Diego Davide

La *VITA AGRA* della STORIA. Un esperimento didattico nel laboratorio di Linguaggi della Storia

> *È uno scandalo che, nella nostra epoca, più che mai esposta alle tossine della menzogna e della falsa diceria, il metodo critico non figuri sia pure nel più piccolo cantuccio dei programmi d'insegnamento […] la storia ha il diritto di considerare tra le sue glorie più sicure quella di avere così, elaborando la propria tecnica, dischiuso agli uomini una nuova strada verso il vero e, quindi, verso il giusto.*
>
> M. Bloch, *Apologia della Storia*, 1969

Premessa

Una visione del mondo concentrata su un presente continuamente attraversato dal cambiamento e la forte presentificazione degli orizzonti temporali delle generazioni più giovani fanno apparire il passato come una dimensione chiusa, senza rapporti con le questioni poste dall'attualità. Questo clima generale si ripercuote negativamente in ambito educativo dove la disciplina di Clio assiste impotente alla sua marginalizzazione e viene considerata dagli studenti come mera erudizione priva di valore pratico[1].

Eppure ben altro interesse, questo stesso passato, lo riscuote fuori dall'ambito disciplinare quando, nelle narrazioni pensate per raggiungere il grande pubblico, viene veicolato attraverso nuovi media e tv. Conduttori che sono vere e proprie star televisive, luoghi e scene riprodotti con l'ausilio di software, un racconto che, coadiuvato dalle immagini, è capace di suscitare la partecipazione emotiva dello spettatore, segnano il successo di format in cui la Storia, benché in una sua versione edulclorata

1 V. FIORELLI, *Scuola e cultura: tra frammentazione e innovazione*, in *Margini e confini*, a cura di V. Fiorelli, Napoli, Editoriale Scientifica, 2018, pp. 197-207.

e sorniona, è protagonista incontrastata[2]. In internet, accanto a preziosi archivi digitali e alle versioni web di prestigiose riviste di settore, trovano spazio ricostruzioni posticce del passato che, in aperta polemica con la storiografia ufficiale, si fanno portatrici di verità storiche prive di fondamento scientifico, ma che tendono ad accreditarsi come tali in virtù di una circolazione che talvolta diventa virale. Nel web, infatti, non l'analisi critica, ma la condivisione, il retweet, diventano strumenti di garanzia di autenticità. E' questa anomalia che consente la diffusione di narrazioni finalizzate alla promozione del consenso e crea l'humus ideale al proliferare di controstorie e miti identitari che trovano ampio seguito tra gli internauti.

Il successo di questa Storia che diventa intrattenimento, strumento di propaganda, sul quale la storiografia si è più volte intrattenuta dando vita a una solida tradizione di studi, è comunque il segnale dell'esistenza di un profondo bisogno di conoscenza del passato, della propria condizione, di ciò che ci circonda[3]. Se quindi non ci troviamo difronte a una crisi della Storia in sé ma, piuttosto, difronte alla necessità di attualizzare il suo linguaggio al fine di implementarne le capacità comunicative, e porre un argine al dilagare delle post-verità, qual è la strada da seguire? Cedere alla deriva ludica e fare leva sulla spettacolarità?

Lo storico di professione, abituato a muoversi tra biblioteche e archivi, difficilmente sarà in grado di pareggiare l'*appeal* degli *anchorman* televisivi, emulare la penna di uno scrittore o suscitare nelle sue pagine la stessa emozione di un prodotto filmico. Né possiamo credere che il recupero dell'autorevolezza disciplinare possa passare attraverso la costruzione di un sapere storico piegato alle necessità di un pubblico abituato a prodotti di immediata intellegibilità ma privi della complessità che è propria dell'argomentazione storica. La strada da seguire ci pare debba essere un'altra, ovvero aprirsi a nuove forme di narrazione e racconto senza rinunciare ai fondamenti epistemiologici

2 G. DELUNA, *Introduzione. La sfida della rete,* in *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, V. COLOMBI, C. GREPPI, E. MANERA, G. OLMOTI, R. RODA, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 32-33.

