

L'associazione CLIO '92

è stata costituita da un gruppo di insegnanti di storia nel 1998 con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia.

La sua ambizione è di tenere la storia insegnata fortemente collegata alla storia degli esperti. Le sue posizioni sulla didattica della storia sono manifestate nelle tesi pubblicate nel 2000 nel primo numero della rivista "I Quaderni di Clio", aggiornate nelle assemblee nazionali dei soci che si tengono ogni anno e pubblicate nel sito dell'associazione www.clio92.it.

CLIO '92 promuove gruppi di ricerca, favorisce la conoscenza delle esperienze e dei materiali didattici innovativi, tiene corsi di formazione di formatori.

CLIO '92 è accreditata dal MIUR per la formazione dei docenti per i quali organizza corsi di aggiornamento sul curricolo e sui metodi di insegnamento.

CLIO '92 ha attivato un circuito di idee, nel quale ricercatori, sperimentatori, formatori possono far conoscere, confrontare e arricchire i contenuti e le metodologie del proprio lavoro, i risultati del proprio agire intelligente e appassionato nell'insegnare storia nella scuola primaria, in quella secondaria e all'università.

*Il **Presidente di Clio '92** è il Prof. Ivo Mattozzi,
dell'Università di Bologna.*

*La **Segreteria Nazionale** è composta, oltre che da Ivo Mattozzi, da Giuseppe Di Tonto,
Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Teresa Rabitti, Saura Rabuiti, Lina Santopaolo.*

*Il **Consiglio Direttivo** è composto, oltre che dal Presidente e dai membri della Segreteria Nazionale, da Paolo Bernardi, Luisa Bordin,
Giorgio Cavadi, Cristina Cocilovo, Luciana Coltri, Maurizio Cuccu, Daniela Dalola,
Francesca Demattè, Giulio Ghidotti,
Maurizio Gusso, Paola Lotti.*

I Quaderni di Clio '92
Numero 10/Marzo 2011

Storia@Storie

**Sapere storico e storia insegnata
al tempo del digitale**

Atti del convegno
Scorzè (VE) - 6 settembre 2010

A cura di

Giuseppe Di Tonto – Ernesto Perillo

INDICE

Daniela Lazzaro <i>Presentazione</i>	p. 7
Giuseppe Di Tonto, Ernesto Perillo <i>Introduzione</i>	p. 9
Stefano Vitali <i>Fare didattica con gli archivi storici digitali sul web</i>	p. 16
Giuseppe Di Tonto <i>Scritture digitali e scritture di storia</i>	p. 57
Enrica Salvatori <i>Podcasting e Storia. L'esperienza di Historycast</i>	p. 79
Elena Romagnolo, Ferruccio Manfieri, Maria Vassallo, Loredana Prot <i>Il progetto Storia industria.it: web e multimedialità per la cultura e la didattica della storia</i>	p. 113
Attilia Cozzaglio <i>Il patrimonio in rete: un museo virtuale della memoria</i>	p. 113
Ivo Mattozzi <i>L'insegnamento della storia in ambienti digitali</i>	p. 113
Ernesto Perillo <i>Storia, patrimonio, intercultura, cittadinanza: diario di un progetto locale in rete</i>	p. 113
Luisa Bordin <i>Contenuti didattici digitali e storia locale. Una comunità per il patrimonio culturale nel progetto Innova Scuola</i>	p. 113

PRESENTAZIONE

Daniela Lazzaro

Dirigente I.C. "A. Martini"

Scuola capofila della Rete di storie a scala locale di Peseggia (VE)

Le attuali tecnologie dell'informazione mettono in discussione i sistemi scolastici e propongono nuove opportunità di scrittura, lettura, produzione dei testi, assieme a inedite modalità di accesso e di condivisione della conoscenza e di diffusione del sapere. Esse rappresentano una sfida ulteriore per un sistema formativo che intenda riqualificare il suo ruolo nei processi di apprendimento, elaborazione e costruzione del sapere da parte delle nuove generazioni.

La sfida è stata raccolta da quattro scuole della "Rete di Storie Locali" di Peseggia (VE) con il progetto *Una comunità per il patrimonio culturale*, realizzato nell'ambito dell'iniziativa ministeriale Innova Scuola – Primaria¹, durante il biennio dal 2008 al 2010.

Le quattro Scuole interessate sono l'Istituto Comprensivo "A. Martini" di Peseggia (VE), l'Istituto Comprensivo "G. Galilei" di Scorzè (VE), l'Istituto Comprensivo di Carbonera (TV), la Direzione Didattica del I Circolo di Mogliano Veneto (TV).

Le scuole, assieme a un gruppo di esperti, si sono impegnate nella costruzione di ambienti digitali per l'elaborazione di progetti di ricerca storico-didattica su alcuni beni del patrimonio culturale del territorio, considerati anche nella loro dimensione dell'educazione interculturale e della cittadinanza attiva.

Si è trattato di un progetto complesso che ha coinvolto in una prima fase i docenti nella formazione sugli ambienti digitali come risorse per l'insegnamento e la progettazione di percorsi didattici e successivamente

¹ Cfr. <http://www.innovascuola.gov.it>

allievi e genitori, chiamati a collaborare alla realizzazione della ricerca. Non è stata un'impresa facile: accanto alla costruzione di competenze e conoscenza sulle nuove tecnologie, il progetto ha dovuto affrontare difficoltà organizzative, in un contesto, quello della scuola italiana attuale, che ha subito profonde trasformazioni, non sempre positive. Ulteriore motivo per ringraziare qui tutte le persone – docenti, personale amministrativo, allievi, genitori, amministratori locali, esperti – per l'impegno e il lavoro di ricerca richiesto dal progetto.

Il convegno di studi *Storia@Storie. Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*, tenutosi a Scorzè il 6 e 7 settembre 2010 e di cui questo Quaderno documenta gli Atti, ha rappresentato un momento importante del nostro percorso: ha consentito un primo bilancio dell'esperienza con la presentazione, in laboratori, dei risultati raggiunti dai docenti per una loro condivisione più ampia; ha fornito indicazioni e suggerimenti per la continuazione della ricerca stessa; ha permesso l'ampliamento della conoscenza di opportunità e azioni.

Rispondendo alla domanda su come si immagina la scuola di domani Norberto Bottani, esperto di politiche scolastiche e Direttore dello SRED di Ginevra, ha affermato²:

Immagino la scuola del domani come un centro del sapere e un centro sociale, una specie di sportello al quale si può accedere liberamente, quando si vuole, come si vuole, dove si trovano specialisti di vario genere in grado di consigliare, seguire, sostenere tutte le persone che desiderano apprendere, acquisire competenze, evolvere professionalmente e umanamente.

Non possiamo sapere se sarà esattamente questo il futuro profilo della nostra scuola, di certo sappiamo che in esso saranno comunque decisivi lo spirito critico e la curiosità di docenti, allievi e genitori, l'ingresso e l'evoluzione del digitale e di tutte le nuove opportunità, utili per una scuola migliore, l'apertura alle diverse culture in quanto narrative di Storie.

² <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/politiche-scolastiche-secondo-norberto-bottani-3079350017.shtml>

INTRODUZIONE

Giuseppe Di Tonto – Ernesto Perillo
Associazione Clio '92

Digitali si nasce o si diventa? Noi siamo convinti che lo si diventi, anche da parte dei nativi digitali¹, cresciuti a latte e web, che a dispetto dell'etichetta, pur nascendo in un mondo caratterizzato dalle nuove tecnologie dell'informazione e nell'era dell'accesso, hanno comunque bisogno di un percorso di alfabetizzazione. Esattamente come per imparare a camminare, parlare, leggere, scrivere e a far di conto.

La questione è allora un'altra: quale ruolo può e deve assumere la scuola in questo mondo digitale che il neonato incontra da subito e che modella gli stessi processi cognitivi e percettivi dei soggetti?

Si tratta di una questione non eludibile, ormai. Una scuola che non riuscisse a comprendere il significato della rivoluzione digitale, a leggere i cambiamenti dei modi di rappresentare, conoscere e apprendere il mondo degli alunni, a usare positivamente e criticamente anche le risorse e gli stili intrinsecamente interattivi dei nuovi media è inevitabilmente condannata ad essere ancora più inutile e marginale di quanto già non lo sia per i processi di acculturazione delle nuove generazioni.

“Se guardiamo, al tempo stesso, alla velocità con cui le conoscenze si evolvono, all'estensione delle capacità cognitive individuali mediante le tecnologie, e alle nuove possibilità di apprendimento cooperativo e di collaborazione tra la gente, al livello intellettuale, io credo – sostiene il filosofo Pierre Levy - che ci troviamo davanti a un paesaggio completamente nuovo nel rapporto con il sapere e siamo obbligati a constatare che molte nostre concezioni pedagogiche circa l'apprendimento e l'insegnamento, molte delle nostre istituzioni scolastiche e dei nostri metodi per riconoscere o convalidare le competenze sono stati elaborati in un periodo in cui il rapporto con la conoscenza era molto diverso da quello che

¹ Secondo il progetto “New Millennium Learners” dell'OCSE i nati dopo il 1985 sarebbero i primi digital native.

è adesso”².

Si tratta allora di analizzare più da vicino le caratteristiche di questo nuovo paesaggio del sapere ridisegnato dal digitale e nello specifico di quel particolare paesaggio rappresentato dalle discipline scolastiche. Anche la storia e la storiografia, dunque, che “ (...) nata alfabetica, diviene digitale”³.

Il processo, avviatosi tra la fine degli anni '60 e '70 del secolo scorso, quando l'informatica ha fatto il suo ingresso al servizio della storia quantitativa e della sua necessità di elaborare numeri, serie statistiche, correlazioni quantitative tra variabili, si è poi sempre più affermato con l'uso da parte degli storici dei nuovi strumenti di mediazione del sapere offerti dal web, delle modalità della narrazione consentite dalla scrittura ipermediale e ipertestuale, della disponibilità in continua espansione di fonti, archivi, letteratura scientifica e biblioteche digitali. Fino ad arrivare al web 2.0 e quindi alla costruzione condivisa e cooperativa delle conoscenze e del sapere che l'insieme di tutte quelle applicazioni online consente di realizzare da parte di comunità di utenti sempre più grandi e articolate.

E la storia insegnata, in tutto questo? Anche la storia insegnata nella scuola come nell'università, è sollecitata al mutamento di pratiche didattiche trasmissive consolidate e spesso mal sopportate dagli studenti e all'apertura verso strumenti e modelli di insegnamento che adottino le tecnologie della comunicazione.

Ai manuali cartacei si affiancano testi digitali e Learning Object, alla scrittura lineare si affiancano ipertesti a struttura associativa e multimediale, alle ricerche in biblioteca si aggiungono quelle sui motori di ricerca come Google, gli archivi storici convertono la documentazione cartacea in formati digitali e mettono a disposizione delle scuole percorsi didattici virtuali di analisi delle fonti, filmati digitali offerti dai network televisivi o da Youtube prendono il posto degli stessi filmati sui vecchi supporti analogici, le lavagne di ardesia cominciano, con sempre maggiore frequenza, ad essere sostituite da quelle elettroniche ed interattive, l'insegnamento in presenza viene

² Cfr. Intervista a H. P. Levy, *Evoluzione del concetto di sapere nell'era telematica*, 1997, presente on-line nel sito Mediamente
[<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/l/levy02.htm>]

³ D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, Utet libreria, Torino, 2004, pag. VIII.

supportato da quello a distanza su piattaforme di e-learning, ai modelli trasmissivi di insegnamento si affiancano modelli di apprendimento collaborativo e cooperativo. Nuovi scenari impongono quindi un ripensamento anche dei modi di insegnare e apprendere la storia.

L'adozione delle TIC nella scuola è dunque ormai da tempo un processo in corso, destinato a cambiare ruoli, modalità di interazione, stili cognitivi e caratteristiche di acquisizione/elaborazione delle informazioni.

Tutto bene e senza problemi? No, ovviamente. Il percorso che porterà l'insegnamento della storia verso le forme della comunicazione digitale è ancora lungo e impervio ancorché affascinante.

Il Quaderno Clio '92 sulla storia digitale vuole essere un contributo di riflessione e proposta in questo ambito. Esso raccoglie gli atti del Convegno di studi *Storia@Storie. Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*, tenutosi a Scorzè il 6 e 7 settembre 2010, organizzato e promosso dalla Rete di storie locali di Peseggia (VE) insieme con l'Associazione Clio'92, con il patrocinio dell'Istituto scolastico regionale per il Veneto.

Scopo del convegno è stato quello di offrire ai docenti uno sguardo sulle nuove forme che il sapere storico e la storia insegnata vanno assumendo con l'ingresso nel tempo del digitale, con l'obiettivo di:

- a) riflettere sulle conseguenze della diffusione della comunicazione digitale nella scuola;
- b) offrire un'occasione di approfondimento e confronto sui cambiamenti che il digitale ha introdotto sia nella produzione del sapere storiografico sia nella storia insegnata;
- c) presentare concrete esperienze di pratica didattica di storia con il digitale, a partire dal progetto Innova Scuola della Rete di storie locali di Peseggia (VE).

Il Quaderno si apre con il contributo di **Stefano Vitali** che ragiona sulle potenzialità e le questioni legate all'uso degli archivi storici digitali. L'autore passa in rassegna le principali ragioni che sono alla base di una didattica con le fonti on line realizzata per ragioni, intenti, modalità e procedure differenti: dalla necessità di promuovere una maggiore motivazione nei processi di apprendimento dei digital natives a loro agio

con un medium che caratterizza gli stili cognitivi delle nuove generazioni, alla possibilità di accesso a fonti che per quantità, varietà e facilità di consultazione sarebbero di fatto inatingibili, alla costruzione di veri e propri dossier documentari virtuali, al potenziamento di strategie e possibilità di lettura non solo del singolo documento ma dell'archivio nel suo complesso.

Nella seconda parte del suo intervento Vitali esplora le diverse tipologie di siti e di pubblicazioni di fonti presenti nel Web e affronta la questione dell'affidabilità e della valutazione critica delle fonti e dei materiali digitali sul passato come presupposto imprescindibile per la loro efficace utilizzazione didattica.

La diffusione di Internet e delle modalità di comunicazione del web 2.0 cambiano la professione dello storico anche nelle sue pratiche di produzione di sapere storico. Iperestualità, multimedialità, interattività, condivisione in rete sono alcuni degli aspetti che caratterizzano le nuove forme della "scrittura digitale".

Questo è il tema affrontato da **Giuseppe Di Tonto** nel suo intervento, cercando di descrivere, attraverso l'analisi di alcuni casi, le conseguenze che si producono nelle diverse forme di scrittura storica (accademica, didattica, divulgativa) e conseguentemente nelle modalità di lettura.

Se insegnare storia non è facile e ancor meno appassionante per gli studenti, è necessario allora sfruttare tutte le potenzialità messe a disposizione dalla Rete. Una di queste è il *podcast*, un semplice contenuto audio o video veicolato tramite Internet. Ne parla **Elena Salvatori**, docente di Storia medievale all'Università di Pisa e curatrice di Historycast, il primo podcast italiano dedicato alla storia.

Si tratta di un sito web di grande presa su studenti e semplici appassionati di storia, che contiene attualmente 26 puntate della durata di circa 30 minuti nelle quali vengono affrontati i temi più diversi che riguardano personaggi ed eventi del passato, letti in maniera critica e attraverso visioni storiografiche divergenti con l'obiettivo di problematizzare le conoscenze sul passato e di suscitare domande e desiderio di approfondimento.

Molti sono i vantaggi del podcasting a livello didattico, non ultimo quello di coinvolgere gli stessi studenti nella produzione di *podcast* audio o audio-video. Smontando l'esperienza realizzata dai suoi studenti, incaricati di produrre un file audio di 20 minuti sulla vita e le opere di Galileo Galilei, la Salvatori ci aiuta a comprendere le diverse fasi di produzione di un podcast,

evidenziando conoscenze e strumentazione necessaria per realizzare simili attività.

Nell'intervento di **Elena Romagnolo, Ferruccio Manfredi, Maria Vassallo, Loredana Prot** si prende invece in considerazione l'esperienza del progetto *Storiaindustria.it*, realizzato dal Centro on line Storia e Cultura dell'Industria nell'ambito delle iniziative del CSI-Piemonte, che ha avuto come risultato la progettazione di un interessante e innovativo ambiente di apprendimento per lo studio della storia in cui si fondono finalità didattiche culturali e di ricerca. Il coinvolgimento di molti qualificati soggetti (istituti scolastici, archivi di impresa, archivi comunali e regionali, associazioni di categoria, assessorati alla cultura degli enti territoriali, fondazioni del movimento operaio, sindacati, oltre ovviamente agli specialisti della materia) rende tale progetto un modello di riferimento che potrebbe "fare scuola" anche in altre realtà territoriali.

Sulla costruzione della memoria collettiva, di quella che gli studiosi definiscono *public history* e sul ruolo che in questi ambiti giocano le nuove tecnologie interviene **Attilia Cozzaglio**. Al centro del suo contributo c'è l'esperienza del MUVI, il Museo virtuale della memoria storica collettiva della regione Lombardia. Il progetto, nato ad opera della società di comunicazione TiConuno alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, si è posto l'obiettivo di costruire un archivio (il museo virtuale) del patrimonio e della memoria collettiva di un territorio, usando un mezzo tradizionale come la radio e le nuove potenzialità della rete, attraverso il coinvolgimento attivo dei cittadini e delle famiglie.

Il modello del MUVI è stato ripreso e aggiornato in altre esperienze analoghe e ha avuto anche interessanti utilizzazioni nel mondo della scuola.

A partire dalla confessione dell'essere *digital immigrants* che si avventura nelle nuove tecnologie con curiosità e interesse ma anche con un sufficiente disincanto, **Ivo Mattozzi** si interroga sulle possibilità di usare il digitale per realizzare il curriculum di storia delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative e ripensare nuovi percorsi formativi. Dopo aver presentato l'inventario degli attrezzi del lavoro, propri della Galassia Internet, l'autore esplicita le condizioni che possono consentire, con gli ambienti digitali, lo svolgimento di processi di apprendimento più significativi ed efficaci.

Chiudono la pubblicazione gli interventi di **Ernesto Perillo e Luisa Bordin** che danno conto più da vicino del progetto *Una comunità per il patrimonio culturale*, realizzato nell'ambito dell'iniziativa ministeriale Innova Scuola – primaria, durante il biennio dal 2008 al 2010 dall'Istituto Comprensivo “A. Martini” di Peseggia (VE), l'Istituto Comprensivo “G. Galilei” di Scorzè (VE), l'Istituto Comprensivo di Carbonera (TV), la Direzione Didattica del I° Circolo di Mogliano Veneto (TV).

Perillo ricostruisce le tappe di svolgimento dell'iniziativa, mettendone in luce la complessità e l'intreccio tra diverse dimensioni: la ricerca storico-didattica a scala locale, l'educazione al patrimonio in dimensione interculturale e di cittadinanza attiva, l'uso degli ambienti digitali. Il bilancio, ancora provvisorio, del progetto lascia intendere le potenzialità degli ambienti digitali anche per la scuola primaria, accanto a nodi critici che meritano ulteriore approfondimento e attenzione.

L'analisi del lavoro svolto da docenti e allievi delle quattro scuole coinvolte nell'iniziativa è il tema del contributo di **Luisa Bordin**, una delle insegnanti che con le sue classi ha partecipato alla realizzazione del progetto. La sua riflessione prende le mosse dalla presentazione dei temi di ricerca scelti da ogni scuola e da quanto effettivamente si è riusciti a realizzare rispetto alla progettazione iniziale. Vengono poi presentati sette diversi contenuti didattici digitali che tra l'altro “contengono un ricco *patrimonio* di materiali prodotti anche grazie alle tecnologie digitali”.

Organizzare la ricerca storico-didattica con l'uso degli ambienti digitali impone un ripensamento della progettazione del percorso didattico, delle metodologie da usare, della mediazione didattica da agire.

In definitiva, richiede di ri-pensare ruolo e compiti di docenti e allievi, riposizionando entrambi sulla scena dei processi formativi.

FARE DIDATTICA CON GLI ARCHIVI STORICI DIGITALI SUL WEB

Stefano Vitali

Introduzione

Fin dal suo nascere, il Web si è dimostrato un formidabile veicolo di narrazioni e rappresentazioni della storia e del passato e, insieme a queste, di pubblicazione di testi, materiali e documenti più o meno storici, realizzata da molteplici soggetti con intenti, finalità e modalità le più varie. E fin dai primi tempi di Internet, il ricorso alla messe crescente di fonti *online* per fini didattici è stato salutato come un fattore capace di contribuire al rinnovamento dell'insegnamento della storia nei diversi gradi del percorso scolastico anzi, in determinate situazioni, l'accumulazione di materiali storici sul Web è stata promossa da istituzioni educative e culturali e da singoli docenti, più che per incentivare la nascente "storiografia digitale", proprio per favorire metodologie di apprendimento della storia basate sull'analisi, l'interpretazione, il confronto con le fonti¹.

Molteplici sono le ragioni che hanno fatto apprezzare la fecondità del ricorso alle fonti digitali a fianco o in sostituzione di esperienze basate sull'utilizzo di documenti ed archivi tradizionali o di loro riproduzioni cartacee. Alcune di queste sono ovvie, altre lo sono meno. Si è molto

¹ Cfr. S. Noiret, *La didattica della storia su Internet*, in "Memoria e Ricerca", n.s. 2 (1998), pp.177-199, anche on line
[<http://www.fondazionecasadioriani.it/modules.php?name=MR&op=body&id=71>];
P. Corrao, E-classroom. *Esperienze digitali e telematiche di didattica medievistica negli Stati Uniti*, in *Medioevo in rete tra ricerca e didattica* a cura di Roberto Greci, Bologna, CLUEB, 2002, pp. 129-150, anche on line
[<http://fermi.univr.it/rm/didattica/corsi/corrao.htm>]
V. Sepe, *La didattica della storia contemporanea e Internet*, in "Memoria e ricerca", n.s. 14 (2003), p. 185 e sgg, anche on line
[<http://www.fondazionecasadioriani.it/modules.php?name=MR&op=body&id=29>]

insistito ad esempio sul fatto che il medium digitale è particolarmente congeniale alle nuove generazioni, soprattutto ai *digital natives* e che solo per questo fatto ogni percorso educativo, compreso quello della ricerca storico-didattica, che ne metta a frutto le potenzialità e i linguaggi, costituisce un elemento di per sé positivo per stimolare e favorire i processi di apprendimento.

Ma da parte di esperti e docenti sono state anche sottolineate la quantità, varietà e facile accessibilità sul Web di una messe di fonti altrimenti inattuabile che – come è stato scritto - “fa percepire con immediatezza le dimensioni della ricerca, laddove con materiali soltanto scolastici si lavora su dossier già prefabbricati: pochi documenti (...) sui quali impostare un laboratorio”².

Oltre ad emancipare dal ricorso a documenti estratti da un unico archivio o da un numero comunque limitato di fondi, l'ampia disponibilità di materiali presenti sul Web permette di costruire percorsi didattici di analisi ed interpretazione di fonti che spaziano su un pressoché illimitato numero di eventi, tematiche e aree storico-geografiche che dalla dimensione locale e regionale può estendersi senza difficoltà a quella nazionale e internazionale, consentendo anche di affrontare in prospettiva storica fenomeni di stringente attualità e di ampia portata globale, come – tanto per fare un esempio - quello dell'emigrazione e del movimento di popolazioni, facendo ricorso al carteggio di Francesco Datini, mercante pratese del Trecento con fondachi in tutto il Mediterraneo (pubblicato sul sito dell'Archivio di Stato di Prato³) oppure alle liste di sbarco ad Ellis Island degli emigranti in America provenienti da ogni parte del mondo⁴ e ai documenti e alle storie pubblicati sul sito *Moving Here* dei National Archives britannici⁵ e molti altri siti.

La ricchezza e varietà dei materiali accessibili sul Web consente la formazione di specifici dossier oppure il ricorso a quelle vere e proprie collezioni documentarie virtuali che sulla Rete sono alquanto diffuse, anche

² Cfr. A. Brusa, M. De Pace, G. Gentile, *Per una costruzione della didattica della storia medievale on line. Una ricognizione dell'esistente e qualche prospettiva in Medioevo in rete tra ricerca e didattica*, cit., p.92.

³ Cfr. *Fondo Marco Datini*, [<http://datini.archiviodistato.prato.it/www>].

⁴ Cfr. Ellis Island - Free Port of New York Passenger Records Search, [<http://www.ellisland.org/default.asp>]

⁵ Cfr. Moving Here - 200 years of Migration to England, [<http://www.movinghere.org.uk/>].

se non sempre di livello scientifico adeguato. All'interno di questi dossier o collezioni virtuali è possibile anche includere o reperire varie tipologie di fonti (testuali, iconografiche, sonore, cinematografiche ecc.), che, permettendo di osservare con prospettive e strumenti diversi la medesima realtà storica, rendono possibile il confronto fra le peculiarità strutturali e semantiche dei linguaggi dei vari media e possono mostrare concretamente come l'analisi e l'interpretazione di tali fonti richieda attrezzature metodologiche specifiche.

Non dovrebbero neanche essere sottovalutate le potenzialità didattiche insite nella messa a frutto dei vantaggi offerti dalle tecnologie informatiche nella ricerca ed uso dei documenti digitali. Lavorare insieme agli allievi con quelle tecnologie non significa soltanto renderli consapevoli delle addizionali operazioni euristiche e cognitive che, rispetto all'uso di documentazione su supporti tradizionali, comporta una ricerca storica basata sulle fonti digitali. Significa anche contribuire ad arricchire il loro bagaglio di competenze complessive, addestrandoli ad esempio ad individuare le migliori e più fruttuose strategie di ricerca all'interno di banche dati di descrizione del patrimonio culturale e significa soprattutto avere a disposizione strumenti che permettono di condurre "letture" ed analisi più efficaci dei documenti: basti pensare alla possibilità di migliorare la leggibilità dei documenti, di ingrandirli, manipolarli ecc. oppure - laddove i documenti sono accompagnati da trascrizioni e, se necessario, da traduzioni - di superare le difficoltà di comprensione dovute alle scritture paleografiche e di fare ricerca all'interno dei testi e di esaminare determinate caratteristiche del linguaggio utilizzato (la ricorrenza di certi termini, le caratteristiche del linguaggio burocratico, ecc.).⁶

Inoltre, se l'archivio digitale nel quale si intende fare ricerca per finalità didattiche è correttamente costruito, cioè è organizzato rispettando la struttura di quello originario - cosa che purtroppo non sempre avviene - è più semplice per quanti non hanno familiarità con la ricerca e l'uso delle fonti documentarie, comprendere meglio il rapporto fra i documenti e l'archivio del suo complesso, proprio perché questo viene percepito dall'utente attraverso una metafora, quale quella correntemente usata ad albero rovesciato, che lo mostra secondo una rappresentazione che è in

⁶ Cfr. ad esempio la documentazione pubblicata in facsimile ma anche trascritta e tradotta nell'ambito *Atlante della documentazione comunale italiana*, [<http://scrineum.unipv.it/atlane/index.php>].

genere più esplicitiva di quella che è offerta dagli strumenti di ricerca cartacei. Ciò può permettere di acquisire, anche implicitamente, una più chiara percezione di come sia organizzato un archivio, di quale sia la sua struttura, di quale sia il significato della sequenza delle serie e dei singoli fascicoli, di come questa struttura e questa sequenza, cioè il contesto archivistico all'interno del quale i singoli documenti si trovano, sia di fondamentale importanza per analizzarli e interpretarli correttamente.

Va non meno considerato che il ricorso a documentazione digitale può essere didatticamente più efficace se essa avviene mediante applicativi che permettono, oltre che di evidenziare parti di testo all'interno di riproduzioni digitali di documenti, di aggiungere annotazioni o commenti, funzionalità assai utili ai fini, ad esempio, di una analisi della struttura diplomatica dei documenti, oppure di una schedatura del loro contenuto informativo⁷. Tecnologie di condivisione di link a documenti, così come di annotazioni e commenti presenti sempre più di frequente all'interno di siti e banche dati di archivi digitali, consentono l'interazione di docenti e discenti e la realizzazione di lavori collettivi, che possono progredire attraverso una sequenza di fasi, determinata dagli obiettivi didattici che si vogliono conseguire.

Insomma, documenti e archivi digitali sembrano possedere un insieme di caratteristiche che non escludono, anzi rendono largamente possibile e auspicabile un loro utilizzazione didattica, prestandosi, secondo scansioni e approcci diversi a seconda dei vari gradi di insegnamento, delle metodologie adottate e degli obiettivi formativi, percorsi di analisi ed interpretazione di fonti storiche e di ricerca storico-didattica, secondo parametri analoghi a quelli praticati con materiali tradizionali nel quadro di quelle esperienze laboratoriali di storia di didattica degli e negli archivi che da tempo vengono teorizzate ed episodicamente o stabilmente realizzate in molte situazioni.

Tuttavia, rispetto a queste esperienze, il ricorso alla documentazione digitale per fini didattici implica necessariamente il confronto con una serie di questioni che per molti versi riecheggiano, pur con proprie specificità, molte delle problematiche con le quali la ricerca storica contemporanea ha cominciato a fare i conti in conseguenza delle trasformazioni nelle modalità

⁷ Un interessante esempio di applicativo che consente di intervenire con annotazioni, evidenziazioni ecc. sui documenti è il visualizzatore presente sul sito *Footnote*, [<http://www.footnote.com/>] nel quale vengono pubblicati materiali provenienti dai National Archives di Washington.

di costruzione e di elaborazione delle conoscenze sul passato provocate dall'avvento delle tecnologie digitali e del Web.

Le “fonti” digitali, infatti, siano esse tali fin dall'origine oppure, come è oggi nella maggior parte dei casi, lo siano in quanto esito di operazioni di riproduzione di materiali originariamente registrati su supporti e formati non digitali (in primo luogo cartacei o pergamenei, almeno per quanto riguarda la stragrande maggioranza dei documenti testuali ed iconografici) sono il risultato di processi in cui la tecnologia gioca un ruolo fondamentale, così come essa lo gioca nel definire il contesto e le modalità di accesso ad esse.

Il contesto è ovviamente quello del Web, che – come è noto - è dotato di caratteristiche che lo differenziano profondamente da altri più tradizionali strumenti di acquisizione di informazioni e conoscenze. La Rete è, per definizione, un medium privo di gerarchie interne riconoscibili. Pubblicare sulla Rete è tendenzialmente semplice e richiede conoscenze, strumenti tecnici e risorse, tutto sommato, limitate e alla portata di tutti. Fin dal suo apparire essa si è inoltre caratterizzata quale potente veicolo di rappresentazione della storia, grazie alla massiccia e per certi versi strabordante presenza di narrazioni, documenti e materiali che si propongono di trasmettere determinate immagini del passato, di recuperare memorie, di costruire o rinverdire tradizioni, di fondare o ribadire identità radicate nel tempo. Così, al contrario di quanto accade nel mondo reale, dove luoghi di conservazione di documentazione storica e ambiti e circuiti di produzione di conoscenze o di diffusione di rappresentazioni del passato sono facilmente identificabili e nettamente distinti a seconda dei soggetti responsabili e dei pubblici cui si rivolgono, sul Web i progetti di istituzioni archivistiche e di centri di ricerca e prodotti storiografici degli storici professionali, convivono accanto alle iniziative multimediali dello storico amatoriale; ai siti costruiti attorno alla rivendicazione di identità più o meno storicamente fondate; alle innumerevoli pagine Web dedicate alla ricerca genealogica e alla ricostruzione di radici familiari; ai siti che aspirano e tener desta la memoria delle tragedie del Novecento; a quelli sfacciatamente negazionisti o subdolamente revisionisti mentre un uso smaccatamente “pubblico” della storia si affianca agli scritti dei maestri della storiografia moderna in un caleidoscopio, multicolore di approcci e di discorsi sul passato.

Molti dei siti dedicati alla storia pubblicano, in misura maggiore o minore, per finalità e secondo stili diversi, raccolte di “documenti” in vari formati, quando non sono interamente dedicati a questo fine. In molti casi la presenza di tali raccolte non costituisce tanto una modalità di pubblicazione

di fonti storiche quanto rappresenta piuttosto una specifica forma di discorso storico e costituisce, un tentativo, perseguito più o meno esplicitamente e più o meno consapevolmente, di elaborare moduli di narrazione della storia che si ritengono più adeguati alla natura del Web, ai suoi codici, ai suoi linguaggi di comunicazione e al suo pubblico.

