

Insegnare storia con il *Cooperative Learning*

di Gianni Di Pietro*

***Cooperative learning* e insegnamento della storia: due modi di pensare ad un incontro.**

Nei laboratori di formazione al *Cooperative Learning* per gli insegnanti giustamente si suggerisce di cominciare con attività minime, senza provare a mettere in pratica in un colpo solo quanto scoperto. Contemporaneamente si raccomanda però anche di non perdere di vista la complessità della prospettiva. Norm Green ha formalizzato questo atteggiamento in un motto: “Start small, think big”. Tuttavia, perché si possa parlare di effettiva introduzione dell’apprendimento cooperativo nelle aule scolastiche non credo sia sufficiente praticare episodicamente qualcuna delle strutture che fanno parte del *corpus* di questa metodologia didattica. Questo può andare bene per cominciare e non è affatto da disprezzare, ma, se non conosce sviluppi ulteriori, non lascerà probabilmente tracce profonde e durevoli. La programmazione normale e il modo di fare didattica da parte di un insegnante non saranno di fatto intaccate.

La vera scommessa è perciò un’altra: si tratta di “mettere” lo spirito, l’anima dell’apprendimento cooperativo “dentro” ogni giorno della vita scolastica e “dentro” la maggior parte delle ore di attività didattica in classe. Questa prospettiva, evidentemente, non esclude la prima. Si può arrivare ad essa gradualmente, sommando con pazienza le singole esperienze fatte nel corso di mesi e riflettendo sull’incidenza di esse nella vita delle classi. Attraverso un processo di accumulazione e di affinamento, si può con il tempo provare a conquistare al *Cooperative Learning* spazi sempre maggiori nell’insegnamento/apprendimento di una disciplina scolastica (storia nel caso di cui qui si vuole discutere). Così facendo, le potenzialità espresse da questa metodologia saranno molte di più. E l’insegnante avrà dovuto fare i conti, certo gradualmente ma inevitabilmente, con una riprogrammazione complessiva della sua attività.

A questo punto, nella scuola media superiore italiana, la questione diventa però più complicata di quanto non si sia di solito disposti ad ammettere anche nei laboratori di formazione.

1) Un contesto difficile per un incontro.

In Italia non mi pare ci sia molta attenzione per quelle che sono le condizioni in cui l’attività didattica si svolge, almeno per quanto riguarda le scuole media e media-superiore. A questo atteggiamento non sfuggono molti pedagogisti, quasi tutti gli *opinion maker* dei grandi quotidiani nazionali, la grande maggioranza dei responsabili della politica scolastica e del governo della scuola, persino tantissimi insegnanti ormai convinti che aule acusticamente disastrose, orari rigidi, successione a ritmo battente e molto frammentaria degli insegnamenti, sterminati programmi-enciclopedie siano dati connaturati all’organizzazione di questi due tipi di scuole e, come tali, immutabili. Per quanto nella mia “carriera” di insegnante abbia sempre lavorato “trascendendo” queste condizioni materiali in cui la mia attività didattica si svolgeva, il passare degli anni ha reso non più rinviabile richiamare l’attenzione su questa dimensione del problema. Di fronte al silenzio su questi aspetti, occorre oggi sottolineare con forza che, senza una nuova organizzazione degli ambienti scolastici, del lavoro, degli orari, dei programmi mi sembra impossibile ottenere nel nostro paese una formazione, un’istruzione, un’educazione più adeguate a quelli che sono i bisogni della società contemporanea. Siccome il problema va ben al di là della storia e investe la qualità dell’insegnamento anche di tutte le altre discipline, sembra opportuno partire proprio dalla considerazione delle caratteristiche di questo contesto generale, soprattutto perché su di esso si tende a non riflettere quasi mai.

Partiamo da un tentativo di definire cosa è il *Cooperative Learning* e facciamolo usando le parole dello studioso che più ha contribuito ad introdurlo in Italia: “*Con questa espressione si intendono indicare diverse modalità di apprendimento, che condividono la caratteristica della suddivisione delle classi in gruppi. L’insegnante predispone le condizioni e le strutture per l’attività dei gruppi e gli studenti si organizzano per apprendere in modo autonomo. I gruppi sono generalmente "eterogenei" (per il livello di abilità/capacità, per il background culturale e sociale, per il patrimonio*

* IISS M. Buniva - Pinerolo

di conoscenze possedute dai singoli componenti), e in alcune modalità è prevista una distribuzione di ruoli, senza che però qualcuno di essi assuma una posizione di superiorità rispetto ad un altro. Differenze di popolarità e di influenza possono talora essere presenti all'interno dei gruppi, e difficilmente possono essere del tutto eliminate. Il metodo non fa affidamento su tali differenze, ma al contrario lavora per ridurle favorendo lo sviluppo di una relazione di interdipendenza positiva tra i partecipanti. Il Cooperative Learning ha lo scopo di realizzare nell'ambito della scuola un intervento in grado di rispondere alle esigenze non solo di apprendimento, ma anche di educazione sociale dei ragazzi, e alle richieste educative che hanno origine dalle profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli. L'approccio del Cooperative Learning si fonda sul presupposto che per ostacolare la formazione di atteggiamenti di competizione in classe, sia molto più efficace e risolutiva l'adozione di un impianto didattico che impegni in modo concreto gli studenti a collaborare responsabilmente per realizzare scopi comuni, che non l'applicazione di forme di controllo esterno come le ammonizioni che scoraggiano rivalità e antagonismi, oppure, al contrario, esortazioni che spingono 'a lavorare amichevolmente insieme'. Rispetto ai gruppi tradizionali, il Cooperative Learning si caratterizza per la presenza di alcuni aspetti particolari: l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale e di gruppo, l'insegnamento e l'uso di competenze sociali all'interno di gruppi eterogenei, la revisione costante (monitoring) e la valutazione (processing) individuale e di gruppo"¹.

L'apprendimento e l'insegnamento della storia, come quelli di ogni altra disciplina, avrebbero molto da guadagnare dall'inserimento di una metodologia come quella appena descritta, ad un tempo non trasmissiva, adatta a svegliare energie in studenti ed insegnanti con il suo appello alla responsabilità e alla partecipazione attiva, capace di creare dentro le aule un clima positivo senza il quale ogni apprendimento diventa complicato e difficile.

