

Sul laboratorio storico

In forma estremamente sintetica e chiara, per punti, cercherò di fare alcune considerazioni sul laboratorio storico, partendo da un lavoro pubblicato qualche mese fa su una rivista di didattica.

1. Una considerazione che credo opportuno fare è sul laboratorio, questo sconosciuto, e che a posteriori mi ha richiamato alla mente un contributo che l'amico Demattè ha pubblicato («Scuola e didattica. Problemi e orientamenti per la scuola secondaria di I grado», a LIII, 1 novembre 2007, fasc. 5, p. 15) partendo da due interventi fatti ad un meeting di ricercatori di didattica della matematica, dove due studiosi, uno statunitense ed un italiano, si erano fortemente scontrati in nome, l'uno, del far entrare nella scuola il contesto di vita del ragazzo per poterlo meglio motivare, invocando, il secondo, la libertà dei principi e l'autonomia dell'azione, sottintendendo, penso, che la scuola è sufficientemente attrezzata per trovare modalità e tempi per motivare comunque i ragazzi, attingendo alle proprie risorse, in certo qual modo decontestualizzandosi. Demattè salva l'uno e l'altro con una buona acrobazia, e coglie nel segno quando estrapola dai due interventi ciò che sta alla base delle rispettive posizioni, comunque siano poi sviluppate: prestare attenzione all'alunno, alla sua realizzazione e aiutarlo a valorizzare le sue potenzialità.

2. Discende dal primo: cos'è un laboratorio? Questione di non facile soluzione se non si chiariscono alcuni aspetti di fondo, per me. Primo chi fa, anzi, chi conduce il laboratorio?

Quando il laboratorio era indiscutibilmente un luogo fisico, altri non poteva essere che un falegname, un elettricista, un idraulico, un geometra, quello che appariva al momento l'insegnante di applicazioni tecniche, poi promosso all'educazione tecnica e ora alla Tecnologia. Nel frattempo il laboratorio è venuto via via perdendo la sua fisicità, o almeno ha ampliato il concetto, non dirò fino a farlo divenire quasi un luogo dell'anima, ma certamente una modalità "ambientale" in cui si riesce a fare quel che in altro modo non si riuscirebbe a fare. Purtroppo, credo, è venuto meno quello che era alla base del laboratorio fisico. Hai legno? Costruisci un modellino di nave, di una villa ... e il docente tira fuori le proprie competenze sulla qualità del legno, la sua lavorabilità e adattabilità allo scopo. Hai filo di rame, nastro isolante, una pila? Costruiamo un piccolo circuito elettrico, utilizziamo il vecchio trenino elettrico e la pista di Monza con le macchinine rimasti per anni soffocati dalla polvere in cantina ... e il docente tirava fuori le sue competenze sui metalli buoni o cattivi conduttori, le fasi, i poli ... Oggi, temo, non sia così, almeno se diamo un'occhiata a qualche esempio di laboratorio finora pubblicato sulla Rivista sopra citata. Ciò che appare immediato è l'insulto al disciplinare, in nome di un fantomatico pluridisciplinismo, che poi dove sia non so, come non vedo il laboratorio.

3. Qualcuno ha parlato di "fascinazione laboratoriale", facendo del laboratorio lo strumento "nuovo" da agitare in "odio all'insegnamento trasmissivo e l'apprendimento ripetitivo e meccanico" (I. Mattozzi nei suoi contributi ne "i Quaderni di Clio '92", *Laboratori per la storia*, n. 3/marzo 2002 e *Insegnare storia con le situazioni-problema*, n. 4 marzo 2003). Non entro nel merito del laboratorio in quanto tale, resto all'ancora del laboratorio storico. Troppe sono le illusioni che un laboratorio possa risolvere i problemi dell'apprendimento e garantire l'esito formativo se non si danno alcuni punti come presupposto di garanzia dell'operazione:

- a. a concezione della storia come processo di costruzione della conoscenza di un fatto storiografico;
- b. le competenze epistemologiche e metodologiche rese funzionali ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- c. le competenze didattiche esplicitamente formate per la mediazione laboratoriale;
- d. le competenze didattiche esplicitamente formate per la mediazione laboratoriale;
- e. la disponibilità e la costruzione di situazioni adeguate a compiere operazioni di apprendimento.