La varietà di soggetti responsabili di siti a contenuto storico in un ambiente privo delle tradizionali gerarchie e forme di mediazione del sapere, come la Rete, pone forti interrogativi sull'affidabilità di tali siti nonché sulla stessa autenticità dei materiali documentari che vi si possono reperire. Si tratta, come si capisce bene, di problemi centrali, quando ci si propone il ricorso alla Rete per costruire percorsi didattici di analisi e di interpretazione di documenti storici, sia che la ricerca di questi ultimi sia svolta preventivamente dai docenti per essere proposta poi agli allievi, sia che venga affidata in prima persona agli stessi discenti. Dotarsi, come docenti, e dotare, a livelli ovviamente differenziati, anche i discenti, di strumenti di valutazione critica di siti Web e, all'interno di essi, di eventuali sezioni documentarie, costituisce perciò un presupposto fondamentale per qualsiasi loro utilizzazione didattica.

Strumenti di tal genere sono stati messi a punto nel corso dell'ultimo decennio, sia per orientare la ricerca e la consultazione dei siti web in generale sia per testare l'affidabilità e la qualità di quelli dedicati in particolare alla storia. Nella prima categoria rientrano in particolare quelle liste di requisiti elaborate negli Stati Uniti a partire dalla metà degli anni Novanta e riprese poi in vari paesi, fra cui l'Italia, che, pur divergendo parzialmente a seconda del compilatore, indicano tutti alcuni criteri essenziali (autorevolezza, accuratezza, obiettività, aggiornamento, grado di approfondimento degli argomenti) in riferimento ai quali testare i siti web⁸. Nella seconda categoria rientra la griglia di analisi elaborata nei primi anni del decennio successivo nell'ambito di un progetto per l'analisi dei siti italiani di storia contemporanea⁹. In questo ultimo caso si è puntato soprattutto a mettere a punto strumenti critici capaci di far emergere gli

⁸ Cfr. in particolare, J. E. Alexander, M. A. Tate, *Web Wisdom. How to Evaluate and Create Information Quality on the Web*, Mahawah, N. J.- London, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

⁹ Cfr. *La storia a(l) tempo di Internet. Indagine sui siti italiani di storia contemporanea 2001-2003*, a cura di A. Criscione, S. Noiret, C. Spagnolo, S. Vitali, Bologna, Patron, 2004, in particolare le pp. 29-36.

specifici caratteri che quei siti presentano e di consentire la formulazione di articolati giudizi sui loro concreti contenuti storiografici e documentari, attraverso indicatori plurimi, quali ad esempio la presenza e la qualità degli apparati filologici (autori, provenienza, segnatura archivistica, note tipografiche, ed altri elementi paratestuali ecc.) oppure la esplicitazione dei criteri di selezione adottati nella scelta dei materiali e il chiaro riferimento ai pertinenti contesti temporali e ai processi storici implicati. Tale griglia continua ad avere, nella sua impostazione generale, una sostanziale validità ed opportunamente riadattata può benissimo essere applicata anche all'interno di percorsi didattici - ad esempio come parte di esperienze di webquest, che abbiano al centro archivi e materiali documentari accessibili online¹⁰.

Uno dei requisiti preferenziali per presumere fondatamente l'affidabilità e l'autenticità di documenti ed archivi digitali sul Web è ovviamente rappresentato dall'autorevolezza dei soggetti responsabili dei siti che li pubblicano. In quest'ottica, punti di riferimento fondamentali sono le istituzioni archivistiche, come gli archivi di stato, gli archivi di istituzioni locali oppure gli istituti culturali che conservano archivi (come ad esempio quelli appartenenti alla Rete degli istituti della Resistenza e dell'Italia contemporanea) così come lo sono i progetti e le iniziative di digitalizzazione portati avanti anche da altri soggetti che si giovano della loro collaborazione.

All'interno di quei siti web è, in effetti, sempre più frequente reperire riproduzioni digitali di singoli documenti, di talune serie oppure di interi fondi che possono fornire materiali e spunti per una loro utilizzazione didattica. Alcuni di quei siti comprendono anche delle specifiche sezioni didattiche che costituiscono la proiezione sulla Rete di una serie di attività che da qualche anno molte istituzioni che conservano archivi hanno cominciato a proporre a scuole ed insegnanti e a praticare con una certa assiduità. Si tratta di attività educative che non hanno sempre le stesse

¹⁰ Cfr. la presentazione di Patrizia Vayola, *Internet e storia a scuola*, accessibile sul sito Bibliolab, [http://www.bibliolab.it/Internet%20e_file/frame.htm]. Il webquest, come spiega Patrizia Vayola, "è una modalità di ricerca che consente agli studenti di ricavare informazioni da Internet, con un percorso guidato da domande prestabilite dagli insegnanti e partendo da siti già validati dai docenti stessi. E' utile come primo approccio alla consultazione di siti Internet ma, a livelli diversi di complessità, può essere utilizzato anche da ragazzi già esperti."

finalità e lo stesso taglio. Alcune di esse sono, infatti, maggiormente focalizzate su una “didattica dell'archivio”, rivolta principalmente a docenti e discenti, ma talvolta anche ad un pubblico adulto indifferenziato, “che mira – ha scritto Isabella Zanni Rosiello - a far conoscere l'archivio in quanto istituzione culturale (e quindi le sue funzioni, il suo ruolo, il suo significato)”¹¹ e che può in certi casi anche includere una illustrazione dei diversi usi della documentazione e dei meccanismi di ricerca in archivio. Altre iniziative svolgono pratiche di “didattica della storia in archivio”, organizzando dei veri e propri laboratori “dove gli alunni di ogni ordine e grado, aiutati dagli insegnanti (...) si dedicano allo studio della storia della civiltà nei suoi diversi aspetti”¹². Tutte queste esperienze mettono al centro l'archivio come strumento di sedimentazione e di conservazione della memoria del passato e del presente e le operazioni pratiche ed intellettuali che occorre innescare per attivarne le potenzialità conoscitive.

La pluralità di obiettivi e di pratiche didattiche perseguibili in archivio si riflette anche nelle sezioni specificatamente didattiche che sono presenti in alcuni siti di istituzioni archivistiche. Particolarmente diffuse all'estero, tali sezioni si limitano talvolta ad una presentazione delle attività educative, compresi i laboratori e i percorsi didattici, offerte in archivio secondo modalità tradizionali. Altre volte includono anche le trasposizioni digitali di tali percorsi che assumono la forma di pagine web o di ipertesti che i discenti possono usufruire direttamente in linea, autonomamente o sotto la guida degli insegnanti. In alcuni casi questi ultimi possono scaricare dei dossier da utilizzare in classe con riproduzioni di documenti, testi esplicativi ed esercitazioni da eseguire. In altri casi, le proposte didattiche sono particolarmente complesse e dotate di un certo grado di interattività che si ispira a tecniche d'apprendimento più raffinate, come nel caso di quelle presenti nella sezione *Teacher's resources* del sito dei National Archives degli Stati Uniti, nel quale sono presentate attività da svolgersi su riproduzioni documentarie *online* finalizzate a trovare la sequenza

¹¹ I. Zanni Rosiello, *Didattica degli archivi, didattica della storia*, in Eadem, *L'archivista sul confine. Scritti di Isabella Zanni Rosiello*, a cura di N. Binchi e T. Di Zio, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 2000, p. 193, precedentemente edito in “Rivista di storia contemporanea”, X (1981), 4, pp. 626-636.

¹² F. Baldelli, *Il tutor d'archivio: laboratorio a scuola*, in *La didattica negli archivi*, a cura di E. Ficarelli e G. Zacché, San Miniato (PI), Archilab, 2000, p. 77.

cronologica corretta o a stabilire connessioni fra eventi e fenomeni storici, oppure a collocarli sulla carta geografica, oppure ancora a valutare il diverso peso, come testimonianza storica di un determinato evento, di documenti di provenienza diversa¹³.

Seppure non così ricchi di materiali e di proposte metodologicamente innovative, anche in Italia i siti web di archivi di stato, di archivi comunali e di altre istituzioni archivistiche e culturali presentano sempre più spesso sezioni didattiche con contenuti di varia natura. Prevale in genere la presentazione delle attività svolte, che sono sia di didattica dell'archivio che di percorsi o di laboratori di storia locale basati sulla documentazione conservata. Talvolta, come nel caso dell'Archivio di Stato di Firenze dell'Archivio storico comunale di Imola le proposte sono illustrate dalla riproduzione digitale di alcuni dei materiali posti al centro di tali percorsi ed altri apparati esplicativi¹⁴. In altri casi, presentano materiali più ricchi e complessi, come il *Manuale in Rete. Modena nella storia* dell'Archivio storico del Comune di Modena pensato come punto di raccordo fra le esperienze didattiche in archivio delle diverse scuole modenesi¹⁵, o il “sussidio didattico con proposte di itinerari di indagine, riproduzioni e commento di fonti archivistiche, esercizi di analisi e lettura, strumenti storiografici e bibliografici”, accessibile nella sezione “archivi e didattica della storia” del sito web dell'Archivio storico del Patriarcato di Venezia¹⁶. Non mancano siti in cui si dà anche spazio agli esiti dell'incontro fra archivio e studenti, nonché ai prodotti degli eventuali percorsi di ricerca perseguiti¹⁷.

¹³ Per la sezione *Teacher's resources* cfr. [<http://www.archives.gov/education/>]; il sito *DocsTeach*, [<http://docsteach.org>], è invece dedicato a mettere a disposizione di docenti e discenti "attività di apprendimento interattivo basate su fonti primarie documentarie per promuovere capacità di ragionamento storico".

¹⁴ Cfr. la sezione *Archipedia. Argomenti e strumenti per nuove esplorazioni in Archivio* del sito dell'Archivio di Stato di Firenze, [<http://www.archiviodistato.firenze.it/archipedia/index.php>] e la sezione *Attività didattica* del sito dell'Archivio storico comunale di Imola [<http://www.archivistorico.comune.imola.bo.it/documenti/8791/96/118>].

¹⁵ Cfr. [<http://manualeinretearchivistorico.comune.modena.it/home.php>].

¹⁶ Cfr. Esperienze di didattica della storia in un archivio ecclesiastico. Fonti e materiali per docenti dall'Archivio storico del Patriarcato di Venezia, [<http://www.archivistoricodelpatriarcatodivenezia.it/quadernodidattica/index.htm>]

¹⁷ Cfr. ad esempio i materiali pubblicati nella sezione didattica del sito web dell'Archivio di Stato di Biella, <http://www.asbi.it/spazio_libero.html> e i risultati

Hanno finalità latamente educativa anche strumenti quali quelli elaborati dall'Archivio di Stato di Firenze per illustrare percorsi di ricerca dei documenti e modalità di recupero delle informazioni all'interno di fondi cui si rivolge più di frequente un pubblico di non addetti ai lavori e scarsamente aduso a muoversi in Archivio. L'insieme di testi, immagini, grafici, schede di approfondimento, glossari, esempi concreti di ricerche fanno di queste "guide alla consultazione" degli interessanti strumenti di supporto alla didattica utilizzabili ad ampio raggio¹⁸.

Come si vede bene, al contrario di quanto avviene in altre realtà nazionali, le sezioni didattiche dei siti web di istituzioni archivistiche del nostro paese, hanno soprattutto la finalità di presentare offerte formative e proposte di attività. Quanto al concreto svolgimento di queste, invece, il riferimento ai concreti materiali documentari e al luogo fisico dove sono conservati, resta ineliminabile. Ciò non toglie che in quei siti e in moltissimi altri presenti in Rete, non si possano trovare materiali per condurre esperienze di didattica che si svolgano in parte o anche interamente in ambiente digitale. Infatti anche in Italia come all'estero negli ultimi anni sono stati portati avanti da numerose istituzioni archivistiche progetti di digitalizzazione di interi fondi oppure di nuclei documentari più o meno organici e più o meno corposi. Gli esiti di questi progetti possono certamente prestarsi a quell'ampio utilizzo didattico, che segnalavamo in apertura di questo contributo. Come avevamo cercato di suggerire, un tale utilizzo non può non tener conto dei caratteri peculiari dell'ambiente digitale, la comprensione critica del quali dovrebbe anche costituire, a livelli differenziati a seconda del grado di maturità dei discenti, un obiettivo essenziale del percorso educativo. E' opportuno allora svolgere qualche riflessione su alcuni di tali caratteri e le loro implicazioni per la ricerca storica in generale, compresa quella storico-didattica¹⁹.

di un laboratorio di didattica nell'Archivio storico comunale di Imola sugli ebrei di quella città, pubblicati sul periodico *online* "Onli", [http://www.onli.it/home_ssol.php?site=1&n=redazione&l=it

¹⁸ Cfr. *Stato civile di Toscana. 1808-1865. Guida alla consultazione del fondo*, [<http://www.archiviodistato.firenze.it/statocivile/>]; *Catasto generale toscano. Guida alla consultazione del fondo*, [<http://www.archiviodistato.firenze.it/catastotoscano/>]

¹⁹ Per un approfondimento delle considerazioni che seguono, cfr. S. Vitali, *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Bruno Mondadori, 2004, in particolare la Parte seconda.

La riproduzione digitale di documenti e archivi non costituisce infatti una sorta di doppio speculare di questi ultimi, una loro pura e semplice oggettivazione in un formato e su un supporto diversi da quelli originari. Al contrario, il passaggio dalla carta (o da altri supporti) al digitale realizza piuttosto una operazione di ri-codifica dell'informazione e, come tutte le operazioni del genere – basti pensare ad esempio a quella del passaggio dal discorso parlato a quello scritto – comporta necessariamente, insieme ad alcuni vantaggi che abbiamo ricordato anche in precedenza, alcuni svantaggi e talune rinunce. Una parte degli uni e delle altre sono così inevitabili che non è il caso di insistervi oltre – come ad esempio la perdita di materialità e delle suggestioni intellettuali ed emotive che da essa derivano soprattutto quando si ha a che fare con documenti antichi. Un'altra parte possono essere invece la conseguenza delle strategie adottate nei processi di migrazione digitale.

In generale le modalità con cui questi processi sono realizzati hanno delle implicazioni di un certo peso nella stessa utilizzabilità della documentazione riprodotta. In primo luogo, come ha segnalato Manfred Thaller, il grado di fedeltà all'originale dei documenti digitali influisce sull'uso che di essi è possibile fare²⁰. Inoltre le architetture degli archivi digitali, il “montaggio” di materiali, i meccanismi di ricerca e di accesso e, soprattutto le scelte che determinano quali documenti digitalizzare e pubblicare *online*, non sono mai neutrali, ma riflettono sempre precise intenzionalità e, a diversi livelli e in misura variabile, condizionano sia il modo in cui il ricercatore percepisce quei documenti, sia la “lettura” e l'interpretazione che ne potrà dare.

Di fronte ad archivi e a documenti accessibili sul Web, sarebbe quindi buon esercizio di critica – di critica delle fonti storiche digitali, si potrebbe

²⁰Manfred Thaller ha elaborato una sorta di classificazione dei documenti digitalizzati, secondo la quale essi sono “[...] *illustrativi* se la [loro] qualità è sufficiente a permettere all'utente di decidere in maniera consapevole se vale la pena di consultare l'originale [...]; *leggibili* se la [loro] qualità permette all'utente di accedere a tutta l'informazione che il produttore dell'oggetto originale voleva comunicare; [...] *paleografici* se la [loro] qualità permette all'utente di accedere a tutte le informazioni che possono essere ricavate dall'originale ad occhio nudo; [...] *migliorativi* se la versione consente l'accesso ad informazioni che non possono essere ricavate ad occhio nudo dall'originale”. Cfr. Manfred Thaller, *From the Digitized to the Digital Library*, in “D-Lib magazine”, VII (2001), 2, [<http://www.dlib.org/dlib/february01/thaller/02thaller.html>], febbraio 2001

dire - tentare di “destrutturare” le stratificazioni culturali e tecnologiche di cui essi sono intessuti, ponendosi qualche interrogativo sulla loro origine e sulla loro formazione. Sarebbe opportuno in primo luogo cercare di capire ad esempio quali parti o percentuale dei fondi o dei nuclei documentari originari sono stati digitalizzati, quanta parte è invece consultabile solo nel formato originale e quali sono stati i criteri di selezione che hanno ispirato la digitalizzazione di quel determinato archivio o nucleo documentario. Essendo la riproduzione digitale e la pubblicazione sul Web un processo costoso ed impegnativo, qualsiasi istituzione, nel realizzarla, compie sempre delle scelte, esplicite o implicite, di priorità. Tali scelte, se ben interpretate, possono dirci molto, sia della percezione che le istituzioni archivistiche hanno di loro stesse e della documentazione che conservano, sia, soprattutto, del pubblico cui ci si intende rivolgere. Porsi domande del genere porterà ad esempio a scoprire che spesso le operazioni di digitalizzazione sono estremamente selettive e non mirano alla riproduzione di interi fondi, così come sono, ma di talune loro parti, di talune tipologie documentarie (ad esempio di fotografie o di documentazione iconografica, ritenuta spesso, non a torto, particolarmente adatta ad una diffusione sul web), oppure ancora di singoli documenti ritenuti di particolare importanza o di particolare interesse per il largo pubblico.

Ma occorre anche interrogarsi sulle ragioni della scelta di determinate forme di presentazione dei materiali e sui criteri adottati nell'organizzazione dei documenti riprodotti e chiedersi ad esempio se sono quelli originali, se rispecchiano cioè l'ordinamento dei loro corrispettivi cartacei, cercando di comprendere quindi se nel passaggio dalla carta al digitale il contesto archivistico di appartenenza è stato preservato oppure no. Nel caso che sia stato predisposto un diverso “montaggio” dei materiali esso potrebbe essere stato scelto per veicolare un determinato messaggio o per rappresentare una determinata visione del passato e raccontare, in maniera spesso implicita e non evidente ad un occhio superficiale, una specifica interpretazione della storia. Le architetture di archivi e raccolte di documenti digitali cui ci si può trovare di fronte sono oggi molteplici e variegata anche se si collocano all'incirca all'interno di uno spettro di possibilità che va dalla riproposizione, in ambito digitale, della medesima struttura che fondi, serie e unità archivistiche hanno nel mondo reale ad un totale distacco da quest'ultima e alla costituzione di cosiddetti “archivi inventati”, aggregazioni documentarie, cioè, che non hanno alcuna corrispondenza in quel mondo ma sono costituiti con immagini di documenti estratti da molteplici fondi

appartenenti anche ad istituzioni archivistiche diverse ed aggregati sulla base di affinità tipologiche o tematiche o in riferimento a determinati eventi o contesti storici.

Infine anche gli strumenti tecnologici che rendono possibile la consultazione degli archivi digitali, quali i motori predisposti per la ricerca oppure le modalità di visualizzazione dei documenti, nonostante appaiono spesso del tutto trasparenti e quasi invisibili all'utente, svolgono un ruolo non indifferente di mediazione, vuoi favorendo oppure precludendo la percezione del contesto complessivo all'interno del quale i documenti originali sono collocati, vuoi consentendo oppure impedendo operazioni di "manipolazione" delle immagini per rendere possibile una fruizione più efficace, vuoi infine proponendo oppure no accessi diversificati alle riproduzioni (ad esempio in modo diretto a ciascuna di esse oppure "sfogliando" in sequenza i documenti del singolo fascicolo o registro).

Come il ricorso alle fonti digitali per fare storia implica un'adeguata capacità di sapersi confrontare con le loro peculiari caratteristiche così una utilizzazione corretta degli archivi digitali per fini didattici non dovrebbe soltanto mirare a sviluppare nei discenti una capacità di ragionamento storico più adeguata al mondo in cui stanno crescendo ma dovrebbe anche proporsi di contribuire a dotarli di apparati cognitivi e di competenze critiche utili a confrontarsi in modo non passivo con la Rete e i media digitali nel loro complesso.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

S. Vitali, *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Bruno Mondadori, 2004;

La storia a(l) tempo di Internet. Indagine sui siti italiani di storia contemporanea 2001-2003, a cura di A. Criscione, S. Noiret, C. Spagnolo, S. Vitali, Bologna, Patron, 2004;

A. Criscione, *Web e storia contemporanea*, a cura di P. Ferrari e L. Rossi, Roma, Carocci, 2006;

D. Cohen, R. Rosenzweig, *Digital History. A guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2006;

Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea, a cura di G. Bandini, P. Bianchini, Roma, Carocci, 2007;

WEBLIOGRAFIA

ARCHIVI E DIDATTICA

National Archives (Stati Uniti d'America)

<http://www.archives.gov/education/>

<http://docsteach.org/>

U. S. Department of State, Office of the Historian - Education Resources (Stati Uniti d'America)

<http://history.state.gov/education>

Francia, sezioni didattiche degli archivi dipartimentali:

<http://www.archivesdefrance.culture.gouv.fr/action-culturelle/educatifs/>

The National Archives of England, Wales and the United Kingdom

<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/>

ITALIA

Archivio di Stato di Biella

<http://www.asbi.it/index.html?fase=didattica>

Archivio di Stato di Firenze

<http://www.archiviodistato.firenze.it/statocivile/>

<http://www.archiviodistato.firenze.it/catastotoscano/>

<http://www.archiviodistato.firenze.it/archipedia/index.php>

Archivio di Stato di Piacenza

http://aspc.inera.it/opencms/export/aspc/sito-aspc/MenuPrincipale_aspc/didatticaeformazione/pof/index.html

Archivio storico comunale di Carpi

<http://wawatosanetribes.it/carpi/Sezione.jsp?idSezione=10>

Archivio storico comunale di Imola

<http://www.archivistorico.comune.imola.bo.it/documenti/8791/96/118>

Archivio storico del Comune di Modena

<http://www.comune.modena.it/archivistorico/puntarc/lettura/index.html>

<http://manualeinretearchivistorico.comune.modena.it/home.php>

Archivio storico del Patriarcato di Venezia

<http://www.archivistoricodelpatriarcatodivenezia.it/culturali/didattica.html>

PROGETTI DI RIPRODUZIONE DIGITALE

PROGETTI E PORTALI EUROPEI E AMERICANI

Francia

Patrimoine numérique

<http://www.numerique.culture.fr/mpf/pub-fr/index.html>

numero 10/marzo 2011

Spagna

PARES: Portal de Archivos Españoles;

<http://pares.mcu.es/>

Stati Uniti

American Memory

<http://rs6.loc.gov/ammem/index.html>

America's Historical Documents

<http://www.archives.gov/historical-docs/>

Footnote: "History for the People Discover. Discuss. Connect. Share.

<http://www.footnote.com/>

Gran Bretagna

DocumentsOnline. Download your history

<http://www.nationalarchives.gov.uk/documentsonline/>

PROGETTI E PORTALI ITALIANI

Archivio Mediceo avanti il Principato (Archivio di Stato di Firenze)

<http://www.archiviodistato.firenze.it/Map/>

Diplomatico fiorentino (Archivio di Stato di Firenze)

<http://lartte.sns.it/pergasfi/>

Diplomatico lucchese (Archivio di Stato di Lucca)

<http://www.archiviodistatoinlucca.it/easlu/archive/diplomatic>

Archivio Datini (Archivio di Stato di Prato)

<http://datini.archiviodistato.prato.it/www/>

Archivio storico dell'Istituto Luce

<http://www.archiviolute.com/archivio/>

Progetto divenire (Archivio di Stato di Venezia)

<http://www.archiviodistatovenezia.it/divenire/home.htm>

Banche dati digitali dell'Archivio di Stato di Cagliari

<http://www.archiviosatocagliari.it/>

Archivio storico multimediale del Mediterraneo

<http://www.archividelmediterraneo.org/portal/faces/public/guest/>

Archivi online (Senato della Repubblica)

<http://www.archivionline.senato.it/>

I progetti di Scrineum

<http://scrineum.unipv.it/progetti.html>

“ARCHIVI INVENTATI” E MOSTRE VIRTUALI: QUALCHE ESEMPIO

Documenting a Democracy: Australia's story

<http://www.foundingdocs.gov.au/>

The Parallel History Project

<http://www.php.isn.ethz.ch/index.cfm>

Online Exhibits at the Archives of Ontario

<http://www.archives.gov.on.ca/english/on-line-exhibits/index.aspx>

Moving Here - 200 years of Migration to England,

<http://www.movinghere.org.uk/>

Alcide Degasperi nella storia d'Italia

<http://www.degasperi.net/>

SCRITTURE DIGITALE E SCRITTURE DI STORIA

Giuseppe Di Tonto

Introduzione

Lo sviluppo di strumenti per la lettura digitale, dai cellulari di ultima generazione ai nuovi ebook reading devices (IPad, Kindl per fare gli esempi più noti), che consentono la fruizione di documenti di ogni genere, insieme alla diffusione dell'uso del web, ci obbligano a riflettere sulle nuove modalità di gestione della conoscenza e della comunicazione in forme e per scopi diversi.

Nuove tecnologie di comunicazione, nuovi supporti, forme diverse di scrittura e di lettura, *diverse* tipologie di opere e di autori e nuovi modi di fare editoria, tutto questo è determinato dalla rivoluzione digitale in corso.

E' difficile stabilire da dove parta questa rivoluzione, se cioè sono le tecnologie ad influenzare le forme di organizzazione e di trasmissione della conoscenza e di conseguenza le modalità di fruizione o se, viceversa, esse sono il frutto di esigenze della mente umana che trovano il loro appagamento nelle invenzioni tecnologiche.

Così è stato per il libro, un oggetto che non ha mai smesso di conoscere evoluzioni nel corso del tempo ma che, in questo primo decennio del XXI secolo, conosce una vera e propria rivoluzione comparabile a quella gutenberghiana del XV secolo.

La rivoluzione coinvolge autori e lettori, editori e modi di distribuzione delle opere e ciò ha aperto da tempo un ampio dibattito tra gli studiosi e gli esperti di comunicazione sul futuro del libro.¹

¹ L. Soccavo, *Gutenberg 2.0. Le futur du livre*, Paris 2008

G. Roncaglia, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Bari 2010

F.M. Cataluccio, *Che fine faranno i libri?*, Roma 2010

Prenderemo in considerazione un aspetto del problema e cioè le forme che la scrittura assume, in particolare la scrittura di storia, con l'avvento della rivoluzione digitale. Cercheremo di mettere a fuoco i problemi che l'uso di queste tecnologie pongono agli storici di professione e a quanti si interessano di scritture storiche divulgative e didattiche, assumendo, di volta in volta, il punto di vista dell'autore di testi storici e del lettore che si avvicina ad essi usando le tecnologie della comunicazione digitale.

Scrittura e tecnologie

La scrittura, anche se noi siamo naturalmente portati a viverla come un processo interiore, in realtà deve essere considerata nei suoi aspetti tecnologici. Essa stessa è una tecnologia come dimostrano gli strumenti che ha richiesto, sin dalla sua nascita, per incidere su superfici diverse, quali tavolette di legno, pergamene, la carta fino ai moderni supporti digitali.

Anche nell'epoca della scrittura digitale non è difficile riconoscere il legame che unisce la scrittura alla tecnologia. La necessaria interazione con una tastiera e con il mouse di un computer, la visualizzazione sullo schermo dei segni che realizzano i testi, i gesti tecnici richiesti dai nuovi strumenti della comunicazione digitale (smartphone, tablet) ci ricordano il carattere tecnologico e concreto delle operazioni che supportano il processo mentale di scrittura.

Tutte le tecnologie della scrittura che l'uomo ha usato, nelle diverse epoche della storia della comunicazione scritta, hanno sempre condizionato sia le forme in cui tali scritture si realizzavano sia i processi mentali e cognitivi che guidavano gli autori nella produzione dei testi. Non erano solo le forme esteriori, tipografiche ed estetiche del testo ad essere condizionate, ma le stesse modalità organizzative della sua ideazione, progettazione e realizzazione.

Tuttavia, non è cosa semplice riuscire a cogliere, nell'atto di scrittura, dove si collochi la funzione delle tecnologie, quali siano gli arricchimenti che ogni nuova forma tecnologica di scrittura produce rispetto alle precedenti. Ciò accade perché l'atto dello scrivere, come sostiene Ong², è un processo interiorizzato dall'uomo, che spesso procede in questa attività senza

² Cfr. W. J. ONG, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986

percepirne fino in fondo le implicazioni tecnologiche. Bisogna inoltre aggiungere che l'affermazione delle innovazioni tecnologiche, anche per la scrittura, non procede mai in modo strettamente sostitutivo, essa si realizza invece con processi di integrazione dei nuovi media che operano nella direzione della continuità e della rottura rispetto al passato.

Dall'uso della comunicazione orale alla scrittura su rotoli di papiro, dal manoscritto al libro a stampa fino alle moderne forme di scrittura al computer abbiamo assistito ad una continua trasformazione, quella che J.D. Bolter e R. Grusin definiscono una "ri-mediazione", nel corso della quale il nuovo medium sostituiva o si affiancava a quello in uso, assumendone alcune caratteristiche e introducendone di nuove³.

Naturalmente, non sono mancate nel corso dei secoli resistenze a questi processi di ri-mediazione, richiesti dal transito da una forma di comunicazione ad un'altra, da una tecnologia di scrittura ad un'altra sin dal passaggio dall'oralità alla scrittura.

"Uno dei grandi beni dell'uomo, forse la molla costitutiva della sua interiorità, è la memoria. Tu ora mi produci un'invenzione che rende obsoleta la memoria, perché la parola sarà mineralizzata, affidata a una traccia e al papiro, quindi la tua invenzione è negativa e va respinta".

Così rispondeva nel "Fedro" di Platone il faraone Thamus al dio Theuth (ossia Hermes, il dio dell'ingegno, dei ladri e della cultura) che gli aveva portato in dono l'invenzione tecnologica della scrittura.

Il tempo poi lascia spazio ad una riflessione più pacata e anche utilitaristica sugli sviluppi tecnologici che avanzano e permette quelle *ri-mediazioni* alle quali si faceva riferimento.

La scrittura digitale e il mestiere dello storico

Anche per la storia e più in generale per le discipline umanistiche è accaduto un fenomeno analogo. La comunità degli storici di professione ha accolto sin dall'inizio con molta prudenza l'informatica e i suoi strumenti,

³Cfr. J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerrini e Associati, 2002

anche quando potevano essere utili per la ricerca e la comunicazione storica. Agli inizi degli anni '90 del secolo scorso il tecno-scetticismo degli storici era molto diffuso⁴ e riguardava soprattutto la disponibilità e l'attendibilità delle fonti in Internet. Ma già con il nuovo secolo lo storico R. Minuti poteva affermare che

*“La diffusione dell'uso della rete nell'ambito generale degli studi umanistici, e degli studi storici in particolare, costituisce ormai un fenomeno evidente: se pure ancora segnato da profonde differenze e diversi ritmi di sviluppo propri dei diversi contesti nazionali e culturali, rappresenta una realtà che non può essere più valutata come marginale, che investe sempre più direttamente il quadro di riferimento generale della produzione storiografica e della sua ricezione, e che - in quanto strettamente legato ad un'evoluzione tecnologica in rapida evoluzione - è sicuramente destinata ad espandersi.”*⁵

Per quanto attiene più propriamente alla produzione storiografica e quindi alla scrittura storica, le perplessità manifestate riguardavano, ed in parte ancora riguardano, in primo luogo la stabilità di un documento, di un saggio, di un'opera pubblicata sulla rete. Qual è il destino di un e-book? Qual è la durata di una pubblicazione in Internet? Quali i problemi del copyright? Dalle certezze dell'editoria cartacea alle incertezze dell'editoria digitale.

Ma i problemi sono anche di altro tipo perché toccano la natura stessa della scrittura storiografica, la forma di argomentazione e di organizzazione del testo storico in relazione alle innovazioni introdotte dalle tecnologie digitali.

⁴ Si legga l'introduzione al testo di Daniel Cohen, Roy Rosenzweig, *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*, University of Pennsylvania Press, Inc., 2005, (disponibile anche in formato on-line all'indirizzo: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>)

⁵ R. Minuti, *Internet e il mestiere dello storico. Riflessioni sulle incertezze di una mutazione*, *Cromohs*, 6 (2001): 1-75
[http://www.cromohs.unifi.it/6_2001/minuti/premessa.html]

La domanda che lo storico si pone diventa allora, ancor prima di pensare alle forme della pubblicazione, la seguente: come cambia il testo storiografico?