Questo diventa ancora più vero se ci si mette dal punto di vista dell'innovazione didattica continua di cui il nostro sistema scolastico, ai gradi medio e medio-superiore, avrebbe un bisogno quasi disperato. L'apprendimento cooperativo ha mostrato infatti di essere una metodologia estremamente aperta, in grado mettersi al servizio di molte delle più interessanti ed efficaci impostazioni didattiche emerse successivamente (per esempio la comunità di apprendimento e le disposizioni della mente o l'apprendimento autentico)² o di assumere al suo interno gli elementi di teorie ed impostazioni come quella delle intelligenze multiple³. In qualche modo questo è nel suo DNA. Non a caso Norm Green ha ricordato recentemente una definizione di Cooperative Learning di Roger e David Johnson che sottolinea proprio la sua caratteristica di imitazione di ciò che è l'apprendimento nella vita reale e non in quella scolastica: "Una strategia di insegnamento progettata per **imitare l'apprendimento nella vita reale e la risoluzione di problemi coniugando il lavoro di squadra con la responsabilità individuale e di gruppo**. Agli studenti viene assegnata una varietà di compiti ed essi lavorano in piccoli gruppi con talenti, abilità e retroterra culturali diversi. L'insegnante assegna a ciascun componente del gruppo una responsabilità che è essenziale ai fini del completamento soddisfacente del compito comune"⁴. Come a dire che il Cooperative Learning è, per sua natura, in grado di diventare uno strumento prezioso ogni volta che una metodologia didattica tende ad avvicinare l'apprendimento ai ritmi e ai modi della vita reale.

Tuttavia questo ingresso dell'apprendimento cooperativo nella scuola italiana, soprattutto a livello di istruzione media e media-superiore, non è così semplice come si tende a pensare. L'organizzazione didattica generale, nella sua rigidità di vera e propria gabbia, non è molto ricettiva all'innovazione, soprattutto quando questa diventa continua e finisce per mettere in discussione le basi stesse di procedure secolari o almeno il modo in cui gli *opinion maker* le rappresentano prima nella loro testa

1 M. Comoglio, *Cos'è il Cooperative Learning*, al link http://cooperativelearning.unisal.it/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=72.

2 Cfr. M. Comoglio, *Il Cooperative Learning: le disposizioni della mente*, in *Cooperative learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, LAS, Roma 2008, pagg. 23-44.

3 Cfr. N. Green, Accademia della Fondazione per la Scuola, *Accademia di follow-up. L'apprendimento cooperativo*, Assergi, L'Aquila, 16-20 ottobre 2005, pag. 92-105.

4 Cfr. Norm Green, *Accademia italiana EVERGREENS in the Park. Revisione ed approfondimento della nostra conoscenza dell'apprendimento cooperativo*, San Rossore, 20-22 ottobre 2008, pag. 4.

e poi sulle pagine dei quotidiani. Per quanto riguarda poi l'insegnamento della storia, prima di arrivare ad innestare la pratica del *Cooperative Learning* su tutta la programmazione, bisogna trovare il modo per far sì che gli studenti si impadroniscano di strumenti operativi che consentano loro di misurarsi con efficacia o almeno senza troppa frustrazione con la comprensione profonda dei testi. È, questa, invece una capacità che si dà quasi sempre per scontata, anche quando si fanno sofisticate esperienze di laboratorio che realmente danno un'idea diversa dell'insegnamento/apprendimento della storia, ma finiscono per lasciare i ragazzi completamente soli nello studio della parte manualistica, andando incontro su questo terreno ad esperienze infelici.

Sul piano degli strumenti didattici, cioè fondamentalmente i manuali di storia, le caratteristiche che oggi questi mediamente presentano non si prestano ad uno studio inteso come avventura intellettuale: il ritorno ai fatti e la riduzione all'osso delle parti dedicate alla loro ipotesi di spiegazione limitano notevolmente le potenzialità di una metodologia che ha l'ambizione di metter in gioco abilità superiori dell'intelletto e contribuire a creare un modo di pensare di qualità più elevata.

La metodica di insegnamento di gran lunga più diffusa nella scuola media e media superiore italiana è la lezione frontale. Prima ancora che dalla volontà degli insegnanti, questo quasi monopolio dipende da alcune condizioni strutturali del sistema scolastico italiano a livello di secondaria di primo e secondo grado. Lo spazio solitamente molto limitato delle aule⁵, l'impostazione enciclopedica complessiva dei programmi, l'accento messo quasi esclusivamente sulle informazioni e le conoscenze (piuttosto che sui metodi) e insieme sull'oggettività (vera o presunta) di queste (piuttosto che sulle problematizzazioni), l'organizzazione estremamente rigida degli orari tipico del "modello italiano" di "insegnamento in contemporanea" di tutte le discipline⁶, il numero alto delle materie di insegnamento – tutti questi fattori costituiscono un contesto organizzativo difficilmente permeabile da ipotesi organiche di rinnovamento della gestione della didattica⁷. Per il docente, rendono l'insegnamento trasmissivo attraverso la lezione, con il connesso dominio dei manuali come strumento pressoché esclusivo di studio, la strada più facile e ragionevole da percorrere. Per lo studente, quasi impongono, molto spesso come una sorta di ancora di salvezza soprattutto per chi proviene da ambienti culturalmente svantaggiati, il comportamento "leggere, rileggere e ripetere", o perché a prima vista questo sembra più economico e più rapido o perché più semplicemente non si conoscono alternative. Se la scuola media e superiore italiana sembra diventata una gigantesca macchina che per lo più garantisce "conoscenza inerte", le radici sono da ricercare in questi aspetti di struttura e nei metodi didattici che ad essi sono coerenti. Il dato più preoccupante non è tanto che questo modo di fare scuola produca tanta "conoscenza inerte" e questa maniera di studiare sul lungo periodo non lasci tracce significative, ma che il fenomeno sembra un fatto che pare interessare pochi. In questo contesto generale, la storia come materia di insegnamento ha per di più una collocazione subalterna in tutti i tipi di scuola, con l'eccezione forse del liceo classico⁸. Per una disciplina che per sua natura aumenta il suo *corpus* con l'inevitabile passare del tempo e il succedere di nuovi eventi, le due ore settimanali di lezione tendono a costituire il confine di un territorio piuttosto ristretto e di

5 Cfr. Gianni Di Pietro, *L'aula in cui un insegnante italiano lavora*, in <http://learnhub.com/lesson/10729-l'aula-in-cui-un-insegnante-italiano-lavora> e *Lo spazio personale mediamente a disposizione dell'insegnante italiano nella sua scuola*, in <http://learnhub.com/lesson/7290-organizzazione-della-scuola-e-cooperative-learning-1>

6 Questa organizzazione, che sostituì nel corso del XIX secolo quella delle scuole organizzate sul modello della *Ratio Studiorum* tutta incentrata sul latino (cfr. nota seguente), nella cultura didattico-pedagogica italiana non è mai stata messa in discussione e la si è accettata come se fosse un evento naturale, al pari di una inondazione o di un terremoto.

