

Cards as a tool in history teaching

L'utilizzo delle carte nella didattica della storia

Marcella Banfi^a, Valeria Caresano^b, Loredana De Santis^c, Amanda Di Ferdinando^d,
Valeria Etori^e, Anna Fazi^f, Alice Ongaro^g, Monica Romano^{h,1}

^a OPPI, marcella.banfi@gmail.com

^b OPPI, valeria.caresano@gmail.com

^c OPPI, loredanadesantis80@libero.it

^d OPPI, diferdinandoamanda@gmail.com

^e OPPI, valeria.ettori@istruzione.it

^f OPPI, anna.fazi63@gmail.com

^g OPPI, alic.ongaro@gmail.com

^h OPPI, monica.romanop@gmail.com

Abstract

In this article we propose to use a deck of cards as cognitive artefact enabling students 1) to reconstruct a global view of an historical period, and 2) to develop the competences for the analysis of key issues related to history discipline. Cooperative learning allowed students to produce artefacts. We will provide readers with an example of possible implementation. It has been carried out for students of upper secondary education.

Keywords: cards; history; secondary school.

Abstract

Nel presente articolo si intende proporre l'utilizzo di un mazzo di carte – prodotto in gruppo dagli studenti mediante cooperative learning – come artefatto cognitivo per consentire la ricostruzione di una visione globale di un periodo e lo sviluppo della competenza di analisi dei nodi tematici e dei nuclei fondanti della disciplina storica. Si fornirà un esempio di possibile applicazione, realizzato in alcune seconde di una scuola secondaria di secondo grado.

Parole chiave: carte; storia; scuola secondaria.

¹ OPPI: Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti, Milano.

1. Introduzione

Nel presente articolo si intende descrivere l'esperienza attuata in alcune classi seconde di una scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di ricostruire un quadro globale delle civiltà dell'Alto Medioevo allestendo un ambiente di apprendimento collaborativo ed inclusivo. L'analisi del periodo in esame è stata condotta attraverso l'individuazione dei nuclei fondanti, mediante la realizzazione di un mazzo di carte che fungesse da mediatore didattico iconico tra la realtà storica in esame e i soggetti in apprendimento. Il percorso ha previsto un lavoro strutturato per fasi: l'elaborazione condivisa dei contenuti, l'ideazione e la creazione prima individuale e poi collettiva del mazzo di carte, l'uso dello stesso e la meta-riflessione successiva. L'introduzione in classe di supporti didattici, siano essi informatici o analogici è, generalmente, ben accolta dagli studenti. Tuttavia, affinché l'apprendimento sia significativo e durevole, è necessaria una progettazione che tenga in debito conto il rigore metodologico-contenutistico, i caratteri peculiari della disciplina (Pancierà & Zannini, 2014) e nel contempo le caratteristiche della classe. La nostra proposta è da considerarsi più facilmente attuabile laddove la classe sia già abituata a una pratica didattica improntata ad un modello costruttivista con lezioni partecipative, lavori di gruppo e un clima d'aula collaborativo che veicoli la co-costruzione dei saperi.