La risposta va cercata negli aspetti innovativi che le tecnologie digitali offrono e che possono essere sintetizzate in tre parole chiave: **ipertestualità, multimedialità, interattività.**

Sul concetto di **scrittura ipertestuale**, intesa come rottura della scrittura lineare tipica dell'età del libro a stampa, si è scritto molto in questi anni a partire dalle intuizioni di autori come V. Bush, D. Engelbart, T. Nelson, passando per le pre-visioni sulla dimensione ipertestuale del testo che si ritrovano anche negli studi di teoria letteraria, soprattutto francese (Barthes e Deleuze), per arrivare ai più recenti studi di teorici delle nuove forme di scrittura digitale, in particolare di G. Landow⁶, nel tentativo di ricostruire le caratteristiche strutturali e funzionali della forma ipertestuale del testo.

Si può condividere una definizione, ormai consolidata, che identifica l'ipertesto con una struttura testuale organizzativa di conoscenze che in un ambiente di interazione complesso consente all'autore di progettare e al lettore di attraversare, un corpus di informazioni di varia natura (testi, immagini statiche, suoni, animazioni, video), secondo un ordine che non risponde ad alcun vincolo di sequenzialità e seguendo itinerari compositivi di natura associativa, predisposti dall'autore e liberamente scelti dal lettore.

Un testo ipertestuale quindi, si presenta come una ri-mediazione del libro a stampa. Quest'ultimo nella sua forma cartacea e nella sua struttura fatta di pagine, capoversi, paragrafi, capitoli, orientati nell'unica direzione di lettura formale possibile, è in fondo il tentativo di imporre un ordine al flusso di idee che, nella nostra mente, si strutturano frequentemente in reti di associazioni di significati sempre pronte a sovvertire quell'ordine.

⁶ Landow, G., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998

Nell'ipertesto invece il testo "sovversivo" è portato alla luce e offerto al lettore con i legami e i differenti percorsi di lettura proposti dall'autore. Per questo motivo si deve parlare di multi-linearità dell'ipertesto.

Ma la **scrittura digitale è anche multimediale** nel senso che il rapporto tra testo alfabetico e testo multimediale si è progressivamente modificato a vantaggio del secondo.

L'affermazione e la diffusione delle tecnologie della comunicazione visiva (fotografia, cinema, televisione, computer) con il loro carattere di immediatezza, hanno determinato la necessità di un ripensamento e di una riconfigurazione della scrittura testuale nella direzione di una sua integrazione con i dati multimediali. La sovrapposizione con la scrittura ipertestuale ci farà parlare di **scrittura ipermediale**.

Il terzo carattere specifico dei testi digitali è quello **interattivo** che viene enfatizzato dalla scrittura ipertestuale.

Un testo strutturato secondo un modello logico di organizzazione testuale multilineare e presentato in uno spazio visivo coerente e funzionale alla trasmissione di significati, si offre al lettore perché egli possa liberamente interagire con l'ambiente, sviluppando un dialogo comunicativo che sfrutti tutte le potenzialità di lettura proposte da questa forma di scrittura e tra le altre vanno citate naturalmente anche quelle che hanno a che vedere con la pubblicazione e la consultazione in rete e con tutti gli strumenti di partecipazione, scambio e condivisione allargata che il web 2.0 ha introdotto.

La reazione della storiografia tradizionale a queste nuove forme di scrittura non ha, in linea di massima, riguardato gli aspetti tecnici quanto invece la forma di scrittura vera e propria che sembra intimidire lo storico.

*"...Vi è tuttavia un altro versante di dubbi, particolarmente forti sul fronte della tradizione storiografica, che riguarda non tanto la stabilità del documento elettronico quanto l'ipertestualità che è propria della comunicazione sul web, e che investe le possibilità di sviluppo di una storiografia digitale."*⁷

⁷ R. Minuti, *Internet e il mestiere dello storico. Riflessioni sulle incertezze di una mutazione*, Cromohs, 6 (2001): 1-75 [http://www.cromohs.unifi.it/6_2001/minuti/II.2.html]

Ciò non ha impedito che la scrittura digitale iniziasse il suo cammino di penetrazione nell'editoria, in particolare con le pubblicazioni di argomento storico in rete. E' stato R. Darnton a dare inizio a quella che è stata definita "la nuova era del libro" nel campo della storiografia americana e mondiale⁸ e suo il primo contributo di riflessione e di sperimentazione di una scrittura storica che, nella forma digitale, non fosse la semplice traduzione di un libro in formato elettronico ma portasse alla luce nuove modalità e paradigmi.

Il suo famoso saggio, dedicato al mondo dei caffè parigini alla fine del XVIII⁹, aveva aperto ad una nuova forma di scrittura storiografica, non



ipertestuale nel senso ormai comune attribuito al termine, né ipermediale: piuttosto una scrittura interessata ad accogliere e integrare in Internet fonti multimediali, disponibili in formato digitale, e documenti di riferimento della ricerca dello storico. Ma la sua riflessione si spingeva già oltre, immaginando la scrittura del testo storico, grazie alle caratteristiche della rete, come opera aperta in grado di includere i diversi livelli di elaborazione dell'autore e insieme l'integrazione dei contributi esterni.

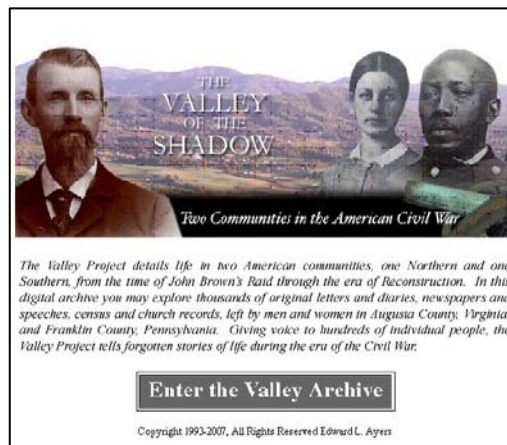
Siamo ancora lontani da una vera e propria rottura del modello della scrittura storiografica tradizionale ma certamente siamo di fronte ad una decisa apertura verso una trasformazione dell'apparato metodologico dello storico.

Un altro interessante esempio di storiografia digitale, sempre nell'area americana, è rappresentato dal lavoro curato da William G. Thomas III e Edward A. Ayers, pubblicato prima in forma cartacea e successivamente

⁸ S. Noiret, *La "nuova storiografia digitale" negli Stati Uniti (1999-2004)*, disponibile on-line in *Memoria e Ricerca*, 2005, 18, Gennaio-Aprile, 169-185, disponibile on-line <http://www.fondazionecasadioriani.it/modules.php?name=MR&op=body&id=339>

⁹ R. Darnton, *An Early Information Society: News and the Media in Eighteenth-Century Paris*, in «*American Historical Review*», n. 1, 2000, disponibile on line [http://www.historycooperative.org/ahr/darnton_files/darnton/site/]

tradotto in forma ipertestuale per la pubblicazione in Internet¹⁰, è costruito intorno al testo di un saggio sulla vita degli uomini e delle donne di due comunità (Augusta e Franklin) delle regioni della Virginia e della Pennsylvania, durante la guerra civile americana. Il saggio può essere letto agganciando ad esso le fonti storiche utilizzate (statistiche demografiche, registri fiscali, raccolte di lettere e diari, mappe geografiche e immagini, documenti governativi, raccolte di articoli tratti dai giornali del periodo) e alcune ricostruzioni animate che riproducono la mappa degli spostamenti degli eserciti nordisti e sudisti durante il conflitto.



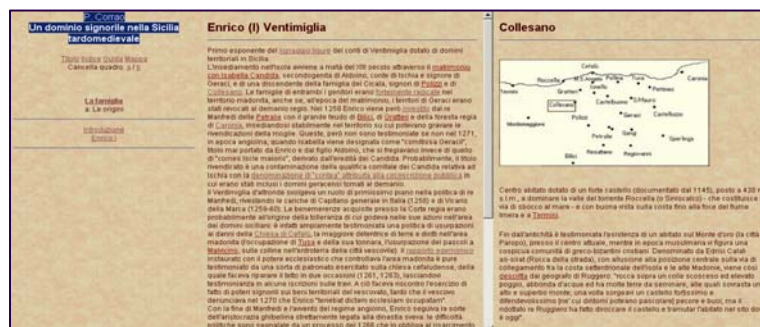
Un modello di scrittura, quello proposto dagli autori, che attraverso l'utilizzo del paradigma ipertestuale e della multimedialità sembra permettere una reale "integrazione complessiva tra l'argomentazione storiografica e la documentazione"¹¹ utilizzata dallo storico per la sua ricerca.

¹⁰ William G. Thomas III e Edward A. Ayers, *The Valley of the Shadow. Two Communities in the America Civil War*, [<http://valley.lib.virginia.edu/>]

¹¹ S. Noiret, *La "nuova storiografia digitale" negli Stati Uniti (1999-2004)*, disponibile on-line in *Memoria e Ricerca*, 2005, 18, Gennaio-Aprile, 169-185, <http://www.fondazionecasadioriani.it/modules.php?name=MR&op=body&id=339>

Anche nella storiografia italiana si possono trovare esempi di scrittura ipertestuale di argomento storico ma si tratta quasi sempre di esercitazioni a carattere divulgativo o didattico.

Un'eccezione è rappresentata dal saggio ipertestuale realizzato da Pietro Corrao per la rivista Reti Medievali¹² su un tema molto specifico come i domini signorili nella Sicilia tardo medievale. Sono di particolare interesse, per il tema che stiamo trattando, le riflessioni introduttive proposte dall'autore, in quanto portano all'attenzione del lettore alcune questioni cruciali della scrittura storiografica ipertestuale che riguardano: le difficoltà di partire da un testo lineare per produrre un ipertesto attraverso una semplice "traduzione" realizzata attraverso una segmentazione del testo originario, la necessità di intervenire sul piano stilistico e sintattico, la



possibilità di far interagire livelli diversi di analisi storica, la difficoltà di costruire nessi argomentativi all'interno dell'ipertesto e il rilievo assunto dall'impianto narrativo e descrittivo della scrittura realizzata.

Un capitolo a parte è rappresentato dalla scrittura digitale della storia con risorse multimediali, intesa come pratica di produzione storiografica in cui immagini, video e altri dati multimediali introdotti in ambienti web

¹² Pietro Corrao, *Un dominio signorile nella Sicilia tardo medievale. I Ventimiglia nel territorio delle Madonie (sec. XIII- XV). Un saggio ipertestuale*, in RM (Reti Medievali, II – 2001/1 gennaio – giugno, [<http://fermi.univr.it/rm/rivista/2001-1.htm>]

possono essere utilizzati come risorse per narrazioni multimediali, nuove forme della scrittura storica.

Un recente esempio di tale tendenza nella scrittura storiografica digitale è stato proposto, nel corso del simposio internazionale svoltosi a Kirchberg in Lussemburgo e dedicato al tema “L’histoire contemporaine à l’ère digitale”¹³, da Paul Arthur che con il suo lavoro “Midland railway workshops”, una ricerca, realizzata nell’ambito del laboratorio “Interactive histories research” presso la Murdoch University di Perth, nella quale si



traccia la storia di una officina ferroviaria di Perth e del vicino tessuto urbano. L’autore la definisce con il termine “narrativa visiva” e cioè una forma di racconto storico scandito da fonti multimediali. In realtà l’esempio proposto non è immune dal rischio di una scrittura storica in cui la navigazione, attraverso le immagini e i dati multimediali che si affiancano ai testi, possa prendere il sopravvento sulla narrazione. Un limite o comunque una caratteristica della scrittura associativa e multimediale per la rete di cui non si può non tener conto quando l’obiettivo è l’argomentazione storica.

¹³ Il convegno è stato organizzato nell’ottobre del 2009 dall’Université du Luxembourg (Master en Histoire européenne contemporaine) e dal Centre Virtuel de la Connaissance sur l’Europe (CVCE) I materiali testuali e video del convegno sono disponibili on line [http://www.digitalhumanities.lu/Pages/default.aspx]

Scrittura digitale per la didattica della storia.

Uno spazio significativamente ampio comincia ad aprirsi per la narrazione storica multimediale e ipertestuale nell'ambito della didattica e dell'intrattenimento educativo in rete.

Un progetto interessante ci viene dalla Francia con il sito "*Histoire par l'image*". Si tratta di un'iniziativa del Ministero della cultura e della comunicazione e delle istituzioni archivistiche e museali che si pone

*"l'ambition d'enrichir la connaissance du passé à travers les œuvres d'art et les documents iconographiques qui s'y rapportent...L'Histoire par l'image réside donc non seulement dans sa richesse iconographique et éditoriale, mais aussi dans sa capacité à renouveler l'approche des faits historiques et leurs représentations."*¹⁴

Un intento chiaro ed un'impostazione che non si limita ad affiancare testi e riproduzioni di opere d'arte attraverso le nuove tecnologie ma apre la strada alla comprensione e alla ricostruzione della storia nella convinzione che le opere d'arte possano rappresentare una testimonianza fondamentale per rivelare

"la société d'une époque, ses motivations, ses moeurs, ses craintes ou ses engouements".¹⁵

Ma, probabilmente, l'aspetto più interessante, di questa proposta riguarda



l'uso che si può fare delle risorse disponibili, il modo in cui può essere coinvolto l'insegnante che decidesse di inserire nelle sue pratiche di insegnamento l'utilizzo dell'ambiente e delle sue potenzialità.

In effetti, il docente, attraverso un'iscrizione

¹⁴ Histoire par l'image, [<http://www.histoire-image.org/>]

¹⁵ Ibidem.

gratuita, può non solo consultare le risorse attraverso accessi tematici, cronologici, parole chiave e funzioni di ricerca ma può disporre di uno spazio personale nel quale inserire i documenti testuali e iconografici selezionati dall'archivio generale delle risorse, aggiungere testi di commento anche con link esterni e costruire in questo modo un album o se si preferisce un percorso di lettura che sarà di supporto alle lezioni in aula. Tali percorsi sono condivisibile con il gruppo dei suoi studenti e se si vuole anche resi di pubblico accesso alla comunità dei lettori del sito.

In questo modo è facile immaginare che l'utilizzo del sito, ma sarebbe più appropriato definirlo un ambiente per lo studio della storia, spingerà i docenti a sperimentare forme di scrittura digitale per la storia a carattere ipertestuale, multimediale, interattivo e condiviso con le comunità di apprendimento.

Anche in Italia si diffondono esperienze analoghe a quella di *Histoire par l'image*: la RAI in collaborazione con il MIUR, ha realizzato l'ambiente Medita (Mediateca Digitale Italiana), l'enciclopedia on-line di Rai Educational che comprende 4000 unità audiovisive selezionate dagli archivi storici della RAI, corredate da semplici e brevi testi di presentazione e archiviate per ordine scolastico, per materie e per parola chiave.

I docenti ricevono l'accesso all'archivio, anche in questo caso attraverso un'iscrizione gratuita e potranno, in questo modo, selezionare unità video (sono circa 900 quelle dell'area storico geografica), creare dei percorsi (playlist) coerenti con il tema da proporre agli studenti e utilizzare quindi le fonti audiovisive a supporto delle lezioni d'aula. E' evidente che l'ambiente si configura per l'utente come un archivio di fonti da utilizzare



per la didattica ma la costruzione di *playlist* non può essere considerata di per sé una funzione in grado di permettere la sperimentazione di scritture digitali per lo studio della storia con il contributo dei docenti, come accade invece nell'ambiente *Histoire per l'Image*. È un vero peccato, perché il patrimonio audiovisivo della RAI è di enorme rilevanza storiografica e ci si può solo augurare che i due soggetti, la RAI e il MIUR che operano in convenzione, decidano di arricchire le funzioni di questo archivio multimediale, per trasformarlo in un vero e proprio ambiente di progettazione di percorsi didattici con funzioni di scrittura e di condivisione delle risorse, analoghe a quelle dell'ambiente francese.

La scrittura digitale per la storia insegnata sviluppa anche altre forme. Sempre più diffuse e spesso anche fortemente criticate¹⁶, diventano le esperienze di produzione di materiali didattici nella forma di learning object o CDD (Contenuti Didattici Digitali), costituiti prevalentemente da una sezione informativa su un tema ben delimitato, organizzato in forma ipertestuale e arricchito da risorse multimediali, esercizi interattivi e test finali per la verifica degli apprendimenti¹⁷.



Per l'Italia ricordiamo le esperienze dell'Ansas ex-Indire, del Progetto Innova Scuola¹⁸ o altre iniziative di ricerca, produzione e sperimentazione di materiali digitali come ad esempio quella del Centro On Line Storiaindustria.it¹⁹ del Piemonte.

¹⁶ Per le polemiche sollevate intorno al concetto di Learning Object:

G. Biondi, *La dittatura dei learning object*, 2004, disponibile on line all'indirizzo <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1173>, del sito ANSAS ex-Indire. Nello stesso sito un ampio dibattito sulle problematiche pedagogiche e didattiche legate all'uso di learning object.

¹⁷ A. Anichini, *Didattica digitale e learning objects*, disponibile on line all'indirizzo http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2011/informatica_scuola/anichini.html del sito Treccani.it.

¹⁸ I CDD (Contenuti Didattici Digitali) realizzati nell'ambito del progetto Innova Scuola sono disponibili on line all'indirizzo <http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/LDA> del sito di Innova scuola.

¹⁹ I materiali didattici digitali realizzati nell'ambito delle attività del Centro On Line

Per il resto del mondo segnaliamo solo lo storico sito di risorse didattiche MERLOT²⁰ che tra le diverse tipologie di materiali mette a disposizione gratuitamente un ricco repository di Learning Object per le diverse discipline di insegnamento e quindi anche per la storia.

Le riflessioni su questa tipologia di scritture per la storia insegnata si sono concentrate su aspetti di natura didattica: si può insegnare con migliori risultati la storia usando learning object o CDD? Come si inseriscono nella programmazione dei docenti? Come possono convivere con i manuali scolastici? Quali caratteristiche dovrà avere l'ambiente di apprendimento che li ospita e li promuove? E per quali attività? In presenza o a distanza? Si tratta di domande importanti che non possono essere eluse perché la scelta delle risposte prefigura la scuola di domani, anzi la scuola di oggi, la scuola digitale.

Sono domande diverse da quelle che si pongono allo storico ma hanno in comune il problema della scrittura per la storia anche se destinata a scopi diversi, la storiografia digitale e la produzione storico-didattica.

Un ultimo aspetto va messo in evidenza per concludere e riguarda gli sviluppi dell'editoria digitale per la storia.

Per la storiografia ufficiale, nonostante le sollecitazioni che arrivano dal panorama internazionale, l'impegno si rivela ancora molto parziale; sono ancora limitate le iniziative promosse dagli editori per incoraggiare l'avvio di una nuova stagione della pubblicazione scientifica in questo settore. Non si tratta solo di superare problemi di natura economica (costi di produzione e di distribuzione) o giuridica (tutela del copyright), mancano autori e cioè storici disposti ad accettare la sfida che i paradigmi della scrittura digitale sollecitano e a misurarsi con queste nuove forme di comunicazione della conoscenza storica. Solo in questo modo si potrà superare il *digital divide* che si manifesta anche nella storiografia ufficiale.

Storia e Cultura dell'Industria, il Nord Ovest dal 1850 sono disponibili on line all'indirizzo <http://www.storiaindustria.it/home/>.

²⁰ Il sito MERLOT attivato nel 1997 dal California State University Center for Distributed Learning è accessibile all'indirizzo <http://www.merlot.org>

numero 10/marzo 2011

Molto diversa è invece la situazione nel settore dell'editoria digitale scolastica, per alcuni aspetti più aperta e forse obbligata a percorrere nuove strade.

La normativa ministeriale, in materia di adozione di libri di testo nelle scuole italiane, recentemente emanata²¹ definisce con chiarezza i tempi e le modalità di passaggio a forme di editoria scolastica digitale:

“A partire dall’anno scolastico 2011-2012 non potranno più essere adottati (per il successivo anno scolastico) testi scolastici redatti esclusivamente nella versione cartacea, con l’opportuna flessibilità di utilizzo, in particolare, per le prime classi della scuola primaria.”

indicando anche le caratteristiche tecniche e tecnologiche che dovranno avere i nuovi manuali scolastici in merito alla compatibilità del software oltre che dell'hardware, all'uso delle possibilità offerte da tali supporti (ipertestualità, multimedialità e interattività), alla disponibilità di funzioni di lettura dinamica (inserimento di evidenziazioni, annotazioni e segnalibri), predisposizione di modalità per scaricare materiali e aggiornamenti dalla rete.

Vedremo come gli autori e gli editori di testi scolastici per l'insegnamento della storia si adegueranno a queste indicazioni. La sfida è impegnativa e non potrà tradursi in una semplicistica e sostanziale traduzione in formato digitale della versione cartacea. Insieme ai problemi dianzi citati, gli autori di scritture didattiche per la storia dovranno cimentarsi con difficoltà note e meno note, dalla trasposizione di un sapere costruito dagli esperti ad un contenuto del sapere scolastico, dalla scrittura lineare a quella ipertestuale e multimediale, dalla interazione didattica gestita prevalentemente dalla funzione trasmissiva del docente a quella mediata dagli strumenti di collaborazione e di condivisione offerti dalle tecnologie e dai nuovi ambienti didattici per l'insegnamento e l'apprendimento.

²¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale 8 aprile 2009, n. 41 e allegati.

PODCASTING E STORIA: L'ESPERIENZA DI HISTORYCAST

Elena Salvatori

Come insegnare la Storia? Bella domanda a cui non è facile dare una sola risposta. Le soluzioni per rendere la Storia quello che di fatto è - ossia una disciplina appassionante, che apre la mente, che parla di uomini, lacrime, risa, sangue, economia e costumi, guerre e riti - sono tante e spesso non sufficientemente applicate dai docenti dei vari livelli del sistema scolastico e universitario italiano. La Rete offre da questo punto di vista moltissime opportunità per il docente che intenda supportare le lezioni di tipo tradizionale con altri generi di attività e strumenti, al fine di catturare l'attenzione, migliorare l'apprendimento e appassionare gli allievi. Uno di questi relativamente "nuovi" strumenti che il Web offre è appunto il *podcast*.

Il *podcast* consiste in un semplice contenuto audio o video, come siamo abituati a usufruirne da anni anche attraverso altri media (radio, televisione, lettore cd, registratore), ma veicolato tramite Internet e in particolare attraverso specifici programmi detti "aggregatori", che consentono di abbonarsi alla trasmissione e di essere quindi avvisati automaticamente quando è disponibile un nuovo episodio. Il programma aggregatore più diffuso nel mercato è *iTunes*, sviluppato dalla Apple e gratuito; ne esistono tuttavia numerosi altri, sia gratuiti che a pagamento.

L'applicazione *iTunes* serve a riprodurre e organizzare file multimediali e permette, tramite il portale *iTunes Store*, di consultare ed eventualmente scaricare centinaia di migliaia di prodotti audio/video, tra cui un repertorio di migliaia di podcast, organizzati in categorie e sottocategorie. La sua semplicità d'uso e la quantità rilevante di materiali distribuiti hanno reso *iTunes Store*, in questi ultimi anni, la migliore vetrina mondiale per i prodotti audio/video, gratuiti o a pagamento, tra cui appunto i *podcast*.

Trattandosi di una trasmissione periodica di contenuti audio-video a cui è possibile abbonarsi gratuitamente, il *podcast* ha creato una sorta di piccola rivoluzione per gli utenti: invece di costringere l'ascoltatore ad assistere a un palinsesto di programmi decisi da altri, il *podcast* permette la

creazione di un proprio palinsesto personale, usufruibile anche attraverso un lettore portatile, attivabile nel momento e nelle circostanze decise dall'utente stesso in piena autonomia. Il *medium* presenta novità rilevanti anche dal punto di vista del produttore, perché è semplice e poco costoso da confezionare, non implica particolari conoscenze tecniche né costose strumentazioni: qualità che hanno favorito il fiorire di *podcast* indipendenti, prodotti da privati o da enti prima impossibilitati ad attivare una comunicazione multimediale diretta con l'esterno (università, musei, case editrici, riviste, associazioni, ecc.). Queste caratteristiche lo rendono particolarmente adatto a un uso didattico.

Insegnare bene storia non è facile. Su una media di 100 persone credo solo il 10% si azzardi ad affermare che trova la storia appassionante, perché gli è stata insegnata "bene". La maggior parte delle persone associa all'insegnamento della storia gli aggettivi noioso, ammuffito, inutile e i manuali scolastici, a tutti i livelli, pur indispensabili all'apprendimento sono spesso deleteri sul piano del coinvolgimento emotivo e intellettuale. Oggi, con le possibilità che i nuovi media ci danno, può essere più facile per l'insegnante attento e scrupoloso rendere più appetibile una lezione di storia. *Historycast*, il primo podcast italiano dedicato alla Storia, può costituire un esempio utile per gli insegnanti per capire come è possibile un uso didattico del podcast non solo nell'insegnamento della Storia, ma per tutte le materie previste nel percorso formativo. Si tratta di un ciclo di interventi riguardante personaggi ed eventi del passato letti in maniera critica e attraverso visioni storiografiche divergenti, al fine di far percepire da un lato l'importanza della conoscenza storica e dall'altra i rischi che derivano dall'accettazione acritica di una sola lettura del passato. Le puntate, della durata di 30 minuti ciascuna, escono più o meno ogni due mesi e – come già detto, possono essere scaricate gratuitamente e messe in un lettore portatile come anche ascoltate direttamente sul computer. La cronologia coperta è più varia così come l'ambito geografico e le tematiche. Le 26 puntate attualmente presenti sono *I protocolli dei Savi di Sion*, *Il conte Ugolino*, *Sacco e Vanzetti*, *I Vangeli apocrifi*, *Muhammad Alì*, *La conquista del mondo* (secoli XV-XVII), *Re Artù*, *Dalla Terra alla Luna*, *Giulio Cesare*, *La Peste Nera*, *Charles Darwin*, *L'orologio di Ben Hur* (ossia la storia nei film), *La Santa Inquisizione*, *Walt Disney*, *Gli Etruschi*, *Le Repubbliche Marinare*, *Dracula*, *Pericle*, *I Giusti* (shoa e massacri etnici), *Caracalla*, *Federico II*, *Slaves* (la schiavitù tra XVII e XIX secolo), *I vichinghi*, *L'invenzione della Nazione*, *La rivoluzione neolitica*, *Il Natale nel Medioevo*. Il fatto di essere sul web e di essere in

formato audio – quindi accessibile a una larghissima fascia di utenti – oltre che il taglio delle puntate (che evita la narrazione lineare degli eventi ma pone una serie di questioni e di problemi), tutto questo rende *Historycast* un prodotto molto popolare, scaricato da una media di 20.000 persone a puntata, da utenti di tutti i paesi. Dopo l'Italia, tra i pesi più affezionati a *Historycast* ci sono gli Stati Uniti e poi a seguire tutte le nazioni europee, oltre a un discreto numero di paesi degli altri continenti. Gli ascoltatori, valutabili dalle lettere che arrivano, appartengono a ogni strato sociale e a ogni fascia di età a partire dall'adolescenza; molti inoltre passano volentieri da *Historycast* alle lezioni di Storia Medievale che tengo annualmente all'università di Pisa e che metto in rete fin dal 2005. Se a *Historycast* si aggiungono gli altri podcast di argomento storico presenti sia in italiano (un altro esempio sarà fatto più oltre) sia in lingua straniera, questo significa che l'appassionato o il docente di storia ha a disposizione in rete un discreto numero di audio e audiovideo relativi alla sua disciplina per l'auto-formazione e per l'uso diretto in classe. Ossia esiste per la storia – come per molte altre materie – la possibilità recuperare informazioni e strumenti sia per costruire un percorso di auto-formazione permanente sia per migliorare la propria performance didattica. Come? *Historycast*, ad esempio, lo si può far ascoltare in aula o a casa, totalmente o in parte, e poi farlo discutere e successivamente anche sottoporlo a verifica.

A prescindere dall'esempio proposto, il podcast appare come una delle soluzioni più agili per implementare la didattica scolastica tramite l'auto-registrazione della lezione del docente. Replicando semplicemente quanto normalmente e quotidianamente l'insegnante fa in classe (magari tagliando le parti relative all'interazione con l'aula) il podcast offre infatti all'utente esterno quanto il docente ha spiegato a lezione: un sistema banale ma di straordinaria efficacia non solo per raggiungere gli studenti poco presenti o non frequentanti, ma per offrire un utile strumento di ripasso complementare dalla distribuzione, in aula o in rete, di altri materiali didattici quali schede, *slides*, testi e questionari. A fronte di uno sforzo non elevato da parte del docente, dal lato studente il mutamento è palese: il *podcast* permette di recuperare la lezione persa o utile da riascoltare, di essere avvisato dell'esistenza di una nuova lezione e di poterne usufruire a proprio comodo, scaricandola a domicilio. Data l'evidente utilità in ambito didattico, sono ormai numerosissime le università, in particolare inglesi e statunitensi, che offrono un servizio di *podcasting*. Esistono - a livello universitario e dei centri di ricerca – sostanzialmente due modalità di

«presenza» in podcast: nella prima l'ateneo mette a disposizione del grande pubblico le lezioni e le conferenze che si svolgono al suo interno e che si ritiene adatte a far uscire «fuori» dal campus. Di norma si tratta di seminari, incontri, convegni e conferenze, presenti in formato solo audio o anche video: ossia di lezioni che nascono già in partenza per essere “esposte” a un pubblico più largo di quello composto dai soli studenti iscritti. Possiamo poi anche trovare cicli completi di lezioni, ossia interi corsi, o parti di essi, secondo la politica di apertura e di promozione che l'ente intende o può perseguire.

Per rispondere alla crescente offerta di podcast da parte delle strutture universitarie, iTunes Store, il portale virtuale messo a disposizione dalla Apple, ha aperto nel maggio 2007 un settore dedicato, *iTunesU*. Si tratta di un sotto-portale tematico, caratterizzato appunto da contenuti forniti gratuitamente dai college e università: lezioni dei corsi, lezioni di lingua, dimostrazioni in laboratorio, *highlights* sportivi e visite guidate dei campus. Per tutti coloro che sono interessati a cercare corsi e aggiornamenti a livello universitario *iTunesU* è indubbiamente il miglior punto di partenza: navigando al suo interno si possono trovare le lezioni relative al soggetto interessato. Dal gennaio 2011 anche l'Università di Pisa si trova su iTunes U, anche se complessivamente i materiali dei sei atenei italiani presenti (Trieste, Trento, Modena e Reggio, Napoli, Bocconi e Pisa) sono ancora troppo pochi per poter costituire una base completa per l'uso di *podcast* storici in ambito didattico in lingua italiana.

Non esistono tuttavia – limitatamente ai nostri scopi – solo i *podcast* prodotti in ambito universitario. Molto interessanti e potenzialmente utili sono i podcast prodotti da un ente pubblico o privato non deputato in maniera diretta all'istruzione, ma comunque coinvolto nel circuito e fruizione dei beni culturali: un museo, una biblioteca, un archivio, una casa editrice, un'associazione. In quanto prodotto per sua natura “periodico”, gratuito e di facile fruizione, il *podcast* tende infatti normalmente a creare “comunità” di fedeli ascoltatori, a sviluppare cioè attaccamento e senso di appartenenza e di conseguenza anche a costituire un ottimo vettore per promozioni mirate. Musei che predispongono contributi audio sull'importanza delle opere collezionate, biblioteche storiche o tematiche che organizzano cicli di lettura, case editrici o associazioni che predispongono seminari e incontri possono trovare nel *podcasting* uno strumento poco costoso ed efficace per ampliare il proprio bacino d'utenza e contemporaneamente contribuire alla diffusione e condivisione della cultura. Dal punto di vista del docente i podcast di

questi enti possono costituire, come Historycast, uno strumento potente di auto formazione e recupero di materiale didattico. Un esempio tra tutti relativo sempre alla Storia, estremamente interessante e potenzialmente molto utile, è di certo *Lezioni di storia* prodotto dalla Laterza. La casa editrice ha esordito nel 2007 portando all'Auditorium Parco della Musica di Roma nove storici del suo parco autori, che hanno raccontato nove giornate cruciali per l'Italia e per la capitale. Gli organizzatori, avendo ottenuto un successo senza precedenti, hanno deciso di rendere pubblici gli audio delle conferenze in forma di *podcast* e hanno replicato l'esperienza negli anni successivi: l'insieme dei materiali oggi disponibili costituisce a mio avviso il miglior *corpus* di contributi audio di argomento storico in lingua italiana reperibili in rete.