7 Sull'origine di questo modello e la sua persistenza, problemi non molto studiati nel contesto culturale italiano, cfr. G. Di Pietro, *La formazione dei programmi di storia nelle scuole medie italiane nel secolo XIX*, "Mundus", 2, luglio-dicembre 2008, pag. 89-103.

8 Una ricostruzione di dinamiche e ragioni che hanno portato a questa scelta e la documentazione di come il fenomeno storicamente si è realizzato in G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della destra*, in *Società e storia*, 1979, 6, pp. 725-76; *Per una storia dell'insegnamento della storia*, in AAVV, *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino 1980, pp. 20-108, utile per il tentativo di individuare le numerose variabili che intervengono nel determinare il modello di insegnamento della storia; *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1991, che affronta il problema in una prospettiva di lungo periodo e riproduce gran parte dei documenti del Ministero della Pubblica Istruzione riguardanti l'insegnamento della storia.

conseguenza non possono che rinforzare il ruolo della lezione e dei manuali. Pertanto, nel senso comune prima ancora che nella vita reale, insegnare storia implica che il professore faccia lezione, “spiegando” agli studenti gli argomenti del programma. In quest’ottica, l’insegnante può “fare” il programma di storia, ma questo non vuol quasi mai dire che l’abbiano “fatto” (nel senso di “metabolizzato”) anche gli studenti. L’ascolto di un discorso ed il suo “assorbimento” sono delle realtà assai diverse. Nella situazione che mi pare più usuale, lo studente “sa” per qualche giorno (finchè la ricorda) la storia che l’insegnante gli ha spiegato, e la racconta, spesso con un linguaggio molto approssimativo ed un impianto concettuale o assente o molto rudimentale. Se le scuole media e media superiore sono una fabbrica di “conoscenza inerte”, l’insegnamento della storia sembra essere stato ed essere uno dei settori più specializzati e produttivi in questa direzione.

Questo, insieme al fatto che la disciplina storica sembra quasi inevitabilmente un *continuum* che si pretende di non poter interrompere⁹, conferisce accenti particolari al modo in cui la metodologia dominante, la “religione della lezione frontale” e l’impostazione rigidamente “trasmissiva”, si configura. Esaurire l’insegnamento nella lezione sembra un’esigenza di sopravvivenza a chi, insegnante, si trova di fronte un programma sterminato e si sente perciò autorizzato a ridurre quelle che considera le cosiddette “parti di collegamento” in pochi periodi (anche quando si tratta di alcuni secoli). Siccome l’attenzione è merce rara, soprattutto nel settore tecnico-professionale ma non solo, si diffondono anche sottoprodotti come la lettura ad alta voce del libro di testo fatta da uno studente per tutti gli altri, l’indicazione ad opera dell’insegnante delle parti del testo da sottolineare perché siano “imparate”, talvolta la dettatura di compendi semplificati di certi argomenti da studiare (se sono impegnati a scrivere, almeno gli studenti non disturbano). In questi casi, invece dei pochi periodi di ricapitolazione per intere epoche, semplicemente si saltano, spesso ad arbitrio o senza l’esplicitazione della logica sottesa, parti più o meno vaste del programma e del libro di testo.

Tutto ciò diventa particolarmente evidente negli istituti tecnici e professionali, dove l’insegnamento della storia è “annegato” in quello delle materie professionali. E soprattutto se, come conseguenza di una serie di provvedimenti varati a partire dal 1998¹⁰ che hanno di fatto permesso l’abolizione delle

9 Si pretende, perchè in realtà spesso quasi ogni *continuum* può essere diverso dall’altro e ogni autore di un *continuum* opera selezioni o introduce radicali differenze d’accento, senza che di questo si abbia sufficiente coscienza. La qual cosa è grave soprattutto da parte delle commissioni o degli individui che elaborano le indicazioni ed i programmi per i diversi tipi di scuola. La polemica contro l’enciclopedismo e il nozionismo, anche se in posizioni minoritarie nella cultura italiana, si è comunque manifestata attraverso voci autorevoli e decise, purtroppo oscurate e dimenticate. Per esempio, cfr. G. M. Bertini, *Per la riforma delle scuole medie. Scritti vari*, a cura di C. L. Bertini, Libreria scolastica di Grato Scioldo Editore, Torino, 1889 (che scriveva negli anni in cui nel regno piemontese si metteva in piedi il modello organizzativo delle nostre scuole medie e medie superiori, il cui assetto dal punto di vista dell’organizzazione didattica è rimasto fondamentalmente identico). In particolare sulla storia cfr. A. Galletti e G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, in *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano, 1966, pag 291-299 e 511-535 (che scrivevano invece nell’ambito di uno dei momenti più fecondi dell’interesse per la scuola da parte della cultura italiana sull’insegnamento della storia: l’opera fu pubblicata nel 1908 dall’editore Sandron di Milano).

