisce, mediante una continua negoziazione, la crescita individuale e lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'allievo, sostenendolo nelle difficoltà, indirizzandolo verso nuovi orizzonti, sollecitando la sua curiosità e il suo interesse.

Come docente di attività di Laboratorio egli è attento supervisore dell'applicazione rigorosa delle procedure, pronto però a cogliere i cambiamenti del contesto in cui opera per ridefinire *in itinere* il processo in un'ottica di flessibilità. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso gli consente di attivare, da solo o con il confronto nel team dei docenti interessati, processi di riflessione e di adattamento a nuove esigenze, per offrire ad ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali.

È compito del docente stabilire i criteri e le prove di valutazione sulla base dei risultati attesi. In questo caso un metro di giudizio adeguato ad un "lavoro autentico" non può essere

rappresentato solo dalle prove tradizionalmente volte alla valutazione di conoscenze ed abilità; occorre predisporre modalità di osservazione e, successivamente di valutazione, che abbiano come oggetto le competenze che ciascun allievo utilizza nelle varie situazioni che una didattica laboratoriale a tutto campo continuamente utilizza. Si tratta di un tipo di valutazione che considera sia il processo sia il prodotto finale di un percorso, che fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su quelle capacità che, opportunamente mobilitate, hanno reso significativo l'apprendimento.

#### **Il docente coordinatore-tutor e il Laboratorio**

Non si può concludere una riflessione sulla didattica laboratoriale, all'interno del processo di riforma, senza sottolineare come la figura del docente coordinatore-tutor diventi strategica per favorire la 'laboratorialità' del gruppo classe e dei gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elezione.

Utilizziamo ancora, per l'esemplificazione, il laboratorio di informatica: può accadere che il docente di tecnologia ed informatica organizzi attività laboratoriali all'interno dello stesso gruppo classe, inserite in un progetto sia disciplinare, sia interdisciplinare. In questo caso, sarà suo compito condividere con l'équipe pedagogica la/le Unità di apprendimento messe in atto per realizzare gli obiettivi formativi individuati come significativi per quel gruppo di allievi e segnalarle al docente coordinatore-tutor che ha il compito istituzionale di raccoglierle all'interno del Piano di studio personalizzato del gruppo classe, di un determinato gruppo di allievi o, se necessario, di un allievo in particolare.

Può accadere, altresì, che gli alunni di un determinato gruppo classe frequentino, per un certo periodo, Laboratori di informatica diversi, vuoi

per livello, per compito o per interesse; al termine del percorso laboratoriale è fondamentale che ciascun docente di ciascun Laboratorio di informatica frequentato dai diversi alunni di un gruppo classe abbia un punto di riferimento istituzionale a cui far pervenire le risultanze del lavoro svolto con i ragazzi a lui affidati. Occorre che nulla vada disperso rispetto alle Unità di apprendimento realizzate, alle competenze attivate da ciascun ragazzo, alle osservazioni fatte in ordine alla valenza orientativa di "quel" percorso: la raccolta di tutti questi elementi all'interno del Piano di studio personalizzato, la riflessione su di essi con l'équipe pedagogica, la condivisione con lo studente e con la famiglia, sono tutti compiti specifici del docente coordinatore-tutor, quale previsto nei decreti legislativi che accompagnano la realizzazione del processo di riforma. Occorre, pertanto, che si faccia una profonda riflessione sul fatto che solo la figura del docente coordinatore-tutor di un gruppo classe di allievi, correttamente gestita, garantisce la realizzazione effettiva dei Piani di Studio personalizzati, rende ordinata e sistematica la personalizzazione del percorso di ciascuno, in quanto si rapporta continuamente da un lato a ciascuno degli allievi che gli sono stati affidati e alle loro famiglie, dall'altro al team di docenti che interagisce con quel singolo allievo sia a livello di gruppo classe sia a livello di Laboratorio opzionale facoltativo.

Docente coordinatore per i colleghi, dunque, e contemporaneamente tutor per gli allievi: è una dualità che non può avere altra realizzazione se non nell'unicità della stessa persona che garantisce l'ordinata e coerente attenzione al singolo studente il quale utilizza, per la realizzazione del proprio diritto-dovere di istruzione e formazione, una molteplicità di situazioni di apprendimento che la scuola ha saputo sapientemente organizzare e predisporre nella propria Offerta Formativa.

**Giuliana Sandrone Boscarino**

## ○ Laboratorio di storia

### IL MIO PAESE E LA STORIA NAZIONALE

**R**ealizzare un rapporto equilibrato tra il sapere e il saper fare nello studio della storia è il compito che i ragazzi di scuola secondaria di 1° grado sono impegnati a svolgere per acquisire una visione di insieme della storia nazionale e mondiale passando attraverso l'esplorazione, l'interpretazione e la narrazione.

Essi affrontano la storia della prima metà del Novecento ricercandola nella realtà in cui vivono, per scoprire l'influenza del contesto sociale, per condividere la cultura del territorio, confrontando il contributo e le testimonianze di fonti vicine con le conoscenze apprese dai libri di testo.

Si hanno chiaramente presenti, in quanto vincolo nazionale, le competenze attese per il ragazzo di 14 anni delineate nel *Profilo educativo, culturale e professionale* in ordine agli strumenti culturali: «Il ragazzo sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; sa collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza».

