

LE MAPPE CONCETTUALI NELLA DIDATTICA DELLA STORIA: RIFLESSIONI SU UN'ESPERIENZA

Quali problemi emergono nell'utilizzare le mappe concettuali per l'apprendimento della storia? Cosa fare e cosa non fare per risolverli?

What problems arise when using concept maps for learning history? What are the dos and don'ts for overcoming those problems?

An experience in using concept maps in history education

Con il presente lavoro si vuole prendere in esame uno strumento non certo recentissimo, ma solo recentemente rivitalizzato ed entrato in voga, a guida di efficacissimo sussidio strategico, nella didattica di molte scuole italiane. Si tratta delle *mappe concettuali*, strumento grafico per rappresentare sistemi di conoscenze e procedure complesse, teorizzate da Joseph Novak negli anni '70; qui esse vengono analizzate alla luce di un'esperienza concreta, condotta nella classe 3^a di una Scuola secondaria di 1° grado nell'ambito dell'insegnamento della storia¹.

Si cerca di riflettere sul bagaglio di formazione e sui requisiti necessari agli studenti per adoperare efficacemente lo strumento e quindi di capire se l'utilizzo effettivo sia stato soddisfacente e "facilitante" o meno in relazione al processo di apprendimento. Certamente la questione è molto sfaccettata e, se non è possibile generalizzare partendo da esperienze personali e diverse in cui cambiano i contesti d'uso, le modalità di studio e gli obiettivi didattici, è comunque utile una riflessione sui vari aspetti che qui emergono.

A monte della scelta dello strumento vi è l'intento di indirizzare la didattica della storia, più che sul racconto storico, sul modo in cui esso si costruisce e viene elaborato dal discente, orientando l'attività da narrazione trasmissiva di argomenti da memorizzare a *processo attivo* di "costruzione di conoscenza" (Girardet, 2004) in cui ogni passo sottende uno stadio di avanzamento concettuale. Si tratta pertanto di identificare una serie di modi di operare e di condizioni necessarie affinché gli studenti, attraverso l'uso delle mappe, siano facilitati nel processo di costruzione della consapevolezza della

complessità del fatto storico e se ne appropriino, abituandosi a fermarsi, a riflettere sui singoli passaggi e sugli aspetti più significativi, a indagare formulando ipotesi e domande, a operare confronti.

Valentina Fonte | Dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione

✉ **Valentina Fonte** | Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari, Venezia | c/o VEGA
Via delle Industrie 17/a, 30175, Marghera (VE) | fonte.valentina@gmail.com

LE MAPPE CONCETTUALI: UNO STRUMENTO VIRTUOSO MA COMPLESSO

L'analisi non può prescindere dalle virtù di un metodo di rappresentazione del sapere che fa riferimento a un modello cognitivo di tipo *costruttivista*, in base al quale ciascuno è autore del proprio percorso conoscitivo all'interno di un contesto. Le mappe mirano di fatto a facilitare la realizzazione di *apprendimenti significativi*, sono mediatori iconici il cui utilizzo è in grado di modificare realmente le strutture cognitive del soggetto: la conoscenza avviene infatti mediante *elaborazione del significato*, allorché l'allievo attribuisce al materiale informativo un significato personale.

Giacché riflettono tale elaborazione ed organizzazione personale delle informazioni, come pure lo *stile cognitivo* dello studente, le mappe sono in genere differenti l'una dall'altra, anche se sviluppate a partire dai medesimi input e per gli stessi propositi.

La preparazione di una mappa concettuale costituisce un vero e proprio lavoro di *ricer-*

¹ L'esperienza ha avuto luogo nell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanella di Porcia (PN) durante l'a.s. 2007-2008.

ca: parole, immagini, fatti e concetti vanno raggruppati in concetti-chiave, rappresentati da proposizioni (unità semantiche), da argomenti (nodi) e organizzati in una *rete semantica* in cui ciascun nodo è collegato ad altri da *rapporti logici e associativi*.