Certo non ci sono solo rose nel giardino del web didattico e in particolare del podcasting didattico. Al contrario, la vastità delle risorse disponibili – specialmente in lingua inglese - possono portare a un notevole disorientamento, percepibile sia dal docente nel momento in cui tenta di costruire il suo corso utilizzando le nuove tecnologie, sia dallo studente che di fronte alla vastità della rete tende a perdere concentrazione e capacità di analisi. In sostanza l'abbondanza estrema delle risorse comporta problemi nuovi e di non poco conto se si vuole fare una buona didattica tramite *podcasting*. Pensiamo ad esempio ai problemi di accesso e validazione delle fonti - audio e video d'epoca, interviste, brani di telegiornale – estremamente complicata se non si usano archivi digitali di provata serietà, ma si reperiscono invece materiali sparsi pubblicati da siti indipendenti e spesso anonimi.

Esiste ovviamente un secondo possibile uso del *podcasting* a livello didattico, particolarmente efficace nelle scuole di grado primario e secondario ma utilizzabile anche all'università: mi riferisco alla produzione di *podcast* audio o audio-video affidata agli stessi studenti. Due anni fa ho basato un corso su Galileo Galilei, e ho incaricato gli studenti di produrre audio, non più lungo di venti minuti, sulla vita e le opere dello scienziato toscano al fine dichiarato di porre i risultati in rete nel sito del Laboratorio di Galileo Galilei. Gli studenti, richiesti di creare prodotti specifici destinati a essere usufruibili in rete e ad avere quindi una ricaduta esterna ai corsi stessi, hanno moltiplicato i propri sforzi per il buon esito dei propri compiti: hanno letto i testi assegnati, compreso quanto leggevano, sintetizzato e redatto testi, letto ad alta voce e in maniera recitata, confrontato le rispettive *performance*

e infine registrato e raffinato gli audio. In questo modo non solo hanno acquisito competenze nuove di carattere tecnico ed espositivo, ma, indirettamente ed efficacemente, hanno anche accresciuto le proprie conoscenze sulla storia della scienza tra Cinque e Seicento. *Mutatis mutandis* tale esperimento è replicabile anche in un'aula di livello inferiore, con studenti più giovani e su un tema a piacere.

Un docente interessato a produrre o far produrre un *podcast* all'interno della propria attività didattica trova in rete e in libreria numerosi aiuti tecnici. Tuttavia è opportuno che sappia che il lavoro normalmente si articola in queste fasi.

La pre-produzione:

- scelta del tema/target/scopo;
- scrittura e rilettura del testo che NON deve avere tono didattico formale; non usare una struttura interna eccessivamente lineare (nel caso di argomento storico evitare le narrazioni cronologiche a favore di quelle trasversali per temi); evitare i rimandi interni;
- la struttura del testo deve assomigliare più a uno storyboard, ossia a una trama che alterna momenti diversi e tiene desta l'attenzione; a questo deve poi corrispondere una esposizione non monotona, anzi molto "recitata".

La registrazione:

- evitare "l'effetto lettura", variando il tono ed immaginandosi l'ascoltatore;
- attenzione ai rumori di fondo;
- non fare sovrapposizioni se ci sono più voci;
- tenere il microfono a 15 cm dalla bocca;
- parlare sempre verso una sola direzione;
- riascoltare il tutto criticamente;
- limitare la durata dell'audio (ottimale 15- 30 minuti).

La post-produzione

- tagli a pause, ripetizioni ed errori occorsi nella fase di registrazione;
- inserimento di musiche di sottofondo;
- dosaggio dei volumi tra parlato e musica;

- inserimento di sigle / titoli con i dati necessari (autore, contesto, data, musiche, licenze).

Certo, perché un docente possa impegnarsi in questo genere di attività, è necessario che la struttura scolastica in cui opera offra la strumentazione tecnica necessaria (un computer, un microfono e il collegamento a internet) e consenta al docente di apprendere le nozioni tecniche necessarie per la lavorazione dei file audio o audio video, oppure gli affianchi del personale tecnico idoneo. Tali condizioni, com'è noto, non sono facilmente reperibili nella media delle scuole italiane, ma è anche vero che, avanzando l'alfabetizzazione informatica ed esistendo numerosi software di gestione dei file audio estremamente facili da usare, un limitato impegno aggiuntivo da parte del docente interessato può riuscire colmare le lacune del sistema e costituire un esempio utile a promuovere iniziative più strutturali.

La conclusione riassume le suddette competenze di un cittadino europeo qualificato in funzione di un futuro migliore.

BIBLIOGRAFIA

G. Granieri, *Blog generation*, Roma-Bari 2005

A. Pian, *Podcast a scuola*, Edidablog 2008

E. Salvatori, *Didattica della storia e nuove tecnologie: opportunità, problemi e scenari plausibili nelle Università italiane*, in "Reti medievali"- Didattica, 2008 [http://www.storia.unive.it/_RM/didattica/corsi/salvatori2.html]

E. Salvatori, *Hardcore history: ovvero la storia in podcast*, in "Memoria e Ricerca", Anno XVII, Nuova Serie, n. 30, gennaio-aprile 2009, pp. 171-187

E. Salvatori, *La trasmissione della memoria da Guccini ad Avatar, in 2060: con quali fonti si farà la storia del nostro presente? Tecniche, pratiche e scienze sociali a confronto* (Torino, 8-9 aprile 2010), Torino: Fondazione Telecom [www.fondazionetelecomitalia.it/doc/programma/Salvatori.pdf]

E. Salvatori e M. Simi, *Beni culturali e ambienti virtuali: sfide e problemi di un passato a tre dimensioni*, in "Memoria e Ricerca", 34, 2010, p. 171-186

N. Siciliani de Cumis, *Cari studenti, faccio blog... magari insegno : per una didattica della pedagogia generale*, Roma 2006

numero 10/marzo 2011

A. Venturi, *Come si fa un podcast*, Milano 2006

SITOGRAFIA

Voce wikipedia per Podcast

<http://it.wikipedia.org/wiki/Podcast>

Download di iTunes

<http://www.apple.com/it/itunes/download/>

Il sito di Historycast

<http://www.historycast.org>

iTunes U

http://www.apple.com/education/itunesu_mobilelearning/itunesu.html

Lezioni di Storia della Laterza

<http://www.laterza.it/pod-lezioni-storia.asp>

Laboratorio di Galileo Galilei

<http://www.illaboratoriodigalileogalilei.it>

IL PROGETTO STORIAINDUSTRIA.IT: WEB E MULTIMEDIALITÀ PER LA CULTURA E LA DIDATTICA DELLA STORIA

Elena Romagnolo, Ferruccio Manfredi
Maria Vassallo, Loredana Prot

Il progetto Storiaindustria.it

Il principio alla base del Centro on line Storia e Cultura dell'Industria è il valore della conoscenza come "bene pubblico" ai tempi della Rete: l'idea è che, grazie alle tecnologie multimediali e a Internet, molti soggetti possano contribuire alla costruzione di un sistema, per poi metterlo liberamente a disposizione di tutti¹. Il Centro applica questo principio alla conoscenza della storia industriale e del lavoro di Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta, partendo dal 1850 e giungendo a trattare le vicende più recenti del sistema industriale del Nord Ovest italiano.

Le finalità del Centro, cui si accede dal portale storiaindustria.it, realizzato dal CSI-Piemonte² con la direzione scientifica del prof. Luciano Gallino, sono principalmente didattiche, culturali e di ricerca.

Tra i principali destinatari vi sono istituti scolastici, archivi di impresa, archivi comunali e regionali, associazioni di categoria, assessorati alla cultura degli enti territoriali, fondazioni del movimento operaio, sindacati, oltre ovviamente agli specialisti della materia.

¹ L. Gallino, *La conoscenza come bene pubblico globale nella società delle reti*, in A. Spaziantè (a cura di), *La conoscenza come bene pubblico comune: software, dati, saperi*, Atti del Convegno (Torino, 17-18 novembre 2003), CSI-Piemonte, Torino 2004, pp. 23-37.

² Il CSI-Piemonte è un consorzio di Enti pubblici piemontesi che promuove l'innovazione nella Pubblica Amministrazione attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Per approfondire le attività del CSI si veda www.csipiemonte.it.

Storiaindustria.it è costruito come un “ambiente di apprendimento”³ che offre all’utente numerose risorse. Queste risorse sono organizzate in *spazi mediati e non mediati* di consultazione dei contenuti (“Corsi multimediali” e “Fonti e documenti”) e *canali privilegiati di accesso* per tipologie di utenza (“Scuola e didattica” e “Università e ricerca”). Le diverse sezioni permettono la consultazione di: percorsi storici originali sulla storia di imprese, prodotti, personaggi, modelli di organizzazione del lavoro; documenti originali digitalizzati provenienti da archivi pubblici e privati e imprese del territorio; cataloghi bibliografici di volumi, saggi, articoli e tesi; sitografie; materiali metodologici e unità didattiche multimediali; mappe territoriali per localizzare gli stabilimenti nel tempo e nello spazio. Il portale fornisce inoltre la possibilità di intervenire nella produzione dei contenuti e nell’arricchimento dei materiali tramite gli strumenti tipici del web 2.0, cioè di quelle applicazioni on line che permettono uno spiccato livello di interazione sito-utente (wiki, raccolte, social network...), secondo la logica partecipativa che ispira l’intero progetto.

L’organizzazione dei contenuti si basa su una struttura a matrice per “settori industriali” e per “temi di cultura industriale”, pensata come guida per una fruizione tematica e diversificata per interessi. Se infatti gli argomenti trattati riguardano prima di tutto le vicende inerenti la storia dell’industria in senso stretto (imprenditoria, produzione, organizzazione del lavoro, tecnologia), si aprono ai molti settori della cultura che hanno intrattenuto rapporti significativi con l’industria: le scuole tecniche e professionali, la pubblicità, l’architettura, il paesaggio, l’editoria, la moda, il design, le gare sportive.

I legami e le relazioni tra percorsi storici diversi sono raffigurati graficamente attraverso una mappa mentale interattiva, realizzata con il software “The Brain”[®], la cui navigazione per nodi facilita la comprensione e la visione di tutti i materiali disponibili. Ad orientare la navigazione e

³ “Ambiente vuol significare qualcosa che avvolge, qualcosa in cui si entra, entro cui ci si può muovere, qualcosa che è formato da una pluralità di componenti che stanno tra loro in un rapporto dinamico che non è opaco ma è visibile ed è comprensibile per l’utente che si inoltra in un ambiente di apprendimento”. L. Gallino, *La progettazione di ambienti di apprendimento nella scuola e nel lavoro*, in “Technology review”, n. 5, 1998.

amplificare la valenza didattica intervengono anche cronologie e mappe e territoriali.

La disponibilità di *fonti* che il sistema offre è indicativa del modo in cui il Centro si appropria a una pluralità di utenti. La restituzione del contesto filologico⁴ e la scelta di associare a modalità strutturate di interrogazione delle banche dati un *browsing* tematico rispondono a un duplice scopo: creare un luogo "controllato" dove la consultazione incontra i bisogni tanto dell'utenza specialistica e scolastica, quanto di quella curiosa e amatoriale; valorizzare in modo trasversale patrimoni conservati in istituti diversi sul territorio.

Storiaindustria.it e la didattica della storia

Uno dei compiti che il Centro si è posto fin dalle fasi progettuali è il sostegno allo sviluppo di una didattica multimediale. Il tema del supporto alla didattica attraverso le tecnologie informatiche è ampio ed è stato altrettanto ampiamente dibattuto dagli esperti di didattica e di tecnologie. La produzione e la diffusione di materiale storico in rete non costituisce di per sé "didattica"⁵ e nemmeno, necessariamente, supporto ad essa.

Un reale utilizzo delle fonti storiche veicolate in Rete a fini didattici comporta un'opportuna contestualizzazione scientifica, avendo però come premessa lo sviluppo di una seria riflessione sulla navigazione come atto di ricerca⁶.

⁴ I documenti dell'Archivio digitale sono schedati con una versione semplificata del software Guarini Archivi, mentre le schede della Biblioteca aggiungono alle tradizionali indicazioni bibliografiche abstract, indici, recensioni e, quando possibile, link ai testi.

⁵ V. Sepe *La didattica della storia contemporanea e Internet*, in n.s. 14 (2003), 185.

⁶ A. Calvani: "La lettura sul monitor di un lungo testo sequenziale è decisamente svantaggiosa rispetto a quella fatta sul più agevole mezzo stampato; analogamente la ricerca su banche dati, qualora assuma il carattere di una semplice raccolta di materiali informativi, non adeguatamente selezionati e interpretati criticamente, di frequente induce a identificare banalmente "quantità di informazione" con conoscenza e comprensione dei fenomeni in gioco." Cfr: http://www.web75.net/aic-eu/index.php?option=com_content&task=view&id=80&Itemid=96. Il problema della "navigazione autonoma" è sottolineato anche da Sepe nel saggio citato [7]:

Su questi discorsi si innesta poi quello dei diversi modelli di didattica attualmente diffusi nel mondo dell'educazione. A seconda del metodo più o meno consapevolmente sposato, l'insegnante avrà bisogno, per la sua opera di didattica assistita dalle tecnologie, di strumenti e paradigmi di comunicazione e lavoro diversi.

A questo riguardo il Centro offre, all'interno di una cornice complessiva di garanzia della scientificità dei materiali, due distinte piste di lettura. A supporto di una didattica prevalentemente *trasmissiva* troviamo i Corsi multimediali, ovvero percorsi preconfezionati di lettura della storia dell'industria del Nord Ovest: si tratta di un utilizzo della tecnologia come mezzo di distribuzione delle informazioni.

Per quanto riguarda invece il supporto alla didattica *laboratoriale* della storia, il Centro ha adottato l'approccio metodologico e operativo della ricerca storico-didattica proposto dall'Associazione Clio'92 e illustrato nella specifica sezione del portale, "Scuola e didattica", dove è possibile usufruire di pagine informative, materiali metodologici e unità didattiche sulla storia dell'industria, predisposte per i diversi gradi scolastici a partire dai materiali disponibili su Storiaindustria.it.

Inoltre, nel corso del tempo è stata proposta un'attività di formazione, stimolo e collaborazione con le scuole, di produzione di materiali metodologici in collaborazione con esperti di didattica e di realizzazione di strumenti tecnologici che permettessero di sfruttare al meglio il patrimonio del Centro secondo il quadro di riferimento metodologico del "laboratorio di storia"⁷.

La natura del Centro ha poi spinto la riflessione sulla fruibilità dei materiali storici multimediali anche dal punto di vista dei diritti di proprietà e di utilizzo. Il Centro ha infatti deciso di richiedere esplicitamente agli enti detentori dei diritti sui materiali presentati una liberatoria per l'utilizzo didattico.

Ciò garantisce completamente i docenti che vogliono utilizzare materiali di Storiaindustria.it per la realizzazione di oggetti didattici,

"Il primo obiettivo di questa didattica è quello di vincere lo stesso stereotipo della navigazione, come espressione di autonomia di ricerca. Il "fare da soli", infatti, produce la conseguenza inevitabile di un uso non mirato dello strumento Internet, e quindi una conferma di errori, conoscenze stereotipate e di poca qualità."

⁷ Patrizia Vayola, *Fare storia in laboratorio*,
http://www.bibliolab.it/labstoria_teoria/filosofia1.htm.

contribuendo poi a creare nei docenti stessi e negli enti di conservazione una maggiore sensibilità sull'argomento.

In conclusione, il Centro ha affrontato i principali nodi su cui si articola la didattica laboratoriale:

- approccio metodologico;
- scientificità;
- materiali selezionati, contestualizzati e legalmente fruibili;
- venendo a configurarsi quindi come un vero e proprio "laboratorio di storia" virtuale che fornisce strumenti e contenuti per una didattica *in primis* della storia industriale ma anche, e forse soprattutto, della storia economica e sociale degli ultimi 150 anni.

La collaborazione di Clio '92 con il progetto Storiaindustria.it

Nel giugno del 2007 dal Centro torinese è partita la richiesta di collaborazione all'Associazione Clio '92 per l'ampliamento della sezione dedicata a Scuola e Didattica.

E' stata questa una buona occasione per dare visibilità alla metodologia elaborata dall'Associazione e conoscere un'importante risorsa per la didattica della storia presente sul territorio piemontese.

In particolare per la messa a punto di una serie di ambienti digitali di apprendimento ci si è avvalsi di una positiva sinergia tra progetti. Infatti l'ideazione dei percorsi è avvenuta nell'ambito del concorso "Centomontagne" della Fondazione San Paolo per la Scuola, al quale hanno partecipato insegnanti dei due Istituti Comprensivi della Val Chisone (TO), coordinati da Loredana Prot, referente del laboratorio di storia dell' I. C. "F. Marro" di Villar Perosa (TO), e dalla prof.ssa Maria Vassallo, con il supporto tecnologico del prof. Ferruccio Manfredi. In tal modo è stato possibile contare anche sull'esperienza metodologica e sulle fonti raccolte dal laboratorio di storia di Villar Perosa⁸, continuando a proporlo come luogo di formazione, di sperimentazione e riflessione.

⁸ Il laboratorio di storia dell'Istituto Comprensivo "F. Marro" di Villar Perosa (TO) (www.scuolamarro.it) è nato nel 1998 col progetto "Un archivio di fonti di memoria tra scuola e territorio". Da allora dedica parte delle sue risorse alla raccolta, all'archiviazione e alla messa in rete su supporto informatico di fonti di memoria relative alla storia delle Valli Chisone e Germanasca (To).

Le nuove tecnologie sono state utilizzate, prima, per mettere in contatto insegnanti di scuole disperse su un territorio montano con Enti detentori di conoscenze e competenze specifiche in merito alla didattica della storia e all'informatica, e successivamente per strutturare tre percorsi di apprendimento on line. Questi ultimi hanno avuto come base di partenza una serie di moduli di lavoro sperimentati direttamente con classi della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado.

Opportunamente rivisitati da un ristretto gruppo di progetto, hanno dato vita a tre percorsi digitali, pensati in ottica di continuità tra i diversi ordini di scuola, con l'intento di fornire a docenti e alunni modelli didattici trasferibili e replicabili, nonché di incentivare l'utilizzo delle fonti presenti sul sito del Centro Online di Storia e Cultura dell'Industria.

Ambienti di apprendimento virtuali e didattica della storia

Ma perché si è deciso di approntare una serie di percorsi digitali e quali scelte sono state operate per la loro realizzazione?

Utilizzare ambienti di apprendimento virtuale per la didattica della storia ha una duplice valenza: da una parte si avvale di strumenti e tecnologie che fanno parte del mondo delle nuove generazioni; dall'altra riconosce e sfrutta a proprio vantaggio le nuove competenze e i nuovi stili di apprendimento che il loro impiego ha indotto. Oggi è dimostrato che quello che si apprende è infinitamente variegato e viene erogato da soggetti plurimi: la scuola è solo uno di questi e neppure il più importante. Inoltre non si apprende solo dei saperi, ma anche dei gesti, delle procedure o delle modalità operazionali.

In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento della storia, Pier Cesare Rivoltella⁹ in un suo articolo afferma che i nuovi media hanno determinato una socializzazione orizzontale della cultura, all'interno della quale vengono ridefinite le logiche temporali: vi è un annullamento del passato, la perdita del futuro e una enfaticizzazione del presente.

Contemporaneamente, mette a punto percorsi didattici incentrati sulle fonti stesse, con un occhio di riguardo all'organizzazione di un curriculum in cui storia locale e storia generale si intrecciano in modo coerente e significativo.

⁹ P.C.Rivoltella, *La media education, fra tradizione e sfida del nuovo*, in *Scuola e Didattica*, n°15 del 2007, Editrice La Scuola, p.52

Gli studenti chiedono esplicitamente allo studio in generale, e in particolare alla storia, concretezza e spendibilità. Quando mancano di strumenti culturali adeguati ed efficaci per capire la complessità del mondo, a loro modo, i giovani cercano percorsi alternativi a quelli tradizionali: propongono l'utilizzo di risorse – come il cinema, la TV, e oggi più che mai la navigazione in Internet – che la scuola ancora disdegna, ma nei quali gli studenti trovano il modo più rapido e diretto per trovare e “consumare” informazioni. Essi sono consapevoli di agire in ambienti straordinariamente ricchi di stimoli e di risorse, dentro i quali, però, spesso faticano a trovare le coordinate utili al raggiungimento di una effettiva conoscenza.

Si tratta quindi di sovvertire un ordine che spesso vede la scuola lottare contro le nuove forme di comunicazione per reimpiegarle in modo cosciente a vantaggio dello studio della storia e di quanto da essa ne deriva.

Ma su quali “storie” puntare? Nel caso dei materiali pubblicati sul portale Storiaindustria.it, la scelta è caduta sulla storia a scala locale che, opportunamente indagata, può dispiegare effetti conoscitivi, formativi e metodologici potenti e necessari per comprendere la complessità della storia generale¹⁰. Coniugata poi con le nuove tecnologie ha dato vita a una serie di prodotti non troppo complessi dal punto di vista informatico, ma sufficientemente vari da catturare l'interesse e motivare all'apprendimento adulti e bambini. Si tratta di nuovi strumenti che, da un lato, hanno la possibilità di raggiungere un gran numero di soggetti, ma dall'altro pongono problemi di approccio critico e responsabile.

Scelte di metodo: l'approccio tecnologico

La progettazione e realizzazione di unità didattiche esemplificative all'interno del progetto “Centomontagne” ha permesso di concretizzare le indicazioni di metodologia didattica e di sviluppare una riflessione parallela, di eguale interesse per il Centro on line Storia e Cultura dell'Industria, sulle tecnologie e sulla loro sostenibilità all'interno della scuola.

Intendendo agire nel campo della didattica assistita dalle tecnologie, il gruppo di lavoro didattico-tecnologico che ha progettato e realizzato i percorsi si è innanzitutto confrontato con quelle che sono le definizioni

¹⁰ Tesi sulla conoscenza delle storie locali nella scuola - Manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica", Treviso, 1995

correntemente accettate di e-learning e con il dibattito in corso sull'approccio ai Learning Object e sugli approcci "altri" quali quello all'Instructional Object o quello ai *contenuti digitali*, utilizzato in iniziative quali Innova Scuola del MIUR.

La scelta a cui alla fine il gruppo è approdato è stata quella di sposare una progettualità tecnologica che l'esperto di didattica e tecnologie Gianni Marconato provocatoriamente chiama "banale"¹¹, che consiste nell'aggregazione ragionata di strumenti disponibili in rete e facilmente utilizzabili da docenti e studenti.

I contenuti digitali realizzati innestano sulla metodologia dell'Associazione Clio'92 un insieme di tecnologie di supporto, studiate sia per la trasmissione efficace, che per la co-costruzione di conoscenza.

La piattaforma, che implementa sul web il percorso, è infatti facilmente modificabile e i giochi didattici integrati possono essere utilizzati contemporaneamente e in modo collaborativo da più studenti.

I principi di utilizzo didattico sono poi stati calati in una serie di strumenti informatici selezionati in base ai seguenti criteri:

Minimizzazione delle preconoscenze informatiche: sono stati privilegiati strumenti applicativi (come i giochi didattici) o di infrastruttura (come il CMS Google Sites) che non richiedono particolari competenze informatiche da parte dei docenti che costruiscono ed utilizzano i percorsi, se non quelle richieste per l'utilizzo di un blog o di strumenti come Facebook;

Uso di tecnologie freeware: tutti gli strumenti applicativi ed infrastrutturali utilizzati sono liberamente e legalmente disponibili in forma gratuita in rete e non prevedono quindi costi di licenza;

Licenza Creative Commons: tutti i contenuti dei percorsi sono distribuiti con una licenza Creative Commons 2.5 (www.creativecommons.it) eccetto dove diversamente specificato. Viene in questo modo risolto il problema della proprietà intellettuale sul materiale pubblicato: tutto ciò che è pubblicato può essere riutilizzato ed adattato a patto di riconoscerne l'autore originale, di non perseguire fini di lucro e di impegnarsi ad utilizzare la stessa licenza per i lavori derivati.

Queste linee guida tecnologiche hanno portato alla esclusione di

¹¹ G. Marconato, "Chiamiamoli Instructional Object, se proprio vogliamo oggetti", dal Blog "Apprendere (con e senza le tecnologie)", post del 24/02/2010

strumenti e piattaforme di indubbia validità, ma appunto maggiormente complesse od onerose.

La ricerca tecnologica ovviamente non termina qui: il lavoro presentato è, coerentemente con uno dei paradigmi della rete, una "beta perenne", soggetta a miglioramenti, integrazioni e modifiche sulla base dell'esperienza e della pratica d'uso.

Gli strumenti di ClassTools.net

Alcune attività proposte dai percorsi didattici prevedono l'utilizzo di giochi didattici realizzati con la piattaforma ClassTools.net (www.classtools.net).

Si tratta di un'iniziativa che mette a disposizione svariati template¹² di giochi didattici che possono essere personalizzati e integrati in una pagina web.

I template hanno poi l'interessante caratteristica di poter essere salvati in locale mantenendo le modifiche. Ciò permette agli studenti di risolvere il gioco didattico e quindi di salvarlo in locale per una revisione successiva.

Scelte di metodo: la ricerca storico-didattica on line

Le scelte tecnologiche poc'anzi esposte e che stanno alla base della progettazione dei percorsi on line¹³ hanno tenuto conto di un fattore estremamente importante nel rapporto educativo, e che oggi gioca un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento: l'operatività, come metodo per costruire il puzzle della conoscenza.

Insegnare con la ricerca storico-didattica significa adottare un metodo laboratoriale per affrontare un tema storico con le fonti a disposizione. Queste ultime talvolta sono reperibili nella realtà locale (il territorio diventa

¹² Col termine *template* si intende un oggetto animato inseribile con la tecnica dell'*embedding* (simile all'inserimento di un video o di una immagine su un blog) all'interno di una pagina web. Il template può essere poi configurato a piacere in modo semplice (ad esempio inserendo un'immagine da commentare, una serie di domande o un albero di classificazione).

¹³http://www.storiaindustria.it/scuola_didattica/percorsi_didattici/percorsi_didattici.shtml

esso stesso laboratorio), oppure si possono scaricare dal web o da altri supporti informatici e multimediali, o ancora più tradizionalmente sono rintracciabili talvolta nei manuali e nella bibliografia storica.

La ricerca storico-didattica rappresenta un potente strumento di conoscenza, adatto a tutte le età, se si assumono adeguati criteri di gradualità e progressione nella progettazione delle attività. Avvicina i giovani ai problemi di ricostruzione storica, fornendo strumenti metodologici trasferibili in altri contesti; si propone di sviluppare il senso critico e favorisce un approccio alla storia in chiave interdisciplinare.

L'utilizzo di risorse rintracciabili nel web (mappe spazio-temporali, giochi di ruolo, grafici temporali interattivi) consente effettivamente agli allievi di “vedere” i fatti storici e le loro relazioni in una dimensione integrata, dove lo spazio e il tempo, la sincronia e la diacronia, gli intrecci fattuali sono esplicitati e chiaramente riconoscibili.

Inoltre la disponibilità di varie tipologie di fonti, da quelle visive e sonore, a quelle scritte, iconiche e cinematografiche mette gli studenti nella condizione di interagire con aspetti della realtà in cui essi sono immersi e con la quale hanno dimestichezza.

Indubbiamente l'uso delle nuove tecnologie modifica e ridefinisce il ruolo del docente e il rapporto che questi crea con gli studenti: non più mediatore e trasmettitore di conoscenza, egli diventa organizzatore o “regista” di un processo di comunicazione-apprendimento nel quale tutti gli attori sono protagonisti.

Tuttavia, la costruzione di percorsi didattici che utilizzano in modo preponderante le risorse del web deve tener conto di alcuni principi pedagogici e didattici irrinunciabili:

- occorre evitare l'isolamento che talvolta accompagna la navigazione in Internet;
- gli obiettivi dell'attività didattica devono essere sempre esplicitati;
- i percorsi proposti agli allievi devono essere coerenti e rispondenti alle fasi dello sviluppo cognitivo e così pure i materiali di lavoro;
- l'articolazione dei contenuti deve rispettare il rapporto presente-

- passato-presente¹⁴;
- le indicazioni procedurali basate sull'uso delle operazioni cognitive devono accompagnare il dossier di fonti¹⁵;
- gli insegnanti devono strutturare prove formative per anticipare o consolidare l'acquisizione di nuove competenze e prevedere forme di valutazione coerenti.

L'organizzazione della ricerca storico-didattica

Preconoscenze

Nell'indagine storica numerosi elementi concorrono alla formazione della personalità del docente/ricercatore: le esperienze biografiche, gli studi, le ideologie e i valori, lo stile cognitivo e gli schemi procedurali, ma anche le concettualizzazioni, le teorie e i modelli di riferimento. Tutti questi fattori determinano le scelte e gli indirizzi della ricerca e diventano determinanti nella costruzione delle conoscenze extra-fonti. Tale premessa implica una fase preliminare di studio che il docente deve svolgere scegliendo testi e siti che trattino l'argomento della ricerca e che assicurino rigore scientifico e aggiornamento dei dati e delle interpretazioni. Nel caso della progettazione di percorsi su temi di storia industriale, il *Centro on line Storia e Cultura dell'industria del nord-ovest* fornisce risorse e strumenti per la conoscenza della storia industriale del Nord Ovest, ottimo punto di partenza per orientarsi iniziare un'attività di ricerca storico-didattica con le classi.

Contesto

Per poter approntare uno schema di lavoro da proporre alla classe e tutti i materiali necessari alla realizzazione del percorso, in primo luogo è importante definire il contesto in cui l'attività s'inserisce, in quale punto della programmazione annuale e con quali finalità verrà svolta, e la durata delle operazioni.

¹⁴ Tesi sulla didattica della storia - Manifesto dell'Assemblea Nazionale dell'Associazione Clio '92, Bellaria (Rn), 1999

¹⁵ I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, Progetto Chirone – Associazione Clio '92, Faenza, 2004

Temi e sottotemi

Per procedere nell'articolazione del percorso occorre individuare un tema su cui sia possibile rintracciare una bibliografia attendibile e adeguata alle capacità degli allievi, una serie di fonti diversificate per tipologia e funzione, e predisporre strumenti per collocare nel tempo e nello spazio il fatto storico o il processo di cui ci si vuole occupare (grafico spazio-temporale, assi temporali e carte geografiche o tematiche).

Trattamento delle fonti

Poiché la classe o il gruppo di studenti coinvolto operano principalmente sulle fonti, è opportuno evidenziare l'utilità di queste ultime per la ricostruzione storica; gli obiettivi cognitivi e operativi vertono quindi soprattutto sulle capacità di trattamento delle fonti:

- riconoscere alcune tipologie di documento,
- selezionare i documenti in base alla tematizzazione,
- ricavare informazioni dirette e per inferenza,
- schedare le informazioni e riorganizzarle in conoscenze complesse.

Sulla base del tema e delle sue articolazioni occorre individuare un piccolo numero di fonti da proporre all'attenzione degli allievi. E' bene diversificare la scelta tra le varie tipologie per consentire una certa varietà di operazioni nell'attività laboratoriale.

Strumenti

Perché i materiali raccolti nel dossier assumano significato, è necessario predisporre una serie di strumenti utilizzabili direttamente dagli allievi. Su tutti i tipi di fonte gli studenti devono essere guidati alla ricerca di informazioni dirette e inferenziali con strumenti didattici appositamente predisposti dall'insegnante, coerentemente con gli obiettivi prefissati e graduati per livello scolastico: **scheda di lettura e registrazione della fonte**, questionario, **cartellone-archivio**, **tabelle e grafici** per raccogliere e classificare dati quantitativi, **webquest**.

Operazioni cognitive

Il percorso si articola in una serie di attività graduate per difficoltà; prevede operazioni cognitive sul tempo, sullo spazio, sul riconoscimento di eventi, sull'individuazione di permanenze e mutamenti, sulla ricostruzione dell'intreccio e infine conduce alla ricomposizione del fatto storico nei suoi elementi più significativi con l'utilizzo di **mappe concettuali**, **poster sintesi**,

mappe spazio-temporali riassuntive, schemi riepilogativi. Guida anche all'apprendimento di una metodologia di lavoro spendibile in altre ricerche storico-didattiche e in altri ambiti disciplinari.