Lo sviluppo di una Unità di apprendimento mediante la pratica laboratoriale, permette agli allievi di costruire processi cognitivi che utilizzino l'esperienza e la riflessione su di essa, attingendo all'esperienza, all'influenza del contesto sociale, condividendone la cultura, confrontandosi con il contributo e le testimonianze di fonti vicine. In questo modo il sapere non rimane astratto e decontestualizzato, le conoscenze concettuali appoggiano su conoscenze pratiche e procedurali con le quali si intersecano e si correlano continuamente, producendo competenze.

Gli spostamenti con mezzi urbani, la frequentazione di luoghi pubblici, l'uso laboratoriale di ambienti scolastici consente, inoltre, di verificare se il ragazzo ha maturato, oltre alle competenze culturali, atteggiamenti propri della convivenza civile, se «si comporta correttamente a scuola, per strada, negli spazi pubblici, sui mezzi di trasporto, in modo da rispettare gli altri, comprendendo l'importanza di riconoscere Codici e Regolamenti stabiliti, e fare proprie le ragioni dei diritti, dei divieti, e delle autorizzazioni che essi contengono, se esercita modalità di rispetto degli impegni assunti all'interno del gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme».

#### FASE PREATTIVA

##### L'Unità di apprendimento

Per favorire l'apprendimento dei gruppi e dei singoli alunni, il docente individua il **compito di apprendimento unitario** che declina in obiettivi formativi espressi in standard di apprendimento. Questi sono tra i pochi punti fermi della progettazione, una proget-

tazione a bassa risoluzione, da considerarsi non come uno strumento rigido, ma come uno scenario che si adatterà alle situazioni reali perché l'azione didattica si andrà delineando *in itinere*, nella consapevolezza che **l'Apprendimento Unitario da promuovere** è uniforme per tutti ma ciascun ragazzo mette in campo le proprie potenzialità, raccoglie, interpreta e narra secondo il proprio stile di apprendimento per acquisire conoscenze ed abilità da trasformare in competenze (v. *schema di pag. seguente*).

#### FASE ATTIVA

**L'Unità di apprendimento orienta l'azione didattica.** Nella fase dell'attuazione dell'intervento didattico si realizza quanto previsto nella progettazione e si raccolgono i dati riguardanti le conseguenze dell'intervento medesimo sul compito e/o bisogno iniziale, così come definito nell'apprendimento unitario.

Il docente di storia con la progettazione dell'Unità di apprendimento dal titolo: «IL MIO PAESE E LA STORIA NAZIONALE» intende mobilitare le capacità del ragazzo perché ricerchi all'interno del mondo in cui vive (mondo che si configura nelle persone anziane del paese, nella testimonianza di concittadini e parenti, nella lettura di documenti), le coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni nazionali e mondiali e per appropriarsi di modelli di rappresentazione degli oggetti, del mondo e della vita. È convinto che *ogni soggetto conoscente ha bisogno in età evolutiva o adulta, di ancorare l'inesauribilità delle rappresentazioni della realtà ad una visione complessiva e unitaria, nonché al significato sentito personalmente del suo rapporto con essa*.

Tuttavia, considera anche che oggi siamo di fronte ad una cultura storica, che come altre manifestazioni culturali, è sempre più influenzata dal processo di globalizzazione, che tende a far passare in secondo piano se non addirittura a sottacere sulla storia locale, sulla storia del paese e delle persone.

I ragazzi sono sempre più immersi nella contemporaneità e vivono anche il passato attraverso i mezzi di comunicazione che però ne falsano sia il tempo che lo spazio; non godono quasi più delle narrazioni del parentado, della trasmissione orale dei genitori o degli anziani.

È necessario perciò recuperare anche l'aspetto relazionale, il fattore psicologico che consente di immedesimarsi emotivamente nel racconto e nelle vicende del passato per recuperarne la lezione, gli esempi e i valori. Ciò può risultare utile anche agli alunni stranieri che conoscendo il nostro passato, si radicano con maggior convinzione nel presente.

\* \* \*

1 *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* – [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it); nell'«Annuario del professore», allegato al n. 1 di «Scuola e Didattica» settembre 2003.

## Il mio paese e la storia nazionale nella prima metà del Novecento

### DATI IDENTIFICATIVI

Anno scolastico 200.../200... Scuola secondaria superiore di 1° grado Destinatari: alunni di 3° Insegnanti coinvolti di storia, italiano, tecnologia e informatica

### ARTICOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Riferimenti ai Documenti	Apprendimento unitario da promuovere:	Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi (con relativi standard)
<p><b>PECUP:</b> * Il ragazzo sa [...] orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della realtà europea e dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; * collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza. * "Si comporta correttamente a scuola, per strada, negli spazi pubblici, sui mezzi di trasporto, in modo da rispettare gli altri, comprendendo l'importanza di riconoscere Codici e Regolamenti stabiliti, e fare proprie le ragioni dei diritti, dei divieti, e delle autorizzazioni che essi contengono, se esercita modalità di rispetto degli impegni assunti all'interno del gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme".</p> <p><b>POF</b> La scuola prevede attività di studio del territorio nelle sue dimensioni sociali, storiche e economiche.</p> <p><b>OSA: per le abilità.</b> Distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa). * Mettere a confronto fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema, personaggio, e interrogarle, riscontrandone le diversità e le somiglianze. * Approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica. * Riconoscere la peculiarità della finzione fittiva e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica. * Usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato.</p> <p><b>E per le conoscenze.</b> * Lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali; il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale. * La I guerra mondiale. * I totalitarismi. * La II guerra mondiale. * Rapporto esistente tra evoluzione della lingua e contesto storico sociale. * La dimensione delle attività a distanza.</p>	<p>Il ragazzo ricostruisce la storia del suo paese nella prima metà del Novecento, coglie il senso e l'evoluzione degli avvenimenti, li pone in discussione e li problematizza mettendoli poi in relazione con quelli nazionali. Comprende inoltre come i valori del presente trovino fondamento e siano radicati nelle azioni e nei fatti del periodo preso in considerazione.</p> <p><b>Compito unitario in situazione</b></p> <p>Il ragazzo raccoglie le testimonianze dirette nel mondo degli anziani, ricerca e legge documentazioni che illustrino la vita quotidiana, politica, sociale e culturale di quel periodo storico e che ne avvalorino i fatti per dare senso alla storia. Il materiale rielaborato va a comporre un fascicolo di storia locale da presentare all'Associazione culturale di ricerca storica alla presenza di un pubblico formato da ragazzi ed adulti.</p>	<p>1) Dai documenti storici relativi alla prima metà del 1900 di diversa fonte (lettere, contratti, testamenti, fotografie, mappe, iscrizioni lapidarie), l'alunno seleziona le informazioni utili al lavoro, opera confronti fra documenti diversi, si orienta rispetto ai luoghi e ai tempi, ordina cronologicamente gli eventi rispetto all'asse temporale, rileva ed interpreta problemi estrapolati dai documenti.</p> <p>2) Descrive/narra le fasi di sviluppo delle attività economiche del paese mettendo in evidenza le condizioni di vita e di lavoro della popolazione. Descrive / narra come gli eventi politici sono stati vissuti dalla popolazione.</p> <p>3) Confronta e stabilisce relazioni tra i fatti e i problemi del proprio paese e i fatti e i problemi nazionali e sopranazionali nel periodo delle due guerre mondiali. Ossia espone i principali eventi nazionali, li mette in relazione con la storia mondiale, e stabilisce l'incidenza degli stessi sulla vita locale.</p> <p>4) Capisce il valore della memoria storica nel confronto diretto con l'esperienza degli anziani, infatti segue con attenzione il racconto, interviene spesso con domande pertinenti che stimolino la narrazione, partecipa emotivamente all'esplicitazione e al vissuto delle persone.</p>

### MEDIAZIONE DIDATTICA

Metodo: pratica laboratoriale e della ricerca-azione. Tempi: due mesi del primo quadrimestre. Soluzioni organizzative: gruppi di livello, di compito e di elezione.

### CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI

Verifica e valutazione delle competenze	Documentazione
<p>In una situazione di dibattito, alla presenza di uno storico/narratore, il ragazzo interagisce dimostrando di essere competente relativamente al periodo storico esaminato. Il ragazzo è in grado di leggere le angolature, le dimensioni, i fatti della storia del paese, direttamente in loco, e di collegarli agli avvenimenti nazionali</p>	<p>Nel Portfolio vengono inseriti sia i prodotti personali significativi, sia il prodotto finale del gruppo classe. Nei Piani di Studio Personalizzati viene introdotta l'Unità di apprendimento descritta dai docenti dopo la sua realizzazione con il gruppo di alunni coinvolti.</p>

Inoltre, quando i ragazzi raccolgono notizie, informazioni e narrazioni, oltre a rispettare la dimensione umana e sociale delle persone, apprendono anche quali sentimenti di difesa gli uomini sanno mettere in atto verso il territorio nel quale vivono e verso le identità della comunità civile.

**Pratica laboratoriale.** L'azione didattica si prefigge come scopo prioritario quello di attivare dei percorsi agili perché ogni studente possa liberare la sua forza creativa, ma anche attivare linguaggio e ragione, sentimento e interesse, mano e mente. Questa è la ragione di una progettazione definita a priori solo nelle linee essenziali, che si va costruendo *in itinere* attraverso una riflessione sistematica del docente, degli alunni, del team sulla pratica didattica, allo scopo di migliorare la qualità a partire dal riconoscimento dei vincoli, ma avendo ben presenti le risorse e le potenzialità della relazione educativa. È un processo di ricerca-azione che parte dal noto per aprirsi verso nuove possibilità e opportunità in una azione continua di rinnovamento e di superamento dei vincoli.

La scelta dell'operatività, nei modi e nelle applicazioni che ogni insegnante ritiene opportune per i propri alunni, è condizione indispensabile per la trasformazione di conoscenze e abilità in competenze: il docente, in quanto esperto (o specialista), aiuta i propri alunni a scegliere le attività pratiche più efficaci in funzione dell'apprendimento. Si avvale perciò della pratica laboratoriale e organizza in modo flessibile i tempi del suo insegnamento, offre al ragazzo apprendimenti interdisciplinariamente integrati che investono sia italiano, storia, convivenza civile, sia arte e immagine e tecnologia e informatica.

Indica in circa due mesi lo sviluppo del lavoro che viene svolto dai ragazzi in alcuni momenti nella dimensione più ampia del gruppo classe, in altri nella suddivisione in gruppi di compito e di livello. Mentre un gruppo svolge la sua indagine conoscitiva, leggendo documenti d'archivio, bibliografie locali, contratti, rendiconti economici, testamenti, tessere ..., un altro gruppo intervista i nonni del Centro Sociale, le persone più anziane e/o rappresentative, le donne, altri alunni raccolgono documenti fotografici; tutti però riconoscono e leggono le fonti e imparano a collocare i fatti nel tempo storico, secondo regole condivise.

Alcune di queste regole riguardano l'organizzazione e la sistematizzazione dei fatti secondo il criterio della linea del tempo, dello sviluppo socio-economico, dell'evoluzione degli strumenti tecnologici, della condizione della donna..., per poter connettere gli eventi su diverse scale spaziali: locale, nazionale, europea e mondiale, e per coglierne le relazioni di interdipendenza.