Viene da sé una riflessione sulla complessità del processo, che richiede un articolato ragionamento pianificatorio alla base di tutta una serie di operazioni interconnesse (Figura 1):

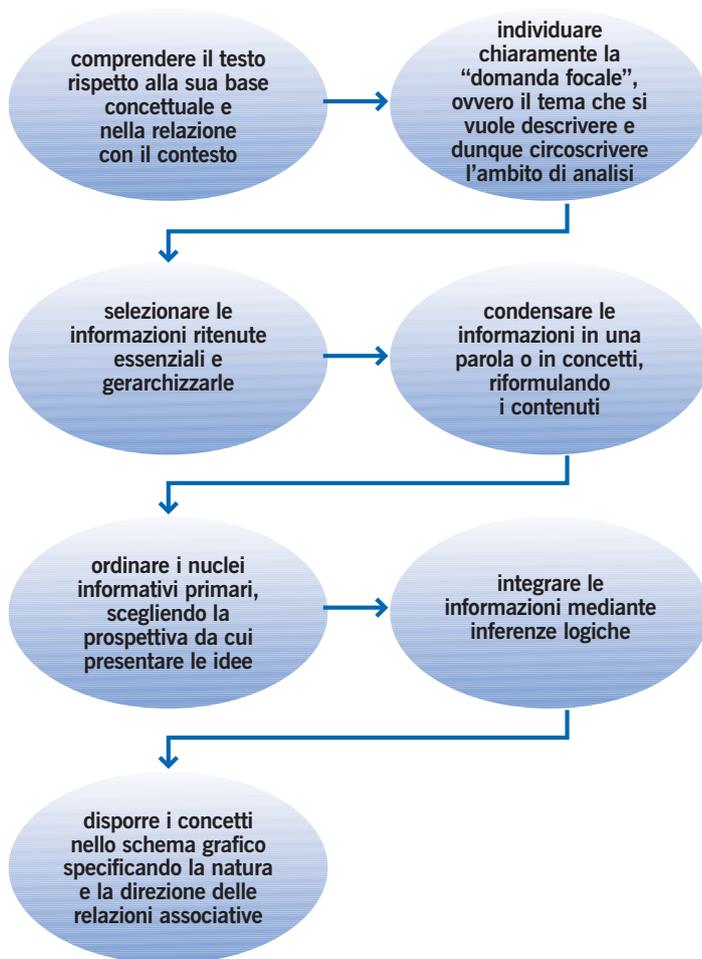


Figura 1. Le operazioni funzionali al processo di concept mapping.

Non si tratta dunque di un'operazione immediata ed univoca, bensì di una *riformulazione finalizzata* che mette in campo una serie multiforme di *abilità integrate*, anzi di autentiche competenze, giacché è implicita e quanto mai fondamentale la componente metacognitiva, di riflessione sull'intero processo.

Se è auspicabile che tali abilità fondamentali possano essere acquisite e affinate attraverso l'esercizio, non è però affatto scontato che lo siano tutte e tutte correttamente; anzi, è convinzione di chi scrive che alcune delle operazioni attivate, quali la comprensione, la selezione e la manipolazione delle informazioni, il riordinamento e la riformulazione logica e sintetica, siano difficilmente riferibili alla

dotazione cognitiva di studenti delle scuole secondarie di I grado, laddove lo stesso processo di rappresentazione strutturale delle conoscenze risulta complesso per il ragionamento di un docente.

È uno scoglio questo, se non un paradosso, emerso a valle dell'esperienza e che appare imprescindibile.

L'ESPERIENZA IN SINTESI

Le mappe sono state utilizzate come metodologia di supporto per lo studio della storia in una classe III, ricorrendovi più volte, per argomenti e in periodi diversi durante l'anno scolastico.

Gli studenti erano stati avviati al loro uso anche negli anni precedenti, attraverso attività propedeutiche finalizzate a diversi obiettivi didattici: collegare semplici informazioni, individuare/comprendere relazioni, raccogliere dati omogenei sulla base di categorie date o indicatori di tipo fisico-geografico, sociale, economico, culturale e religioso. Il manuale di storia, fin dalla classe 1^a, proponeva esercizi laboratoriali nella forma del completamento di schemi, guidando l'alunno ad inserire dentro caselle vuote alcuni termini mancanti indicati in calce e consentendo pertanto di controllare la reale acquisizione sia dei contenuti sia delle relazioni. Talvolta, per favorire la familiarizzazione con le mappe e facilitare lo studio, si era fornita alla classe una serie di materiali didattici di supporto alla spiegazione frontale, quali tabelle, sintesi e appunto mappe concettuali o visualizzazioni grafiche focalizzanti gli aspetti fondamentali e le linee principali di ogni tema evidenziato.