10 Tutti i riferimenti normativi di questa operazione sono riportati all’inizio dello schema di Decreto Interministeriale allegato alla Circ. ministeriale n. 19 del 01/02/08, visibili rispettivamente ai link http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/cm19_08.pdf e http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/all_cm19_08.pdf. Quello che qui importa è segnalare quali sono i riflessi sull’insegnamento della storia di queste scelte. Prima di questi cambiamenti, almeno nei tipi di corsi in cui italiano e storia non si abbinavano con geografia, chi insegnava nel biennio aveva 7 ore in prima e 7 in seconda, mentre il suo collega di triennio 5 ore in ciascuno dei 3 anni; in entrambi i segmenti le ore di storia erano 2 per anno. Il completamento a 18 ore, che caratterizzava la cattedra, avveniva restando a disposizione della scuola per 4 ore da parte degli insegnanti di biennio e per 3 per gli insegnanti di triennio. Questo monte ore veniva occupato per le supplenze dei colleghi assenti ed attività quali la gestione della biblioteca di istituto. In questo modo l’insegnante restava molto legato al suo corso ed insegnava sempre tutte e due le materie. A partire dal 1998, ma con una intensificazione soprattutto dal 2002, le 18 ore sono diventate tutte di insegnamento e pertanto ad uno stesso insegnante vengono assegnate tutte e due le materie in tutte le classi di un corso (che chiameremo per comodità principale) e solo una delle due in una soltanto delle classi di un altro corso (che chiameremo per semplicità secondario). La qualità dell’insegnamento della storia nel corso secondario tende ad abbassarsi, perchè il docente vede la sua classe per due sole ore la settimana e non ha la possibilità di introdurre elementi di rinforzo a proposito di una disciplina che dagli studenti è percepita come secondaria. Al di là di questo fatto, è coscienza comune fra gli insegnanti che quando una materia ha a disposizione solo due unità di lavoro settimanali, in genere di 50 minuti, la quantità e la qualità

cattedre come una delle chiavi di volta dell'organizzazione didattica delle scuole, la disciplina finisce in un buon numero di casi per essere affidata (e sempre più di frequente capita) ad un insegnante diverso da quello che è incaricato di italiano. E quando all'insegnante manca la possibilità di sottrarre qualche ora a italiano per dedicarla a storia e in una classe ha solo due ore per stabilire un relazione educativa efficace, la situazione si fa molto complicata, sia dal punto di vista della credibilità di una disciplina già svalutata in partenza rispetto agli insegnamenti professionali, sia dal punto di vista dell'apprendimento, sia dal punto di vista della relazione educativa.

È in questo panorama che va valutato l'inserimento del *Cooperative Learning* nell'insegnamento della storia in un biennio delle scuole medie superiori italiane di settore tecnico. L'introduzione di un approccio "attivo" e "non trasmissivo" nella didattica di una qualsiasi disciplina ottiene senz'altro effetti positivi, ma sarà comunque molto limitato nella sua pratica e nella sua efficacia dall'insieme delle condizioni in cui si opera: le aule piccole e acusticamente infelici progettate per studenti che si presume debbano stare sempre seduti e sempre fermi (come neanche ai tempi di De Amicis); gli orari rigidi e ad incastro fra le varie discipline; la frammentazione e l'eccessivo numero delle materie insegnate; i *curricula* sovrabbondanti; l'isolamento in cui chi pratica l'innovazione si viene a trovare rispetto al resto dei colleghi del consiglio di classe; i sempre più evidenti limiti di funzionamento di quest'organo collegiale dopo che, con il completamento dell'orario di tutti gli insegnanti a 18 ore da passare in classe (è stato aumentato il numero di classi per quasi tutti gli insegnanti, parecchi dei quali ne hanno ora dalle 6 alle 9, il che significa rispondere di un numero di studenti di circa 180 nel primo caso e circa 270 nel secondo), è diventato praticamente impossibile riunire con la frequenza necessaria.

2) Effetti dell'apprendimento cooperativo nell'insegnamento della storia¹¹.

Nonostante questi gravi *handicap* di partenza, l'inserimento del *Cooperative Learning*, per sua natura metodologia di insegnamento non trasmissivo, mette dunque in movimento energie e processi non trascurabili nell'insegnamento della storia anche in un biennio delle scuole medie superiori italiane di settore tecnico.

Per giustificare questa scelta, si possono richiamare tutte le ragioni invocate a favore dell'apprendimento cooperativo nell'insegnare ad imparare e a studiare¹². Anche se a prima vista può sembrare riduttivo, in fondo si tratta anzitutto dell'applicazione della metodologia di studio descritta in *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning* al settore specifico dell'insegnamento della storia. Con l'apprendimento cooperativo nelle ore di storia, anzitutto si offrono realmente allo studente la possibilità e il tempo per imparare a studiare storia, non dando per scontata questa capacità (nel modello tradizionale capita e con effetti devastanti, persino nei licei), e per imparare a farlo insieme. Non si può pensare di partire con le pratiche dell'apprendimento cooperativo sul terreno della storia se insieme non si insegna come studiarla. Senza una "cassetta degli attrezzi" minima, persino le attività di gruppo più semplici, come la "*coppia leggi e spiega*" o il "*Think, Pair and Square*", possono diventare difficilissime e frustranti, per l'insegnante prima ancora che per gli studenti. Pertanto è comunque opportuno cominciare con il percorso di "insegnare a studiare" ed inserire l'approccio alla storia all'interno di esso. La strada e le operazioni descritte in *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning* diventano propedeutiche anche allo studio della storia e,

dell'insegnamento tende ad abbassarsi drasticamente, specie se il docente non ha altre ore di un'altra disciplina nella stessa classe. Inoltre, mentre esistono buone possibilità che l'insegnante resti a prestare servizio con continuità nelle classi del corso principale, questo accade molto difficilmente nel corso secondario.

11 Nel corso di questo testo verranno citate molte strutture del *Cooperative Learning*. Per un'utilissima rassegna di esse e per maggiori informazioni sulle caratteristiche di ciascuna cfr. P. Ellerani, *Costruire relazioni in una scuola centrata sull'apprendimento cooperativo*, in Accademia della Fondazione della Scuola, *La scuola come comunità di apprendimento: modelli e strategie*, Pisa, 26-30 aprile 2004, a cura della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, s.i.l., pag. 20-21, e N. Green e K. Green, *La scuola come comunità di apprendimento: modelli e strategie (Isola di San Servolo, Venezia 10-13 gennaio 2005)*, a cura della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, s.i.l., pag. 171-219.

12 G. Di Pietro, *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning*, in particolare il paragrafo 3 e la nota 12.

contemporaneamente, la loro pratica sui brani di storia ne consolida il possesso e ne raffina la capacità di uso. Dopo la prima fase svolta sui testi brevi riguardanti aspetti del processo di studio e i modi per realizzarlo, i “pezzi” di storia, via via più lunghi e complessi, diventano il terreno privilegiato per la pratica, l’approfondimento, l’acquisizione completa delle procedure prima considerate almeno in parte in modo un po’ astratto. In particolare, essendo nell’esperienza cui si fa riferimento i brani di storia scelti seguendo una logica complessiva ed essendo collegati fra di loro in modo da sottintendere un ricco quadro di riferimenti incrociati, oltre alla pratica delle diverse tecniche di lettura e di comprensione, diventa prassi abbastanza frequente quella di lavorare al confronto e alle relazioni fra i contenuti dei diversi testi, completando in questo modo in maniera significativa il percorso di acquisizione del metodo di studio descritto in *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning*.