2. Perché lavorare sui nuclei fondanti della storia?

Come ormai viene ribadito da decenni (si vedano in proposito i programmi ministeriali per la scuola media D.M. 9 febbraio 1979, i programmi di storia, geografia e studi sociali per la scuola primaria D.P.R. n. 104/1985, le indicazioni contenute nel D.M. 9 marzo 1994 relative agli istituti tecnici e il testo di revisione dei programmi di storia per gli istituti professionali contenuto nel D.M. del 31 gennaio 1997), l'insegnamento della storia ha il fine di formare studenti che conoscano gli eventi del passato e che acquisiscano il senso della storia. Perché ciò avvenga si rende necessario che maneggino gli strumenti della storiografia, le tecniche di confronto, la necessaria problematizzazione circa gli eventi presi in considerazione. È dunque importante condurre l'analisi della storia mediante i nodi tematici o i nuclei fondanti. Si intende per nodo tematico uno snodo storiografico (un evento, un fenomeno o una scoperta) che sia determinante per lo sviluppo di altri snodi contemporanei o successivi; ad esempio l'affissione delle tesi di Lutero è determinante per lo sviluppo della Controriforma e la divisione tra l'Europa cattolica e quella protestante. Per nucleo fondante si intende una prospettiva d'indagine che permetta la comprensione di diversi fenomeni storici in maniera ricorsiva; ad esempio il nucleo fondante del rapporto uomo-ambiente permette di analizzare diversi periodi storici, partendo dall'ominazione (la diffusione dell'homo sapiens nel periodo paleolitico è strettamente legata alle risorse del terreno) fino alla nascita dei grandi Imperi (il luogo in cui sorgono è determinato dalle risorse alimentari) alle invasioni barbariche (gli Unni sono costretti ad abbandonare il loro ambiente anche a causa di una perdurante siccità, e questo li spinge verso l'Europa). L'analisi della storia condotta attraverso i nodi tematici e i nuclei fondanti permette di lavorare in una prospettiva che sollecita gli studenti a riflettere non sul singolo segmento storico narrato in un paragrafo del testo di studio, ma in ottica sistemica; questo tipo di analisi fornisce dunque chiavi interpretative. Ovvero, essa consente allo studente di interpretare gli eventi che accadono anche nella realtà contemporanea in chiave analitica, in base a quali ripercussioni essi potranno avere sul mondo circostante. Stimola così gli alunni ad uscire dall'ottica della frammentazione tipica dell'era di internet e dei social network, causata in primo luogo dal bombardamento di notizie di differente importanza e

dalla perdita di un senso del “tempo lungo” (Turkle, 2016). A questo proposito, una didattica di tipo laboratoriale consente di rendere più evidente il percorso di costante ricerca e problematizzazione che contraddistingue il mestiere dello storico. In questo contesto per attività di laboratorio si intende “l’esperienza di scoperta induttiva o ipotetico- deduttiva, e non andrebbe confusa con le dimostrazioni e i semplici esercizi in grado di modificare i contesti didattici in modo da favorire il percorso di apprendimento di ciascuno” (Ausubel, 2004, p. 459).

Al fine di far emergere una visione della storia come un unicum e di mettere gli alunni in condizione di analizzare gli eventi storici in autonomia è necessario strutturare una didattica che li renda autonomi in questa direzione. In quest’ottica riteniamo che la nostra proposta di lavoro con le carte combini efficacemente la modalità esperienziale con gli strumenti dell’apprendimento riflessivo (Schön, 1993).

3. La metodologia utilizzata

La scelta di utilizzare il mazzo di carte soddisfa diverse esigenze. Costruire il mazzo di carte comporta un lavoro di ragionamento, interpretazione e ricerca sul periodo storico preso in esame. È necessario che gli studenti selezionino le informazioni, decidendo per quale ragione alcune siano più esemplificative rispetto ad altre; devono poi associare ai periodi/eventi/personaggi scelti delle immagini evocative. Durante queste operazioni non viene privilegiato un solo stile di apprendimento o di lavoro, ma vengono attivate risorse cognitive diversificate, consentendo a ciascuno di attivarsi secondo il proprio stile di apprendimento, andando dunque nella direzione di una didattica per cui “è importante dar luogo non solo a processi di insegnamento-apprendimento individualizzati, ma soprattutto a processi di insegnamento-apprendimento in grado di modificare i contesti didattici in modo da favorire il percorso di apprendimento di ciascuno” (Palmieri, 2014, p.5). L’attivazione delle risorse avviene durante la costruzione guidata del mazzo, poiché il frazionamento e riassetto (Sabatini, 2016) delle conoscenze rende visibile il processo di scomposizione, che è l’operazione di base di ogni apprendimento (Carletti & Varani, 2005). La pratica di scomporre e ricollegare permette di integrare e legare tra loro le conoscenze e, lavorando sul periodo storico nella sua globalità, consente di ancorarle a quelle precedenti conducendo ad apprendimento significativo. Le immagini con le quali costruire le carte possono essere scelte attingendo a tutti gli ambiti culturali, da quello artistico e architettonico a quello scientifico; questa interdisciplinarietà permette di superare la parcellizzazione della conoscenza che deriva dalle barriere tra le materie scolastiche, e consente agli studenti di visualizzare il quadro storico d’insieme. Le carte allenano la capacità di descrizione: gli studenti identificano un’immagine per loro rappresentativa di un particolare aspetto storico (eventi, luoghi, personaggi, condizioni sociali etc.) e lo interpretano esplicitando la procedura sottesa all’acquisizione dei loro saperi a partire dalle motivazioni della scelta dell’immagine. In questo senso le carte possono essere intese anche come facilitatore didattico, in quanto la descrizione avviene dopo una costruzione attiva di conoscenza: la scelta delle immagini. Sono un artefatto cognitivo che permette una vasta gamma di stimolazioni sensoriali e sintetizza una grande quantità di informazioni. Facilitano inoltre l’esplorazione di concetti e di idee, il confronto, l’analisi, la valutazione, il pensiero critico (Norman, 1985). Gli alunni saranno stimolati ad analizzare il periodo dell’Alto Medioevo in gruppo mediante alcune domande guida approntate dall’insegnante. Dovranno proporre le proprie idee e ipotesi, condividerle con i compagni e confrontarsi sui diversi punti di vista, costruendo di fatto uno schema interpretativo.