I ragazzi applicano il metodo storiografico ai documenti iconografici e scritti, alle testimonianze orali o scritte, instaurano discussioni e problematizzano le situazioni; così facendo apprendono in modo critico e dinamico, e non sviluppano solo l'aspetto puramente mnemonico della disciplina.

Con l'attività di ricerca, ciascuno costruisce uno scenario nazionale nel quale colloca fatti e vicende, compie approfondimenti, considera la realtà storica facendola emergere dalle "storie locali". Utilizzando la dimensione narrativa riesce poi a concettualizzare gli elementi che ritrova nella storia, cioè i fatti, gli uomini, i fat-

\*\*\*

2 Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado - [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

tori culturali, geografici, economici e sociali e a metterli in relazione con la storia nazionale.

**Gli OSA come punti di riferimento.** Nelle fasi di ideazione e realizzazione dell'U.A. i docenti coinvolti hanno ben presenti gli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati della scuola secondaria di 1° grado riferiti alla classe terza, e conoscono anche il carattere ologrammatico di ogni contenuto e metodo di insegnamento.

Essi traducono gli OSA (vedi *scheda di progettazione*) in obiettivi formativi, adatti e significativi per gli alunni in quel contesto e in quel momento. Il docente di storia in particolare, intende con questa unità di apprendimento far acquisire le conoscenze relative ad un periodo storico collocato nella prima metà del Novecento facendo cogliere connessioni e differenze tra storia locale e la storia nazionale, usando fonti documentarie per sia per individuare la specificità dell'informazione storica sia per interrogare fonti storiografiche e documentarie relative allo stesso fatto o personaggio o problema per riscontrarne somiglianze o discordanze.

L'insegnante ha una visione complessiva del suo lavoro: egli sa di mettere in campo anche obiettivi specifici di apprendimento di italiano quali identificare opinioni e punti di vista del mittente in un testo orale, comprendere e interpretare autonomamente (o con guida nei casi di alunni non ancora pronti) le tesi esposte nelle diverse tipologie di testi esaminati, ma anche ricercare materiali e fonti da utilizzare nello sviluppo di un testo a dominanza argomentativa, scrivere testi di tipologia diversa (interviste, sintesi, relazioni, ecc) su argomenti specifici.

Ancora, il docente sa che attraverso la pratica didattica con questa Unità di apprendimento aiuta a formare i cittadini di domani, facendo comprendere come, perché e quando nel corso della storia nazionale lo Stato è intervenuto nei settori della vita sociale ed economica e il rapporto che oggi esiste tra scuola ed enti territoriali. Del resto, attraverso l'operatività degli alunni, la cooperatività, l'organizzazione di gruppi di compito o d'interesse, si raggiungono anche obiettivi di educazione all'affettività: i ragazzi approfondiscono la conoscenza e l'accettazione di sé, rafforzando l'autostima utilizzando anche "l'errore" per la riflessione e l'apprendimento e consolidano la propria identità culturale confrontandosi con gli altri, particolarmente con le generazioni precedenti e con loro la cultura.

**L'organizzazione del lavoro.** Il docente sensibilizza la classe sulla necessità di reperire materiale che documenti la vita sociale, economica e gli avvenimenti storici legati al proprio paese nella prima metà del XX° secolo.

Dalla discussione con il gruppo classe emergono diverse indicazioni: 1) rivolgersi ai gruppi e alle associazioni ricreative locali frequentate da persone anziane; 2) lanciare un messaggio sulla rete civica che da un decennio circa rappresenta un importante mezzo di comunicazione fra i cittadini, per coinvolgere tutti coloro che possiedono documentazione in merito; 3) andare nella Biblioteca pubblica per reperire materiale da tutte le opere di autori di storia locale e nell'Archivio del Comune alla ricerca di documenti dell'epoca.

Alcuni alunni sfogliano con i compagni libri di storia locale trovati nelle biblioteche di famiglia; sono pubblicazioni realizzate dall'Associazione di Studi Storici "Carlo Brusa" attiva dal 1978 nel paese. La lettura di alcune pagine, animate da un pathos limpido e misurato nei confronti delle vicende umane, suscita l'entusiasmo dei

ragazzi. La loro curiosità si accende nel constatare che gli autori sono persone conosciute: l'insegnante dei genitori di Alessio, l'amico del padre di Matteo, la professoressa dei compagni dell'altra sezione. Le domande esplodono: dove hanno trovato il materiale? chi ha raccontato loro quegli avvenimenti? Dove hanno reperito i documenti e le immagini? come hanno fatto a scrivere il libro? La decisione è unanime: invitiamo in classe uno degli autori per dare risposta a tutti questi interrogativi.

Dall'incontro con l'autore si raccolgono suggerimenti metodologici importanti, indicazioni sui luoghi da visitare, sulle persone da contattare, sul modo di condurre le interviste. L'Associazione, che ha tra i suoi scopi quello di promuovere lo studio della storia locale, si dimostra molto interessata alla nostra ricerca: l'insegnante non si lascia sfuggire questa importante occasione per aiutare gli alunni a dare senso e significatività al lavoro. Si concorda che il prodotto finale sarà un fascicolo scritto dai ragazzi sulla storia del loro paese. L'elaborato verrà presentato in una "tavola rotonda" con la partecipazione anche di esperti scrittori di vicende locali.