Anche in questo ambito lo studente guadagna ben altre possibilità rispetto al modello tradizionale¹³. Le ore in classe diventano tempo di lavoro attivo dello studente sul libro di storia e/o su materiali integrativi. Il ragazzo non è più confinato nella dimensione dell’ascolto e della presa di appunti, ma svolge una gamma di compiti assai più vasta. È “costretto” ad impegnarsi in prima persona, mettendosi in gioco sul manuale e sui materiali. È portato a “partecipare” quasi naturalmente all’organizzazione dell’ambiente di lavoro e diventa decisivo per il suo positivo funzionamento (con il *Cooperative Learning* occorre imparare a muoversi dentro lo spazio-classe ed a saperlo fare senza trambusto). Ha il tempo e la possibilità di introiettare senza forzature abilità di studio, abilità sociali e modi del lavoro in cooperazione. Non solo non c’è necessità di nascondere i “buchi neri”, cioè quello che non si è capito, come spesso accade nel modello trasmissivo, ma diventa addirittura più conveniente e produttivo agire in modo da farli emergere, perché li si può affrontare insieme, dapprima con i compagni e, se necessario, anche con l’insegnante¹⁴.

Il ruolo dello studente diventa più attivo e ci sono molte più possibilità di coinvolgerlo in maniera più piena di come accade di solito. Se non altro, le 60 ore annuali di storia diventano per tutti 60 ore di lavoro effettivo su questa disciplina, organizzato in maniera più complessa di quanto i migliori studenti riescano a fare a casa stando da soli, e svolto sotto l’occhio attento dell’insegnante. I ragazzi hanno l’opportunità di imparare a gestire i loro tempi di attenzione, ad alternare l’impegno con il momento di *relax*, a valutare l’efficacia di diversi approcci a testi e problemi, a misurare i risultati di comportamenti e strategie differenti. La dimensione cooperativa del lavoro, a coppie o in gruppi di tre e quattro, permette poi proprio quell’allenamento all’uso del linguaggio specifico, alla ricerca della precisione nel definire gli argomenti di cui si parla, alla manipolazione mentale dei concetti della storia che l’organizzazione didattica solitamente trascura, salvo però pretenderla al momento dell’interrogazione e dell’esame, per dare una valutazione magari senza appello. Ogni ragazzo ha la possibilità di costruirsi gradualmente (per prova ed errore) il linguaggio più adatto per esprimere l’argomento nuovo che si trova davanti e di organizzare la sua comprensione per tentativi, esattamente come ha fatto ognuno di noi quando ha cominciato da solo la sua avventura di studioso. Inoltre, ed è un aspetto sul quale non si riflette quasi mai abbastanza, l’apprendimento cooperativo permette di realizzare in minor tempo, meglio, in modo più completo una mole di lavoro ed anche una “quantità di programma” che individualmente sarebbe impossibile affrontare in modo soddisfacente.

La classe diventa allora una sorta di laboratorio¹⁵ dove gruppetti di ragazzi (coppie, ma anche terzetti

13 Un confronto puntuale fra insegnamento trasmissivo e non trasmissivo della storia, dal punto di vista del ruolo sia dell’insegnante che dello studente, si trova in *Introduzione alla dispensa Insegnare storia senza far lezione. 7 incontri con Gianni Di Pietro. Attività operative su testi scelti, schede di lavoro, questionari, griglie di lettura, tabelle per l’osservazione, lucidi di correzione degli esercizi, schemi di rappresentazione, esercizi*, Laboratorio metodologie didattiche innovative, C’entro SErvizi DIDattici - Provincia di Torino, anno scolastico 2002-2003, pagg. 7-12. Con legger emodificazioni, i testi sono visibili ai seguenti link: <http://www.giannidipietro.it/00602.html>; <http://www.giannidipietro.it/00603.html>; <http://www.giannidipietro.it/00604.html> . Parzialmente, esso è riportato anche in <http://www.apprendimentocooperativo.it/img/storia2.rtf> . Cfr anche <http://learnhub.com/users/jdp/lessons> .

14 Il che dà all’intervento dell’insegnante un peso molto diverso da quello che egli ha quando fa solo e sempre lezione: quando gli studenti sono loro stessi a chiedere l’intervento del docente, in genere stanno molto attenti a quanto egli dice.

15 Il termine è qui usato in una accezione diversa da quella di G. Di Caro, *La storia in laboratorio*, Carocci, Roma 2005: si riferisce, cioè, al fatto fisico che ogni gruppetto di ragazzi sta tentando di capire insieme, quasi come apprendisti artigiani, degli argomenti di storia, studiandoli sui testi a disposizione. A differenza che nel libro di Gianna Di Caro e

e quartetti, a seconda delle strutture cooperative scelte di volta in volta dall'insegnante) lavorano a capire testi e a svolgere esercizi ed attività che sono la riproposizione delle procedure mentali applicate nello studio della storia dagli adulti che della disciplina si occupano per professione. Allo studente non è più chiesto solo di ripetere quanto ha sentito a lezione, ma piuttosto di svolgere attivamente molte delle operazioni mentali e pratiche che sono alla base di quelle lezioni stesse. Attraverso lo svolgimento di quelle medesime operazioni, potrà cominciare ad impostare in modo attivo la costruzione della sua personale visione di una parte della storia generale, mettere gradualmente le fondamenta alla propria sintesi (il che implica pensare), invece di tentare di memorizzare e ripetere in modo magari pappagallesco quella che ha ascoltato dall'insegnante.

Il sapere storico tende a diventare anzitutto uno strumento reale di crescita delle strutture cognitive. Le conoscenze vengono ad assumere almeno in parte un certo sapore di scoperta e di conquista. Il ragazzo ha la possibilità, come minimo qualche volta già all'inizio ma sempre più spesso con il passare del tempo, di riuscire a dare senso a quello che fa studiando e di accorgersi che questo lo aiuta a conoscere il mondo o almeno a darsi qualche strumento in più per decifrarlo. Anche il lavoro di memorizzazione, nettamente prevalente e più faticoso con il modello puramente trasmissivo¹⁶, viene in qualche modo educato. Quanto meno, si può imparare a selezionare consapevolmente eventi e date da ricordare in relazione al percorso previsto e a praticare delle tecniche di "organizzazione di percorsi" agli elementi da ricordare. Nasce così la capacità di costruire reti di rimandi tra i diversi eventi identificati come fondamentali, in modo che l'accesso ad uno di essi assolutamente da ricordare possa avvenire seguendo itinerari mentali vari e fra loro anche molto diversificati.