Il lavoro di selezione, condotto in gruppo, comporta la costruzione di una conoscenza comune e inedita attraverso un percorso di riflessione collettiva e di negoziazione di significati condivisi (Carletti & Varani, 2005). In gruppo, infatti, l'alunno si confronta con i compagni su ragionamenti complessi, si sente sfidato e può intervenire attivamente e mettersi in gioco, costruendo conoscenza e rafforzando la sensazione di essere parte del processo formativo. La produzione di idee contrastanti nella classe permette la ristrutturazione degli schemi mentali posseduti e l'integrazione di nuovi punti di vista. La conoscenza co-costruita è più approfondita di quanto sarebbe se sviluppata dai singoli, in quanto frutto di conflitto cognitivo (Pagliarani, 1993). In questo modo gli studenti costruiscono attivamente e autonomamente uno schema interpretativo della storia, esaminando un periodo ben definito, e dunque applicando lo schema a eventi materia di studio nel curriculum, analizzandoli da diversi punti di vista e collegandoli al contesto storico in ottica sistemica. L'apprendimento cooperativo non solo è funzionale a promuovere abilità sociali, ma è anche un metodo di apprendimento che grazie alla negoziazione e condivisione di significati aumenta le occasioni di lavoro nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1966) migliorando le prestazioni di tutti i membri del gruppo.

Il percorso proposto, infine, permette l'esercizio e lo sviluppo di abilità metacognitive poiché lo studente è sollecitato ad interrogarsi sui criteri che guidano le sue scelte e a motivare le soluzioni adottate, prima con i compagni e poi con l'insegnante. L'uso delle carte come mediatore per ripercorrere il processo di costruzione del mazzo ed esporre all'insegnante i ragionamenti sottesi alle proprie scelte consente di lavorare sulla competenza chiave europea di imparare a imparare.

4. Lo svolgimento dell'esperienza

Il seguente modulo è stato sperimentato nel secondo quadrimestre di alcune classi di seconda liceo. Gli anni del biennio, che riattivano contenuti già precedentemente affrontati alla scuola secondaria di primo grado, offrono una preziosa occasione per lavorare sulla diversa significazione degli avvenimenti, consentendo di ripresentarli attraverso nuove interpretazioni sia individuali che negoziate nel gruppo, anche perché si può contare su livelli maggiori di capacità astrattiva. Il percorso proposto è stato svolto in due mesi e mezzo (da marzo a maggio) ed ha richiesto circa 40 ore, con classi di 20-25 alunni; la definizione dei tempi non è specificamente connessa solo alla costruzione del mazzo di carte stesso, che di fatto si concretizza nella parte finale del percorso; la sequenza di strategie e attività che in questo articolo viene presentata è stata progettata per creare le condizioni per cui gli alunni potessero arrivare a compiere le loro scelte in modo consapevole e condiviso. Per realizzare il percorso proposto si presuppone una classe già abituata ad affrontare lo studio della storia attraverso un'esperienza collettiva con riflessioni comuni e lavori di gruppo e che come prerequisiti abbia già acquisito la capacità di periodizzare gli eventi, di lavorare in modo autonomo sul libro di testo e di realizzare presentazioni multimediali. Ancora troppo spesso la nostra scuola propone il canale verbale come veicolo privilegiato delle conoscenze, ed è ancorata a un insegnamento sequenziale di nuclei di contenuto concatenati da meri criteri cronologici. Questo ha come effetto che i ragazzi, al biennio, spesso vivano lo studio della storia come una faticosa memorizzazione sequenziale di capitoli, pieni di informazioni su eventi, luoghi e personaggi; un impegno che per loro risulta sopportabile solo in funzione di una pragmatica ricompensa: la conquista del voto. La visione globale dell'evoluzione storica dell'umanità o anche solo la ricostruzione del quadro complessivo di un periodo, nella pratica didattica sono spesso