3 *Vero o falso. L'uso politico della storia* a cura di M. Caffiero e M. Procaccia, Roma, Donzelli editore, 2008.

della disciplina, anzi trasformandoli nei punti cardine della ripresa. Per fare ciò è necessario innovare il linguaggio, cercare nuovi canali di comunicazione e dare al pubblico dei fruitori, siano questi studenti o semplici appassionati, una centralità che li solleciti a una lettura critica e, fornendo gli strumenti necessari, li metta in condizioni di valutare da soli l'attendibilità delle narrazioni a cui hanno accesso[4]. In questa direzione vanno gli sforzi profusi in questi anni dai *public historians*, che hanno saputo cogliere le opportunità offerte dal digitale, fornendo un contributo importante all'innovazione nel campo della ricerca storica e della disseminazione e condivisione del discorso storico, restando saldamente ancorati al suo fondamento critico e disciplinare[5].

In questa medesima ottica assumono grande importanza non solo nella prassi, ma nell'elaborazione concettuale e culturale, quegli esperimenti di didattica innovativa, condotti nelle scuole e nelle aule universitarie, in cui la trasformazione dello studente da destinatario passivo di un sapere impartito dall'alto a protagonista attivo della stessa fase didattica e di costruzione del sapere ha consentito il superamento del binomio manuale/lezione frontale. Una apertura che molto deve alla oramai consolidata tradizione della didattica laboratoriale in cui il docente assume il ruolo di guida di un processo di apprendimento finalizzato all'acquisizione di un metodo per percorsi autonomi di ricerca, analisi e interpretazione degli eventi del passato, ma, soprattutto, una capacità di superare la mera giustapposizione di tessere conoscitive in un mosaico di ampio respiro, anche narrativo, che sappia usare i linguaggi del presente senza rinunciare al radicamento disciplinare. Non una simulazione della ricerca, insomma, ma l'acquisizione di una capacità di sintesi e di scelta prodotta da una visione della Storia come disciplina della complessità, lontana da ogni semplificazione anche solo narrativa.

In questa prospettiva è stato programmato il corso di Linguaggi della Storia: didattica, narrazione e comunicazione. Il progetto prevedeva il

4 G. CAROSOTTI, *Una didattica pro o contro la storia*, in "L'identità di Clio. Insegnare, comunicare, informare", (2019), Reperibile al link https://www.lidentitadiclio.com [data di accesso 12.04.2019].

5 E. SALVATORI, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in "Rime", n.1/I n.s., (2017), pp 60 s.

recupero del nesso tra Storia e racconto letterario, ripercorrendo gli eventi attraverso la tessitura della letteratura, verificando i percorsi di costruzione del racconto storico nella trama delle vicende umane e della soggettività, mantenendo salda la distinzione tra scienza storica e memoria. Concluso il percorso formativo si può dire che l'esperimento didattico abbia raggiunto obiettivi importanti: l'acquisizione di competenze, conoscenze e abilità in ambito storico; l'uso appropriato di categorie storiografiche e modelli interpretativi; l'acquisizione della capacità di reperimento e critica delle fonti. Lungi dal ritenere che questa possa divenire l'unica modalità di approccio, è tuttavia uno dei possibili campi di sperimentazione per rispondere all'esigenza di innovazione che le difficoltà vissute dalla disciplina hanno fatto emergere e alla quale la Storia, come materia di studio e insegnamento, deve dare una risposta affinché non diventi appannaggio di un ristretto gruppo di grandi specialisti, perdendo quel ruolo fondamentale di stimolo e di problematizzazione della lettura dei contesti che costituisce il vero valore aggiunto di una cultura sociale dotata di spirito critico e capacità di visione.

Organizzazione del laboratorio: la scelta del testo letterario

La prima questione che si è posta in fase di programmazione è stata la scelta di un testo letterario funzionale al raggiungimento degli obiettivi posti. Nel caso di specie si è deciso di delimitare la scelta ai romanzi ambientati in Italia nella seconda metà del Novecento e, tralasciando l'aspetto squisitamente letterario, ci si è orientati verso una narrativa che consentisse di approfondire, per questo periodo, più nodi tematici: mentalità, modelli culturali di riferimento, contesto politico e socioeconomico. Ci è sembrato che tale densità di argomenti fosse presente nel romanzo *La Vita Agra* pubblicato dalla casa editrice Rizzoli nel 1962 e nato dalla penna di Luciano Bianciardi, osservatore attento di quella Italia che, uscita dal secondo conflitto mondiale, vive una modernizzazione che trasforma profondamente la società, la famiglia, il