Testo storiografico

La fase conclusiva del percorso prevede un esercizio riepilogativo che varia a seconda dell'ordine di scuola. Per gli alunni della scuola primaria si tratta di classificare e riorganizzare i dati raccolti in descrizioni. Mentre con gli alunni più grandi si può cominciare a ricostruire i processi e le strutture emerse durante la ricerca. L'elaborato può assumere la forma di un testo espositivo, narrativo, descrittivo e/o argomentativo, oppure di un testo teatrale, oppure ancora può diventare canovaccio per un'animazione o essere presentato come **ipertesto**. In ogni caso, si tratta di riprendere e consolidare le informazioni dirette e inferenziali raccolte nello schedario appositamente costruito, i grafici e le tabelle eventualmente prodotte per elaborare i dati quantitativi, i testi già prodotti durante l'attività. Sulla base delle informazioni registrate sul grafico temporale (che riporta gli eventi considerati significativi nel processo storico), si riordinano le informazioni in un unico testo storiografico.

Principali caratteristiche degli ambienti digitali pubblicati

I percorsi pubblicati intrecciano temi di Storia, Geografia e Educazione al patrimonio, inscindibili quando ci si avvicina allo studio del territorio in un'ottica storica. Su un tema iniziale comune - *La donna nell'industria tessile* - si sviluppano attività pensate a un livello di complessità crescente; i materiali di partenza sono comuni, su di essi ciascun ordine di scuola opera con metodologie coerenti con le abilità cognitive dei propri alunni.

Pur essendo strutturato come prodotto informatico è possibile utilizzarlo in versione cartacea, integrata con la videoproiezione.

Sono state predisposte due modalità di impiego:

- una rivolta agli insegnanti - **Note per l'insegnante** - o a chi in qualche modo si occupa di insegnamento e/o formazione;
- una rivolta agli alunni - **Percorso didattico** -, con la mediazione del docente.

Le “Note per l’insegnante” contengono istruzioni e immagini a supporto dell’attività didattica; assolvono il compito di sostenere ulteriormente i docenti che con le loro classi vogliono intraprendere il percorso proposto o uno analogo. Suggestiscono continui rimandi alle pagine virtuali di approfondimento teorico e permettono di inquadrare l’unità di lavoro nel suo insieme. Si basano su una progettazione puntuale, scandita in moduli, a loro volta articolati in steps di apprendimento.

I “Percorsi didattici” si rivolgono direttamente agli alunni, ma sottendono sempre un’azione di regia da parte dell’insegnante, che può servirsi come percorso di autoaggiornamento o come campo di sperimentazione con la classe, oppure ancora come modello cui ispirarsi per sviluppare nuovi temi di ricerca.

Richiedono la creazione di un ambiente sociale di apprendimento, dove avvengono scambi di informazioni, meta riflessioni¹⁶ sulle stesse e sui processi di costruzione di conoscenza.

Aspetti positivi e criticità

E’ stato possibile avviare una sperimentazione degli ambienti pubblicati, mediante la quale è emersa l’indubbia efficacia didattica che scaturisce dal connubio tra una metodologia rigorosa, collaudata e gli strumenti digitali. In particolare si sottolineano alcuni aspetti di pregio:

- l’approccio ludico - affettivo, soprattutto con i bambini più piccoli, attraverso l’impiego di voci registrate, video e giochi interattivi;
- la possibilità di consultare archivi on- line e di reperire al loro interno le fonti già catalogate, evitando lunghe e faticose ricerche;

¹⁶ Il termine “meta riflessione” è stato elaborato dal Laboratorio didattico di Pracatinat (TO) in riferimento alla meta cognizione. In particolare si intendono riflessioni sui prodotti della conoscenza, sui processi che hanno portato a quella particolare conoscenza, sul funzionamento della conoscenza stessa, e sui contesti in cui il singolo individuo o il gruppo hanno attivato processi di conoscenza. Cfr: G. Borgarello *Evoluzione di un modello formativo degli insegnanti in educazione ambientale*, Laboratorio didattico di Pracatinat, Quaderno n°3, IRRSAE Piemonte, Torino 1995.

- la possibilità di individualizzare i percorsi, dirigendo oculatamente la navigazione dei singoli;
- la costante visualizzazione e contestualizzazione dei contenuti attraverso immagini: fisse e in movimento, le carte geografiche esplorabili, i grafici temporali modificabili, le mappe di relazione, i pesci – archivio per la raccolta di informazioni ...
- l'attenzione all'analisi delle fonti, in particolare quelle visive, sulle quali difficilmente gli alunni da soli fanno andare oltre il messaggio esplicito;
- la cura per l'aspetto valutativo trasversale e processuale.

Come elemento di criticità è stata segnalata un'eccessiva rigidità degli step di apprendimento. E' stata questa una scelta consapevole, in quanto è parso opportuno limitare al minimo il ventaglio di aggregazioni e di sviluppi possibili, a vantaggio della chiarezza esemplificativa richiesta da un modello metodologico, già di per sé, piuttosto complesso.

E' auspicabile, che una volta presa dimestichezza con le operazioni suggerite, ogni insegnante possa personalizzare i percorsi, nel rispetto degli obiettivi che si è prefissato. Ma i maggiori limiti al loro impiego sono legati all'arretratezza delle strumentazioni tecnologiche in dotazione alle scuole, all'inesistenza di laboratori efficienti e alla scarsa preparazione dei docenti in campo informatico. Molti hanno difficoltà a navigare sul web, a consultare siti, a servirsi di strumenti multimediali e conseguentemente a utilizzarli con i propri alunni. Risulta quindi indispensabile ripartire dalla formazione degli insegnanti, ripensare l'organizzazione stessa delle aule, che a tutt'oggi ricalca quella di inizio Novecento e avviare gruppi di sperimentazione capaci di lavoro collaborativo, dotati di sguardo critico e responsabile.

IL PATRIMONIO IN RETE UN MUSEO VIRTUALE DELLA MEMORIA

Attilia Cozzaglio

Per raccontare MUVI, Museo virtuale collettivo di una regione, la Lombardia, cito le parole di Serge Noiret, dell'Istituto Universitario Europeo, tratte dall'articolo "*Public History*" e "*storia pubblica*" nella rete¹, parole che sintetizzano al meglio le caratteristiche di questa esperienza: "Fare public history oggi non significa solo insegnare o divulgare un certo tipo di storia concretamente applicata ai problemi dibattuti oggi nell'arena pubblica, con l'aspirazione di raggiungere un ampio pubblico. Significa anche fare una storia in contatto diretto con l'evoluzione della mentalità e del senso delle appartenenze collettive delle diverse comunità che convivono all'interno dello spazio nazionale e nel villaggio globale e valorizzare lo studio delle loro identità.

Certo la Public History è anche storia fatta sul terreno, tra la gente che produce testimonianze della storia stessa. L'esercizio della Public History fa leva su diversi "supporti" mediatici, e non soltanto su quelli tradizionali, come la scrittura, e raggiunge un vasto pubblico coinvolto nelle pratiche della storia pubblica.

La Public History usa molti modi per comunicare, ma la rete è entrata con prepotenza per diffondere le sue realizzazioni con siti e comunicazioni di storia che possano cambiare anche lo stesso rapporto con gli eventi del passato recente, ricollocandoli in una più vasta costruzione, quella delle memorie individuali e collettive."

E ancora: "Un'altra componente importante del fare storia pubblica, ...era quella di dialogare con il pubblico al quale ci si indirizzava, anche per

¹ "**Public History**" e "**storia pubblica**" nella rete di Serge Noiret, dell'Istituto Universitario Europeo, pubblicato in "Media e storia" a cura di Francesco Mineccia e Luigi Tomassini, in Ricerche storiche, N.2-3, May-December 2009, pp.275-327

completare ed arricchire la storia che si stava narrando e tessere le identità collettive.”

In breve, infatti, MUVI è diventato un museo virtuale e una fonte per la ricerca storica solo in virtù della diffusione di Internet e delle tecnologie digitali, all'interno di un progetto che prevedeva l'utilizzo di diversi media e sollecitava la partecipazione dei cittadini al progetto stesso. Pochi ingredienti, per una ricetta che contempla – come vedremo in seguito – molte possibili varianti e applicazioni.

Internet come opportunità: l'esperienza di MUVI

Nel 1998 si cominciavano a intravedere le potenzialità delle nuove tecnologie, anche se la loro diffusione in Italia era bassa, limitata all'ambito accademico e professionale.

La nostra società, TiConUno, società di comunicazione che aveva scelto come settore di sviluppo Internet e l'integrazione tra i media, ha deciso di autofinanziare e realizzare il progetto MUVI, per sperimentare alcune vie di sviluppo e di utilizzo di Internet in ambito culturale e sociale. In quegli anni si diceva che Internet avrebbe sostituito i media tradizionali, mentre noi pensavamo che si sarebbe integrato con i media esistenti aprendo opportunità prima impensabili, in tutti gli ambiti. MUVI si è sviluppato integrando un media freddo e – a quei tempi – ipertecnologico come la rete e un media caldo e a larga diffusione come la radio.

L'obiettivo era raccogliere, conservare, archiviare un patrimonio a rischio di scomparsa, le fotografie e le memorie delle famiglie lombarde, utilizzando Internet.

Il materiale fotografico non avrebbe potuto essere esposto in un museo "reale", cioè in un edificio. Migliaia di immagini, spesso non più grandi di una cartolina, non sono fruibili se disposte sulle pareti di un museo. Inoltre, difficilmente le famiglie si privano dei loro ricordi, delle loro fotografie, anche se la scomparsa delle persone che possono raccontare quelle fotografie rende questo patrimonio di memoria "muto".

Il museo virtuale rappresenta dunque l'unica concreta possibilità di perlustrazione del materiale stesso: le immagini sono digitalizzate e inserite in un data base interrogabile in diversi modi, mentre gli originali ritornano ai proprietari. Le fotografie vivono così una nuova vita in Internet.

Ma questo non era sufficiente: per costruire un museo di un patrimonio sommerso, diffuso, e a rischio di scomparsa, era necessario il coinvolgimento attivo e la partecipazione dei cittadini e delle famiglie che erano depositarie del patrimonio stesso.

Da qui l'idea di Federico Pedrocchi, socio di TiConUno e grande esperto di comunicazione, di utilizzare la radio per favorire la partecipazione collettiva alla costruzione del museo.

Ne è nata una trasmissione in onda tutte le settimane su Radio Popolare di Milano (dal 2000 al 2004), che affiancava il sito di MUVI per costruire una memoria collettiva.

In onda si descriveva una immagine arrivata a MUVI, e si invitavano gli ascoltatori a integrarla con il loro racconto, le loro memorie, la loro versione dei fatti. Il ricordo chiamava il ricordo, e parola dopo parola, con l'aiuto spesso di esperti, di ricercatori, di storici, si ricostruiva un pezzo di "memoria collettiva". Nel sito le immagini più significative erano associate per "temi", diventavano "mostre virtuali", accompagnate dai racconti raccolti e dalle contestualizzazioni degli storici.

Oggi MUVI è un sito ancora attivo, anche senza la radio. Ci sono la sezione "Sale", la sezione "Mostre" e le "Storie", poi una bacheca e una serie di pagine di informazione sul progetto.

Le Sale consentono la consultazione del data base scegliendo un periodo, un tema, e una provincia. In base ai propri interessi, il visitatore del sito "crea" una esposizione di immagini, corredate da una didascalia, una scheda, a volte un approfondimento.

All'interno delle schede a volte ci sono le voci registrate delle persone che sono state intervistate e questo indubbiamente aumenta il "tasso di comunicazione" del sito.

Le Mostre sono percorsi organizzati dalla redazione intorno ad un tema. Tutto il progetto è stato gestito in modo da filtrare le immagini pervenute al sito, che una volta organizzate, ne dava una contestualizzazione storica, le "raccontava".

La sezione Storie presenta invece le memorie e i racconti nati in trasmissione, o in altre occasioni in cui la redazione "usciva" sul territorio, alla ricerca di nuovi materiali.

Il progetto nella sua forma più completa si è interrotto intorno al 2005, e da allora l'aggiornamento è stato molto più lento. Però continua a vivere in

altro modo, perché è diventato una fonte a cui “attingono” con finalità diverse, istituzioni pubbliche e private, le scuole, le università, i comuni, gli storici, per fare mostre, libri, esercitazioni didattiche, ricerca.

Questo modello, in sostanza abbastanza semplice, è stata ripreso e utilizzato in molte altri progetti culturali e sociali *on line*, privati e pubblici. L'evoluzione delle tecnologie digitali e la diffusione di Internet hanno infatti consentito lo sviluppo di iniziative volte a raccogliere e conservare anche video e audio, cosa impensabile agli inizi del 2000 per la lentezza della rete e i costi di utilizzo.

Le caratteristiche di MUVI

Pur nascendo in un contesto e con finalità di comunicazione, più che di ricerca storica, la metodologia di realizzazione di MUVI è sempre stata molto rigorosa, e questo ci è valso una serie di riconoscimenti nazionali e internazionali di grande prestigio.

La digitalizzazione delle immagini è stata fatta in due versioni, in alta e bassa definizione, per consentire futuri utilizzi delle immagini in contesti differenti: in rete, ma anche per libri, pubblicazioni, mostre...

La redazione di MUVI ha sempre posto molta attenzione alla datazione delle immagini e alla loro contestualizzazione storica. Non sempre i proprietari delle fotografie sapevano collocarle nel tempo e nello spazio, così i racconti e le memorie dei cittadini erano integrate dall'apporto degli specialisti, che “leggevano” le immagini utilizzando competenze tecniche, storiche, di moda e costume, architettoniche e del paesaggio.

L'integrazione tra i saperi specialistici (sono state attivate collaborazioni con storici dell'Archivio di Stato di Milano e con storici locali) e la memoria delle persone ha portato a ottimi risultati per MUVI, sia durante le trasmissioni radio, sia in redazione sia sul sito.

Il processo di datazione e di contestualizzazione storica di una immagine, spesso sviluppato in diretta radiofonica e poi riportato sul sito, portava alla costruzione collettiva della memoria: la storia individuale si arricchisce con i contributi degli ascoltatori, dei navigatori e degli storici e diventa memoria collettiva e condivisa.

MUVI ha saputo suscitare nelle persone che hanno aderito al progetto il senso - e il piacere - di partecipare alla costruzione di una memoria

collettiva che è veramente sentita come la "propria memoria".

MUVI, per i propri specifici obiettivi, "doveva" fare leva sulla partecipazione del pubblico, per trovare le vecchie fotografie delle famiglie e convincere le persone a digitalizzarle e inviarle alla redazione. Ma poi c'era la trasmissione, con i racconti, spesso a più voci, intorno alle immagini raccolte.

Il processo di partecipazione è andato oltre le nostre aspettative, innescando fenomeni interessanti.

Nelle famiglie i giovani avevano il computer, ma i più anziani avevano le immagini e la memoria, così spesso si è creato un ponte tra generazioni: come dire, il nipote scansionava e digitalizzava, e la nonna raccontava. Infine si inviava il tutto alla redazione di MUVI.

E questo avveniva mentre il mondo dell'informazione si interrogava su come far entrare in rete donne e anziani, cioè quelle fasce di popolazione più lontane dalle nuove tecnologie.

In trasmissione, per telefono, intervenivano anche persone che non avevano una testimonianza diretta sull'immagine proposta, ma offrivano piste di ricerca, libri di documentazione, nomi di persone da contattare "informate dei fatti".

Partecipare a MUVI, per molte persone ha significato dare valore al proprio ricordo personale, inserendolo in un contesto più ampio.

Sentivamo dire con piacere e sorpresa: "Beh, insomma, non pensavo che mio padre che suonava in quella banda di paese... che questa cosa potesse essere interessante, avere valore...".

Comuni e associazioni volevano partecipare al progetto, così la redazione di MUVI è stata spesso invitata, in occasione di feste, serate, eventi particolari, a fare una "campagna di raccolta" di immagini sul territorio: lì arrivavano le persone con le scatole di latta piene di fotografie, e insieme si decideva quali digitalizzare, mentre si registravano dal vivo i racconti e le storie.

Attraverso le immagini emergevano le storie straordinarie della emigrazione negli Stati Uniti o in Sud America, la cui memoria di questi tempi si sta perdendo – o nascondendo -.

MUVI sulla spinta di queste immagini ha allargato i propri confini di ricerca.

Allo stesso modo – nel farsi di MUVI - abbiamo verificato che gli utenti del sito – grazie ad Internet – sono distribuiti non solo in Lombardia, ma in tutta Italia e all'estero, e che le motivazioni di utilizzo e di collaborazione all'aggiornamento del sito sono molto ampie e diversificate. E questo ha aperto nuovi percorsi di lavoro, che all'inizio del nostro progetto erano inimmaginabili.

Alcune suggestioni per la didattica e la ricerca sociale

MUVI, nel corso del tempo, è stato utilizzato nelle scuole, per la didattica della storia. Gli insegnanti, mettendo a punto un percorso adatto all'età degli studenti e agli obiettivi didattici da raggiungere, hanno utilizzato le metodologie del nostro progetto per attivare laboratori o progetti tematici.

E questo è avvenuto anche oltre i confini geografici lombardi, perché – come si è sperimentato ampiamente con Internet – MUVI è locale (per la provenienza delle immagini) ma globale (per la varietà dei temi trattati).

La sua forza è la partecipazione dei cittadini alla ricerca delle immagini e alla costruzione della memoria collettiva.

Anche nelle scuole il processo partecipativo può avere forti valenze didattiche, perché si può condividere l'obiettivo della ricerca storica, definire insieme le caratteristiche delle immagini e delle memorie da raccogliere, e strutturare un archivio utilizzabile a più riprese, e in modi diversificati. Si può parlare – secondo noi a ragione - di una forma di apprendimento collaborativo, inteso come “Acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo o un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo”².

In una scuola primaria di Milano MUVI è stato utilizzato per comparare tra loro alcune immagini del passato e altre immagini analoghe del presente. Immagini come queste, ad esempio, diventano una fonte da interrogare.

² Dal sito web Homolaicus, [<http://www.homolaicus.com>].



L'esercitazione porta a ragionare sulle date, sui luoghi, sulle caratteristiche delle fotografie, sui soggetti rappresentati, per poi entrare nel merito dell'argomento specifico: in questo caso, il gioco.

Come è cambiato? Cosa raccontano queste immagini? Come vanno ad arricchire quello che sappiamo dei giochi? In quale contesto sono state scattate queste due fotografie? E con quali scopi? E come sono le fotografie dei giochi di oggi, che si possono trovare in rete? Anche il gioco ha un passato, lontano, vicino e un presente?

Una fase della ricerca era legata alle storie: sulla base di quanto si era detto in classe, le bambine e i bambini dovevano intervistare i nonni e i genitori, mettendo a confronto i racconti dei familiari con la loro diretta esperienza di gioco. In un laboratorio di questo tipo, nel paragone tra le fotografie, anche le immagini di oggi acquistano un significato storico e al pari delle altre diventano una fonte di ricerca, acquistano un valore.

Un'altra tappa della ricerca storica è la lettura di una immagine, sia nei suoi aspetti tecnici, sia riguardo ai contenuti. L'immagine è una fonte da interrogare, fonte che può fornire informazioni diversificate e complesse. Non è insolito trovare nel data base di MUVI immagini significative non solo per quello che è in primo piano, ma anche per quello che si vede sullo sfondo.

Questa è l'immagine di un corteo funebre in Via Bertelli, a Milano, nel 1943. Via Bertelli è una strada milanese che costeggia il naviglio Martesana.

Oltre al soggetto centrale dell'immagine, vale la pena di osservare sulla sinistra le due vasche, che favorivano l'accesso all'acqua.



Erano utilizzate dalle lavandaie, per lavare i panni.

“Molti lavatoi costruiti lungo i Navigli, fuori dalla cerchia interna, servivano la città e i nuclei rurali da dove provenivano le lavandaie al servizio delle famiglie Milanesi...”³

Per restare a questo esempio, l'immagine di un evento privato come un funerale rimanda anche a una professione, quella delle lavandaie, delle quali potremmo anche ignorare l'esistenza se non avessimo interrogato tutti gli elementi presenti nella foto, vasche, lavatoi, scivoli all'aperto, che in alcune situazioni sono strutture ancora in uso.

La raccolta delle immagini in un contesto didattico apre diversi ambiti di approfondimento: il discorso degli archivi e della loro organizzazione, per esempio. “Fare” un archivio costringe a misurarsi con il metodo di classificazione, da individuare, condividere e applicare.

Quando si lavora su archivi familiari, o su una singola immagine, e magari i diretti interessati non ci sono più, diventa molto difficile arrivare a

³ Dal sito web Istituto per i Navigli e Associazione Amici dei Navigli www.amicideinavigli.it

una schedatura completa, che prevede l'attribuzione al documento di una serie di informazioni di base, quali: data – luogo - tipo di foto – misure - soggetto – osservazioni – particolarità – autore.

Anche in un contesto didattico si può cercare di arrivare ad una attribuzione di data e luogo, attraverso un percorso guidato che passa attraverso la lettura della fotografia.

Come avviene per un documento, per un oggetto, per un testo, anche la fotografia può essere analizzata da diversi punti di vista. E l'utilizzo di Internet consente di fare una ipotesi, che poi viene confermata o smentita attraverso paragoni, verifiche, ricerche ulteriori.

Usando anche un semplice foglio excel è possibile classificare le immagini per titolo, luogo, data e accompagnare ogni immagine con una didascalia e alcune parole chiave.

L'attribuzione di parole chiave, nel corso di un'esercitazione, può essere la base per la produzione di mappe cognitive relative all'immagine stessa.

Proviamo a ragionare sulla metodologia di archiviazione di un'immagine di questo tipo per realizzare una didascalia:

E' una immagine in bianco e nero, di autore ignoto, scattata dopo il 1954 a Milano in Piazza della Repubblica.

E' un ritratto di giovane donna. Ma è anche un esempio della moda femminile del tempo. E la torre sullo sfondo, che il fotografo ha evidentemente deciso di riprendere, non è un edificio qualunque, ma è la Torre Breda. Quando venne realizzato nel 1954 era l'edificio più alto d'Italia con i suoi 30 piani. Fu costruita su progetto dell'architetto Luigi Mattioni, che creò diverse opere nel capoluogo lombardo e fu uno tra i più grandi architetti del dopoguerra. Gli otto piani del corpo basso sono dedicati esclusivamente agli uffici, dal nono al ventinovesimo piano, la torre ospita le abitazioni.

Il nome del grattacielo ci rimanda alla Società Italiana Ernesto Breda per Costruzioni Meccaniche, un'importante azienda italiana del XX secolo. L'azienda operava nei settori metalmeccanico (costruzioni ferroviarie, aerei



militari, autocarri, motociclette, macchine industriali, agricole e per l'edilizia), siderurgico ed armiero.

Per scrivere questa didascalia sono state necessarie informazioni di storia della fotografia, di moda e costume, di architettura, di urbanistica, di storia economica, e tutto ciò diventa una base di discussione per la classificazione dell'immagine e per la definizione delle parole chiave. Anche in questo caso l'utilizzo di MUVI e dei molti data base di immagini presenti in Internet consente di fare un lavoro di comparazione sulla organizzazione degli archivi, sulle modalità di ricerca di una informazione, sulle infinite possibilità di classificazione rese possibili dalle nuove tecnologie. Ed è del tutto evidente che in una società come quella attuale, dove l'immagine è pervasiva e molto più significativa della parola scritta, imparare a interrogare un'immagine, contestualizzarla, gestirla, significa dotarsi di una strumentazione e di competenze utili non solo per la ricerca storica ma anche per comprendere il presente. E progettare il futuro.

E' quanto è accaduto quando MUVI è stato coinvolto nel Progetto Vie Bergomi/ Marconi, realizzato dal Comune di Sesto S. Giovanni in provincia di Milano, all'interno del Progetto di Quartiere 2003 per il Piano dei tempi e degli orari della città (PTO).

Negli incontri organizzati nel 2003 da un Gruppo di Ricerca coordinato dalla prof.ssa Gisella Bassanini del Politecnico di Milano, su incarico di Sara Valmaggi, Assessore alla Cultura, gli abitanti hanno partecipato ad una attività di progettazione collettiva per la riqualificazione del quartiere, e pensando alle iniziative future sono riaffiorate le memorie del passato. Via Bergomi, Via Marconi e le vie adiacenti rappresentano il cuore del quartiere Torretta di Sesto San Giovanni, dove ancora è viva la memoria della vita nelle fabbriche, della vita quotidiana, dei primi scioperi, della resistenza partigiana e dei rastrellamenti nazisti: il quartiere ha avuto un gran numero di deportati ricordati nelle numerose lapidi.

Le immagini e le memorie degli abitanti del quartiere sono state raccolte, discusse, e sono diventate la base per una mostra che presentava il passato del quartiere in relazione ai nuovi progetti per il futuro. Alcuni problemi attuali, come la convivenza tra vecchi abitanti e nuovi immigrati extracomunitari, sono stati riletti alla luce di testimonianze che ricordavano negli anni '40 '50 e '60 la difficile integrazione degli immigrati

dal sud dell'Italia che lavoravano nelle fabbriche con i vecchi abitanti, che invece lavoravano nei campi.

L'esperienza continua: il Registro delle Eredità immateriali della Lombardia

Le Eredità Immateriali sono “l'insieme delle pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e tecniche che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui, riconoscono come parte del loro patrimonio culturale”. L'obiettivo del REIL è quello di identificare, classificare, salvaguardare e promuovere le Eredità Immateriali della Lombardia, accrescendo la consapevolezza delle collettività sul valore di tale patrimonio e sull'importanza della sua trasmissione, pratica che, per sua natura, è particolarmente effimera e soggetta a un forte rischio di estinzione.

Il REIL, richiamandosi alla classificazione UNESCO del patrimonio culturale immateriale in cinque categorie, si compone, allo stesso modo, di cinque registri in cui sarà ordinata l'eredità culturale immateriale della Lombardia: Registro dell'Oralità, Registro delle Arti e dello Spettacolo, Registro delle Ritualità, Registro dei Saperi sulla Natura, Registro dei Saperi.

La Regione Lombardia da circa venti anni si è adoperata per la conservazione di questo patrimonio, ma solo con la diffusione delle tecnologie digitali è stato possibile avviare un percorso di ricerca, conservazione e valorizzazione, anche fuori da un contesto accademico o specialistico. Nel 2010 ha invitato a presentare progetti pilota per la predisposizione di un metodologia condivisa per il riconoscimento del patrimonio culturale immateriale da applicare successivamente all'intero territorio lombardo, per effettuare una sperimentazione tematica e territoriale di un modello di inventario del patrimonio culturale immateriale per l'avvio del REIL, per valorizzare il patrimonio culturale immateriale attraverso il coinvolgimento delle comunità locali.

A Milano TiConUno, insieme al Circolo ACLI di Lambrate, ha presentato il progetto *Da Lambraà al Lambretto*⁴, un progetto che utilizza le metodologie di MUVI per ricercare, classificare, conservare e valorizzare la

⁴ *Da Lambraà al Lambretto* sito di progetto:
[<http://memorialambrate.wordpress.com/>]

memoria storica collettiva e il patrimonio culturale immateriale del quartiere di Lambrate.

Il Comune di Lambrate, ad economia prevalente agricola, venne annesso al Comune di Milano nel 1923. Da allora è stata teatro di profondi mutamenti connessi alla forte industrializzazione del territorio. Lambrate si distinse come un importante nucleo produttivo durante la Seconda Guerra Mondiale, fino agli anni '70. Nel dopo guerra il grande sviluppo e il miracolo economico portò una vasta urbanizzazione, dettata essenzialmente dalla crescita di popolazione a seguito del fenomeno migratorio. Infine arrivò la crisi con la fase di deindustrializzazione, la nuova ondata migratoria e la recente riconversione del territorio al terziario.

Il progetto *Da Lambraà al Lambretto* coinvolge nella fase di ricerca i cittadini e le associazioni di quartiere, e si propone di "mettere a sistema" le numerose iniziative di valorizzazione della memoria collettiva sviluppate negli anni da scuole, associazioni, parrocchie, istituzioni pubbliche. Il progetto è stato finanziato dalla Regione Lombardia, ed è in fase di realizzazione.

Fondo Ambiente Italiano, un progetto pilota

Il FAI, Fondo Ambiente Italiano, ha chiesto a TiConUno un progetto per la raccolta, la conservazione e la valorizzazione delle memorie dei territori in cui sono localizzati il Castello di Masino a Caravino (Torino) e il Castello della Manta, a Manta (Cuneo).

Il progetto, cofinanziato dalla Regione Piemonte, sarà attuato nel 2011 utilizzando ancora una volta le metodologie di MUVI. E' imperniato sul coinvolgimento della popolazione e delle associazioni locali ed è finalizzato alla valorizzazione della memoria collettiva del territorio.

E' per noi fonte di grande soddisfazione vedere come la memoria collettiva di una comunità e di un territorio – la cui raccolta e valorizzazione è possibile grazie all'applicazione di *digital strategies* - sia riconosciuta come una risorsa immateriale, cioè come parte del patrimonio pubblico da studiare, custodire e difendere al pari dei beni architettonici, artistici e ambientali.

numero 10/marzo 2011

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA IN AMBIENTI DI APPRENDIMENTO DIGITALI

Ivo Mattozzi
Università di Bologna

Premessa

Sono uno di voi che leggete spinti dall'interesse e dal gusto per l'uso delle tecnologie e degli applicativi digitali senza essere esperti e competenti specializzati. Sono un utente appassionato di alcune tecnologie digitali, ma modesto: non ho le competenze digitali, ma solo delle abilità di uso di alcuni applicativi. Non ho familiarità con tutte le diavolerie che vengono messe a disposizione (ad es. le LIM). Non padroneggio la letteratura. Mi appassiona, però, ogni piccolo progresso nelle pratiche di uso dei software. Proprio per questo ho la presunzione di essere in una terra di mezzo che agevola la freddezza nel considerare le questioni. E penso di poter parlare anche agli infedeli, a coloro che hanno diffidenza e si considerano poco disposti a farsi affascinare. Come posso ragionare sul tema? Cercando di rispondere alla domande:

- Come il curriculum di storia delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative può essere progettato e realizzato in ambienti digitali ?
- Come possiamo declinare i processi di insegnamento e di apprendimento in ambienti digitali? Come possiamo realizzare unità di apprendimento più stimolanti?
- Con quali vantaggi? Con quali potenzialità?

Siamo nella società della formazione

Ho l'idea che le risposte possono essere migliori e più fruttuose se le contestualizziamo in rapporto alla società della formazione, quale è quella in cui stiamo vivendo. Nel 1995 il libro bianco dei commissari europei Cresson

e Flynn ha indicato la prospettiva della società della conoscenza e questa formula ha acceso la retorica di pedagogisti e di sociologi. Nel libro bianco la società della conoscenza è considerata come lo stadio che supera la società dell'informazione. Questa è caratterizzata dall'aumento esponenziale della quantità di informazioni che il web mette a disposizione di tutti. Quella è la società formata da cittadini competenti a elaborare le informazioni a beneficio del sistema produttivo e dell'esercizio della cittadinanza¹. Ma – questa è la mia obiezione – la società della conoscenza non può che generarsi dalla formazione dei cittadini “conoscenti”. Perciò dobbiamo prendere in considerazione la società nella quale siamo attivi come società della formazione: oggi i processi formativi sono diffusi presso tutti i popoli; nei paesi ricchi riguarda il 100% dei giovani; sono offerti percorsi formativi da quelli alfabetizzanti ai dottorati e ai master. È la prima volta nella storia plurimillennaria dell'umanità.

Nei processi formativi gli strumenti digitali giocano una funzione ognora più pervasiva. Non c'è ambiente che non implichi l'uso di strumenti digitali: nelle famiglie, nella burocrazia, nella scuola, nei luoghi di lavoro, nelle università e nei laboratori di ricerca, negli istituti che si occupano del patrimonio culturale, nella produzione di cultura. L'alfabetizzazione digitale è indispensabile e il programma di Lisbona indica le competenze digitali come una delle otto competenze chiave. Insomma nella società dell'informazione e della formazione le competenze degli ambiti disciplinari vanno coniugate con quelle dell'ambito informatico. Gli strumenti digitali sono onnipresenti, sia come protesi personali sia diffusi negli spazi più diversi. Sono connessi o connettabili tra di loro. Richiedono un'operatività che non può fare a meno delle operazioni cognitive. Sono disponibili per la scrittura, per la comunicazione orale, per la collaborazione, per raccogliere informazioni, per elaborare le informazioni. Sono globali e promuovono la globalizzazione.