considerati impliciti risultati di uno studio individuale svolto con impegno e costanza. L'obiettivo in questo modulo è stato quello di lavorare in modo esplicito alla costruzione di un quadro globale delle civiltà dell'Alto medioevo, promuovendo in ogni fase una riflessione critica. Non è stato possibile dar conto in modo dettagliato di tutto il percorso, né fornire tutti i materiali necessari, ma si è cercato di esplicitare i passaggi in modo da rendere chiara e comunque ricostruibile l'esperienza.

4.1. Fase 1: La scelta della prospettiva spazio-temporale

Questa fase è costituita da due lezioni di un'ora ciascuna. Il primo momento frontale è stato finalizzato a illustrare agli studenti il percorso che li avrebbe coinvolti fino alla fine dell'anno. Considerando come prerequisito la capacità di orientare gli eventi nel tempo e nello spazio, sono stati forniti alcuni strumenti già frequentemente usati dalla classe:

- un foglio con una serie di linee del tempo parallele, ciascuna corrispondente ad una delle civiltà da conoscere: l'impero bizantino, i longobardi, gli arabi, lo stato della chiesa, i franchi e il sacro romano impero carolingio;
- due carte geopolitiche rappresentanti l'area mediterranea e mediorientale, sui cui erano già state tratteggiate le civiltà da studiare: nella prima carta quelle esistenti nel periodo compreso tra il V e l'VIII sec. e nella seconda quelle comprese tra il IX e l'XI sec.

Con una lezione frontale l'insegnante ha ricostruito il quadro generale delle civiltà, illustrando la loro collocazione e la loro durata. Gli studenti, a partire dalle informazioni ricevute, hanno completato le linee del tempo con alcune date significative e hanno integrato le carte costruendone una legenda. In una seconda lezione la docente ha fornito altri materiali in cui le stesse civiltà erano rappresentate questa volta in una carta sinocentrica e su linee del tempo orientate dall'anno 0 musulmano, il 622 dc. Un confronto collettivo guidato ha iniziato ad aprire la riflessione sull'importanza della prospettiva spazio-temporale come elemento di interpretazione degli eventi. Gli studenti hanno cominciato a capire che la prospettiva di indagine influenza la trattazione della storia vedendo le civiltà selezionate collocate al centro della carta o spostate in posizione marginale, rispetto ai grandi imperi cinese e persiano, così come iniziando a considerare gli sviluppi a partire dall'arrivo degli arabi, piuttosto che dalla caduta dell'impero romano.

4.2. Fase 2: La comprensione dei concetti di nodo tematico e di nucleo fondante

Questa fase è costituita da due lezioni di un'ora ciascuna. Si è continuato il lavoro collettivo chiedendo agli studenti di catalogare in base alla loro rilevanza un elenco di eventi e personaggi ripresi dal segmento storico appena studiato, argomentando i motivi delle loro proposte. Il confronto è servito a soffermarsi su alcuni aspetti che potevano orientare le valutazioni focalizzandone l'importanza. Alcuni elementi presi in esame sono stati la ricaduta dell'evento sulla collettività, la sua durata nel tempo e la modificazione significativa di assetti precedenti. Questa analisi e la sua discussione in intergruppo hanno consentito di arrivare ad una comprensione condivisa del concetto di nodo tematico. Gli studenti hanno potuto riscontrare come la valutazione degli eventi non sia netta e unanime, e come il filtro dell'interpretazione risulti determinante; l'attività ha contribuito a formare la consapevolezza che la selezione stessa degli eventi costruisce narrazioni diverse e che quindi non esiste una storia, ma esistono tante interpretazioni rispetto alle quali la significatività di ciascun evento si modifica radicalmente. In un'altra lezione l'insegnante ha proposto la lettura di tre brani che presentavano tre diverse situazioni distribuite nel

tempo, rispetto alle quali ha chiesto agli studenti divisi in coppie di rintracciare possibili dinamiche ricorrenti che le accomunassero. La docente ha facilitato la condivisione delle ipotesi elaborate dalle coppie, prolungando il confronto finché risultasse chiaro che per nucleo fondante si intende una prospettiva d'indagine che permette la comprensione di diversi fenomeni storici in maniera ricorsiva.