Sono, queste, condizioni imprescindibili indicate da Ivo Mattozzi per un apprendimento attivo, senza le quali si potranno garantire modalità meno noiose di studio, ma non formazione di cultura storica. Il rischio di scambiare una didattica operativa per didattica laboratoriale è forte.

Ancora sulla Rivista (SD, 15 ottobre 2007, fasc. 4, pag. 47) si affermava: «Occorre, quindi, in una prospettiva laboratoriale del fare scuola, restituire allo studio della storia la sua qualità essenziale (sic!) di *indagine sulle fonti*, sui documenti e sulle testimonianze con l'obiettivo di *fomare degli individui capaci di ricostruire criticamente* (sic!) *un evento* (corsi miei) e le relazioni che lo legano ad altri eventi attraverso l'interrogazione diretta dei documenti che tal evento (ancora, sic!) ha prodotto o che sono stati su di esso prodotti.»

Una simile affermazione dice molto della mancanza di riferimenti epistemologici, ma anche della riduttività dell'operazione che si va a compiere, quasi che i documenti sostituissero la rielaborazione storiografica e l'autenticità della ricerca. Il lavoro sui documenti rappresenta una delle tante possibilità (sempre che si ammetta lo scarto tra allievo educato storicamente e storico) laboratoriali, ma la scuola è fatta d'altro e mira ad un'educazione integrale, per cui si può fare laboratorio sui concetti, sulle parole, sul manuale, sulle carte geografiche e storiche, sui video, le immagini ... Non mi citerò per un inserto che scrissi diversi anni fa per la stessa Rivista, ma penso a Ivo Mattozzi e alla sua raccomandazione di ormai trent'anni fa quando ricordava che il preadolescente va educato storicamente, non se ne deve fare uno storico, e 15 anni fa interveniva con un saggio dal provocatorio titolo *Che il piccolo storico sia!* («Viaggi di Erodoto», 16 (1992), pp. 168.80).

4. Non so quali siano gli intendimenti della Rivista, ma occorre prestare attenzione alla diversità, perché se è vero che da un lato rappresenta una risorsa, dall'altro può essere il segno di una povertà ondivaga che impedisce di cogliere lo specifico nel generale, dove tutto va comunque bene e dove (vedi per esempio SD, 15 novembre 2007, fasc. 6, pp. 42.4) si assiste ad una contaminazione lessicale pericolosa (termini ipertestuali bellamente utilizzati per gli elementi testuali, o la confusione tra relazione concettuale e contesto semantico derivata proprio da una non laboratorietà dell'operazione). Ma forse il guado viene attraversato sul disciplinare: ricavare informazioni sul monachesimo ... mah, viene raffazzonato qualcosa da san Benedetto (e il ruolo di san Gregorio Magno? E il monachesimo orientale? E ...), tre cosettine messe lì alla buona con buona pace dell'approssimazione. Il Papa, il *Servus Servorum Dei* (forse a saperlo, chissà quali cose belle si sarebbero potute fare con i ragazzi!), semplicemente ridotto a "capo di tutta la chiesa", come il monaco deve ubbidire ad un capo, e l'abate, oh meraviglia! dirige il "convento" (che pasticcio tra monaci e frati, monasteri e conventi!). Ma capo è anche il vescovo, tutto un richiamo unicamente gerarchico appiattito sul linguaggio dei ragazzi, invece di avviare subito il processo di conoscenza: Vescovo, colui che guarda sopra, funzione già diversa dal semplice capo, monaco non era un religioso che viveva insieme ad altri religiosi in case (sic!), conventi (quale disastro, sic!), chiese (addirittura, sic!), monasteri (finalmente il *monasterion*, in altre parole la cella dell'eremita). E i monaci vivono in una cella all'interno del monastero dove, nel monachesimo benedettino (diffusosi grazie a Gregorio Magno), compiono anche le operazioni rilevate nel citato articolo.