Premesso questo ed entrando nel cuore dell'esperienza concreta, l'azione didattica si orientava preliminarmente verso la spiegazione e l'individuazione dei nodi significativi di una serie di avvenimenti storici, condotta collettivamente in classe; nella consapevolezza che programmare è innanzitutto *selezionare*, si cercava già di scremare i fatti essenziali della narrazione scegliendo dei problemi intorno ai quali aggregare i contenuti e lasciando poi spazio alla discussione collettiva. Ciò per evitare che contenuti cristallizzati venissero *passati* dall'insegnante, come avviene spesso, sottraendoli all'elaborazione da parte degli allievi e per creare un *ambiente mentale* in cui ogni soggetto potesse avvicinarsi ai temi storici con un atteggiamento critico, riflettendo su di essi.

Agli allievi era quindi affidato - talora come attività individuale domestica, talora come esercizio laboratoriale nelle ore curricolari - il compito di sistemare i dati di base fondanti la ricostruzione operata dal manuale o dalle fonti esaminate in classe, per poi rappresentare autonomamente l'organizzazione del sistema di relazioni attraverso le mappe.

Ciò rappresentava uno dei tanti modi per riconfi-

gurare (in questo caso la spiegazione) mediante uno scheletro grafico personalizzato, per portare allo scoperto ragionamenti inferenziali chiarendo il quadro d'insieme e identificando i possibili fattori esplicativi e il loro intreccio; e, inoltre, per far acquisire agli studenti in forma attiva competenze procedurali tipiche sì dello storico, ma utili anche come strumenti di lettura al di fuori dell'ambito prettamente storico o genericamente scolastico.

I ragazzi usavano un sussidio tanto tradizionale quanto prezioso, un quaderno di storia personalizzato e continuamente aggiornabile, in cui sperimentavano e riportavano le conoscenze storiche in evoluzione e i problemi emersi (in veste di appunti, schede, esercizi, glossari e, appunto, mappe). Schematizzando una lezione-tipo inclusiva dell'attività finale con le mappe, essa procedeva generalmente secondo le fasi riportate in figura 2.

LE DIFFICOLTÀ EMERSE

L'esperienza ha fatto emergere complicazioni a monte dell'intero processo, fin dalla mera *comprensione del testo*: gli alunni, seppure abituati sin dal primo anno di scuola secondaria all'attività di comprensione e analisi testuale, hanno manifestato difficoltà a *selezionare le informazioni chiave di un testo storico*, concettualmente molto denso e dotato di un suo linguaggio tecnico e di una peculiare struttura espositiva. La previa individuazione e l'eventuale annotazione di idee-guida facilitava relativamente poco il successivo lavoro con le mappe, almeno secondo quanto emergeva dalle *restituzioni* e revisioni finali.

Ancora più lenta e problematica la fase di organizzazione dei concetti, da collegarsi in una rete logicamente strutturata attraverso categorie. Malgrado - come già detto - conoscessero e utilizzassero le mappe fin dalla classe 1, e avvezzi a rappresentazioni grafiche e schematiche anche nel parallelo ambito geografico (per identificare le caratteristiche salienti di un territorio o cause e conseguenze di problemi del mondo d'oggi, ad esempio l'effetto serra e la desertificazione), alcuni faticavano non poco a comprendere la natura dei nessi impliciti nello stesso testo (*quale relazione? quale delle disposizioni comporta l'altra?*) e a riordinare i concetti gerarchicamente scegliendoli tra i plurimi a disposizione.