Il gruppo classe si divide in gruppi di compito, uno scrive la lettera da inviare ai Centri Sociali della città e ai gruppi che si occupano di tradizioni locali e di cui si conosce la passione nel raccogliere foto e documenti d'epoca. In tal caso il docente riprende la competenza circa la produzione di un testo epistolare formale e concorda con il gruppo di alunni i criteri per la stesura del testo. Essendo un atto che parte dalla scuola, scritto su carta intestata, la lettera viene "protocollata" (è l'occasione per spiegare il significato istituzionale del protocollo). Nella lettera devono essere esplicitati il protocollo, la data, l'oggetto e va scritta con un registro linguistico formale ma rassicurante. Inoltre vanno chiaramente indicati i responsabili dell'attività. Questi criteri rappresentano **gli standard** per la valutazione del compito.

Un secondo gruppo prepara il messaggio da lanciare sulla rete civica; ai ragazzi, oltre all'esercizio dell'abilità di scrivere un testo per la posta elettronica, viene chiesto di acquisire la competenza d'uso di uno strumento multimediale quale la rete informatica. Anche questo messaggio è finalizzato alla richiesta di informazioni e materiali ma è decisamente diverso dal precedente: i criteri essenziali per un messaggio in rete sono l'essenzialità e la concisione. È preferibile usare un linguaggio informale ma il più possibile efficace.

L'insegnante di tecnologia ed informatica supporta questo lavoro con opportuni interventi che hanno lo scopo di far acquisire conoscenze ed abilità intorno ad un sistema di comunicazione in rete ancora poco usato ma di grandi prospettive e di portata sociale. In attesa delle risposte, il gruppo si interroga sul modo di stendere un questionario che serva da guida per le interviste agli anziani che si rendono disponibili a collaborare, ma si chiede anche quali siano i criteri per porsi in modo efficace verso gli intervistati per stimolare il racconto delle loro esperienze di vita.

Un terzo gruppo si informa sugli orari di apertura della Biblioteca comunale, sugli orari dei mezzi pubblici che consentono di raggiungerla. Anch'essi inviano una lettera formale per fissare un appuntamento con il bibliotecario che li indirizzerà nella ricerca. Una simile richiesta viene inviata alle autorità competenti per ottenere il permesso di visionare, nell'Archivio del Comune, documenti relativi al periodo studiato. I testi prodotti secondo i criteri sopra espressi costituiscono anche la prova di valutazione e servono a mettere in evidenza una competenza acquisita.

Fin dalle prime fasi del lavoro, appare evidente la necessità di essere rigorosi nel modo di lavorare e di documentare il processo di

lavoro sia in funzione dell'elaborazione del compito finale, sia per la verifica e la riflessione metacognitiva. Si decide che ogni alunno tenga aggiornato il proprio dossier utilizzando un quaderno ad anelli in cui inserisce via via tutti i prodotti del lavoro personale e di gruppo. È oltremodo importante che vi siano momenti in cui i gruppi si confrontano perché tutti abbiano piena consapevolezza della complessità del lavoro svolto, delle procedure adottate, delle difficoltà incontrate e possano intervenire con proposte personali.

Il coinvolgimento nel lavoro delle famiglie, di associazioni e/o enti territoriali, del Comune, consente di far sentire l'alunno inserito in un tessuto sociale di cui la scuola rappresenta soltanto un punto della rete. Si concretizza il principio della continuità in orizzontale esplicitato nella Riforma.

**Dalla raccolta ... all'interpretazione.** Il materiale arriva abbondante: sono lettere dal fronte, contratti, fotografie, ricordi custoditi gelosamente nella memoria e fatti riaffiorare per l'occasione. I ragazzi, discutendo nel gruppo classe, si rendono subito conto che è fondamentale sia stabilire dei criteri di lettura, di interpretazione e di confronto dei documenti fotografici, scritti e delle interviste degli anziani, sia cercare qualche anziano "esperto" della vita e dei costumi locali che ci dia le chiavi di lettura dei documenti di cui si è in possesso. La classe si trasforma in un laboratorio di storia: il lavoro appassiona anche gli alunni di diversa provenienza che, comprendendo meglio il passato del paese in cui vivono, riescono ad inserirsi nel tessuto sociale con una diversa consapevolezza; capiscono che il presente ha radici nel passato che percepiscono come reale e significativo anche se non lo hanno vissuto direttamente. Operano anche continui confronti con la realtà che hanno lasciato per scoprirne somiglianze e differenze e per meglio valorizzarla.

Vengono invitati a scuola alcuni decani del paese. Inaspettatamente ci si trova di fronte ad una certa reticenza, probabilmente dovuta alla presenza del registratore o al "pudore" di chi queste vicende le ha vissute sul serio in modo semplice, naturale ma si trova ora a parlare con dei ragazzi che sembrano vivere in un altro mondo, fatto di benessere di tecnologia, rispetto al quale si sentono a volte estranei. I primi momenti trascorrono in un imbarazzante silenzio.

Poi gli alunni ricordano i consigli dell'autore intervistato, cambiano strategia, stimolano, con domande aperte, a raccontare liberamente, finché a poco il "libro dell'esperienza" si apre. Con la narrazione dei loro ricordi gli anziani fungono da guida ai ragazzi che si trovano davanti ad una miniera di spunti legati ad una realtà storica; essi registrano gli interventi e prendono appunti delle informazioni che ritengono più significative. Interpretarli, ordinarli logicamente, rielaborarli, significa ampliare i loro orizzonti culturali.