Dalla Galassia Gutenberg alla Galassia Internet

Di fronte a tale trasformazione si può assumere il pessimismo di Tomás Maldonado che nella critica della ragione informatica esprimeva il

¹ Libro bianco su istruzione e formazione - *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Introduzione di E. Cresson e P. Flynn, in http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm#1995

timore di una deleteria passività. “Negli Stati Uniti si usa la pittoresca espressione *couch potato* per definire il comportamento di un teledipendente in stato ormai di quasi assoluta prostrazione fisica e psichica, sprofondato - appunto come una patata - in una poltrona, mentre inghiotte senza sosta roba di ogni genere. La domanda, a questo punto, è la seguente: siamo certi che l'avvento del *teleputer* possa dare origine a un comportamento sostanzialmente diverso? Siamo sicuri che il nostro rapporto con il teleputer non si configuri come una nuova variante di *couch potato*? Tutto fa pensare che qualcosa di simile possa accadere. Infatti, vi è il rischio che dal passivismo poltrone di fronte al televisore si passi a un attivismo, paradossalmente altrettanto poltrone, di fronte al *teleputer*: il nostro febbrile nomadismo esplorativo attraverso la rete non viene, come si vuole far credere, a indebolire la nostra inerzia contemplativa, il nostro sedentarismo di fronte allo schermo (TV), bensì a rendere questo fenomeno ancora più acuto e allarmante”².

Oppure si può essere ottimisti come Castells che analizza il passaggio dalla Galassia Gutenberg in cui libro stampato era il punto di arrivo della produzione di idee e il motore della loro circolazione alla galassia Internet, in cui il modello di una società è fondato sulla base delle tecnologie comunicative disponibili.

Oggi le tecnologie dell'informazione funzionano in base al modello della Rete e, con la Rete, deve cambiare lo stesso apprendimento. Come l'insegnamento e l'apprendimento sono radicalmente mutati con l'avvento e la diffusione della stampa, così essi cambiano nella Galassia Internet. In un tempo in cui un infinito numero di informazioni sono in rete non ci si può limitare a imparare, ma è necessario imparare a imparare, per saper decidere cosa cercare, per saper validare le informazioni trovate, per saperle usare, per saperle correlare alle conoscenze già acquisite³.

Anche Novak la pensa allo stesso modo. Ma opportunamente connette i progressi effettuati negli ultimi trenta anni sulla comprensione dell'apprendimento umano, della sua natura e su come si genera nuova conoscenza e lo sviluppo di Internet e di altre risorse tecnologiche, che possono senza dubbio determinare un miglioramento della prassi educativa

² T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 16, presente in Google libri

³ M. Castells, *Galassia Internet*, Universale Feltrinelli, Milano, 2002.

importante almeno tanto quanto l'invenzione (e la diffusione) della stampa nel 1460⁴.

Dobbiamo saper vedere che ci sono i passivi temuti da Maldonado, ma dobbiamo ammettere che sono già tanti gli utenti che usano in modi molto attivi gli strumenti e i prodotti digitali.

Gli strumenti digitali e la rete stimolano il piacere e la voglia di usarli. Non ci sono mai stati tanti partecipanti alla comunicazione, non ci sono mai stati tanti scriventi, non c'è mai stata tanta produzione di scritti e di immagini come ora che gli strumenti digitali facilitano i processi produttivi e la messa in circolo di ciò che si produce.

La rete è già un ambiente di apprendimento per tanti di noi: vi impariamo nozioni, procediamo per prove ed errori ed impariamo procedure, veniamo a conoscere idee, riflessioni, elaborazioni a cui non ci saremmo accostati nell'epoca Gutenberg. Se abbiamo l'esigenza di acquisire una informazione fuori del nostro campo professionale il web ci soddisfa dopo pochi clic, se vogliamo accrescere le nostre conoscenze abbiamo la possibilità di accedere a testi digitalizzati o multimediali che ci permettono di ampliare e approfondire le conoscenze o di fondarle. Se vogliamo avere collaborazione in una impresa intellettuale o discutere questioni che ci stanno a cuore, ci basta collegarci mediante la posta elettronica o i forum o i blog o il web 2.0. Ma queste potenzialità e possibilità richiedono delle abilità digitali e l'applicazione di operazioni cognitive. E possono diventare molto più potenti se sono strutturalmente organizzate e integrate in ambienti appositamente architettati e in rapporto agli scopi dell'apprendimento disciplinare.

Concetto di ambiente di apprendimento

I processi di insegnamento e di apprendimento sono sempre situati e avvengono in ambienti più o meno favorevoli al loro svolgimento. La formazione che abbiamo ricevuto non ci ha resi consapevoli dell'importanza della struttura e della dotazione dell'ambiente nel quale si svolge l'interazione tra insegnante e alunni. Siamo abituati a considerare normale l'aula con la cattedra e i banchi disposti in file di fronte alla cattedra. Un

⁴ J. D. Novak, *Le nuove teorie della mente e le nuove tecnologie: una promessa per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento* in <http://share.dschola.it/clotilde/fortic/materiali/mappe/novak.pdf>

ambiente di apprendimento così stereotipico è quello in cui si mette in scena la lezione dell'insegnante e gli alunni sono spettatori e uditori. Ci aspettiamo allora che l'apprendimento sia solo riproduttivo: agli alunni chiediamo di sapere ripetere la lezione sulla base degli appunti e dei libri di studio. Se vogliamo pensare e realizzare processi laboratoriali, allora dobbiamo disporre i banchi in modo da favorire l'interazione tra insegnante e alunni e tra alunni o gruppi di alunni e dobbiamo arredare l'aula con materiali che possano permettere attività pratiche. La gamma degli ambienti di apprendimento è molto ampia (biblioteche, laboratori specifici, archivi, siti archeologici e monumentali ...) e ci possono essere integrazioni tra di essi e ambienti estesi.

In che modo l'ambiente digitale si caratterizza rispetto a quelli in cui è possibile lavorare con gli strumenti dell'era Gutenberg? Si trovano definizioni e descrizioni in molti libri. Ma penso che sia meglio partire dall'arredo per poter immaginare che cosa sia possibile fare in ambienti di apprendimento dell'era Internet.

Prima di tutto un inventario degli attrezzi di lavoro

Di che attrezzi dispongo e come posso usarli?

- **PC + software di scrittura:** sempre più potenti e sempre più portatili: mi fanno immaginare che verrà un tempo in cui ogni studente ne avrà uno connesso nella rete di aula e in internet. Come posso servirmene? Per scrivere con più libertà. Per schedare informazioni, per archivarle e averle a disposizione con me in ogni momento lavorativo.
- **Scanner + OCR:** posso fare la scansione di immagini e averne a disposizione in quantità e qualità desiderata per il mio lavoro. Posso fare la scansione e il riconoscimento di testi e averli a disposizione. Posso farne più agevolmente la trasposizione e posso metterli a disposizione degli studenti. Posso citarli più agevolmente e originalmente nelle presentazioni.
- **Snapshot:** software per catturare immagini anche dinamiche (film) del desktop anche rispetto alle immagini protette dalla copiatura. Mi permette di dotarmi delle immagini che ritengo più idonee per

ciascuno dei processi di insegnamento e di apprendimento che ho progettato.

- **Stampante multifunzione (scansione, fax):** posso stampare secondo le mie esigenze e posso mettere a disposizione degli studenti gli stampati di buona qualità con testi e immagini formattati in modo suggestivo. In processi di cooperazione posso mandare fax che fanno condividere lo stampato.
- **Fotocamera digitale:** posso fotografare persone, paesaggi, ambienti, cose, scritti, libri, immagini, posso fare brevi filmati e avere a disposizione immediatamente le immagini per gli usi più diversi.
- **Videocamera:** posso filmare copioni, siti, ambienti, attività degli alunni.
- **Videoproiettore:** posso mostrare immagini fisse e in movimento, scritti, pagine di libri, per rendere le lezioni o l'interazione con gli alunni e tra gli alunni meno astratta e per soddisfare stili cognitivi diversi. Ho imparato che ci sono anche videoproiettori tascabili che potrei utilizzare con piccoli gruppi.
- **Camera fotografica con proiettore:** potrò avere il mio video proiettore personale.
- **LIM:** mi permette di combinare le funzioni di molteplici software e di agire e interagire e far agire digitalmente con più agio, con immediatezza di risultati, con flessibilità.
- **Podcast - I-pod – i-pad – Smartphone – i-phone:** mi permettono di mettere a disposizione le lezioni e i materiali e di sapere che possono essere utilizzati con agio in ogni momento che gli studenti vogliono.
- **Collegamento a Internet + software diversi:** posso cercare e trovare testi, libri digitalizzati, immagini, film, musica. Posso connettermi per comunicare via email, nei forum, per produrre siti, blog, posso parlare e farmi vedere. Con Skype posso fare

videoconferenza, posso fare lezione a distanza. Tutti i precedenti strumenti li posso mettere al servizio dell'interazione con le studentesse e con gli studenti. Posso mettere dei testi, delle presentazioni, delle istruzioni, delle guide in una *reserve collection* a loro disposizione. So che posso usare il web 2.0 per mettere in atto interazioni cooperative.

Adesso siamo in grado di pensare gli ambienti digitali.

Ambienti digitali di insegnamento e di apprendimento: che cosa sono?

Sono gli ambienti nei quali i processi di insegnamento e di apprendimento si realizzano mediante l'uso intensivo, esteso, ripetuto di strumenti e di applicativi digitali. Faccio qualche esempio. Se io entro in aula e uso la mia presentazione per fare lezione e poi mi aspetto che gli studenti studino su un libro e guardino la mia presentazione, sto operando in ambiente digitale a bassa intensità. Se dopo la presentazione, io allestisco un processo di apprendimento in cui è giocoforza usare una varietà di strumenti e di applicativi, grazie ai quali le fasi del processo si possono attuare e integrare, allora l'ambiente digitale è ad alta intensità. Il passaggio da un ambiente all'altro dipende da me, dal modo in cui organizzo l'insegnamento e l'apprendimento degli allievi. Non dipende dal semplice disporre degli strumenti e applicativi digitali.

Ho usato la LIM in modo banale come semplice monitor e non mi sono sentito affatto protagonista di processi di insegnamento digitale. Ma so che dovrò imparare ad usarla in modo creativo.

Per questo motivo ho diffidenza per tutte le definizioni che attribuiscono al digitale la virtù generativa di rendere gli ambienti di insegnamento e di apprendimento immediatamente interattivi, collaborativi, costruttivi ecc. Penso che queste caratteristiche si generino come effetti del modo di usare gli strumenti e gli applicativi.

Ciò che le tecnologie digitali permettono

Se depuriamo i discorsi sugli ambienti di apprendimento digitali dall'eccesso di fiducia nelle loro virtù, possiamo farci un prospetto di quel che è reso possibile agli insegnanti che se ne vogliono avvalere. Vediamo, per cominciare, una definizione di A. Calvani: "L'ambiente è definito come

un luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di risorse e strumenti informativi, di attività di apprendimento guidato o di problem solving. Gli ambienti possono offrire rappresentazioni multiple della realtà, evidenziare le relazioni e fornire così rappresentazioni che si modellano sulla complessità del reale, focalizzare sulla produzione e non sulla riproduzione”⁵.

Le tecnologie digitali sono pensate come partners nei processi di apprendimento in quanto favoriscono processi di collegamento, connessione, distinzione, classificazione, riorganizzazione riconsiderazione delle idee scientifiche man mano elicitate dagli stessi studenti, che permettono di ottenere, alla fine, un “insieme coerente”, attraverso un processo didattico di supporto (scaffolding) alla integrazione cognitiva, connettendo la pratica scolastica a problemi, complessi e ambigui, di vita reale.

Esse favoriscono "l'apprendimento ancorato e generativo, la flessibilità cognitiva, il transfert e l'apprendimento intenzionale"⁶.

Ovviamente, le promesse sono mantenute solo a condizione che negli ambienti operino insegnanti abili a svolgere i compiti della mediazione didattica e capaci di realizzarli in qualunque ambiente.

L'apprendimento collaborativo, secondo la definizione di Anthony Kaye, si realizza quando gli allievi lavorano insieme e interagiscono per conseguire, in modo comune, l'obiettivo di costruire la conoscenza e di comunicarla. In questo contesto l'apprendimento individuale è il risultato di un lavoro di gruppo e la centralità dello studente comporta strategie didattiche di apprendimento tra pari, dove insegnanti e studenti negoziano e condividono gli obiettivi e le strategie di lavoro. Gli scenari che implicano le tecnologie digitali sono inediti rispetto a quelli degli ambienti tradizionali⁷.

L'insegnante diventa tutor e i suoi compiti divengono quelli di organizzare, facilitare e monitorare lo svolgimento del percorso di lavoro e il clima di

⁵ A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Centro Studi Erickson, Trento 2000, pp. 378.

⁶ B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002. A. Carletti, A. Varani (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erikson, Trento, 2009.

⁷ A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in “Tecnologie Didattiche”, N.4 , Autunno 1994, pag. 9-21. Anche in <http://dante.bdp.it/iride/polaris/albero/kaye.html>

collaborazione. Tra di essi il primo è quello di realizzare l'impalcatura cognitiva e affettiva.

Non bastano le tecnologie e gli applicativi

La qualità degli ambienti di apprendimento è importante per favorire lo svolgimento dei processi. Ma non sono gli ambienti di apprendimento che producono effetti formativi desiderati, in modo automatico.

A produrre effetti di formazione oppure di deformazione sono i modi di insegnamento e i modi di apprendimento, i modi con cui gli ambienti vengono inclusi e utilizzati nei processi di insegnamento e di apprendimento. Pure l'ambiente digitale può essere usato in modo nozionistico dall'insegnante e in modo meccanico e passivo dall'allievo. E gli apprendimenti possono essere poco significativi anche se effettuati in ambienti digitali.

Il punto di partenza: la teoria delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative

Bastano pochi e chiari criteri per promuovere l'apprendimento significativo:

1. La conoscenza storica deve essere significativa, il che vuol dire selezionare e tematizzare dimensionando conoscenze che producano comprensione del mondo attuale come esito di processi storici e come processi in divenire. Essa è significativa se si connette con le conoscenze del presente dell'allievo e se illumina il presente.
2. Ogni conoscenza deve essere connettibile ad altre in un sistema per produrre la conoscenza sovraordinata dei processi di trasformazione del mondo e dell'umanità.
3. L'apprendimento si costituisce in un percorso di costruzione della conoscenza. La costruzione può essere prodotta mediante le operazioni cognitive e pratiche da fare sulla struttura di un solo testo, su una molteplicità di testi oppure mediante l'uso di fonti e di testi.

4. Le operazioni cognitive devono essere investite nella costruzione delle conoscenze perché presiedono alla organizzazione delle informazioni, alla produzione delle inferenze e dei significati da attribuire loro, alla elaborazione della loro tessitura nella rappresentazione del passato.
5. Ma le operazioni cognitive hanno bisogno di operazioni pratiche per manifestarsi e perfezionarsi nella strutturazione ed elaborazione delle informazioni.
6. L'operatività pragmatica si avvale di strumenti che agevolano la strutturazione delle informazioni: schemi, mappe, grafici spazio temporali, diagrammi, tabelle ...
7. Grazie alle operazioni cognitive e pratiche la costruzione della conoscenza avviene attraverso il dialogo, come frutto di negoziato e collaborazione ancorato al contesto.

Processi di insegnamento e di apprendimento

I sette criteri richiedono che l'apprendimento sia considerato processuale non puntuale, che sia intrecciato al processo di insegnamento e che sia progettato e governato dall'insegnante. Ad ogni fase del processo di insegnamento deve corrispondere una fase coerente e costruttiva del processo di apprendimento. L'insegnante si specializza, dunque, nella mediazione didattica e diventa "allestitore ed animatore di ambienti d'apprendimento adeguati e specifici, mentore, guida e sostegno alla partecipazione consapevole e responsabile degli studenti, alla stimolazione e al potenziamento della loro motivazione ad apprendere" (B. M. Varisco). Ma innanzitutto deve essere lo sceneggiatore e il costruttore dei processi di insegnamento per poter diventare regista dei processi di apprendimento. Che cosa mi dà in più l'ambiente digitale rispetto agli ambienti dell'epoca Gutenberg?

La quantità e qualità di materiali efficaci e esteticamente godibili, strumenti per agevolare l'interazione e la cooperazione, strumenti per elaborare e strutturare le informazioni e le conoscenze con soddisfazione del senso estetico e dell'efficacia: essi mettono ali alla immaginazione didattica.

Un esempio: la costruzione della conoscenza sulla civiltà greca

La fase di preparazione

So che gli alunni hanno fatto pratiche di apprendimento collaborativo con i libri, in biblioteca, usando schemi, linee del tempo, carte geostoriche e costruendo poster per la rappresentazione di quadri di civiltà. Ora mi propongo di far costruire la conoscenza della civiltà greca mediterranea (non solo di Atene e Sparta) per rendere più significativa la conoscenza mettendola in relazione col presente del patrimonio culturale dell'Italia meridionale. Intendo perciò far conoscere la Magna Grecia e la sua civiltà. Proporrò l'approfondimento di Atene e Sparta come compito di apprendimento.

Leggo un libro adeguato e seleziono alcune pagine da fornire agli alunni. Le scansiono e le trasformo in file. Le adatto o le traspongo se necessario. Ad esempio le pagine di Braudel, *Memorie del Mediterraneo*, sulla colonizzazione mi servono per far costruire il copione di colonizzazione.

Esploro il web alla ricerca delle carte geostoriche più adeguate. Cerco grafici temporali adeguati o li elaboro io. Individuo i siti che hanno testi divulgativi affidabili. Cerco e individuo siti di musei e trovo il Sistema museale virtuale della Magna Grecia (<http://www.virtualmg.net/>) che organizza mostre, informazioni, materiali didattici, video delle collezioni museali di quattro musei calabresi.

Per quanto riguarda l'approfondimento su Sparta e Atene decido che farò approfondire gli aspetti della cittadinanza e cerco un testo esperto adeguato, trovo un saggio interessante in un libro digitalizzato in Google libri, Luciano Canfora *Una società premoderna: lavoro morale, scrittura in Grecia*, Edizioni Dedalo, Bari 1989.

Catturo le pagine del saggio che mi interessa con il software di cattura e lo faccio riconoscere come testo da un software di riconoscimento dei caratteri: intendo fornirlo per far costruire una mappa concettuale e un copione sul cittadino ateniese.

Ora sono pronto per sceneggiare il processo di insegnamento e quello di apprendimento.

Tab. 1 Sceneggiatura del processo di insegnamento e di apprendimento

Insegnamento	Apprendimento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparo una presentazione in ppt con grafici, carte, immagini per presentare il percorso e fare il patto formativo esplicitando lo scopo (costruzione di conoscenze mediante strumenti digitali). 2. Preparo una scheda di osservazione delle immagini degli oggetti del museo virtuale della Magna Grecia allo scopo di produrre informazioni su aspetti della civiltà. 3. Assisto e curo e guido i compiti di apprendimento degli alunni. 4. Controllo le schede e le revisiono. 5. Attribuisco a ciascun gruppo il compito di descrivere un aspetto della civiltà dei greci della Magna Grecia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gli alunni apprendono il tema, il periodo, lo spazio mediante compiti di osservazione e lettura delle carte e del grafico temporale. Confrontano carte geostoriche con quelle attuali e provano formulare questioni. 2. A gruppi osservano, analizzano e usano come fonti alcuni delle immagini di oggetti (diversi per ciascun gruppo). 3. Producono informazioni che registrano su schede digitali 4. Scambiano le schede secondo gli aspetti su cui informano. 5. Organizzano le informazioni in descrizioni in slide ppt unendo testi e immagini.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Invito a formulare questioni sulla civiltà greca mediterranea a partire dalla informazione che essa si sviluppò nei territori dell'attuale Grecia. 2. Raggruppo le domande e attribuisco a ciascun gruppo il compito di cercare le informazioni e le conoscenze per le risposte mediante una web quest. 3. Guido ad elaborare il qdc complessivo sui greci nel Mediterraneo con un ppt. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gli alunni formulano domande e problemi tenendo conto dei dati noti. 2. Svolgono i compiti richiesti dalla web quest. 3. Elaborano lo schedario. 4. Elaborano informazioni e conoscenze in un qdc complessivo sui greci nel Mediterraneo. 5. Scambiano le schede secondo gli aspetti su cui informano. 6. Organizzano le informazioni in descrizioni in slide ppt unendo testi, carte, immagini, grafici ...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Invito ad approfondire il tema della colonizzazione e fornisco il testo di 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gli alunni leggono e formulano domande e problemi tenendo conto dei

Braudel. 2. Lo leggo con loro e invito a rappresentarlo in un grafico temporale digitale. 3. Invito ad elaborare il copione della colonizzazione. 4. Invito ad approfondire il tema della cittadinanza ad Atene e fornisco il testo adeguato.	dati del testo. 2. Elaborano un grafico temporale. 3. Scrivono il copione con testi, con disegni, con fumetti. 4. Leggono il testo sulla cittadinanza e lo schematizzano. 5.
---	---

Che cosa dà in più il digitale al processo di apprendimento?

Dall'astrattezza del testo solo o prevalentemente verbale e astratto rende possibile passare alla comunicazione basata sulla connessione tra parole e immagini multimediali. Rende disponibili fonti digitalizzate e fonti digitali originali e i testi più diversi. Perciò dà la possibilità di sperimentare le peripezie della ricerca senza onerosi dislocazioni e in ogni caso soddisfacenti. Infatti, i testi, le immagini, le carte geostoriche sono acquisibili rapidamente. Inoltre genera il gusto di comunicare e di allestire prodotti per la rappresentazione della conoscenza, grazie alla flessibilità degli strumenti di scrittura. Gli scritti si possono rendere facilmente multimediali e ipermediali, ad esempio, con i software di presentazioni.

Tutte le operazioni di apprendimento diventano ricche di significato in relazione alla immediatezza dei risultati. Imparare dai propri pari è la regola nell'uso del computer e dei software e questo favorisce l'apprendimento cooperativo. Dà la soddisfazione di vedere gli effetti immediati dell'impegno di apprendimento.

L'inevitabilità degli ambienti digitali di insegnamento e di apprendimento

Di fronte all'affermazione del digitale si può essere inibiti, si può essere impacciati, si può essere scontenti, si può essere nostalgici dell'impero del libro cartaceo, si può essere resistenti ed essere contenti della propria inabilità.

Non si può essere incerti sul fatto che il digitale sarà sempre più diffuso e sempre più imperante negli ambienti di insegnamento e di apprendimento. Occorre usare l'intelligenza e il sapere storico per farsene una ragione e per adeguarsi. La professionalità dell'insegnante come intellettuale specializzato nella mediazione didattica ne ha tutto da guadagnare.

Noi insegnanti dovremmo essere curiosi per vocazione e interessati per dovere professionale e disponibili per abilità intellettuali ad integrare nelle nostre attività gli strumenti digitali. Grazie alla varietà multimediale dei materiali disponibili essi possono permettere di allestire processi di insegnamento più stimolanti, più documentati, più suggestivi e di proporre processi di apprendimento più coinvolgenti ed atti a soddisfare stili cognitivi diversi, nostri e degli alunni.

Noi dovremmo essere fortemente motivati ad architettare ambienti di insegnamento e di apprendimento digitali, a renderli familiari, a divertirci ad usarli: così potremo suscitare e tener vivo l'interesse degli studenti per l'apprendimento della storia e promuovere in loro il gusto di usare gli strumenti digitali con scopi conoscitivi per tutta la loro vita.

STORIA, PATRIMONIO, INTERCULTURA, CITTADINANZA DIARIO DI UN PROGETTO LOC@ALE IN RETE

Ernesto Perillo

Il progetto

Le prime parole del titolo rendono conto dei temi centrali del progetto *Una comunità per il patrimonio culturale*, nell'ambito dell'iniziativa ministeriale Innovascuola – primaria¹, realizzato dai docenti di quattro scuole della Rete di storie locali di Peseggia (VE) nel biennio dal 2008 al 2010: l'Istituto Comprensivo “A. Martini” di Peseggia (VE), l'Istituto Comprensivo “G. Galilei” di Scorzè (VE), l'Istituto Comprensivo di Carbonera (TV) il Primo Circolo didattico di Mogliano Veneto (TV).

La seconda parte del titolo esplicita le dimensioni all'interno delle quali i temi sono stati pensati prima e sperimentati poi con le classi: la scala locale e l'uso degli ambienti digitali per l'insegnamento.

In concreto, nel progetto iniziale si prevedeva

“che ognuna delle scuole delle Rete sceglierà oggetti significativi del patrimonio culturale locale, promuovendone la conoscenza e la valorizzazione con strategie che intrecciano percorsi di ricerca storico-artistica e uso delle TIC.

Nella piattaforma Innova Scuola le classi costruiranno una conoscenza condivisa del patrimonio culturale, proponendo iniziative di informazione, valorizzazione e condivisione di quanto appreso attraverso il lavoro cooperativo e l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione digitale in ambienti di apprendimento a distanza. Nell'ottica di riduzione del digital divide, l'iniziativa coinvolgerà anche le famiglie e le comunità locali”².

¹ Il Progetto Innova Scuola è sul sito <http://www.innovascuola.gov.it/>

² Dal documento iniziale del progetto “*Una comunità per il patrimonio culturale*”.

Questi in sostanza gli obiettivi in gioco che avevano in qualche modo a che vedere direttamente o indirettamente con le tecnologie e le metodologie della comunicazione digitale e telematica:

- la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale in una dimensione di cittadinanza interculturale;
- l'approccio all'uso nella didattica delle nuove tecnologie della comunicazione condivisa in rete;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità in questo progetto nell'ottica della riduzione del "digital divide".

Tre i soggetti coinvolti nel progetto, per ciascuno dei quali erano stati definiti specifici traguardi con riferimento al digitale:³

Docenti (ventiquattro):

- acquisire competenze nella progettazione di contenuti digitali;
- acquisire competenze nella gestione di tali contenuti in ambienti di apprendimento a distanza;
- saper valutare gli apprendimenti acquisiti attraverso l'uso di contenuti didattici e ambienti di apprendimento a distanza.

Studenti (oltre trecento delle varie classi della primaria):

- acquisire competenze nella realizzazione individuale e collaborativa di contenuti digitali;
- imparare ad usare le nuove tecnologie della comunicazione e gli ambienti di apprendimento nell'ambito delle attività di studio.

Genitori e comunità di cittadini:

- acquisire competenze nell'uso di strumenti e ambienti di comunicazione digitale riducendo la distanza che talvolta li separa dalle nuove generazioni e più in generale dalle forme della comunicazione del presente.

Il progetto prevedeva, accanto alla collaborazione di un gruppo di esperti⁴, di avere a disposizione risorse importanti⁵.

³ Dalla relazione di Giuseppe Di Tonto al seminario *Una comunità per il patrimonio culturale* del 25 settembre 2008 a Peseggia (VE).

⁴ Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna ed Ernesto Perillo dell'Associazione Clio 92, per l'educazione al patrimonio Silvia Mascheroni, dell'Università Cattolica di Milano, con particolare riferimento alla dimensione interculturale e Mario Calidoni, già ispettore tecnico del MPI per l'educazione artistica, per le TIC Giuseppe Di Tonto, esperto di Nuove Tecnologie della Comunicazione applicate

La figura 1 sintetizza l'intreccio tematico e operativo del progetto sopra ricordato.

Al centro ci sono i beni culturali oggetto di quattro approcci (ricerca storico didattica, educazione al patrimonio, educazione interculturale, educazione alla cittadinanza attiva) con l'uso delle nuove tecnologie e il coinvolgimento attivo delle scuole e del territorio (in primis i genitori).

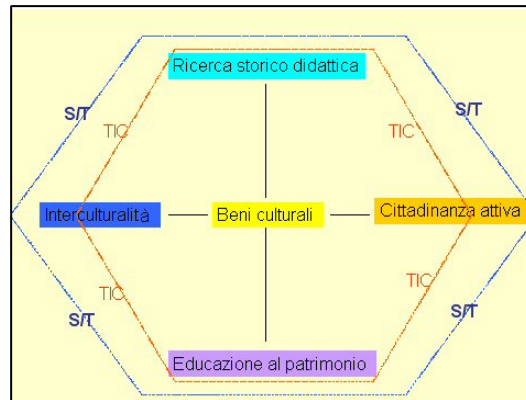


Figura 1. Mappa tematica e operativa del progetto del progetto Una comunità per il patrimonio culturale

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale del territorio in una dimensione interculturale hanno rappresentato dunque uno dei fuochi tematici del progetto.

Fondamentali per il raggiungimento di questi obiettivi sono state considerate le competenze dei saperi geografico e storico con particolare riferimento alla localizzazione degli oggetti del patrimonio, alla loro descrizione, al

alla didattica, già docente a contratto di Informatica umanistica presso l'Università di Bologna.

⁵ Un finanziamento pari a euro 10.000 per ciascuna delle istituzioni scolastiche facenti parte della rete medesima che hanno partecipato al progetto, per un totale quindi di euro 40.000, assieme all'assegnazione ad ogni istituzione scolastica di tre lavagne interattive multimediali complete di sistema di proiezione; tre personal computer portatili; un corso di addestramento di base all'uso di tali strumenti; software didattico, con priorità alle applicazioni a codice aperto.

riconoscimento delle tracce storiche presenti sul territorio, alla ricostruzione delle principali trasformazioni e contaminazioni nel tempo, alla comprensione dell'importanza del patrimonio artistico. La collaborazione in rete tra le diverse scuole avrebbe dovuto contribuire a costruire la conoscenza e la consapevolezza della pluralità dei beni culturali del territorio, fino all'elaborazione del concetto stesso di patrimonio culturale come sistema complesso, legato da rapporti di connessione e interdipendenza.

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio si ipotizzavano anche come una concreta esperienza di cura, partecipazione attiva e responsabile per il proprio ambiente e la propria collettività, attraverso modalità di cooperazione tra le classi coinvolte. Per questo il progetto si proponeva, inoltre, come reale strumento per la costruzione di competenze di cittadinanza attiva.

Collegato a questo aspetto c'era poi la dimensione interculturale. Il patrimonio è caratterizzato da processi di contaminazione, integrazione, stratificazioni successive di segni, significati, usi. L'iniziativa intendeva favorire negli alunni la conoscenza e la consapevolezza di questa storia complessa, sollecitando il dialogo e il confronto anche con altri sguardi e approcci al patrimonio, per favorire processi di inclusione, scambio di punti di vista, negoziazione di nuovi significati.

Strettamente intrecciati a questi aspetti le attività proposte nel progetto intendevano inoltre sviluppare competenze digitali nell'uso del computer per consultare documenti e percorsi di studio, navigare nella Rete Internet per reperire, valutare, conservare, presentare e scambiare informazioni nonché, attraverso l'ambiente Innova Scuola, comunicare e partecipare ad attività collaborative e cooperative di apprendimento.

La tabella 1 sintetizza l'insieme dei contenuti digitali previsti per lo sviluppo del progetto.

TIPOLOGIA	ELENCO	FINALITA'
Learning Object	Uso della lavagna interattiva multimediale	Aggiornamento insegnanti e dirigenti
Learning Object	Uso dell'ambiente di apprendimento e-learning Moodle	Aggiornamento insegnanti e dirigenti
Learning Object	I beni del patrimonio	Per le attività didattiche

	culturale del nostro territorio	degli studenti
Blog e Forum	Insegnare il patrimonio culturale del territorio con le nuove tecnologie	Scambio di esperienze tra i docenti delle diverse scuole
Blog e Forum di discussione	Il patrimonio culturale del nostro territorio	Discussione e condivisione delle esperienze tra gli studenti della Rete si scuole
Wiki	Le parole chiave del patrimonio culturale	Costruzione di un enciclopedia del patrimonio culturale del territorio continuamente contrattata e aggiornata tra gli studenti.
Learning objects	Cartoline elettroniche del patrimonio del nostro territorio.	Presentazione dei beni del patrimonio culturale del territorio per gli studenti e le famiglie.
Guida cartacea ed elettronica	Guida alla scoperta dei beni culturali del territorio	Per studenti e genitori
Sito del progetto realizzato in CMS (Content Management System)	Il sito della Rete Storie locali per il Progetto Innova Scuola	Presentazione del progetto e accesso ai materiali realizzato da docenti, studenti e famiglie.

Tab. 1. Contenuti didattici digitali del progetto *Una comunità per il patrimonio culturale*

Dal dire al fare: la realizzazione del progetto

Individuati i docenti e le classi da coinvolgere⁶, il primo anno del progetto è stato sostanzialmente dedicato alla formazione dei docenti sulle seguenti competenze funzionali alle attività del progetto:

⁶ Si è trattato di 35 docenti e 10 classi scuola primaria (delle terze alle quinte) per un totale di circa 250 alunni coinvolti nelle due annualità.