Se vogliamo, possiamo anche chiamare tutto questo una sorta di "apprendistato allo studio della storia" attraverso la lettura prima guidata e poi autonoma del manuale o di parti di esso (anche nel caso delle fotocopie, si tratta di parti di libri di testo di storia scelti ed organizzati dall'insegnante). Il ragazzo non imparerà a diventare uno storico, ma certamente proverà a divenire almeno uno che sa come studiare la storia. Le operazioni che lo portano in questa direzione (quelle descritte nell'ultimo paragrafo di *Imparare a studiare con il Cooperative Learning*), anche se all'inizio potranno sembrare applicate meccanicamente, tenderanno in lui a divenire automatiche, quasi degli abiti mentali da seconda natura, come succede a chi ha da molto tempo consuetudine con gli studi di storia. In questo caso lo studente non viene lasciato solo dopo il laboratorio su un modo diverso di studiare storia, ma il laboratorio stesso, che per sua natura è continuo, ha un ruolo decisivo nel costruire passo passo l'autonomia del ragazzo e la sua capacità di affrontare anche da solo, quando è necessario, testi ed argomenti nuovi.

Praticandone lo studio come uno strumento di educazione dell'intelligenza, del pensiero, della capacità di studio, la storia può effettivamente diventare maestra di vita civile in un senso più interiore, intrinseco alle pratiche attraverso cui la si affronta. Già in *Imparare a studiare con il Cooperative Learning* si sono viste le affinità fra processi e valori dell'apprendimento cooperativo e processi e valori della democrazia¹⁷. Alla ricerca rigorosa delle informazioni sui testi e alla loro organizzazione, alle procedure del pensiero critico, alla pratica della discussione e della cooperazione, all'esercizio del rispetto delle idee e della persona dell'altro, alla pratica costante dell'onestà intellettuale, che sono "disciolti", "diffusi" nella pratica quotidiana di chi usa il *Cooperative Learning* (diventando anch'essi quasi una seconda natura) come esercizio effettivo di democrazia, il campo specifico della storia

nelle affascinanti esperienze laboratoriali proposte da Antonio Brusa, gli studenti lavorano qui come in laboratorio ma sul testo di storia (o un suo sostituto), anzitutto per imparare a studiare storia e poi per costruirsi attivamente la loro visione di un'epoca. È da notare quanto questo (cioè la trasformazione della classe in un luogo nel quale gruppetti organizzati di studenti lavorano senza disturbarsi fra di loro), nel momento in cui si realizza, rappresenti una conquista importante e non facile in aule strette, acusticamente prive di qualsiasi accorgimento, spesso sovraffollate. E quanta capacità di autodisciplina e di senso di responsabilità deve essere stata conquistata dai ragazzi per permettere questo in contesti scolastici dove i comportamenti disciplinari e il rispetto delle regole lasciano spessissimo molto a desiderare, perchè mancano delle positive politiche di messa in atto di questi aspetti decisivi nella vita di una comunità scolastica.

16 Cfr. i dati delle ricerche riportati da Norman Green in G. Di Pietro, *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning*, pag. 3 e note 14 e 15.

17 Cfr G. Di Pietro, *Imparare a studiare con il Cooperative Learning*, cit, fine paragrafo 3 e note 20-21.

aggiunge la possibilità di indagare origini, forme, corruzioni dei sistemi di governo democratico nel corso dei secoli, contribuendo a creare o potenziare negli studenti la consapevolezza di essere giovani cittadini. Se, come scrive Norm Green, “un gruppo di apprendimento cooperativo è un microcosmo di democrazia”¹⁸, lo studio della storia usando l’apprendimento cooperativo e il metodo di studio descritto in *Insegnare a studiare con il Cooperative Learning* possono diventare il terreno privilegiato sul quale costruire consapevolezza dei valori ispiratori, dei modelli, delle radici, delle virtù, delle debolezze, della complessità di questa forma di governo e dei pericoli anche mortali che essa può correre¹⁹.

Di questo c’è oggi un bisogno essenziale. Se l’insegnamento scolastico della lingua e della letteratura italiana non può non avere responsabilità sul fatto che oltre 60 italiani su 100 non sono in grado di leggere capendo un articolo di giornale di 30 righe, di sicuro l’insegnamento della storia come è stato svolto finora ha delle colpe sia nella diffusa ignoranza che circonda valori e meccanismi della nostra forma di governo e sia nella profonda incapacità di “pensare storicamente” che è sottesa a tale ignoranza²⁰. La costruzione di un senso storico comune pregno di falsificazioni ideologiche e fattuali²¹ o di “strani” “vuoti di memoria” e dimenticanze, funzionale anche ad una visione semplificata della gestione della cosa pubblica, si è affermata così facilmente nel nostro paese non solo per il lavoro devastante delle televisioni (dapprima soprattutto commerciali, poi anche pubbliche) o per la mancanza di nozioni e conoscenze storiche da quiz televisivo (come vorrebbero i titoli ad effetto dei giornali e dei settimanali che ogni tanto “riscoprono” l’ignoranza dei giovani)²². L’assenza di un’armatura concettuale, di un senso della prospettiva al cui interno dare un significato, un senso alle nozioni e alle conoscenze; la mancanza a livello di massa della capacità di “pensare storicamente”; la conseguente inabilità di porsi adeguatamente di fronte alla complessità perché senza attrezzatura mentale per farlo: sono tutti elementi che hanno contribuito notevolmente a rendere più facile l’affermarsi di questa situazione e ad abbassare il livello della nostra giovane democrazia.