4.3. Fase 3: L'individuazione dei nodi tematici e dei nuclei fondanti nello studio di una civiltà

Questa fase ha previsto attività di gruppo per circa sei ore e una restituzione in plenaria di circa un'ora per gruppo, con intervalli per le integrazioni condotte dall'insegnante. La classe si è divisa in gruppi, scegliendo le civiltà che ciascuno preferiva approfondire. Al gruppo è stato chiesto di ipotizzare l'individuazione di due o tre nuclei fondanti significativi in relazione all'argomento scelto. Gli studenti hanno usato il libro di testo, un'altra fonte indicata dall'insegnante (altro testo, sito, video lezione etc.) e una lista di domande guida, per stimolare la raccolta delle informazioni e la ricerca dei nodi tematici di ciascuna realtà. Ogni gruppo ha realizzato una presentazione multimediale da condividere con la classe, con circa dieci slide, contenenti almeno una carta e una linea del tempo. La docente ha lasciato ad ogni gruppo circa un'ora per presentare il lavoro svolto su ciascun argomento. Prima di passare a quello successivo, ha proposto letture di approfondimento e integrazione ed esercizi per circa due ore, per verificare la comprensione degli argomenti. La classe ha ascoltato le diverse esposizioni, ha posto domande e ciascuno ha poi studiato tutte le parti individualmente sul libro e sulle presentazioni condivise in rete (attraverso Google Drive o Dropbox).

4.4. Fase 4: Il confronto tra civiltà

Questa fase ha previsto un lavoro di gruppo per la durata di due ore e una discussione di circa due ore in intergruppo. L'insegnante ha introdotto il secondo lavoro di gruppo con una nuova breve riflessione collettiva. Tenendo in considerazione i nuclei fondanti individuati durante le precedenti esposizioni, ci si è accordati in aula su quali tra questi fossero i più adeguati da considerare in relazione al periodo dell'Alto Medioevo, ad esempio la differenza tra un regno e un impero; le dinamiche di accentramento e frazionamento politico; le relazioni tra stato e religione; il ruolo dei documenti scritti nell'evoluzione della singola civiltà. A ogni gruppo l'insegnante ha affidato come compito quello di confrontare tutte le civiltà in relazione ad uno dei nuclei fondanti individuati. Sono stati dunque costituiti nuovi gruppi in modo che in ognuno fosse presente almeno uno studente per ciascuna civiltà approfondita nella fase precedente; ciascuno così si è trovato a svolgere il ruolo di esperto rispetto ad una civiltà. L'insegnante ha poi chiesto di esporre le analisi elaborate, aprendo la riflessione alla classe, in modo che tutti potessero integrare le osservazioni.

4.5. Fase 5: La creazione del mazzo di carte

A questo punto l'insegnante ha fornito le istruzioni per la creazione individuale del mazzo di carte, lasciando una settimana di tempo a disposizione. Ha chiesto di selezionare le immagini dei volti, dei luoghi e degli eventi che, dopo i confronti e gli approfondimenti, ciascuno riteneva determinanti per la ricostruzione del quadro complessivo del periodo (Figura 1). Ha suggerito di selezionare le immagini con le quali costruire il proprio mazzo di carte attingendo anche ad altri ambiti disciplinari, da quello artistico-architettonico a quello scientifico e ha proposto di abbinare le immagini a parole chiave o brevi didascalie.

La produzione del mazzo di carte è stata lasciata alla libertà degli studenti, inserendo come unico vincolo il numero di carte: da un minimo di 15 a un massimo di 30.



Figura 1. Selezione di carte.