1. uso delle nuove tecnologie per la costruzione di contenuti didattici digitali nel formato di learning object; uso della lavagna interattiva multimediale per le attività didattiche di insegnamento; uso di ambienti didattici di apprendimento a distanza e della piattaforma Innova Scuola in particolare;
2. costruzione di percorsi di ricerca geo - storico e di educazione al patrimonio come strumento per le competenze di cittadinanza attiva in una dimensione interculturale;
3. progettazione e realizzazione di learning object sulle tematiche selezionate nei formati compatibili con la piattaforma Innova Scuola;
4. predisposizione e implementazione di un ambiente di apprendimento a distanza open source, previsto per le attività dei soggetti della Rete di scuole (docenti, studenti, famiglie) a livello locale;
5. avvio della sperimentazione dei contenuti digitali (learning object) nell'ambiente di apprendimento a distanza previsto per le attività dei soggetti della Rete di scuole e nella piattaforma Innova Scuola.

La prima fase della formazione⁷ è stata dedicata all'approfondimento dei temi e degli strumenti della ricerca storico-didattica e dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale, al fine di arrivare alla costruzione condivisa di una griglia per la macro-progettazione di percorsi didattici da parte dei docenti coinvolti che avevano anche il compito di effettuare una prima ricognizione dei beni del patrimonio culturale del territorio di riferimento, delle risorse (enti, associazioni, istituzioni...) per la tutela, la promozione dei beni culturali e di eventuali altre opportunità (artisti, gruppi, associazioni che operano in campi diversi: teatro, musica, linguaggi visivi ...) utili alla realizzazione del progetto stesso. L'idea è stata quella di coinvolgere da subito gli insegnanti nel processo di scoperta e presa di coscienza della presenza dei beni culturali del proprio territorio.

E' stato necessario all'inizio negoziare una diversa idea di patrimonio culturale - un insieme di beni da condividere, ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio; come insieme di beni materiali e immateriali; considerati in una prospettiva processuale e come elemento

⁷ Sono stati realizzati tre seminari per un totale di circa 15 ore di formazione in presenza.

generativo che mette in moto saperi, operatività, relazioni (S. Mascheroni) - e ragionare attorno alla questione della dimensione interculturale dell'educazione al patrimonio⁸.

Si è avviato poi il percorso di formazione per l'acquisizione di competenze metodologiche, didattiche e tecnologiche nella progettazione di contenuti digitali e nell'uso di una piattaforma di e-learning in ambiente scolastico e formativo, con particolare riferimento a:

- Progettazione di contenuti digitali
- Ricerca e uso di risorse didattiche on-line
- Uso di un ambiente di e-learning: Moodle
- Allestimento di un ambiente didattico on-line
- Strumenti di monitoraggio e di valutazione delle competenze digitali
- Modelli di lavoro didattico in ambienti di e-learning.

⁸ Ecco una sintesi di quanto detto dai docenti all'inizio del progetto sulla dimensione interculturale dell'educazione al patrimonio:

“*Considerazioni:* la curiosità del bambino straniero o proveniente da un'altra parte dell'Italia è coinvolgente anche per i “locali” che spesso vedono ma non guardano le testimonianze del loro territorio; conoscere la storia del luogo in cui si vive genera un senso di appartenenza; scoprire le influenze che altre culture hanno avuto sulla nostra dilata il concetto di “nostra” e permette di scoprire gli “intrecci” tra le civiltà.

Domande: Qualsiasi oggetto del patrimonio può essere letto in chiave / con la lente / con il filtro dell'intercultura? Quali oggetti si prestano di più dal punto di vista didattico alla lettura/interpretazione/analisi in chiave interculturale? Come si fa se il territorio vicino offre solo alcune limitate tipologie di oggetti e non altri? L'intercultura è intrinseca all'oggetto o è solo uno strumento per capire da un punto di vista diverso? La relazione intercultura – patrimonio è una questione di punti di vista? L'intercultura è il mezzo o il fine rispetto al patrimonio? Quale/i strategia/e adottare in presenza di alunni stranieri quando il lavoro di ricerca si avvia dal presente: è il caso, ad esempio, di cercare di coinvolgere comunque i bambini, nella raccolta/racconto di proprie esperienze o delle proprie famiglie o è meglio lasciarli, come dire, "sullo sfondo" per "recuperarli" in una fase successiva?

Dalla relazione di S. Mascheroni su *L'educazione al patrimonio in dimensione interculturale* al seminario del 7 febbraio 2009, Mogliano Veneto (TV).

numero 10/marzo 2011

Sono stati realizzati 10 incontri in presenza per un totale di 30 ore e si è prevista un'attività a distanza con l'aiuto di tutor di riferimento del gruppo scuola.

E' stata allestita una piattaforma⁹ a supporto del corso di formazione, con lo scopo anche di avviare da subito la familiarizzazione dei docenti con un ambiente di e-learning.

La fig. 2 mostra la pagina iniziale della piattaforma divisa in tre colonne: quella centrale contiene lo sviluppo del corso di formazione. In essa sono stati collocati diversi materiali:



**Figura 2. La piattaforma del progetto
“Una comunità per il patrimonio culturale”**

- le progettazioni e i prodotti delle scuole via via aggiornati secondo lo sviluppo delle attività;
- la mappa aggiornata delle fasi del progetto;
- i moduli di formazione: per ciascuna lezione si trovano le slides delle relazioni, link a siti e documenti utili, segnalazione di ulteriori risorse, compiti assegnati.

Le due colonne laterali consentono invece l'accesso ad altri servizi:

- il *forum* per le discussioni sulle varie aree del progetto;
- la *chat* per il dialogo tra i partecipanti;
- il *sondaggio*, uno strumento per verificare l'orientamento dei partecipanti su questioni specifiche;

⁹ E' stata utilizzata la piattaforma Moodle, un ambiente open source contenente funzioni integrate per la gestione di processi di formazione in rete.

- *Laboratori*, uno spazio dedicato alla comunicazione delle attività dei docenti divisi per scuole;
- il *diario di bordo* del corso per raccogliere impressioni sul corso, difficoltà, incertezze e proposte;
- il *glossario* che raccoglie i termini e concetti didattici connessi allo sviluppo del progetto inseriti e modificabili da tutti i corsisti;
- una selezione di siti utili.

Il secondo anno del progetto è stato dedicato alle seguenti attività:

1. completamento della progettazione dei contenuti didattici digitali;
2. sperimentazione con le classi;
3. monitoraggio delle attività di insegnamento-apprendimento di ogni singola classe e della rete tra le classi aderenti al progetto.
4. presentazione dei prodotti del progetto;
5. valutazione e documentazione dei percorsi e dei prodotti realizzati.

Cosa è stato realizzato alla fine del percorso? La tabella 2 sintetizza il lavoro prodotto dalle scuole:

Scuola di Cappella Scorzè (VE)	“Yo-yo cerca casa”	Un patrimonio del territorio: l’acqua. Come l’acqua influenza in positivo e in negativo il nostro territorio.	Classe terza
Istituto Comprensivo A. Martini di Peseggia (VE)	“Il centro del mio paese e i cambiamenti nel tempo”	Percorso di storia locale con le risorse della tecnologia digitale per: - ricostruire la storia del centro del paese di Peseggia leggendo e confrontando fonti iconografiche del presente e del passato - favorire l’integrazione degli alunni stranieri presenti in classe scoprendo i punti di condivisione tra culture diverse	Classe quinta
Istituto Comprensivo G.Galilei di Scorzè (VE)	“Le piazze di Rio san Martino”	Il percorso aiuta a conoscere le piazze del paese di Rio San Martino (Scorzè), la loro storia, la loro funzione, e gli aspetti del patrimonio artistico.	Classe quarta e quinta

Istituto Comprensivo G.Galilei di Scorzè (VE)	“Le piazze di Scorzè”	Il percorso aiuta a conoscere le piazze del paese di Scorzè, la loro storia, la loro funzione, e gli aspetti del patrimonio artistico.	Classe quarta e quinta
Istituto Comprensivo di Carbonera (TV)	Case di oggi, case di ieri	Alla scoperta degli spazi abitativi in cui vivono i bambini oggi e in cui vivevano i nonni da bambini ed in particolare le case coloniche del territorio di Carbonera attraverso l’analisi delle fonti con collegamenti alle attività agricole e alla cultura popolare.	Classe seconda e terza
Istituto Comprensivo di Carbonera (TV)	La carta e le cartiere a Carbonera tra presente e passato	Alla scoperta delle cartiere e dei mulini da carta esistenti nel territorio di Carbonera attraverso l’analisi delle fonti orali, architettoniche, cartografiche e storiografiche.	Classe quarta e quinta
Primo Circolo didattico di Mogliano Veneto (TV)	“Il mio paese è una strada...” il Terraglio e Mogliano Veneto	“Il mio paese è una strada...” È un percorso che avvia alla conoscenza della strada principale di Mogliano Veneto chiamata Terraglio, come è vissuta dagli alunni nel presente e com’era nel passato mediante la lettura di fonti fotografiche, cartografiche e storiografiche	Classe terza

Rinvio al contributo di Luisa Bordin in questo Quaderno per la presentazione più accurata e puntuale dei materiali realizzati dalle singole scuole.

Mi limito qui a considerare due aspetti: la dimensione interculturale e quella digitale.

Per quanto riguarda il primo aspetto si è generalmente percorsa la strada di sollecitare un approfondimento dell’oggetto considerato (piazza, casa colonica, carta e cartiera...) nel tempo e nello spazio. Partendo dall’esplorazione della piazza del proprio paese, ad esempio, dopo aver indagato caratteristiche, aspetti e funzioni nel presente, la classe si è interrogata sulle altre piazze dei paesi limitrofi, su quelle esistenti nei luoghi

di provenienza dei bambini/e stranieri presenti in classe, sulle piazze delle civiltà passate (Grecia e Roma). Ne è emerso un confronto che ha avviato la conoscenza della storicità di un elemento significativo del proprio ambiente urbano, la scoperta della molteplicità di strutture e funzioni delle piazze nei diversi contesti culturali e geografici contemporanei, accanto alla individuazione di permanenze e cambiamenti relativi anche alla dimensione diacronica del bene analizzato.

Molto spesso il percorso con le classi è approdato alla costruzione di ipotesi per il futuro: la sequenza oggi, ieri, domani è stato un buon filo conduttore per la ricerca.

La Figura 3 illustra il lavoro di progettazione realizzato dalle classi di Carbonera (TV) per il recupero delle case coloniche abbandonate:

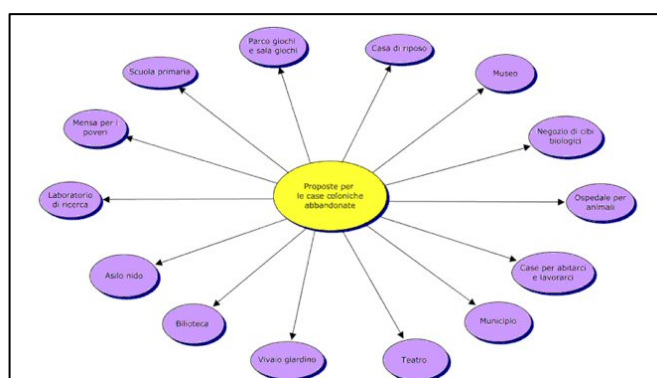


Figura 3. Mapa del lavoro di progettazione realizzato dalle classi di Carbonera (TV)

Progettare insieme per il futuro è un esercizio di cooperazione e di assunzione di responsabilità verso i beni culturali che sono parte del patrimonio e quindi elementi del bene comune. E' anche un esercizio interculturale perché sollecita la molteplicità degli sguardi, la scoperta e il confronto di diversi modi di fruizione e d' uso contestualmente alla necessità di negoziare possibili intese e accordi sostenibili.

Così i docenti hanno sintetizzato i risultati raggiunti nel progetto per quanto riguarda questo aspetto¹⁰:

¹⁰ Dal questionario finale sul progetto rivolto ai docenti.

- primo confronto tra edifici dei luoghi in cui vivono gli alunni e quelli dei paesi di provenienza;
- confronto tra stili di vita generazionali;
- conoscere forme culturali di altri paesi, cogliere somiglianze e differenze per aprire un dialogo rispettoso di tutte le culture;
- sollecitare il dialogo e il confronto anche con altri sguardi e approcci al patrimonio per favorire scambio di punti di vista;
- conoscenza che esistono oggetti simili condivisi tra culture diverse e che i compagni stranieri provengono da culture altrettanto ricche di storia e conoscenze;
- favorire il dialogo e il confronto tra gli alunni. (I bambini si sono sentiti “accomunati” in questa ricerca per tutte le similitudini emerse tra la vita e le case al tempo dei nonni e la realtà dei paesi d’origine dei compagni provenienti da altre nazioni.)

Con riferimento alla dimensione digitale, il ragionamento dovrebbe riguardare almeno tre soggetti: i bambini e le bambine, i docenti e i genitori. E altrettanti oggetti: la previsione del fare, quanto realmente fatto, quanto si sarebbe potuto fare (quello che questa prima concreta esperienza ha insegnato circa l’uso del digitale per la storia e le educazioni implicate nel progetto).

Circoscrivendo l’osservazione al primo soggetto, questa la rosa di competenze che sono state messe in gioco:

1. accendere e spegnere il computer;
2. usare tastiera, mouse e desktop;
3. avviare e chiudere un programma;
4. usare alcuni comandi;
5. creare, aprire salvare chiudere un file;
6. inserire tabelle in un testo;
7. creare e gestire finestre e cartelle;
8. creare e stampare di immagini e disegni;
9. inserire di immagini in un testo;
10. costruire disegni usando: matita, testo, gomma, pennello, colori..;
11. progettare e creare un ipertesto;
12. usare il cd-rom e i dvd;
13. navigare in internet.

Ovviamente i livelli raggiunti sono stati molto diversi a seconda delle età dei bambini/e, delle competenze dei docenti, delle risorse digitali disponibili. Ogni classe ha comunque incrociato il percorso di ricerca con l'uso delle nuove tecnologie. L'obiettivo raggiunto è stato quello della costruzione di contenuti didattici digitali che presentano il lavoro di ricerca svolto, con l'uso di immagini fisse e mobili, brani di interviste a testimoni, link al web, esercizi interattivi.

Particolarmente significativo è stato l'uso della lavagna interattiva multimediale che ha consentito a docenti e allievi di condividere ed elaborare i risultati della ricerca in corso d'opera.

Dal fare al ripensare quanto fatto: un primo bilancio ancora provvisorio

Il progetto ha trovato nel convegno *Storia@storie Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*, organizzato dalla Rete di storie locali di Peseggia il 6 e 7 settembre del 2010 a Scorzè, una prima occasione di presentazione pubblica e di confronto.

Non è ancora conclusa la fase di valutazione del lavoro svolto e di bilancio di quanto realizzato.

E' possibile comunque raccogliere alcune indicazioni dalle risposte dei docenti¹¹ su alcuni aspetti significativi:

Il risultato più importante per lo sviluppo delle sue competenze professionali

- Ho dovuto imparare ad usare meglio (o del tutto) alcuni strumenti digitali per renderli supporto importante per l'attività didattica.
- Scoprire le possibilità del digitale a scuola.
- Conoscenza più approfondita di elementi di informatica.
- Apertura all'utilizzo nella scuola primaria delle nuove tecnologie digitali.
- Aver ampliato la mia conoscenza nell'uso del computer.
- Scoprire la potenzialità della tecnologia informatica nell'insegnamento.
- Aver acquisito maggior abilità ed apertura nell'utilizzo della multimedialità nella didattica.
- Una maggior padronanza nell'uso del computer e della LIM.

¹¹ Ibidem.

L'aspetto più negativo e critico (se c'è)

- Un progetto simile implica un impegno ed un impiego di tempo ed energie notevoli.
- Il dover coordinare anche altri lavori non è sempre semplice.
- La frustrazione di non poter passare alla sperimentazione nella classe.
- Non essere state incentivate per la fase dell'aggiornamento che è stato impegnativo in termini di tempo impiegato.
- Un livello personale di partenza piuttosto basso rispetto ad un corso di formazione troppo elevato.
- Limiti di strumenti e di tempi per realizzare progetti di tipo informatico nelle realtà scolastiche.
- Non aver potuto dedicare più tempo in classe a questo progetto per problemi di gestione del gruppo classe sopraggiunti in itinere.

L'aspetto più positivo e entusiasmante (se c'è)

- L'intreccio con il laboratorio di storia ha permesso di individuare e costruire i materiali e le proposte didattiche per le classi all'interno di un gruppo di docenti collaudato da tempo.
- L'interesse e il coinvolgimento degli alunni, anche di un buon numero di quelli che, solitamente, partecipano poco.
- Le colleghe stanno prendendo dimestichezza con gli strumenti digitali.
- La scuola ha guadagnato delle lavagne interattive.
- Le varie opportunità offerte dalla lavagna interattiva.
- Essere riuscita a costruire un percorso di ricerca con i miei alunni e a tradurlo poi in un materiale digitale.
- L'iniziale apprendimento del linguaggio informatico che sta cambiando il modo di apprendere, insegnare, comunicare.
- Il coinvolgimento dei bambini.

Accanto a quelle degli insegnanti, significative anche le considerazioni degli allievi¹².

¹² Dal questionario finale sul progetto rivolto agli studenti. Le risposte riproducono i testi scritti dagli allievi, le prime risposte delle rispettive domande sono quelle date dagli alunni delle classi terze.

Domanda: Nello svolgimento del progetto, l'uso dell'informatica è stato particolarmente utile perché:

- ... Non sapevo come si viveva una volta e come si nutrivano, ma adesso lo so grazie a questo progetto.
- Ho imparato a usarlo (il computer) meglio di prima. E adesso posso usarlo anche a casa con molta facilità.
- Ho imparato molto sul computer e il mio compagno faceva degli errori come ad esempio ciccava un tasto strano e li veniva fuori una parola completamente diversa.
- Mi è stato molto utile perché all'inizio non sapevo niente neanche accendere il computer invece adesso che ho imparato ad usarlo posso usare il computer anche a casa.
- Per parlare della mia terra e vedere Peseggia nel passato.
- Creare un oggetto digitale, usare il computer.
- Per imparare cose superiori a quelle che si sa già
- Capire il ppt e imparare a usarlo.

Domanda: Nello svolgimento del progetto, l'uso dell'informatica è stato particolarmente divertente perché:

- Abbiamo lavorato in coppie.
- E' stato molto divertente imparare a usare la lavagna interattiva.
- Le battute che facevano i nostri compagni per l'esperienza fatta.
- Vedere l'oggetto finito.
- Perché durante la ricreazione andavo giù con le mie amiche a scrivere al computer.
- Divertente stare in coppia, usare il mouse, la tastiera, il desktop.
- Creare, cambiare sfondi, o cambiare tipo e modo di scrittura o usare programmi come Word Art o Smart Art.

Domanda: In sintesi, quali sono stati gli aspetti del lavoro svolto che ti sono piaciuti di più?

- Per avere usato la lavagna digitale e avere fatto i testi sul futuro.
- Scoprire il centro e il paese in cui abito.
- Scrivere testi su come cambiare il paese.
- Lavorare al p.c. e studiare la storia in modo diverso.

Chiudo questa mia nota con la risposta di uno degli allievi alla domanda n. 7:

7. E quelle che invece consideri meno interessanti e utili?

GNIENTE

La risposta non esime, ovviamente, dal continuare la riflessione critica, la ricerca e l'impegno su questi temi, ma ci dà fiducia e allegria.

Che in fondo non sono poi cose da *'gniente*.

CONTENUTI DIDATTICI DIGITALI E STORIA LOCALE

UNA COMUNITÀ PER IL PATRIMONIO CULTURALE NEL PROGETTO INNOVA SCUOLA

Luisa Bordin

Io ho capito che al di fuori della scuola c'erano cose che non sapevamo.
(Angelica, classe terza)

Io ho scoperto che le case coloniche si possono imparare, si possono distinguere e scoprire per poi parlarne in classe.
(Sara, classe terza)

Partiamo dalla fine. Dalle ultime cose scritte da due alunne che hanno partecipato, come altri trecento allievi, al Progetto Innova Scuola. In sintesi riassumono quel che è accaduto dentro e fuori le classi, in questo caso in quelle che si sono occupate di case coloniche, ma analogamente, è accaduto tra tutte le altre scolaresche che sono riuscite a portare a termine il progetto assieme ai loro insegnanti, alle famiglie e alle istituzioni scolastiche. E più su fino a quelle persone che hanno gettato le basi formative, metodologiche e tecnologiche per la riuscita del Progetto Innova Scuola “Una comunità per il patrimonio culturale”.

La metafora è scontata, ma forse riesce a rendere l'idea dell'accaduto: *come un sasso nello stagno* il Progetto è partito da un nucleo centrale composto da una serie di obiettivi che dovevano condurre alla fattiva contaminazione tra discipline, educazioni e tecnologie digitali¹. Per cerchi concentrici la proposta ha portato alla creazione di progettazioni, ricerca e catalogazione di materiali, sperimentazioni attraverso laboratori geo-storici e informatici e produzione di contenuti didattici digitali (CDD) che illustrerò nello specifico nelle prossime pagine.

¹ Vedi il contributo di Ernesto Perillo: *Storia, patrimonio, intercultura, cittadinanza: Diario di un progetto loc@le in rete*, in questo Quaderno.

Il Progetto, anche a causa degli obiettivi elevati che si poneva, ha rivelato da subito la sua complessità. La “comunità” dei docenti, delle istituzioni scolastiche e degli esperti coinvolta a vari livelli ha dovuto coniugare le proprie competenze ed esperienze pregresse con aspetti metodologici e tecnologici innovativi. Le aspettative erano, da parte di tutti, piuttosto alte, ed è stato indispensabile per ciascun partecipante della “comunità” mettere in gioco anche il progresso maturato in tanti anni di lavoro nella scuola primaria². C'erano poi alcuni elementi che rendevano la proposta interessante: la sfida della “contaminazione” didattica e le proposte provenienti dall'ambito digitale che andavano oltre la nota formazione informatica di base, fatta di gestione di programmi di videoscrittura, di presentazione o di e-mail. L'apporto del digitale si configurava, in questo caso, come un mix di *lavagne interattive, piattaforme e-learning, blog, forum, wiki, learning object, cartoline digitali...* tutti strumenti e mezzi sostanzialmente sconosciuti nel primo livello scolastico: una bella sfida.

La storia locale, l'educazione al patrimonio, all'intercultura e alla cittadinanza

La storia locale è un ottimo mezzo per far scoprire agli alunni che nel territorio vi sono edifici, siti, luoghi che hanno una storia interessante che si può conoscere da vicino e diventare oggetti da valorizzare e conservare. La storia locale offre gli strumenti per imparare ad osservare con altri occhi il paesaggio, il luogo in cui ogni bambino vive. Pone in evidenza “oggetti” che stanno da sempre sotto lo sguardo di tutti, e proprio per questo, sono quasi *invisibili* e privi di significato particolare, confusi come sono nella realtà urbana moderna. Fermare l'attenzione, creare interesse per essi, conoscere come sono fatti, indagare il loro passato, osservare il loro stato di conservazione attuale, capire che funzione avessero, farli cioè “parlare”, aiuta i bambini a diventare consapevoli della realtà in cui vivono e a diventare futuri cittadini sensibili alla salvaguardia e alla valorizzazione del proprio ambiente e del patrimonio culturale esistente. Ciò, naturalmente, senza lasciar spazio a localismi inutili e pericolosi, ma per far comprendere

² Uno dei dati che è emerso da questo Progetto è stata la limitata presenza di insegnanti giovani. Per la stragrande maggioranza si è trattato di docenti con almeno vent'anni di esperienza lavorativa alle spalle: un dato sul quale riflettere o si è trattato di un caso?

che ogni storia, anche la più piccola, sta dentro a un contesto più generale e generalizzabile.

Il progetto era ambizioso: in particolare, coniugare la storia locale con la chiave interculturale è stata la sfida più difficile.

In alcuni casi è stato possibile porre l'approccio interculturale in evidenza, in altri esso appare più indirettamente. Ciò è dovuto, probabilmente, al fatto che il legame tra quel che sta ogni giorno sotto gli occhi non è sempre percepibile come elemento che possa offrire "pretesti" per parlare e riflettere d'altro e di "altri".

Cosa c'è, paradossalmente, di più localmente identitario di una piazza o di un centro urbano? Eppure – come hanno provato a dimostrare i percorsi didattici attuati - ogni comunità umana vive uno spazio di aggregazione, d'incontro per cerimonie, riti, scambi che si localizza al centro della realtà urbana, per quanto circoscritta essa sia.

Riflessioni analoghe si possono fare con il caso della strada statale del Terraglio che non è solo linea di collegamento tra Venezia e l'entroterra, ma diventa luogo di vita quotidiana, di scambio culturale ed economico tra persone che vi abitano e persone che sono di passaggio.

E cosa c'entra una casa colonica con l'intercultura?

Gli studi geografici ed economici ci descrivono una realtà mondiale ancora, prevalentemente, dedita al lavoro agricolo. Il confronto tra le tipologie abitative degli alunni italiani e degli allievi stranieri, tra quelle di almeno mezzo secolo fa in Italia e nel resto del mondo ha portato alla "scoperta" (perché tale risulta agli occhi di allieve/i) che molti nonni vivevano in case rurali (o coloniche).

In tutte le classi vi erano alunni di origine straniera: è stato indispensabile trovare la chiave per coinvolgerli. Il confronto tra la realtà locale e quella dei paesi di provenienza ha dato modo anche a loro di dare il proprio contributo alla completezza del lavoro di ricerca.

Se usare la chiave di lettura dell'intercultura significa imparare ad osservare con altro sguardo, con altro punto di vista situazioni apparentemente diversissime e distanti, ebbene, questi percorsi hanno indubbiamente posto alcuni tasselli essenziali per iniziare a capire che ciò che si trova "qui ed ora" può esistere anche "altrove" ed essere assai somigliante.

I temi dei Contenuti Didattici Digitali

Entriamo, ora nello specifico di quel che gli istituti sono riusciti a realizzare.

I Contenuti Didattici Digitali (CDD) intorno ai quali si è lavorato nell'ambito del Progetto Innova Scuola nel biennio 2008-2010 sono stati sette.

L'I.C. di Peseggia (VE) - istituto capofila - ha prodotto due CDD: il primo dedicato al centro urbano del territorio comunale e il secondo a una ricerca interdisciplinare sulla salvaguardia dei corsi d'acqua, di cui la zona è ricca, che è stato sperimentato nel plesso di Cappella.



L'I.C. di Scorzè (VE) ha portato a termine due CDD entrambi dedicati alle piazze presenti nei centri urbani rispettivamente di Scorzè e della frazione di Rio San Martino.

L'I.C. di Carbonera (TV) ha realizzato due CDD dedicati rispettivamente alle



case coloniche e alle cartiere: il primo è stato realizzato nei plessi di Carbonera e Mignagola, il secondo nei plessi di Pezzan e Vascon.

Il I° Circolo Didattico di Mogliano Veneto (TV) ha avviato un lavoro di ricerca sul Terraglio, la via di comunicazione più importante del territorio comunale, che non è stato ancora sperimentato completamente con

le classi.

Perché proprio questi “oggetti” e non altri?

Il territorio di riferimento delle scuole, in realtà, offre svariate possibilità di scelta. Per limitarci agli ultimi secoli, esistono ville venete di pregevole valore storico, chiese ed edifici religiosi, manufatti della religiosità popolare, vie di comunicazione, edifici o resti di insediamenti industriali d'epoca spesso accompagnati da documentazione storica di notevole interesse.

I docenti, in fase di progettazione, hanno scelto quegli “oggetti” che meglio rispondessero a quanto dettato dal Progetto approvato dal Ministero³, ma allo stesso tempo fossero adatti ai livelli delle classi in cui si andava ad effettuare la sperimentazione.

³ Vedi contributo di Ernesto Perillo, cit.

Contenuti Didattici Digitali *variabili*

Dopo l'iniziale fase di formazione e progettazione assistita dagli esperti ciascun gruppo di docenti ha deciso come condurre la sperimentazione nelle proprie classi.

La prima fase di lavoro è consistita nella ricerca di materiali idonei allo scopo e alla costruzione di un PowerPoint che illustrasse il percorso didattico.

Aspetti organizzativi interni, variazioni intercorse tra la fase progettuale del primo anno e quella attuativa del secondo hanno portato all'implementazione di prodotti dalle caratteristiche didattiche diversificate.

I CDD, infatti, mostrano diverse scelte tecniche, metodologiche e didattiche sia a livello progettuale sia tecnologico.

Vi sono CDD che sono stati progettati e realizzati "a tavolino" dai docenti e si prestano ad essere sperimentati nelle classi che volessero occuparsi del tema proposto.

Altri CDD sono la ricostruzione del percorso attuato con le classi e la sua trasposizione in presentazione in PowerPoint e/o digitale.

Altri CDD sono per così dire, *misti*, nel senso che alcune parti del lavoro sono state narrate dai docenti e altre realizzate dalle classi.

Vi è, infine, la modalità di progettazione guidata e realizzazione affidata alle classi con la supervisione dei docenti.

Tutti i lavori prodotti e completi sono stati predisposti in un formato idoneo per essere collocati nel sito di Innova Scuola.

La descrizione dei CDD (Contenuti Didattici Digitali)

Tutti i CDD hanno un format grafico omogeneo e riconoscibile e possono essere esplorati off-line e on-line. La navigazione avviene molto semplicemente e dispone di un percorso lineare che offre molti spunti di approfondimento ipertestuale.

Peseggia ieri, oggi e...

Il CDD è stato progettato e realizzato dai ragazzi sotto la supervisione del docente e raccoglie il percorso didattico attuato da due classi quinte della Scuola Primaria di Peseggia.

Peseggia oggi. Il tema è quello del “centro” del paese, come si presenta attualmente, com’era circa mezzo secolo fa e come si potrebbe riprogettare per il futuro.

L’attività di partenza è un’uscita sul territorio documentata con alcune riprese video. Gli edifici importanti presenti nel centro abitato sono successivamente individuati con Google Map.

Dopo la proposta di una definizione di *centro abitato* i ragazzi hanno inserito nel CDD una batteria di foto esemplificative delle manifestazioni culturali più significative che si svolgono nell’aria centrale del paese.

Riprendendo da Google Map le foto del centro abitato i ragazzi presentano alcuni semplici esercizi interattivi (domande con risposte a scelta multipla) finalizzati a far identificare alcuni luoghi d’interesse comune a un ipotetico fruitore del CDD.

Peseggia ieri. La sezione prende avvio da alcune fonti fotografiche risalenti agli anni ’50 e ’60 che ritraggono il centro. I ragazzi suggeriscono di “leggere” la prima fonte proponendo un esercizio interattivo di confronto tra tabelle che elencano gli elementi architettonici presenti a quel tempo o scomparsi. Attraverso una serie di fonti storiografiche, iconografiche e documentali si ricostruisce la storia della chiesa di Peseggia che si trova all’interno dell’area centrale. Alcune delle fonti scritte sono esaminate con l’ausilio della LIM.

Segue una breve sezione che mostra la sintesi di alcune testimonianze orali intorno alla descrizione del centro cittadino nel passato.

Peseggia domani. La fase di analisi storica si conclude con la riprogettazione del centro urbano. I ragazzi avanzano le loro proposte rispetto al ripensamento dell’attuale assetto e ad un diverso uso di alcuni edifici esistenti.

La parte conclusiva affronta il tema dell’interculturalità collegando il centro di Peseggia ai paesi di provenienza degli alunni stranieri presenti nelle due classi. I ragazzi hanno costruito alcune colorate slides con poche informazioni essenziali sugli stati d’origine e, talvolta, sugli usi delle piazze, rinviando per approfondimenti a link di siti web geografici. Il messaggio che ne scaturisce è che le differenze geografiche e culturali di provenienza possono arricchire tutti e i ragazzi dimostrano di averlo ben compreso.

La piazza di Scorzé - Le piazze di Rio San Martino

I CDD dell' I.C. di Scorzé (VE) sono stati progettati, realizzati e sperimentati da alunni del secondo biennio della scuola primaria. Oggetto del percorso didattico sono le piazze del Comune di Scorzé (VE) viste nel loro aspetto attuale e passato. È stata scelta la piazza da un lato perché luogo interculturale per eccellenza, dall'altro perché, nella realtà territoriale, sta perdendo il suo valore culturale di luogo d'incontro, di scambio economico e culturale.

I lavori mostrano, all'inizio, una mappa concettuale che visualizza i collegamenti tra le diverse parti del percorso didattico.