Si sceglie di operare per gruppi di livello: alcuni gruppi sono ormai autonomi riascoltando le registrazioni trascrivono le risposte più interessanti e rielaborano gli appunti in testi descrittivo/narrativi che conservino la vivacità e il calore della testimonianza, ma che nel contempo seguano i criteri definiti dal docente col coinvolgimento dei ragazzi (standard per l'obiettivo formativo strumentale). Il docente segue in modo particolare coloro che hanno bisogno di una guida più vicina e con una opportuna articolazione dell'orario scolastico (LARSA) riesce a soddisfare l'esigenza di tempi più dilatati per dare la possibilità a tutti i ragazzi di raggiungere l'apprendimento unitario percorrendo strade diverse, attraverso com-

piti qualitativamente differenti. Si chiede loro di preparare una didascalia per ciascuna delle fotografie o immagini raccolte, di dare ordine cronologico al materiale, di esplicitare a quale evento significativo o aspetto socio/economico si riferisce, richiamando con loro continuamente il racconto degli anziani.

Parallelamente, anche con la collaborazione del docente di arte e immagine, si forniscono gli strumenti fondamentali per la lettura delle fotografie e per la schedatura e la tabulazione dei particolari più significativi. Lo stesso viene fatto con i documenti e i materiali scritti. In tal caso si stabilisce di predisporre delle schede in cui si evidenzia il fatto o l'evento, si esplicita quali sono i protagonisti o chi affronta il problema e quali informazioni di rilevanza storica si possono trarre.

**...alla narrazione.** A questo punto appare importante un momento di riflessione e di confronto: gli alunni, in un *brainstorming*, esplicitano le loro aspettative circa il lavoro e avanzano le loro proposte per il compito finale.

Decidono che, per dare unitarietà al lavoro, il filo conduttore della narrazione storica sarà il racconto temporale di un nonno immaginario che rievoca la vita quotidiana e del paese nella prima metà del Novecento, intersecandola con gli avvenimenti a carattere nazionale e mondiale. Il libro di testo il tal caso diventa strumento e guida, oltre che continuo punto di riferimento per la comprensione e la ricostruzione dei fatti e delle vicende locali.

Tuttavia, tutti concordano che prima di procedere alla fase di elaborazione dei testi scritti occorre fare un'ipotesi circa i tempi di realizzazione e l'organizzazione del lavoro. Il tutto viene evidenziato su un cartellone che, appeso in classe, consenta periodicamente una verifica circa il processo di lavoro; il cartellone prevede anche uno spazio dove verranno via via indicati gli "sforamenti" o le economie realizzati durante il percorso didattico.

Condivise le consegne per il testo, la classe si divide in gruppi eterogenei: ciascuno ha il compito di studiare un periodo o un tema stabilito, leggendo i documenti, le interviste agli anziani, osservando il materiale fotografico.

Gli stessi ragazzi sentono il bisogno di ripercorrere sul loro testo di storia gli eventi della prima metà del Novecento per dare ordine a tutte le conoscenze emerse, spesso in modo disordinato, dalle fonti documentarie. Propongono poi di predisporre un cartellone diviso in due fasce: sulla prima sono collocati i fatti direttamente vissuti dalla gente del paese emersi dal racconto degli anziani, sulla seconda in corrispondenza temporale, quelli conosciuti per mezzo del libro di testo. Il cartellone diviene punto di riferimento e raccordo tra i gruppi.

Si tratta ora di rielaborare tutte le informazioni ottenute mediante la ricerca per dar corpo a delle relazioni che illustrino gli argomenti prefissati nello schema. L'insegnante fa notare che il metodo usato dai ragazzi è molto simile a quello dello storico: anch'egli cerca dati, documenti, li confronta e ne trae indicazioni per indagare e ricostruire un certo periodo. Inoltre, utilizza questa fase per far esercitare i ragazzi su una tipologia testuale che costituisce la terza traccia per l'esame di fine ciclo della scuola secondaria di 1° grado, oltre alla coerenza e coesione e alla correttezza ortografica e sintattica, l'insegnante in collaborazione con gli allievi predispone una griglia specifica per la relazione: 1) riorganizzazione essenziale dei contenuti conosciuti attraverso la ricerca; 2) completezza nel riferire particolari qualificanti dell'argomento; 3) ricorso alla sintesi per particolari secondari; 4) uso dei nessi logici o connettivi adeguati; 5) oggettività dell'esposizione; 6) ade-

guatezza di quanto esposto rispetto al destinatario (in tal caso gli adulti del paese e gli esperti dell'Associazione). Essi costituiscono gli standard di apprendimento. Naturalmente, ciascun ragazzo risponde allo standard secondo il proprio modo di apprendere; infatti, se è vero che l'apprendimento unitario è uguale per tutti, è altresì vero che l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità strumentali non può essere che personalizzata. Anche questi lavori diventano utili alla raccolta delle valutazioni sulle conoscenze ed abilità acquisite *in itinere*.

I ragazzi scelgono i testi meglio riusciti e che maggiormente rispondono all'efficacia comunicativa e li trascrivono in Word, rispettando alcuni criteri stabiliti: il carattere e la sua grandezza, la titolazione dei capitoli e dei paragrafi, la giustificazione, l'inserimento di alcuni documenti scritti o iconici significativi, ecc.

Dopo la rilegatura, il prodotto del lavoro è ormai visibile e tangibile.