4.6. Fase 6: La condivisione e la riflessione

Questa fase ha avuto una durata di circa dieci ore. Ciascuno studente ha sostenuto un'interrogazione su tutto il periodo. Tutti hanno iniziato disponendo le carte e motivando i criteri sia della selezione che dell'organizzazione proposta. In un secondo momento l'insegnante ha chiesto approfondimenti sui singoli argomenti o ha suggerito nuove aggregazioni sulla base delle quali lo studente doveva ri-selezionare e ridisporre le carte in modo nuovo, argomentando i collegamenti. In alcuni casi è stato chiesto agli alunni di scambiarsi i mazzi di carte e di provare a ricomporre il quadro sulla base delle scelte compiute da un compagno. Chi ha utilizzato le carte altrui è stato spinto a cercare una nuova logica rispetto alla propria; chi ha osservato un altro usare il proprio mazzo di carte ha visto ricostruiti altri percorsi possibili. Alla fine del colloquio l'insegnante ha proposto a ciascun alunno un momento di riflessione sull'efficacia dello strumento e dell'esperienza, facilitando la metacognizione sui processi di comprensione, selezione e combinazione, anche grazie al mazzo stesso, artefatto cognitivo che consentiva di renderli visibili. Come ultimo passaggio si sono ricostituiti i gruppi, con l'obiettivo di creare un mazzo comune di 30 carte al massimo. Poiché ciascuno aveva già il suo prodotto, si è creata la necessità di motivare le scelte e negoziare le carte da inserire. La selezione finale è quindi avvenuta sulla base di argomentazioni consapevoli e non per un'acritica accettazione delle proposte di tutti. La veste grafica dei prodotti è stata uniformata, in modo che i mazzi condivisi potessero diventare patrimonio collettivo da conservare nel tempo e da riutilizzare in successive attività.

4.7. Fase 7: La valutazione dell'esperienza

L'insegnante ha consegnato ad ogni alunno la rubrica di valutazione del progetto e ha guidato poi la condivisione delle riflessioni sull'efficacia dell'esperienza, recuperando anche alcune delle osservazioni emerse nei momenti di colloquio individuale.

5. Conclusioni

Il percorso si è rivelato complesso, sia per la durata sia perché ha richiesto un'attenzione costante e sincronica ad una dimensione di apprendimento sia collettivo sia individuale. I numerosi momenti di attivazione personale e di gruppo hanno richiesto interventi dell'insegnante perché tutti lavorassero con motivazione, avessero chiari i traguardi da conseguire e non svolgessero il lavoro in modo sbrigativo e banale. Il bilancio complessivo del percorso si è rivelato, però, molto positivo. Le diverse fasi hanno concorso in modo sinergico al risultato finale e l'impostazione attiva dello studio dei contenuti ha valorizzato gli stili cognitivi di tutti. La fase di costruzione del mazzo di carte è stata ovviamente un momento creativo: diverse sono state le scelte dei materiali, delle forme, dei colori; il doppio codice, visivo e verbale, ha consentito a ciascuno di trovare la sintesi a lui più idonea. È stata anche l'occasione per proporre una riflessione critica sulle immagini stesse, considerando le varie tipologie iconiche, individuandone i dettagli che permettono di datare e valutare le rappresentazioni davvero accettabili nel contesto affrontato.



Figura 2. L'utilizzo dei colori.

Interessante è stato osservare i criteri di scelta utilizzati da ciascuno per organizzare i contenuti: i più hanno semplicemente distinto una civiltà dall'altra tramite il colore (Figura 2) o la forma delle carte, ma c'è chi ha lavorato sulle connessioni, creando carte ponte su luoghi ed eventi che fungessero da collegamento tra una civiltà e l'altra (la battaglia di Poitiers, incontro tra arabi e franchi; la lotta iconoclasta, influsso arabo sui bizantini) e chi ha creato delle "carte concetto", raffigurando i nuclei fondanti (per esempio rappresentando simbolicamente le relazioni tra il potere politico e il potere religioso).