mondo del lavoro, costumi e modelli di comportamento[6].
Il romanzo, ampiamente autobiografico, racconta la storia di un bibliotecario che lascia la provincia toscana, dove vive con la moglie e il figlio, per cercare un impiego a Milano. La ricerca del lavoro però è solo un pretesto poiché le sue intenzioni sono altre: far saltare in aria il torracchione di vetro e cemento, sede dell'azienda proprietaria della miniera di Ribolla dove, a seguito di tagli alla sicurezza, un'esplosione ha causato la morte di 43 operai. Giunto nel capoluogo lombardo, una città che avverte come estranea, priva di umanità, di calore, il protagonista conosce e si innamora di Anna. Risucchiato dai ritmi frenetici della città industriale, assediato dai "tafanatori", costretto a lavorare per mantenere la moglie e il figlio, rimasti al paese, e adesso anche la nuova compagna, abbandona il tentativo idealistico di vendetta per trasformarsi in un meccanismo di quell'ingranaggio che odia: l'azienda moderna. La rivoluzione resterà uno spauracchio, un'idea viva solo nei vagheggiamenti di un uomo sempre più chiuso in sé stesso.
Al di là del merito di aver dipinto in maniera vivida la società del suo tempo, va riconosciuta allo scrittore grossetano l'acutezza di aver anticipato temi di bruciante attualità: consumismo, alienazione, precarietà lavorativa e umana. È stato proprio questo aspetto a convincerci della genuinità della scelta[7]. Se l'allontanamento dei giovani dalla Storia può essere attribuito, tra gli altri motivi, all'incapacità di afferrare a pieno i legami esistenti tra passato e presente e le conseguenze prodotte dal primo sul secondo, il romanzo di Bianciardi avrebbe messo al riparo da questo pericolo. Dal punto di vista più strettamente didattico invece, tale scelta avrebbe mostrato agli studenti come il racconto della Storia lungi dall'esaurirsi nella manualistica si estrinseca anche al di fuori di questa, attraverso modalità e con linguaggi artistici differenti. Un'analisi critica, accurata e

6 G. ALLEGRI E A.GUERRA, *Un precario contro il sistema. Ricordando Luciano Bianciardi*, in "Historia Magistra, Rivista di storia critica", anno IV, n. 8, (2012), pp.119-131.
7 "In Bianciardi c'è, in nuce, una sorta di autobiografia delle generazioni future di lavoratori della conoscenza […] dallo sfilacciamento definitivo dei vincoli solidaristici, alla solitudine delle fabbriche dell'infelicità del lavoro culturale che diventerà turbocapitalismo informatico, della net economy in crisi e dell'economia finanziaria a venire". G. ALLEGRI E A. GUERRA, *Un precario contro il sistema*, cit., p. 129. Si veda anche B. SEBASTE, *Bianciardi vita eretica di un anarchico*, «l'Unità», 29 gennaio 2006.

puntuale del documento rende possibile la raccolta di quelle tracce e di quegli elementi funzionali alla ricostruzione del passato.

L'avvio del laboratorio

Il concetto stesso di "laboratorio", in quanto luogo di osservazione ed esperienza, rifiuta l'idea di uno studente passivo rispetto al processo di apprendimento e richiede una interazione continua con il docente e i colleghi. Pertanto, in fase di avvio non si può prescindere dal confronto con i partecipanti sui contenuti e le finalità dell'attività, illustrando la genesi dell'idea e sottolineando come una partecipazione attiva e il lavoro di gruppo, siano una condizione essenziale per la riuscita dell'esperimento didattico[8]. Al fine di avvantaggiarci delle possibilità offerte dalla rete e dai social network, è auspicabile la creazione di "gruppi", aperti alla partecipazione di studenti e docenti, come ulteriori luoghi di discussione, confronto e scambio di materiali didattici[9].
Nell'esperienza di cui all'oggetto di queste pagine, a questa fase preliminare è seguita quella di approccio generico al romanzo, sviluppata in due momenti:

1. breve sinossi;
2. visione di fonti audiovisive reperite sul canale internet della Rai (Radio Televisione Italiana)[10].

Ciò ha consentito una prima contestualizzazione del testo letterario nell'orizzonte socioculturale ed economico dell'epoca e di avviare una

8 C. BRIGADECI, A.CRISCIONE, G.DEIANA, G. PENNACCHIETTI, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica,* Milano, Unicopli, 2001.