**Valutazione.** A questo punto il docente verifica gli obiettivi formativi unitari secondo gli standard di apprendimento inseriti nella scheda, attraverso diversi tipi di prove, comprese quelle tradizionali, da valutare quantitativamente:

- per l'O.F. 1, «*Dai documenti storici relativi alla prima metà del 1900 di diversa fonte (lettere, contratti, testamenti, fotografie, mappe iscrizioni lapidarie), l'alunno seleziona le informazioni utili al lavoro, opera confronti fra documenti diversi, si orienta rispetto ai luoghi e ai tempi, ordina cronologicamente gli eventi rispetto all'asse temporale, rileva ed interpreta problemi estrapolati dai documenti*», il docente chiede a) di leggere un documento scritto (o fotografico per alunni con difficoltà), b) di riferire le informazioni storiche contenute, c) di dedurre dalla data e dal luogo citati a quale periodo si riferisce e d) di spiegare quale problema viene posto in evidenza, e) di metterlo a confronto con un altro, letto in precedenza, per individuarne somiglianze e differenze. La prova è superata se l'alunno riesce a risolvere almeno quattro dei quesiti posti.
- Per l'O.F. 2, «*Descrive/narra le fasi di sviluppo delle attività economiche del paese mettendo in evidenza le condizioni di vita e di lavoro della popolazione. Descrive / narra come gli eventi politici sono stati vissuti dalla popolazione*», il docente verifica la coerenza, l'attinenza e la correttezza delle relazioni svolte nel gruppo di lavoro o individualmente; valuta se i testi sono stati elaborati secondo i criteri di accettabilità definiti nel precedente paragrafo.
- Per l'O.F. 3, «*Confronta e stabilisce relazioni tra i fatti e i problemi del proprio paese e i fatti e i problemi nazionali e sopranazionali nel periodo delle due guerre mondiali. Ossia espone i principali eventi nazionali, li mette in relazione con la storia mondiale, e stabilisce l'incidenza degli stessi sulla vita locale*», il docente verifica, attraverso un questionario composto da venti domande a risposte aperte, le conoscenze apprese da ciascun alunno e l'abilità nel porre in relazione i fatti. Si considera superato il test se l'alunno risponde in modo corretto almeno a dodici domande.
- Infine, l'osservazione dell'insegnante permetterà di verificare se e in che modo ciascun alunno in situazione (O.F. 4) «*Capisce il valore della memoria storica nel confronto diretto con l'esperienza degli anziani, infatti segue con attenzione il racconto, interviene spesso con domande pertinenti che stimolino la narrazione, partecipa emotivamente all'espressività e al vissuto delle persone*». Ossia, rileva l'attenzione e l'interesse, la sensibilità, il modo di porre domande agli anziani che raccontano la propria esperienza di vita, ma anche quanto ciascun alunno riesce a coinvolgere altri adulti o familiari per completare il quadro delle notizie.

**La presentazione ufficiale.** La presentazione ufficiale del fascicolo avviene quindi in occasione di un incontro/dibattito, aperto agli adulti, genitori e persone incontrate nella ricerca svolta durante lo sviluppo dell'UA, con la presenza di uno storico locale al quale è affidato il compito di fare da guida ai ragazzi nella ricostruzione di segmenti di vita del passato. Sono invitati anche gli aderenti all'Associazione "Carlo Brusa" a cui viene ufficialmente consegnato il prodotto del lavoro del gruppo-classe. Per gli alunni è il modo per dimostrare che le conoscenze ed abilità messe in campo si sono trasformate in **competenze**.

Essi, infatti, espongono in un contesto reale e significativo il loro lavoro: utilizzando il metodo storiografico appreso, ripercorrono in modo sistematico la narrazione degli eventi, focalizzano gli elementi ed i punti salienti esponendo con efficacia il discorso storico nella prospettiva locale, compiono collegamenti e si confrontano con la narrazione di situazioni storiche riguardanti la vita sociale ed economica del paese. Ripercorrono anche le fasi metodologiche del loro lavoro.

Il docente incoraggia gli alunni più timorosi ad intervenire, osserva e registra quali conoscenze emergono negli interventi, quali abilità di presentazione hanno maturato, in quale misura si dimostrano "competenti".

#### FASE POST-ATTIVA

**Riflessione sull'autonomia di ricerca e sviluppo.** Il lavoro di ricerca è praticamente concluso, ma è aperta la fase della riflessione sulla **consapevolezza** dell'apprendimento e del suo significato per l'alunno, e della valutazione sull'azione didattica per il docente.

Al termine di questo Laboratorio, il docente è in grado di ripensare alle specifiche situazioni, alle competenze didattiche che ha messo in campo, alla creatività, all'intuizione, alla capacità di osservazione che ha esercitato e alla sensibilità con la quale ha colto il clima e gli imprevisti del lavoro. Nei rapporti con gli allievi, il docente si pone domande in merito alla negoziazione, alle reazioni degli alunni (chi non coglie le informazioni e chi si orienta da solo), agli adeguamenti introdotti, alla gestione didattica dei contenuti.

Se durante la pratica didattica si è mosso in modo sistematico, "a posteriori" riflette in modo ponderato perché la situazione didattica che si è andata aggiornando man mano durante il percorso può essere ora razionalizzata: perché è "agita", è diventata esperienza. Infatti, non è possibile prevedere a priori le variabili che possono intervenire durante l'azione. Solo nel momento in cui esamina i risultati ottenuti, il docente cerca di definire i fenomeni problematici che ha incontrato e di valutare la qualità del processo di apprendimento. Si interroga:

- quali aspetti della ricerca sono stati più importanti per me?
- quali ostacoli ho incontrato?
- come si è modificato il mio coinvolgimento nelle varie fasi del lavoro?