Si è creata così l'occasione per un confronto che non si limitasse a restituire passivamente nozioni, ma costruisse nessi significativi; inoltre, durante questa attività gli studenti hanno avuto l'opportunità di riflettere sul rapporto fra soggettività e oggettività: è parso a tutti evidente che solo alcuni dati possono essere univoci, mentre tutto il resto è frutto di interpretazione di ciò che viene considerato significativo, perché ciascuno ha interpretato diversamente il ruolo di un personaggio o di un evento, e perché le carte hanno posto l'accento su fattori diversi. In tal senso è stato facile far capire che, affinché la ricostruzione non risulti arbitraria, è indispensabile saper motivare adeguatamente i collegamenti proposti. Le interazioni, sia durante i colloqui che nei lavori di gruppo, hanno obbligato a relativizzare la rigidità della propria ricostruzione, nel confronto con altre aggregazioni possibili. L'esperienza si è rivelata di grande valenza metacognitiva. Dopo le resistenze iniziali è stata per gli alunni una scoperta verificare quanto il lavoro svolto li abbia resi più sicuri. L'efficacia di un utilizzo consapevole delle immagini ha permesso loro di scoprire che il tempo lungo necessario per la selezione e l'organizzazione è stato in realtà un periodo di rielaborazione e assimilazione; il concentrarsi non sulla memorizzazione, ma sulla comprensione più profonda degli eventi, guardandoli non solo in sequenza, ma nelle loro interconnessioni, ha consentito loro di acquisire una visione globale, allenando la capacità di sintesi. È stato concretamente verificabile come il lavoro di scomposizione e ricomposizione sia l'operazione di base di ogni apprendimento; le carte hanno consentito di rendere visibili i procedimenti mentali.



Figura 3. Le carte bloccate in una sequenza univoca.

Ciò ha reso possibile per l'insegnante visualizzare la concettualizzazione personale di ogni alunno e valorizzare gli eventuali errori – la scelta della forma del puzzle che sottintende

l'esistenza di un percorso univoco e di abbinamenti corretti e necessari; il blocco della sequenza in un libro rilegato che raccogliesse le carte, come in Figura 3 – per farne spunto di riflessione sulle proprie modalità di apprendimento. Il mediatore iconico ha consentito davvero a tutti di vivere il percorso, indipendentemente dal proprio livello di capacità di astrazione, creando le condizioni perché anche alunni con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento si potessero sentire parte del gruppo e riuscissero a sostenere il momento di verifica con le stesse modalità degli altri. Anche far partire l'interrogazione da una proposta dello studente ha reso il momento un vero colloquio formativo, che ha permesso di aprire un dialogo di problematizzazione, approfondimento, riflessione. Tale impostazione ha così scardinato l'usuale relazione tra docente e studente nelle fasi di verifica, ponendo al centro l'alunno e la sua proposta.

Bibliografia

- Ausubel, D.P. (2004). *Educazione e processi cognitive*. Milano: Franco Angeli.
- Carletti, A., & Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- Decreto Ministeriale 9 marzo 1994. *Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento vigenti nel biennio degli istituti tecnici industriali e nei successivi trienni ad indirizzo per l'elettronica industriale, per l'elettrotecnica, per le telecomunicazioni, per le industrie metalmeccaniche, per la meccanica e per la meccanica di precisione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1961, n. 1222*.
- Decreto Ministeriale 31 gennaio 1997. *Revisione dei programmi di storia per il triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi, post qualifica, e del programma di italiano per il terzo anno dei corsi di qualifica dell'istruzione professionale*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.
- Jigsaw classroom, <https://www.jigsaw.org/> (ver. 25.03.2018).
- Norman, D. (1985) *Memoria e attenzione. Introduzione all'elaborazione delle informazioni nell'uomo*. Milano: Franco Angeli
- Pagliarani, E. (1993). *Violenza e bellezza. Il conflitto degli individui e nella società, conversazione con C. Weber e U. Morelli*. Milano: Angelo Guerini e associati.
- Palmieri, C. (2014). Bisogni educativi speciali e inclusione: questioni e attenzioni pedagogiche. In C., Palmieri *Nessuno escluso. Affrontare le complessità a scuola con strategie inclusive*, (pp. 3-32). Milano: Pearson.
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2014). *Didattica della storia*. Milano: Mondadori.
- Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano*. Milano: Mondadori.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria*. Torino: Einaudi.



Varani, A. *Le metodologie attive.*
<http://www.icmazzinicastelfidardo.it/2%20Metodologie%20attive.pdf> (ver. 25.03.2018)

Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio.* Firenze: Giunti.

Glaserfeld, E. V. (2006). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere.* Roma: Odradek.

Copyright of Form@re is the property of Firenze University Press and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.