Purtroppo, si resta fermi lì, e il laboratorio non evolve, perché non dà lo spessore temporale, se non in un inciso dove insieme all'indicazione dei "cosiddetti secoli bui dell'alto medioevo" si cita Le Goff, l'*authoritas*, che sul monachesimo non sembra proprio aver scritto pagine degne di particolare memoria se non in contesti generali. E lo spazio? Un iniziale riferimento all'Europa occidentale, le zone d'origine (interessante griglia epistemologica a saperla sfruttare) nulla, gli itinerari: nulla; il monachesimo ariano penetrato tra le etnie celtiche stanziate nelle aree limitrofe all'impero bizantino e promotori del cristianesimo presso le popolazioni germaniche: nulla. E così via per tutto il percorso di lunga durata attraverso le esperienze monastiche fino ai nuovi ordini che nascono tra XI e XII secolo (certosini, cistercensi, premostratensi ...) passando attraverso Cluny: nulla. Spessore temporale, piatto, come lo spazio. Una serie di nonluoghi

coltivati attraverso una didattica laboratoriale senza contenuti. Magari nella scuola, qualcuno lo dice, occorre azzerare le difficoltà di contenuto: questo mi sembra troppo.

5. Nonluoghi della didattica ho detto sopra e non casualmente. Scopo della educazione storica dovrebbe essere proprio la possibilità di attrezzare la persona a scoprire il *genius loci*, a superare quella omogeneizzazione cui il contesto sociale ha portato tutto. Non si coglie più lo scarto tra dato e sua percezione, tra significato e significante, tra oggetto e funzione. Un laboratorio che non individua l'oggetto e ne semplifica la funzione, si adegua all'appiattimento, al presentismo, taglia le ali ed evita di volare, crea una *reductio ad unum*: in didattichese, si direbbe, non coglie il valore del processo, l'importanza dello strumento perché nulla è stimolato.

Io sono per la salvaguardia della specie e voglio pure salvare lo specifico disciplinare che non è un comparto stagno, ma una struttura plurima che veicola verso il sapere e ne produce la sua spendibilità sociale, perché l'alunno impara ad assegnare significato attraverso precise operazioni e non richiamando l'auctoritas del Le Goff di turno (tanto di cappello, comunque, allo storico francese, ma liberiamoci delle sue seduzioni). Laboratori ripetitivi, sempre tabelle a doppia tripla entrata, mai diagrammi di flusso, grafici a stella e, il che è il peggio, mai e poi mai grafici temporali a blocchi, mai operazioni di tematizzazione, mai l'autonomia della scoperta.

6. Il laboratorio del falegname non è il laboratorio del fotografo o del biologo; ora so che esempi di laboratori finora pubblicati da varie parti non sono laboratori; si c'è la classe, ma non si coglie l'interazione allievo/docente, pare di notare piuttosto una serie di consegne e di esecuzioni e tralasciamo la pluridisciplinarietà. Il laboratorio non può essere la veste che va bene per la festa e per il giorno lavorativo, il contenitore multiuso che contiene indistintamente tutto, come un McDonald's che ci fa sentire a Mosca o a New York, a Roma o a Tokio, indistintamente, e che ci smarrisce, perché non sappiamo dove siamo, anche se siamo sotto casa.

7. La scuola ha il compito primario di formare il cittadino, di formare una persona in grado di leggere il presente per agire, partecipare, operare, compiere delle scelte. Le riviste e le case editrici possono ospitare e pubblicare tutti i laboratori possibili, ma attenzione a non produrre smarrimento, spaurimento nel lettore o, peggio, portarlo a credere che qualunque operazione va bene. Già le tante pubblicazioni didattiche sono "applicative", l'insegnante spesso taglia e incolla, opera come esecutore non informato del processo; occorre da parte di tutti il coraggio di scegliere e puntare a realismo pedagogico, educazione permanente, corresponsabilità, e coniugare davvero pensiero e azione, là dove il pensiero è il portato di una formazione culturale seria e non approssimativa. L'orticello è un limite, ma se non si hanno gli strumenti, è meglio non coltivare l'orticello del vicino.