Esprime cioè considerazioni in merito alle decisioni che ha dovuto prendere durante lo svolgersi dell'Unità di apprendimento, perché non è stato un lavoro di routine, quasi mai si sono ripetute applicazioni simili e ripetitive.

Considera, inoltre, le variabili dell'azione e della mediazione, per loro natura intrinseche alla pratica didattica, per riflettere non solo sulla dimensione che riguarda la valutazione delle conoscenze

e abilità acquisite e delle competenze maturate dagli alunni, ma anche sulla dimensione comunicativa dell'insegnamento e sulle strategie messe in atto.

- come è avvenuta l'osservazione degli alunni?
- e procedure diversificate hanno assicurato il successo dell'apprendimento a ciascuno?
- attraverso quali "curvature" ho promosso l'apprendimento unitario anche per gli alunni con maggiori difficoltà?
- il lavoro di gruppo ha funzionato come scambio di contributi e confronto diretto con il problema?

Riflette di conseguenza sulle proprie azioni per coglierne il senso, per ricavare utili indicazioni in vista di nuove e successive proposte, per selezionare ciò che gli serve, per scoprire nuovi elementi intorno a quella situazione e per riorientare il suo atteggiamento. Inoltre si interroga sugli aspetti procedurali e metodologici usati:

- quali OSA sono stati effettivamente toccati in maniera intenzionale?
- quali sono stati svolti in maniera non intenzionale?
- quali competenze ho messo in atto come guida e come educatore?

Rivisita cioè l'Unità di apprendimento con un'azione di **memoria documentaria**, perché possa divenirgli materiale utile per altre pratiche didattiche ma anche per essere utilizzata nel confronto tra colleghi.

Aiuta allo stesso modo i ragazzi a sviluppare abilità di autoriflessione, a riflettere sul contesto, inteso come situazione di crescita, e sulle relazioni educative.

Stimola momenti di metacognizione per rendere consapevole ciascuno su ciò che ha imparato a fare, su cosa ha prodotto il confronto con gli adulti, quali sensazioni, quali convinzioni ha smosso l'incontro con persone che narrano pagine di vita vissuta, come ha percepito l'impegno, quali progressi ha cioè conseguito. Ciascuno si chiede:

- quali relazioni sono intercorse tra alunni e persone contattate?
- leggendo il contesto sociale come fonte di memoria storica e luogo di informazione, ho attribuito **significato** alle qualità relazionali con gli anziani?
- mentre impiegavo i contenuti disciplinari come itinerari intellettuali e strumenti metodologici, ho accordato un senso alla dimensione storica del mio paese?

Certamente, la forma "narrativa" scelta come strumento per conoscere, comprendere e ricostruire la realtà del paese ha consentito di giungere in modo diretto al significato ed all'interpretazione dell'esperienza vissuta: la narrazione, infatti, contiene in sé il materiale degli eventi e dei fatti e quello dell'intenzione umana, rappresentati dai desideri e dalle verità.

Ecco perché, infine, i ragazzi riflettono sul fatto che mentre raccontano, non solo ricordano, ma interpretano e così facendo riportano il proprio agire alle idee, capiscono cioè il senso del proprio agire.

La valenza orientativa, poi, emerge quando ciascuno prende coscienza dei suoi interessi e dei suoi punti di forza: Michele, Giulia, Valentina hanno scoperto di essere abili nell'uso e nella gestione degli strumenti tecnologici adoperati (registratore, computer, scanner, ecc.); Alessio, Davide e Annalisa hanno curato con particolare interesse il materiale fotografico, lo hanno schedato e disposto in ordine cronologico e archiviato con cura; Fabrizio, un ragazzo timido e poco sicuro di sé, è stato capace di intervenire nella discussione con gli adulti con sicurezza ed efficacia, questo lo ha molto gratificato. Nicolas, Coralie, Roberto, Andrea, Eleonora e Carla sono stati particolarmente coinvolti dall'argomento, hanno curato la messa a punto dei testi scritti, hanno scoperto una particolare "passione" per la storia. Michele ha curato l'organizzazione della "tavola rotonda", ha preso tutti i contatti, ha preparato graficamente e spedito gli inviti, ha studiato il modo di rendere visibile all'esterno dell'Istituto l'incontro di presentazione del fascicolo realizzato dal gruppo-classe.

Su una scheda, opportunamente predisposta dai docenti in funzione dell'orientamento, ciascuno esprime gli interessi, i punti di forza e anche i punti di debolezza non ancora superati.

Ogni alunno con l'aiuto del docente-tutor sceglie i lavori che meglio lo rappresentano per inserirli nel portfolio. Il docente rivede con gli alunni i lavori conservati nel dossier insieme a quelli che sono stati oggetto di valutazione formativa *in itinere*, li analizza alla luce dei criteri stabiliti in precedenza: vengono fatte le riflessioni sulle parti ben riuscite, su quelle particolarmente efficaci, ma anche sugli errori, sulle lacune emerse durante la realizzazione dell'Unità di apprendimento.

Il progetto viene completato nella sua "narrazione" dal docente di storia/italiano, il quale documenta gli esiti dell'UA, avendo coscienza della complessità dell'ambiente in cui si è svolto l'apprendimento, della pluralità di mezzi e mediatori che ha coinvolto, dell'azione didattica che, nella sua intenzionalità, doveva condurre gli alunni a maturare competenze di tipo storico.

Nella sua stesura definitiva, l'Unità di apprendimento entra nel Piano di Studi Personalizzato.

*Gabriella Belladelli, Rita Ferrarini*