Anche se insegnare storia con il *Cooperative Learning* non è in grado di risolvere automaticamente i problemi di motivazione, interesse, passione per la storia, rende però almeno più agevole trovare alcune dimostrazioni razionali per giustificare che ciò che si sta facendo serve per delle cose molto importanti: ricordare più facilmente; accostarsi in modo razionale a epoche, sistemi sociali, istituzioni, problemi; stabilire dei nessi reali tra passato e presente, cogliendo analogie e differenze; creare l’abitudine della testa a “tagliare come un rasoio”; maturare l’attitudine a ragionare sulla complessità di ciò che accade e sulla molteplicità degli elementi che ne sono alla radice. In fondo, a questo si tende quando si insegna a ricavare rigorosamente “succo” e punto di vista dei testi, a costruire la capacità di operare confronti, a maturare l’abilità di destrutturazione/ristrutturazione di testi, a conquistare la consuetudine a stabilire un nesso fra problemi e testi studiati in momenti temporalmente anche lontani sia nel corso dei secoli sia nello svolgimento del programma, a

18 Accademia della Fondazione per la Scuola, *Accademia di follow-up. L’apprendimento cooperativo*, Assergi, L’Aquila, 16-20 ottobre 2005, pag. 5.

19 Anche la storia antica, oggetto di una forma di insegnamento secondo questi criteri, può assumere da questo punto di vista estremo interesse: sia perché si studia la prima forma di governo democratico, sia perché si possono analizzare come in laboratorio, quasi “in vitro”, differenti forme di organizzazione della vita economico-sociale-politica, visto che si tratta di società molto meno complesse di quelle con cui abbiamo a che fare dall’età moderna in poi.

20 Non va dimenticato, come invece quasi sempre si fa, che negli Istituti tecnici fra il 1969 e il 1999 storia è stata materia d’esame solo una volta e solo negli ITC e che mai lo è stata negli Istituti professionali. Senza dubbio questo ha influito pesantemente nella coscienza collettiva di parecchie generazioni e di un numero alto di giovani, visto che nel periodo in questione il settore tecnico-professionale raccoglieva una percentuale che superava largamente la metà degli iscritti alle scuole superiori italiane. Con buona pace di tutti coloro che, parlando di scuola, si riferiscono solo ai licei e dimenticano gli altri tipi di istruzione secondaria.

21 Cfr S. Pivato. *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Bari, 2007. Sullo stesso tema hanno insistito molto la rivista *Historia Magistra* e il suo direttore, lo storico Angelo D’Orsi, autore di numerosi interventi al riguardo su alcuni dei maggiori quotidiani nazionali.

22 Il problema non è, come vorrebbero i giornali, che i ragazzi e i giovani non sanno chi è Giulio Cesare o Napoleone, anche se ovviamente sarebbe molto meglio che li conoscessero. Il problema vero è che non sanno pensare in termini complessi sul passato storico e sul presente che si dispiega davanti ai loro occhi. Ora, non è detto che imparare a pensare in modo complesso il passato porterebbe automaticamente a pensare in termini complessi il presente, ma di sicuro aiuterebbe, almeno un poco.

raggiungere come abituale la disposizione ad avere la mente non come uno specchio che passivamente riflette ma come un radar consapevolmente attivo che manda segnali di interpretazione. In sintesi e in altre parole, quando si pratica questo, si impara anche a diventare cittadini in grado abitualmente di ragionare in modo complesso, di vedere la reale dimensione dei problemi che la propria società ha di fronte (nell'epoca della semplificazione ad oltranza). E perciò capaci di non farsi imbrogliare in un mondo in cui l'uso politico della storia è sempre più radicalmente spregiudicato²³ e la corruzione del linguaggio sempre più sfrontata²⁴.

3) Quale tipo di storia con il *Cooperative Learning*?

Nell'organizzare un percorso di storia, la programmazione per un anno scolastico, nella pratica didattica si possono seguire criteri molto diversi.

Lo si può fare dando, consapevolmente o no, l'illusione di presentare un *continuum*, una storia come un processo che non conosce interruzioni, e di "affrontare tutta la storia", anche se selezionare fra eventi ed argomenti è inevitabile, non fosse altro per il limite delle 60 ore annuali a disposizione e della effettiva capacità di "assorbimento" degli studenti. In questo caso, ci si trova di fronte alle preferenze non dichiarate e non giustificate, non si sa quanto consapevoli, dell'insegnante.

Ci si può, anche, limitare a mettere in sequenza eventi e popoli che si succedono, senza con questo individuare un quadro concettuale all'interno del quale collocare tutta questa mole sterminata di dati. Facciamo degli esempi. Stando alla storia antica, prima c'è la preistoria, poi la rivoluzione neolitica, quindi vengono gli Egizi e dopo di loro Assiri e Babilonesi, seguiti dagli Ittiti, successivamente ancora gli Assiri e poi ancora i Babilonesi, infine i Persiani. Ad un certo punto compaiono le *poleis* greche, soprattutto Sparta e Atene. Quindi è la volta di Roma. Su un altro piano, Ninive cade nel 612 a.C., Babilonia nel 539 a.C.; nel 338 a.C. c'è la battaglia di Cheronea e nel 337 il trattato di Corinto. Si tratta di fatti che, presentati così, sembrano sconnessi da quello che essi hanno significato e che in questo modo diventano una congerie di nozioni non inseribile in nessuno schema interpretativo. I fatti qui citati sono eventi di rilievo, ma nella scuola reale succede che il numero delle date e dei nomi dei personaggi è tanto più alto e perciò tanto meno significativo da rendere praticamente impossibile cercare un senso a tutto. Come le perline di una collana dopo che il filo che le tiene si è rotto. Possono essere così mescolate da rendere perfino impossibile capire che provengono da un'unica collana e soprattutto sono facilissime da perdere. I ragazzi, insomma, si trovano di fronte un marasma di eventi senza alcun principio ordinatore. Può capitare allora che uno si trovi a studiare per esempio l'età napoleonica come una brutta serie di dati, senza tentare di leggerla alla luce di quello che è accaduto prima e di quello che accadrà dopo, perciò per esempio senza interrogarsi su cosa la sua riorganizzazione dello stato francese implichi di nuovo in relazione al modello assolutistico precedente, del resto magari già brillantemente messo in dimenticatoio.

Non è forse questo il modello di fatto più diffuso nelle scuole medie superiori italiane, soprattutto nei settori tecnico e professionale ma non solo? E i manuali di storia, con la loro rincorsa ad eliminare le parti concettuali, spesso per raggiungere una malintesa brevità attribuita alle richieste degli insegnanti, non operano forse nella medesima direzione?