9 A. GAVOSTO, *Un insegnamento più europeo passa per il lavoro di gruppo*, «La stampa», 19/12/2017. https://www.fondazioneagnelli.it/2017/12/19/un-insegnamento-piu-europeo-passa-lavoro-gruppo/ [data di accesso 12.04.2019]. Sull'importanza del lavoro di gruppo in ambito storico si veda anche E. SALVATORI, *Digital (Public) History*, cit., p. 60.

10 Si fa qui riferimento al Servizio di Luciano Silori intitolato "Dove la vita è agra" andato in onda il 20 novembre 1962 all'interno del settimanale Arti e Scienze; il film La vita agra diretto da Carlo Lizzani, 1962; la puntata del format Rai Cultbook condotto Stas Gavrosky dedicato a "la Vita agra"; "Donna che lavora", video inchiesta di Ugo Zatterin e Giovanni Salvi andate in onda, sui canali Rai, a partire dal 25 marzo 1959.

fase di *brainstorming* con la raccolta delle impressioni e informazioni suscitate dalla visione delle fonti audiovisive. Il dibattito ha fatto emergere alcune questioni storiche di ampia portata:

- ✓ immigrazione interna;
- ✓ trasformazione della città;
- ✓ rapporto tra città e campagna;
- ✓ ruolo della donna in ambito familiare e in società;
- ✓ precarizzazione del lavoro;
- ✓ avvento della società dei consumi.

Tali argomenti sono stati sviluppati e approfonditi dagli stessi partecipanti al corso nei successivi incontri, durante i quali sono stati chiamati a tenere delle lezioni dialogate-frontali, preparate con il metodo della *flipped classroom*[11].

A questi, che hanno avuto come obiettivo quello di fornire le coordinate storiche necessarie a inquadrare il romanzo, sono seguiti quelli condotti in prima persona dal corpo docente che ha affrontato questioni più strettamente metodologiche relative al reperimento e all'utilizzo delle fonti. Rispetto al passato, infatti, oggi assistiamo al moltiplicarsi degli apparati documentali. Cinema, fotografia, musica, pubblicità, fumetto finiscono sul tavolo di lavoro dello storico fornendo ulteriori prove e aprendo nuovi sentieri di indagine ma, al tempo stesso, creando problemi di gestione, veicolazione e lettura[12]. Come valutarne l'autorevolezza e verificarne autenticità e veridicità? Individuato il complesso documentale, bisogna interrogarsi sulle finalità per cui è stato allestito, sui criteri di raccolta e catalogazione dei materiali. Chi?, quando?, come?, perché?, sono le domande che lo studioso deve porre per non perdersi nell'intricata selva di informazioni in cui conduce la ricerca tramite internet. Quest'ultima, lungi dall'esaurire il compito del

11 Grazie ai materiali didattici condivisi dal docente nell'aula virtuale, gli studenti hanno avuto modo di studiare la lezione a casa, prima dell'incontro settimanale in aula. Questo tipo di approccio consente al docente di ottimizzare il tempo trascorso in aula e al discente di imparare con i tempi e attraverso i supporti che ritiene più congeniali al suo stile di apprendimento. F. OZDAMLY, G. ASIKSOY, *Flipped classroom approach* in "World Journal of Educational Technology: Current Issues", vol.8, Issue 2, (2016), pp.98-105.

12 G. OLMOTI, *Il cinema: un unico linguaggio narrativo per la rete?*, in V. COLOMBI ET AL., cit., p. 128.

ricercatore, non può prescindere dalla consultazione fisica e materiale di quanto non è reperibile in formato digitale[13]. All'utilizzo di banche dati generaliste e specializzate (*Google Books, Google Scholar, Academia.edu, internetculturale.it*) quindi, deve necessariamente seguire l'accesso diretto presso le biblioteche, fondamentale per imparare a distinguere tra documenti coevi e fonti secondarie, conoscere i tipi di pubblicazione, valutarne l'utilità sulla base della ricerca che si vuole condurre. Le fonti scelte sono state infine organizzate e classificate secondo lo schema di cui sotto[14].

Tabella 1.