Ad esempio, incaricati di rappresentare il quadro generale degli Stati europei alla vigilia della Prima Guerra Mondiale, analizzando un breve capitolo di tre paragrafi, la maggior parte degli allievi sintetizzava gli schieramenti in campo, ovvero le alleanze (Triplice Intesa e Triplice Alleanza) e le tensioni esistenti tra gli Stati, senza spiegarne i motivi, o tralasciando completamente il tema fondamentale delle ideologie di guerra (nazionalismo e razzismo)². O ancora, nel mappare le conoscenze rela-

tive all'età giolittiana, ciascuno si concentrava di volta in volta o sull'aspetto politico (conquiste coloniali in particolare, con molta rilevanza sulle date) o su quello economico (esclusivamente la crescita industriale nel Nord) o sull'aspetto sociale (forte ondata migratoria), senza curarsi del quadro d'insieme.

Significative al riguardo le risposte date dagli allievi, interrogati in merito alle difficoltà riscontrate nell'elaborazione delle mappe: «Non so mai da che parte cominciare»; «Faccio fatica a collegare i concetti»; «Non capisco quali siano i fatti più importanti»; «Impiego tantissimo tempo a scegliere le parole»; «Non capisco cosa viene prima e cosa dopo» (intendendo la difficoltà a indagare cause e conseguenze di un fenomeno, n.d.r.); «Ricopio intere frasi del testo».

In sintesi gli allievi faticavano a selezionare le date e gli eventi davvero importanti, tendevano a costruire mappe affollate di soli "personaggi-fatti-luoghi-date". Ad esempio, nel rappresentare i moti insurrezionali in Italia, si limitavano a evidenziare i personaggi citati in quattro paragrafi del testo, i luoghi e le date - Ferdinando I nel Regno

² Si fa riferimento al manuale adottato nell'a.s. 2007-2008: C. Cartiglia (2005). *Storia Amica. Percorsi e strumenti del sapere storico. Il volume. Dall'età napoleonica a oggi*, Torino: Loescher Editore.

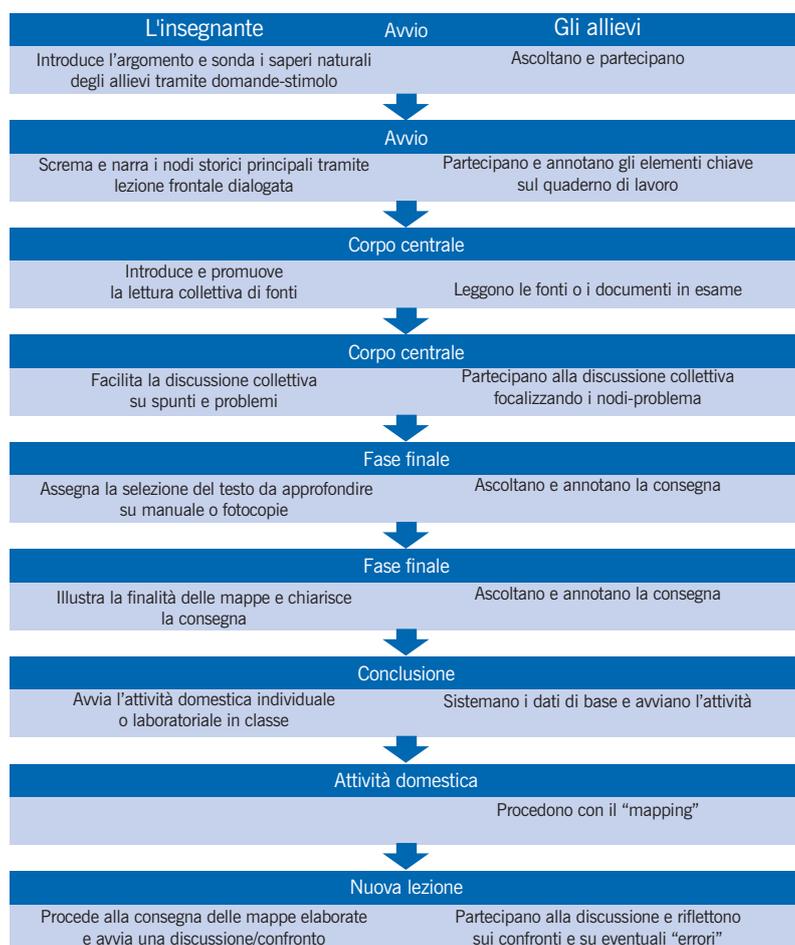


Figura 2. Le fasi salienti di una lezione tipo di Storia inclusiva dell'attività di mapping.