L'input di partenza è dato dalla definizione di "piazza" che si trova in Wikipedia e dall'individuazione delle sue categorie principali: cos'è, le sue funzioni e gli elementi architettonici che la contraddistinguono dagli altri spazi urbani.

Segue la proposta di visita alle piazze con raccolta della documentazione fotografica di tutti gli elementi visibili che è stata in seguito montata in sequenze video⁴. Un paio di attività didattiche suggeriscono come raccogliere i dati di osservazione e di confronto e tradurle in un testo descrittivo e collettivo di sintesi che si può eseguire anche con l'aiuto della LIM.

I CDD continuano con il confronto con le piazze degli "altri", cioè dei paesi limitrofi e dei capoluoghi del Veneto che si possono analizzare con l'aiuto di schede didattiche ed eventualmente approfondendo l'analisi con la ricerca di altre informazioni sul web.

Successivamente si riporta un questionario somministrato agli alunni e ai genitori per conoscere le funzioni d'uso attuali delle piazze di Scorzé da cui emerge chiaramente il cambiamento avvenuto rispetto al passato.

Inizia poi un percorso di ricostruzione della storia del passato delle piazze che ricorre alla presentazione di foto storiche, fonti scritte e storiografiche e alcune testimonianze orali che le descrivono negli anni '50 del secolo scorso. Alcune delle informazioni (anche relative agli edifici storici) sono state ricavate anche dal sito del comune. Tutte le fonti confermano che le funzioni

⁴ La strategia didattica di rimontare le foto digitali è indubbiamente un'operazione utile che costringe i ragazzi a ripensare e riflettere su ciò che hanno visto. Aiuta, cioè, a ri-vedere con altri occhi, più attenti e critici gli spazi quotidiani.

delle piazze sono cambiate nel corso del tempo e che attualmente hanno perso il loro fondamentale ruolo di “fulcro del paese”.

I CDD si concludono aprendo una piccola sezione di conoscenza e di confronto con le piazze nella storia: nell’antica Grecia e nell’antica Roma. Anche questo è un modo per compiere operazioni di lettura dal punto di vista interculturale. Capire quale fosse il ruolo delle piazze nell’antichità, fa comprendere che l’importanza di questo spazio è stata tale almeno fino al secolo scorso.

Yoyo cerca casa

“Yoyo cerca casa” è un CDD originale rispetto agli altri prodotti dai laboratori del Progetto. Può essere utilizzato da alunni delle classi terze – quinte della scuola primaria. Il percorso va, ovviamente, adattato alla classe che lo sperimenta.

Yoyo è una proposta interdisciplinare di taglio ambientale-scientifico che ha come tema lo studio e la salvaguardia dei corsi d’acqua del territorio. Il pretesto per far conoscere l’ambiente delle acque che attraversano il territorio della frazione di Cappella di Scorzè (VE) è dato da un personaggio guida –Yoyo, appunto- una tartaruga d’acqua dolce un tempo diffusa della zona e che sta cercando casa poiché è ormai in via d’estinzione.

Nella prima parte del CDD Yoyo accompagna gli alunni alla scoperta delle informazioni sulle diverse specie di tartarughe, sull’importanza dell’acqua per tutti gli esseri viventi e fa riflettere i bambini sull’uso e lo spreco che se ne fa al giorno d’oggi.

Yoyo diventa poi il pretesto per far vedere (attraverso le proposte di uscita sul territorio) e far osservare un “rio”, un fosso, i suoi argini; gli interventi dell’uomo per una corretta manutenzione nel tempo; l’aspetto del territorio circostante e i segni dell’incuria moderna che possono essere causa anche di fenomeni disastrosi quali gli allagamenti.

Una nutrita serie di materiali didattici, di schede di osservazione e di approfondimento completa il lavoro. Vi sono poi alcuni link a siti web e tra questi anche il link al Consorzio di Bonifica, ente preposto al controllo delle acque e alla Protezione Civile.

Il CDD si conclude con un utile glossario ecologico-ambientale aperto a integrazioni o modifiche che i “navigatori” possono inserire.

Case di oggi, case di ieri: le case coloniali a Carbonera e dintorni

Nel CDD la presentazione del lavoro di ricerca è suddivisa in tre parti secondo le macrosequenze oggi, ieri, domani⁵.

*Case di oggi*⁶. Il CDD parte dalla prima uscita sul territorio avvenuta per osservare, documentare e classificare gli edifici che si affacciano lungo il tragitto scuola centro del paese. Presenta il questionario che analizza le abitazioni degli alunni e i grafici risultanti dalla classificazione delle tipologie abitative attuali. Mostra, in seguito, un tentativo di sintesi e di verifica attraverso la proposta di un gioco interattivo che prevede l'associazione degli spazi alle funzioni d'uso nelle case d'oggi.

Un primo approccio all'intercultura avviene mediante la localizzazione sul planisfero e sulla carta d'Italia dei paesi o delle regioni di provenienza delle famiglie delle tre classi. Le carte usate sono state reperite nel Web.

Illustra poi i risultati emersi dal confronto tra i dati emersi dai questionari di analisi degli spazi abitativi dei bambini con quelli dei nonni e lancia le prime ipotesi emerse dalla scoperta dell'esistenza di alcune case chiamate "coloniali". I grafici usati sono stati realizzati con le funzioni di Power Point. La prima parte, infine, si chiude con la rappresentazione di un esempio di linea del tempo che visualizza la distribuzione temporale delle case di una classe e di quelle dei loro nonni.

*Case di ieri – Le case coloniali*⁷. La seconda parte inizia con una mappa concettuale che sintetizza il percorso sul passato cioè: le testimonianze, le fonti architettoniche, le fonti fotografiche, le fonti materiali⁸, le fonti scritte e il calendario dei lavori agricoli con relativi proverbi e modi di dire.

⁵ Il percorso illustra in modo sintetico le diverse fasi del lavoro, ma non il racconto cronologico delle azioni poste in atto nei due anni. La sintesi, infatti, ha richiesto una riorganizzazione logica delle diverse attività. L'uscita al Museo, ad esempio, è avvenuta in seconda, ma nel CDD appare nella parte riguardante lo studio del passato e delle fonti che è avvenuta in terza.

⁶ Sperimentato in classe seconda.

⁷ Sperimentato in classe terza.

⁸ Si tratta della sintesi dell'attività didattica svolta durante la visita al Museo dell'Uomo di Susegana (TV) http://www.altamarca.it/turismo_desc.asp?id=24&id_cat= in cui gli alunni hanno cercato e analizzato alcuni oggetti della vita quotidiana e alcuni strumenti agricoli.

All'interno della parte dedicata alle fonti fotografiche si possono vedere due filmati⁹ costruiti usando una selezione di foto di famiglia e di foto digitali scattate dagli allievi assieme ai loro genitori. La LIM, in questa fase del laboratorio, si è rivelata uno strumento preziosissimo per videoproiettare le foto e aprire discussioni interessantissime¹⁰ tra i bambini sulle diverse strutture che le componevano (spazi abitativi e rustici), territorio circostante, stato di conservazione e localizzazione ed anche per l'analisi delle fonti fotografiche poiché è servita sia in fase di analisi sia di verifica¹¹. La LIM è servita anche per compiere attività legate all'analisi dei documenti scritti. Ancora, in questa sezione si trova un gioco di collegamento tra gli spazi della casa colonica e la loro funzione analogo al precedente.

Pensare il futuro delle case coloniche. L'ultima sezione è dedicata alle proposte che gli alunni fanno per la conservazione e la valorizzazione di questo patrimonio culturale cioè come si potrebbero ristrutturare e riutilizzare gli edifici che sono stati abbandonati.

La carta e le cartiere a Carbonera tra presente e passato

La scelta di questo tema specifico è nata dall'esistenza nel territorio di una realtà produttiva plurisecolare di cartiere di notevole importanza. La documentazione storica ne testimonia la presenza - senza soluzione di continuità - a partire da XIII secolo.

Il CDD è stato progettato e realizzato dalle classi quinte dei plessi di Pezzan e Vascon con la supervisione degli insegnanti. I ragazzi hanno prima completato il percorso storico e, dopo aver imparato ad usare le funzioni principali del programma Power Point, ne hanno creato la presentazione.

⁹ I filmati sono stati realizzati con il programma Movie Maker.

¹⁰ Alcune delle discussioni sono state registrate con il registratore digitale e costituiscono ora un prezioso archivio dell'interazione in classe, utile anche per far riflettere noi docenti su quel modo di apprendere che Clotilde Pontecorvo titolava "Discutendo s'impara".

¹¹ Attraverso una griglia di osservazione, i bambini hanno potuto esaminare da vicino la struttura degli edifici e dei rustici collegati, i materiali di costruzione, ecc.

La carta oggi. Il tema di partenza è la raccolta di informazioni su cosa si usa oggi per scrivere, quali supporti e quali tipi di carta esistano¹². Seguono le loro ipotesi sul procedimento per produrre la carta. Descrivono e illustrano poi con disegni le sequenze dell'esperienza avvenuta in classe del *fare la carta a mano*. Nelle slides successive spiegano brevemente l'odierna procedura industriale di fabbricazione della carta. E da ultimo documentano con foto e brevi descrizioni il processo produttivo a cui hanno assistito durante la visita ad una cartiera industriale del territorio comunale.

Il passato e il futuro. Il CDD mostra qui alcuni grafici in cui si riportano i dati di una breve inchiesta tra le famiglie degli alunni finalizzata a verificare se sappiano dell'esistenza di cartiere nel territorio o di persone che ci lavorino o vi abbiano lavorato. Il passaggio successivo sintetizza le interviste fatte a ex lavoratori delle cartiere la cui ricostruzione storica si spinge fino agli anni '40. I ragazzi proseguono proponendo l'analisi di alcune fonti cartografiche¹³ che mostrano la dislocazione di mulini da carta a partire dalla metà del Seicento. Una mappa spazio-temporale elaborata da uno storico locale colloca i siti in cui sono ancora presenti edifici o resti usati come mulini da carta dei quali resta documentazione storica. Segue una serie di slides in cui i ragazzi affrontano l'analisi delle fonti storiografiche e cronologiche. Un grafico spazio-temporale riassume le informazioni sulla dislocazione e la proprietà delle antiche cartiere. Una batteria di foto digitali mostra lo stato di conservazione odierno degli "oggetti del patrimonio" sopravvissuti nel tempo. Infine i ragazzi presentano alcuni esempi di analisi delle fonti storiografiche in cui vengono nominate le antiche cartiere di Carbonera.

Il percorso sulle cartiere si conclude, come in altri CDD, con le loro proposte di tutela e riutilizzo in chiave culturale di alcune di esse.

¹² Il laboratorio didattico, in realtà, aveva preso avvio, a partire dalla classe quarta, da un lavoro di ricerca sulla storia della scrittura e dei supporti per scrivere usati nel corso della storia delle civiltà studiate.

¹³ Le carte storiche provengono dall'Archivio di Stato di Treviso.

“Il mio paese è una strada...” il Terraglio e Mogliano Veneto

Il lavoro di ricerca deve essere ancora completato¹⁴. I docenti stanno elaborando un percorso semplificato per le classi seconde e terze ed uno più articolato per il biennio finale. Il filo conduttore è il Terraglio, la via di comunicazione principale che collega Venezia con la città di Treviso. Esso attraversa esattamente il centro urbano di Mogliano Veneto, e intorno a questo asse viario, nei secoli, si sono concentrati gli interessi politici, culturali, economici e urbanistici del comune.

L’idea è che ciascuna classe concentri la propria ricerca su uno degli aspetti significativi che riguardano questa importante strada.

Il percorso prevede di coinvolgere i bambini e le famiglie partendo dalla costruzione di una “mappa emotiva” per verificare quali siano i luoghi significativi del territorio e se tra questi vi sia anche il Terraglio. Propone poi l’analisi del suo aspetto attuale portando le classi in uscita. La proposta procede con il confronto tra le descrizioni del suo aspetto attuale e quello ricordato dalle generazioni adulte: luoghi significativi, attività economiche, mezzi di trasporto... La fase successiva prevede: la ricostruzione del passato mediante l’analisi di fonti scritte¹⁵ e fotografiche d’epoca che rappresentano il Terraglio e Mogliano Veneto a partire dalla fine dell’Ottocento; fonti cartografiche e scritte che coprono l’arco temporale che va dal XIV al XIX secolo; fonti archivistiche comunali sulle norme d’uso e di tutela. La conoscenza della documentazione storica significativa porterà al confronto tra le trasformazioni che sono avvenute nel corso dei secoli e le permanenze ancora visibili. Analogamente sarà interessante sapere dagli alunni stranieri come siano le vie di comunicazione nei loro paesi, l’uso e il significato che lì si attribuisce, i mezzi di trasporto usati... Gli apporti del digitale previsti sono gli strumenti più comuni: foto, scansioni dei materiali prodotti dagli alunni, dei documenti e delle fonti iconografiche storiche; audio e video-registrazioni delle uscite e delle interviste agli adulti o al “territorio” in senso lato; uso della LIM e del web per ricercare altri dati o siti utili per l’approfondimento dei temi.

¹⁴ Il CDD è ancora in via di elaborazione a causa della variazione degli assetti organizzativi dei docenti intercorsi tra l’avvio del Progetto Innova Scuola e la fasi successive.

¹⁵ Tra le fonti scritte vi è anche un brano dello scrittore Giuseppe Berto che definisce Mogliano Veneto come citato nel titolo del lavoro di ricerca.

Gli strumenti digitali nei CDD

Gli oggetti digitali sopra illustrati contengono un ricco *patrimonio* di materiali prodotti anche grazie alle tecnologie digitali.

I materiali storici, didattici e digitali raccolti dai laboratori sono sovrabbondanti rispetto a quelli selezionati per i CCD e il motivo si spiega facilmente. Un contenuto digitale, quando è finalizzato alla presentazione di un progetto o di un percorso didattico deve necessariamente tener conto di alcuni criteri basilari: la chiarezza espositiva e grafica, la testualità che deve essere limitata, la ricchezza – se possibile - dell'apparato iconografico.

I docenti e gli alunni hanno dovuto tener conto di tutto ciò ma senza nulla togliere alla rigosità del lavoro di ricerca.

Alla mole della produzione cartacea, stavolta, si sono affiancati numerosi strumenti digitali¹⁶ usati dai docenti e in parte anche dagli alunni più grandi. Ecco un breve elenco: foto digitali per documentare gli “oggetti” del patrimonio e uscite sul territorio, ai musei; scansioni di foto a stampa di archivi familiari e storici, di documenti storici, di disegni prodotti dagli alunni, di schede didattiche; grafici, tabelle ed esercizi interattivi; video di esperienze o di interviste a testimoni costruiti con programmi comunemente diffusi; registrazioni digitali che documentano descrizioni, discussioni, spiegazioni; collegamenti e link a siti o pagine web per informazioni e approfondimenti; la lavagna interattiva multimediale per svariate attività di osservazione, analisi, costruzione di conoscenze e, naturalmente, la video scrittura e l'uso del programma di presentazione PowerPoint.

Una puntualizzazione a parte la merita la LIM. La lavagna interattiva multimediale (LIM) è stata uno strumento molto utile dal punto di vista didattico e metodologico. La LIM, infatti, si può usare per la spiegazioni collettive, ma anche per operazioni di lettura della fonti siano esse visive, iconografiche, fotografiche, multimedialie (film, video ...) o scritte. Il software di cui ciascuna è dotata permette molteplici operazioni di elaborazione di e sui testi, di trasferimento ed elaborazione di fotografie, di immagini e documenti dal web secondo una modalità di lavoro collettivo molto interessante e coinvolgente per gli alunni.

¹⁶ Sono stati impiegati quegli strumenti che anche alunni di scuola primaria possono imparare ad usare e, soprattutto, fanno parte della reale dotazione tecnologica degli istituti.

La disponibilità immediata di materiali che si possono cercare e scaricare dal web è stato un altro dei benefici di questo strumento per la didattica in classe. Il vantaggio di poter vedere una fonte in formato grande, ad esempio, agevola la lettura e la comprensione della stessa. La LIM, inoltre, permette di lavorare collettivamente sui materiali risparmiando anche tante fotocopie.

Osservazioni sull'utilità del metodo e degli strumenti digitali

Affrontare una ricerca storico-didattica ricorrendo anche all'uso delle nuove tecnologie impone di ripensare la progettazione del percorso didattico e metodologico.

Il vantaggio sicuro sta nel coinvolgimento attivo degli alunni i quali si dimostrano, da subito, interessati alla contaminazione che il digitale comporta rispetto al normale modo di condurre un laboratorio di ricerca-azione. La disponibilità immediata di immagini (e fonti) a colori e in formato grande, la concentrazione dell'attenzione su un'immagine comune (come può essere quella su uno schermo LIM) e la possibilità d'interagire vedendone subito i risultati rende gli alunni immediatamente più partecipativi. Un altro fattore che si rivela importante è l'opportunità di diventare protagonisti nella creazione del proprio lavoro. Mi è accaduto di assistere al laboratorio di due classi quinte incaricate di realizzare la presentazione del proprio percorso. Quando i ragazzi hanno scoperto le possibilità grafiche e combinatorie del programma PowerPoint si sono scatenati nelle scelte grafiche e cromatiche più disparate. I ragazzi, infatti, hanno un approccio ludico all'informatica (fortunatamente) e non tengono conto di parametri come la chiarezza e la leggibilità, di conseguenza vanno accompagnati nella costruzione di che ciò che creano. Se la presentazione è destinata a essere vista da altre persone, essa deve apparire "leggibile": in fondo anche questa è una forma di decentramento che va gradualmente acquisito.

I "nativi digitali" dei quali molti studiosi si sono occupati (ne abbiamo avuto la riprova) si trovano effettivamente anche tra gli alunni dell'attuale generazione scolastica e questo rappresenta un indubbio fattore positivo. La vera discriminante, però, sta nell'età degli alunni. Per far realizzare loro una presentazione col programma PowerPoint, ad esempio, devono frequentare almeno il secondo biennio della primaria. Alcune operazioni di videoscrittura, inserimento di immagini o foto sono in grado di compierle dopo adeguate esercitazioni anche dalla classe precedente. Intorno ai

laboratori del Progetto Innova Scuola, va ribadito, hanno lavorato alunni di classe terza e quinta e con i più piccoli è stato realisticamente possibile far vedere loro quali siano alcune delle potenzialità degli strumenti digitali solamente nel momento in cui sono stati messi *in situazione*. Per loro è stato necessario, innanzi tutto, avviarli all'uso del pc e della videoscrittura nelle sue funzioni di base. Per la maggioranza di essi, inoltre, si è trattato della prima esperienza¹⁷ che però ha dato risultati in breve tempo. La produzione di materiali digitali con alunni così piccoli si può fare solo se fortemente guidati e questo è possibile solo in condizioni logistiche e organizzative adeguate.

Genitori e territorio

Un progetto così complesso ha bisogno di numerose collaborazioni: *in primis* delle famiglie poi dell'istituzione scolastica e, se possibile, di enti, istituzioni e associazioni a vario livello¹⁸.

Sin dall'inizio le famiglie sono state informate circa la valenza innovativa e formativa del progetto. Da questo punto di vista, il ruolo delle famiglie è stato di fattiva collaborazione nella quasi totalità dei casi.

In alcune realtà scolastiche è stato consegnato ai genitori un questionario per verificare quale fosse la dotazione digitale disponibile in casa, quali competenze d'uso ne avessero gli adulti e quale uso ne fosse permesso ai loro figli. Si chiedeva, infine, quale tipo di collaborazione informatica (e non solo) avrebbero potuto dare a questo progetto.

I dati raccolti hanno chiarito il quadro delle possibilità e delle potenzialità che si sono messe in azione quando, per esempio, è stato chiesto ai bambini di andare a fotografare gli edifici del territorio.

¹⁷ Il laboratorio d'informatica di base deve necessariamente essere svolto in compresenza di insegnanti a meno che l'istituto non disponga di un'aula informatica con almeno una decina di postazioni in rete, il che, mediamente non accade perché la scuola primaria, spesso, dispone di poche macchine obsolete. Il taglio delle ore di compresenza avvenuto in questi anni ha compromesso l'attuazione di parte dei lavori progettati.

¹⁸ Come, ad esempio, di archivi storici, musei, biblioteche, uffici tecnici comunali, associazioni culturali, studiosi di storia locale, testimoni dei fatti e delle trasformazioni dei luoghi, realtà industriali. Vedi anche contributo di Ernesto Perillo, cit.

Gli esiti di queste *collaborazioni* si possono vedere anche nei CDD su illustrati.

Un discorso a parte lo merita l'apporto delle famiglie degli alunni stranieri. Premesso che ogni famiglia va considerata come un caso a se stante, la collaborazione è stata graduale nel senso che raccontare ai propri figli del loro paese d'origine non è stato facile, vuoi per timore o rimozione della propria storia o per incomprensione delle richieste. Sono stati i bambini o i ragazzi ad aprire spiragli, mano a mano che il lavoro procedeva e solo quando hanno compreso che lo scopo era quello di valorizzare le loro esperienze d'origine. Quando, cioè, hanno capito che gli "oggetti" del patrimonio che stavano imparando a conoscere esistono anche nel paese in cui sono nati o da cui proviene la propria famiglia. Positiva fin da subito, invece, è stata la collaborazione rispetto all'uso degli strumenti informatici (ove presenti).

Coerenza tra competenze acquisite, progettualità e percorsi didattici realizzati

A conclusione del progetto sperimentale si possono trarre alcune osservazioni.

La progettazione è stata rispettata nelle sue linee generali. Bisogna, infatti, tener conto del fatto che, per i docenti e le classi partecipanti, l'uso di molti strumenti digitali era sostanzialmente nuovo¹⁹.

È stato un lavoro impegnativo sia per i docenti sia per gli allievi. Progettare e realizzare un CDD significa che prima è indispensabile passare attraverso lo "studio" dell'oggetto: nel nostro caso le piazze, le strade, le case coloniche, le cartiere per poterne raccontare in seguito la storia.

È stato necessario realizzare prima, o *in itinere* il lavoro cartaceo affinché gli alunni riuscissero a elaborare le informazioni e i dati raccolti. Si

¹⁹ Una variabile imprevista intercorsa tra l'avvio e la conclusione del progetto è stata la diminuzione, se non addirittura il taglio, degli organici che determinato la scomparsa, pressoché totale, delle ore di compresenza necessarie per poter usare le nuove tecnologie in laboratori informatici, spesso sottodimensionati rispetto alla numerosità degli alunni presenti in una classe. Ciò ha comportato la riprogettazione dell'assetto organizzativo per riuscire a condurre in porto la fase di produzione con le classi. È stato indispensabile, in alcuni casi, reintegrare le risorse umane (i docenti) pena la non attuazione del progetto.

è dovuto passare dall'abbondanza delle fonti disponibili alla selezione delle informazioni più significative da far conoscere ad un ipotetico spettatore. Successivamente, dall'insieme dei materiali raccolti ed analizzati si è passati alla progettazione di una sorta di storyboard delle diapositive per illustrare il percorso storico-didattico.

Di tutti gli strumenti e mezzi che il mondo digitale mette attualmente a disposizione se n'è impiegata solo una parte. In particolare sono state usate solo parzialmente le potenzialità del web. Ad esempio la piattaforma per la formazione dei docenti (assieme alle numerose funzioni di cui dispone) è stata sfruttata solo per un certo periodo. Ha permesso, indubbiamente, di aprire finestre sulle potenzialità e la ricchezza del web per molti sconosciute. Ha mostrato l'orizzonte verso cui è proiettato il futuro tecnologico e didattico, ma probabilmente per il modo in cui sono organizzate le attività, i modi e l'organizzazione nella scuola primaria attuale, i tempi non sono ancora maturi. L'ipotesi, infatti, di far lavorare anche gli alunni in una piattaforma e in un ambiente digitale predisposto per loro non si è riusciti ad attuarla ed il motivo sostanziale sta nella limitatezza dei tempi. Ci sarebbe voluto un terzo anno, probabilmente, per poter mettere in gioco anche questa parte del progetto. Gli alunni, inoltre, dovevano essere *addestrati* all'uso degli strumenti partendo praticamente da un livello vicino allo zero e, per quanto siano veloci nell'apprendere, era indispensabile lasciare loro il tempo di assimilare ciò che avevano imparato. Le cose da saper fare prima di arrivare al web sono molte e i docenti non hanno avuto il solo compito di *insegnare informatica*, ma anche portare avanti l'educazione al patrimonio attraverso la ricerca storica in chiave interculturale.

E da ultimo, ma non meno importante, c'è anche l'aspetto educativo e formativo che deve ricoprire la tecnologia: per imparare ad usare le tecnologie del web in modo utile ed intelligente ci vuole qualcuno che dia ai bambini e ai ragazzi gli strumenti, le basi per farlo e questo, quando è possibile, dovrebbe essere il ruolo dei docenti nei confronti degli allievi.

Per concludere, ringrazio tutti i bambini e soprattutto i docenti che hanno partecipato al Progetto e hanno saputo vedere *oltre* e trasformare la ricerca storica in un sapere anche digitale.

GLI AUTORI

Luisa Bordin, docente di scuola primaria, è autrice di testi scolastici per la scuola primaria di ambito linguistico e antropologico. Con riferimento alla disciplina storica, coordina laboratori di didattica della storia locale per docenti della scuola di base.

Attilia Cozzaglio, laureata in Filosofia nel 1979 e pubblicista dal 1986, collabora ed è socia dal 1993 della società TiConUno srl di Milano, che si occupa di ricerca, formazione, comunicazione in ambito sociale, culturale, scientifico. Ha diretto e collaborato a numerosi progetti sviluppati dalla società TiConUno.

Giuseppe Di Tonto, docente di Italiano e storia negli istituti di istruzione secondaria superiore di Treviso. Autore di pubblicazioni e saggi sulla scrittura per i nuovi media e sulle applicazioni delle nuove tecnologie della comunicazione alla didattica, alla formazione e all'insegnamento della storia. Già docente a contratto di Informatica per le Scienze Umane e Informatica per le Scienze storiche presso l'Università di Bologna. Responsabile del sito dell'Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia Clio '92. (www.clio92.it)

Ferruccio Manfredi (1967), laureato in Scienze dell'Informazione, ha lavorato dal 1994 al 2004 presso il Centro Ricerche di Telecom Italia dove si è occupato fra l'altro di gestione della conoscenza e di tecnologie dell'informazione applicate alla formazione.

Dal 2004 lavora al CSI-Piemonte seguendo i servizi amministrativi per l'Istruzione della PA piemontese e fa parte del Gruppo di lavoro del "Centro multimediale on line Storia e Cultura dell'Industria" come responsabile delle attività didattiche del Centro.

Ivo Mattozzi. Insegna Didattica della storia ed anche Storia moderna all'Università di Bologna (Facoltà di lettere e filosofia) e Storia e studi sociali presso la Facoltà di scienze della formazione della Libera Università di Bolzano, istituita a Bressanone.

E' il presidente di Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia. La sua attività di ricerca si è svolta in una prima fase su aspetti e problemi della storia economica e sociale dello stato veneziano. In una seconda fase si è rivolta ai problemi dell'insegnamento collegati alla epistemologia e metodologia della storia.

A partire dalle esperienze di insegnanti e dalla collaborazione con loro ha ideato una proposta di curriculum verticale e continuativo centrato sulle operazioni cognitive e sulle conoscenze storiche significative.

Loredana Prot. Docente di scuola primaria nell'Istituto Comprensivo "F. Marro" di Villar Perosa (To), da 12 anni è distaccata su un laboratorio di storia che fa riferimento al progetto *Un archivio di fonti di memoria tra scuola e territorio*. Ha pubblicato esperienze su percorsi a carattere interdisciplinare, alcuni prodotti multimediali e brevi monografie di storia locale, nonché articoli di didattica. Ha

collaborato con Enti Culturali e diverse riviste specializzate. Fa parte dell'Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia Clio '92, e da anni è impegnata in corsi di formazione in qualità di formatore Clio.

Ernesto Perillo, ri-cercatore di storie. Ha insegnato italiano e storia negli istituti superiori e dal 1986 è stato ricercatore presso l'Irrsae/Irrre del Veneto. E' autore di saggi e testi sulla didattica della storia. Fa parte dell'Associazione Clio '92 e del gruppo di coordinamento della Rete di storie a scala locale di Peseggia (VE).

Enrica Salvatori (La Spezia 1963) Professore associato di storia medievale all'Università di Pisa dove impartisce lezioni all'interno dei corsi di laurea in Storia, Scienze dei Beni Culturali e Informatica Umanistica. Tra le altre cose insegna Storia Digitale, cura il settore e-learning della Facoltà di Lettere e Filosofia, è membro fondatore del Laboratorio di Cultura Digitale e collaboratore di "Reti Medievali iniziative on line per la medievistica". Ha unito le competenze scientifiche con l'attività di giornalista pubblicista (perseguita dal 1988 al 1998) fondando nel 2006 il blog-podcast Historycast (<http://www.historycast.org>), il primo podcast indipendente in Italia dedicato alla storia.

Maria Vassallo - Docente di Materie letterarie nella scuola superiore, dal 1999 al 2008 è stata docente a contratto presso la Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria (SSIS) dell'Università della Valle d'Aosta per i corsi di *Didattica dell'Educazione alla convivenza* e di *Lessico e materiali per la storia*. Nell'Associazione Clio 92 ha partecipato alle attività di formazione e di ricerca nella didattica della storia. Nel settore della storia locale ha pubblicato: *Le Valli di Lanzo. Tra ambiente, turismo e cultura* (2008), *Châtillon in età moderna. La vita della comunità raccontata con i documenti d'archivio* (2001), *Il cuore antico di Ayas* (1997), *La Magdeleine nei documenti d'archivio. Frammenti di storia dal XII al XIX secolo* (1994), *Châtillon petite ville industrielle* (2010).

Stefano Vitali, dopo aver lavorato a lungo presso l'Archivio di Stato di Firenze, dove si è occupato fra l'altro di vari progetti di informatizzazione, è attualmente Soprintendente archivistico per l'Emilia-Romagna. Ha svolto un'intensa attività a livello internazionale, ricoprendo anche il ruolo di presidente del Comitato per gli standard di descrizione del Consiglio internazionale degli archivi. Ha tenuto corsi di archivistica e di archivistica informatica in varie Scuole di archivistica, paleografia e diplomatica e nelle Università di Siena, sede di Arezzo, Torino e del British Columbia (Vancouver, Canada). E' autore di numerosi saggi di archivistica, storia delle istituzioni e storia contemporanea. Ha pubblicato nel 2004 per i tipi di Bruno Mondadori il volume *Passato digitale, Le fonti della storico nell'era del computer* e nel 2007, presso lo stesso editore, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, in collaborazione con Linda Giuva e Isabella Zanni Rosiello.

Possono iscriversi all'Associazione Clio '92

- **docenti delle scuole di ogni ordine e grado.** La quota per associarsi è fissata in euro **40,00**
- **ricercatori di storia e di didattica della storia.** La quota per associarsi è fissata in euro **40,00**
- **studiosi di qualsiasi disciplina interessati a collaborare con la ricerca di Clio'92.** La quota per associarsi è fissata in euro **40,00**
- **chiunque sia interessato alla ricerca di Clio'92.** La quota per associarsi è fissata in euro **40,00**
- **Scuole, Enti, Associazioni, Istituzioni,** designando un proprio rappresentante. La quota per associarsi è fissata in euro **100,00** e dà diritto, oltre alle facilitazioni riservate ai soci, ad organizzare, presso la propria scuola o sede, attività di formazione e aggiornamento per docenti versando solo il compenso e il rimborso spese ai relatori, senza nessuna spesa per i materiali di Clio '92 utilizzati nel corso.
- **studenti e studentesse** per i quali la quota per associarsi è fissata in euro **15,00**. Per questi ultimi è richiesto l'invio della fotocopia del libretto universitario o di altro documento aggiornato che attesti la condizione di studente.)

La sola condizione richiesta per l'iscrizione è l'accettazione dello statuto

La quota va versata in qualsiasi ufficio postale sul CC 10016467 o presso la propria banca mediante bonifico bancario intestato a: Associazione Clio '92. IBAN: IT29X 07601 11500 000010016 4 67

*Per completare l'adesione occorre anche scaricare il **modulo di iscrizione** individuale o per scuole/enti/istituzioni da www.clio92.it e, dopo averlo compilato, inviarlo ad uno dei seguenti indirizzi:*

Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia
Via Cesare Battisti 49/1- 30035 Mirano (VE)
Tel/fax 041431769
E-mail - info@clio92.it