Classificazione delle fonti	
Tipo di fonte (diretta, indiretta, scritta, orale, materiale, iconografica)	
autore o soggetto emittente	
scopo dell'autore	
provenienza della fonte (attendibilità)	
localizzazione (archivi, biblioteche, archivi digitali)	

Fase operativa del lavoro e realizzazione del prodotto finale

A differenza dello scritto finzionale, quello storico deve essere

13 G. DE LUNA, *Introduzione. La sfida della rete*, in, in V. COLOMBI ET AL., cit., pp. 28-30.
14 L'idea della schedatura delle fonti è mutuata dallo schema presentato nel saggio a firma di C. BONELLI E V. CAPONNETTI, intitolato *Che Storia è questa? Fumetto e graphic novel nella didattica della storia*, in V. COLOMBI ET AL., cit., p. 59. Più in generale sulla ricerca nell'ambito delle humanities si veda G. SINNI, *La circolarità virtuosa della conoscenza, riflessioni per un'introduzione*, in "Rime", cit., pp. 5-8.

accompagnato da quelli che Pomian ha chiamato "marchi di storicità"[15]. In sostanza lo storico, rispetto al romanziere, ha l'onere di corroborare i fatti che racconta con un complesso documentario che conferisca scientificità al suo discorso e consenta al lettore di accedere alle prove portate a supporto delle sue tesi. Tutto quello che non è documentato, che non è verificabile e non è il risultato della ricerca è frutto di finzione e quindi non Storia ma *fiction*[16]. Nell'esperienza laboratoriale qui esposta, l'uso del testo letterario come materiale didattico non è stato finalizzato ad avvalorarne o sconfessarne l'uso in quanto fonte[17] bensì il romanzo è stato lo strumento per allenare la capacità di discernimento del dato storico, presente nel racconto, dalla finzione narrativa funzionale al racconto stesso.

L'uso critico dello scritto bianciardiano ha sprontato gli studenti ad andare oltre la lettura ludica per mettere in moto la propria capacità di indagine, di approfondimento e, non ultimo, a sperimentare le indicazioni metodologiche proprie della disciplina attraverso la creazione di un corredo di note per la storicizzazione del racconto. La realizzazione di tale lavoro – in gergo laboratoriale "prodotto" - ha puntato altresì a rompere il corto circuito che vuole la Storia come mera erudizione. Infatti, mentre prova a distinguere tra finalità e codici comunicativi, lo studente porta avanti in una strategia di apprendimento, nello specifico quella laboratoriale, in cui si sperimenta la ricaduta pratica del processo di costruzione del sapere. Tale approccio può rivelarsi efficace anche sotto altri punti di vista. Si ritiene infatti che:

✓ crei uno spazio di incontro e interazione fra l'orizzonte culturale tipico dei *millennials* (visivo, musicale, multimediale) e le *humanities.* Si insegna e apprende attraverso la manualistica tradizionale ma

15 K. POMIAN. *Che cos'è la Storia*, Milano, Mondadori, 2001, pp. 277-278.

16 V.VIDOTTO, *Guida allo studio della Storia Contemporanea*, Bari, Editori Laterza 2004.

17 Sul vivace dibattito europeo circa i rapporti tra romanzo e storia, si veda I. ZANNI ROSIELLO, *Storia e letteratura. I romanzi come fonte storica*, in Storicamente- Rivista del Dipartimento di Storia Culture Civiltà - Alma Mater Studiorum Università di Bologna, DOI 10.1473/stor 438, ISSN 1825-411X, Art. No. 8, Issue No 9 – 2013, Editore: ArchetipoLibri, March 20th 2013, Comunicare Storia - Percorsi didattici.

anche attraverso i contenuti messi a disposizione da internet e dalla multimedialità;

✓ metta i discenti nelle condizioni di apprendere secondo lo stile, le tempistiche e le modalità che gli sono più congeniali[18];

✓ fornisca ai futuri insegnanti[19] un esempio di didattica interdisciplinare da sviluppare, nello svolgimento della loro futura attività professionale, secondo le esigenze del contesto scolastico di riferimento.

✓ vada nella direzione indicata dal legislatore europeo laddove sollecita lo sviluppo di quelle competenze chiave per le coniugare conoscenze teoriche con le capacità di metterle in atto (il famoso sapere agito)[20].

Considerazioni a margine dell'esperienza

La Storia narrata attraverso i linguaggi propri dei *new media* è, per quanto abbiamo detto in apertura, lontana dal modello narrativo proprio dello storico. Lungi dal dover cedere alle lusinghe della "popolarità" o dal chiudersi alle nuove possibilità offerte dal virtuale, egli ha il dovere di sperimentare l'innovazione senza uscire dal solco tracciato dai fondamenti epistemiologici della disciplina. Medesimo discorso può essere fatto in relazione alla didattica della storia, è impensabile credere di poter risalire il crinale della marginalizzazione rinunciardo alla complessità e all'approfondimento critico. Una delle possibili strategie didattiche finalizzate a tenere insieme la dimensione emotiva ed evocativa con quella scientifico metodologica è la didattica laboratoriale.