Si può, però, anche agire in maniera diversa. Si cerca di perseguire la costruzione di modelli²⁵,

23 Il dittatore cileno Pinochet, cui hanno trovato oltre un centinaio di milioni di dollari di provenienza illecita in una banca di New York, può così essere persino assimilato da un autorevole conduttore, in un dibattito televisivo, al romano Cincinnato, che dopo la sua vittoria e il salvataggio della repubblica depose, secondo una forma istituzionale ed una regola a lui preesistenti, i poteri di dittatore e se ne tornò a lavorare il suo campo. Negli ultimi 10 anni la maggior parte dei miei studenti, in prima, erano convinti che i comunisti avessero governato ininterrottamente l'Italia dalla fine della guerra agli anni '90. Questo può far sorridere persone di cultura, esperti di didattica della storia, storici e giornalisti, politici di professione, ma rappresenta una caratteristica fondamentale del "campo" in cui si deve lavorare come insegnanti di storia. Soprattutto, è difficile e disonesto dimenticare che qualcuno ha alimentato a livello di massa questa visione e che su di essa ha speculato delle grosse fortune politiche.

24 Tanti sedicenti liberali si battono per limitare gravemente la libertà di stampa e la divisione dei poteri; molti, autonomatizzati thatcheriani e reaganiani, perseguono e difendono apertamente interessi monopolistici e se ne vantano anche.

25 Cfr. A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985, pag. 109 e seguenti; e F. Ciampolini e F. Piazzi, *La ricerca metodologico-disciplinare. Una strategia per il rilancio della scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000, p.

fermando l'attenzione sugli aspetti comuni a certe realtà o seguendo l'ipotesi dell'interazione fra diversi aspetti del processo storico (caratteri dei territori, cultura materiale, economia, organizzazione sociale, organizzazione politica) per arrivare a delle possibili spiegazioni dei fenomeni. Allora, per esempio, si è portati a chiedersi se nell'organizzazione di questi grandi imperi elencati più sopra siano identificabili, accanto a dei tratti originali e specifici per ognuno, anche dei tratti comuni. Interrogandosi su che cosa abbiano in comune tutti gli imperi che si succedono nell'area della mezzaluna fertile, si arriva al concetto di grande impero idraulico, fondato fino ad un certo momento sul sistema del palazzo. Oppure si osserva che nell'area mesopotamica gli imperi si succedono a un ritmo frenetico (la frenesia è soprattutto un "effetto ottico" delle sintesi dei manuali) e nell'area egiziana c'è molta più stabilità, che gli imperi intorno al Tigri e all'Eufrate durano di meno mentre quello egiziano ha una storia plurimillenaria e si prova a cercare una spiegazione guardando alla collocazione geografica, alla conformazione fisica dei territori, alla maggiore o minore permeabilità di essi rispetto a delle ondate di invasione. In secondo luogo, si tenta di cogliere il senso profondo di ciascun evento o ciascuna esperienza alla luce del "prima" e del "poi", fermando l'attenzione sugli elementi di originalità e su quelli ripetitivi, quelli di rottura e quelli di continuità rispetto alle esperienze che hanno preceduto e a quelle che seguiranno.

In quest'ottica si è portati molto di più a vedere dei problemi dove ci sono dei fatti e a chiedersi perché questi ultimi si sono verificati e quali conseguenze hanno avuto. Rispetto alla casualità implicita nei due modi di agire descritti all'inizio del paragrafo o alla non dichiarazione dei criteri di selezione degli argomenti che caratterizza entrambi, in questo ultimo prevale la ricerca del senso degli eventi e della comprensione più profonda di questo. La caduta di Ninive e quella di Babilonia diventano particolarmente significative perché segnano la fine del sistema del palazzo e perciò da ricordare perché rappresentano la crisi di una forma di organizzazione dello stato che era durata per circa due millenni. Allo stesso modo, la battaglia di Cheronea e il successivo trattato di Corinto segnano in generale la fine dell'indipendenza delle *poleis* e in particolare la conclusione dell'esperienza democratica ad Atene, uno dei punti di riferimento importanti anche della nostra riflessione su questa forma di governo. Aver scoperto questi significati aiuta a capire l'importanza delle quattro date e certamente facilita il ricordo di esse, perché la memoria non si trova di fronte solo ad un numero ma ad una data inserita in una rete di concetti. Lo studente, insomma, è portato a cercare sempre di più un significato negli eventi e a misurarsi sempre più consapevolmente con dei modelli e con le proposte di interpretazione da essi suggerite. In questo modo è chiamato costantemente a stabilire una relazione fra i punti di vista e le prove portate a loro sostegno. Naturalmente, di questo atteggiamento fa parte di diritto la dimensione cronologica, che però non è più una parte studiata a memoria ma diventa piuttosto in modo consapevole uno strumento essenziale di classificazione e di ordinamento.

In questa seconda prospettiva, lo studio in *Cooperative Learning* libera molto meglio le sue enormi potenzialità per educare ad un sistema di pensiero più elevato. Nella prima ipotesi, quella in cui si lo si mette fondamentalmente al servizio del tentativo di completare per davvero un programma sterminato e che perciò è la più diffusa perché in fondo si tratta di rinforzare un atteggiamento tradizionale e diffuso senza rimetterne in discussione la logica interna, il *Cooperative Learning* infatti diventa solo uno strumento per accumulare più dati più in fretta e per svolgere una maggiore quantità di materia. Se questo può non essere di per sé negativo, è vero però che finisce per confermare quella storia *événementielle* e nozionistica che da un po' di anni è tornata di moda nei manuali e che è stata una delle costanti negative della tradizione italiana di didattica della storia. Nella seconda prospettiva, invece, il Cooperative Learning di fatto si integra molto facilmente non solo con elementi di *critical thinking*, ma, anche se con maggiori difficoltà, può essere messa al servizio di "insegnamento organizzato per problemi", insegnamento fondato sulla "comprensione profonda", insegnamento basato sulla "programmazione a ritroso", "apprendimento autentico" e cominciare a costruire una capacità di pensare la storia e sulla storia di qualità realmente diversa e superiore.

163. Il libro di Antonio Brusa anticipava, per quanto riguarda la storia, il lavoro attivo sul manuale di questa disciplina che sarà al centro di *Professione studente*, opera che ne estenderà filosofia e principi a tutte le altre discipline scolastiche. In questo senso, la *Guida al manuale di storia* è probabilmente il libro più importante ed innovativo uscito in Italia nel campo della didattica applicata della storia durante gli ultimi tre decenni.