18 Sulle diverse attitutini degli studenti e le diverse modalità di apprendimento si veda l'imprescindibile lavoro di H. GARDNER, *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, trad. it. a cura di I. Blum, Milano, Anabasi, 1994. Ricchi di spunti sono anche i più recenti W. MCKENZIE, *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica: strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Trento, Erickson, 2006 e R. CORALLO, *Nove volte intelligenti: attività per sviluppare le intelligenze multiple*, Trento, Erickson, 2011.

19 Il corso di Linguaggi della Storia è un insegnamento inserito nel piano di studi del corso di Laurea di Scienze della formazione Primaria.

20 Raccomandazione del Parlamento europeo n. 962 del 18 dicembre 2006.

Nel caso di specie, internet ha consentito di spostare l'ambito di lavoro nel terreno più congeniale ai giovani e ha dato la possibilità, grazie alla creazione di un'aula virtuale, di tenere acceso il dibattito per un tempo espanso che è andato ben oltre le ore previste dal calendario accademico. Possiamo inoltre affermare di aver recuperato, a scopi didattici, le azioni che costituiscono la quotidiana modalità di interazione tra i *millennials*: upload di video, clip sonore e *sharing* di *links* di vario tipo.

Nel reperimento delle fonti, momento iniziale della costruzione della Storia, gli studenti sono stati sollecitati ad andare oltre la semplice *googlata*, esplorando i portali di Archivi di Stato, Soprintendenze ed enti statali preposti alla valorizzazione e custodia di beni culturali. Sulla condivisione dei documenti ha vigilato il corpo docente affinché, per ciascuna fonte, venisse costantemente verificata provenienza e affidabilità, trasformando il momento della ricerca in rete in esercizio critico. L'attività di ricerca documentale portata avanti nelle biblioteche del polo campano, ha costituito essa stessa un momento di apprendimento incentrato sulla ricerca di fonti di prima mano, testi specialistici, utili alla scrittura dell'apparato di note conclusivo dell'intero progetto.

La metodologia scelta ha fornito ai partecipanti una nuova consapevolezza, quella che la Storia non è solo nelle pagine del manuale ma è fatta di documenti che vanno messi uno accanto all'altro, valutati e verificati. Questa stessa pratica mette in in moto un processo interiore di gratificazione e di fiducia nelle proprie capacità di discernimento del passato, come dimostra il fatto che non pochi partecipanti abbiano chiesto al titolare della cattedra di poter continuare le ricerche per finalizzarle in un lavoro di tesi.

Sulla scelta di utilizzare il romanzo come punto di partenza, e di arrivo, del percorso laboratoriale è opportuno sottolineare come sia stata funzionale ad accendere la curiosità degli studenti su questioni storiche che all'interno della narrazione finzionale diventavano vicende e personaggi capaci di rapire l'attenzione e suscitare emozioni come la manualistica non avrebbe certo saputo fare. Attenzione però, "La vita agra" non è stato il surrogato di un libro di storia ma uno strumento di riflessione e lavoro grazie al quale lo studente ha avuto modo di declinare

concretamente le conoscenze apprese[21].

Quella di cui abbiamo appena dato conto, è comunque solo una delle molteplici possibilità di portare avanti una formazione storica partecipata e cooperativa che prenda atto del cambiamento che vivono oggi scuola, università e società. Laboratori di Storia finalizzati alla stesura di *graphic novels* o di *webgames*, alla riscrittura o scrittura ex novo di voci enciclopediche per *Wikipedia*, alla ricostruzione delle fasi genetiche di uno o più beni culturali e molti altri sono gli approcci possibili, di cui si sta facendo esperienza, per invertire la rotta della marginalizzazione in corso e restituire alla Storia la centralità che merita[22].

21 C.BONELLI E V.CAPONETTI, *Che storia è questa*, cit., p. 54. Sull'argomento si vedano anche A. DELMONACO (a cura di), *Fare storia, crescere cittadini: cittadinanza, Costituzione, insegnamento della storia. Percorsi e prospettive*, Civitella in Val di Chiana, Zona, 2010; D.DALOLA E M.T. RABITTI, *La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica*, Milano, Mnamon, 2017

22 C.BONELLI E V.CAPONETTI, *Che storia è questa*, cit., pp. 59-72.