delle Due Sicilie, Santorre di Santarosa, Cesare Balbo, Carlo Felice e Carlo Alberto in Piemonte nel 1820-21, Francesco IV e Ciro Menotti a Modena nel 1831, e quindi Mazzini - tralasciando in molti le aspirazioni dei rivoluzionari e l'esperimento costituzionale di Napoli, così come i mezzi propugnati da Mazzini, quali la propaganda e l'insurrezione, a lungo discussi in classe, e dunque fornendo un quadro superficiale e incompleto. Inoltre ragionavano ben poco sulle cause e restavano fedeli al manuale non solo nell'uso dei termini, ma anche nella sua continuità lineare: vale a dire che l'ordine dei fatti storici seguiva quello dei capitoli (per esempio la Rivoluzione russa veniva *dopo* la Prima Guerra Mondiale) o peggio l'importanza e dunque lo spazio di rappresentazione dedicato ad un evento o problema veniva identificato con quello dedicatogli dal testo (come può accadere quando si trovano dossier o intere pagine dedicate ad un'incoronazione accanto a secoli sbrigati in pochi paragrafi).

La situazione migliorava allorché si fornivano ai ragazzi *schemi di mappe già in parte strutturati*, da completare ricercando le informazioni nel testo. Il che però implicava un grado minore di manipolazione dei concetti e di personalizzazione delle conoscenze apprese, appiattendolo peraltro l'esercizio nella localizzazione e messa in ordine di informazioni (sintagmi) già confezionati o nell'esplicitazione di qualche relazione. E se è vero che il lavoro domestico va inteso come ripresa, rielaborazione, riflessione (ove il prefisso *ri-* ben esprime un ritorno alla fase precedente, una messa a punto del lavoro compiuto in classe), è altrettanto vero che i *compiti* non si esauriscono nella duplicazione del già fatto, vogliono essere anche l'apertura di nuovi fronti, di nuove domande, dunque uno sguardo in avanti e personale. Raramente le mappature degli allievi andavano in questa direzione.

LE ABILITÀ DA POTENZIARE

Si possono riassumere le difficoltà generalmente riscontrate dagli studenti nel rappresentare mappe, attraverso il filtro delle stesse *abilità coinvolte*:

- la capacità di *analisi* nell'approfondimento critico dei singoli argomenti;

- la capacità di *sintesi* nello strutturare gli argomenti in un percorso unitario;
- la capacità di *mettere in relazione* gli argomenti e le problematiche studiate, attraverso collegamenti coerenti ed efficaci.

Ora, analisi, sintesi, astrazione ed elaborazione logica sono funzioni già ardue da ap-

plicare correttamente partendo da un testo elementare, figurarsi quali difficoltà comportino nell'ambito di una disciplina come la Storia, per il cui studio sovente sono privilegiate.

Certo, si potrebbe obiettare che le mappe servono proprio a questo: a fare ordine, a scegliere le informazioni e a fissarle (memorizzandole) in un tutto coerente.

Ma qui non si discute sulle valenze dello strumento in sé; si pondera criticamente il suo uso nell'ambito di una disciplina specifica e complessa come la storia, e la sua efficacia tra discenti non ancora in possesso di abilità cognitive adeguatamente strutturate.

L'attività di selezione e gerarchizzazione delle informazioni di un testo è peraltro un'abilità da sviluppare nell'arco di tutto il percorso scolastico, e resta di fatto virtuoso appannaggio di pochi: sapere cosa riportare e cosa tralasciare in base allo scopo, quindi riordinare e legare tra loro i concetti è un processo per nulla immediato che presuppone un'intelligenza *critica, simultanea, associativa* e che si affina sul lungo tragitto, educando l'allievo a *guidarsi* consapevolmente nella pratica delle conoscenze e delle competenze alla base della comprensione testuale, e quindi eventualmente della produzione.

Tanto più che nella disciplina storica, sulla scorta dei più aggiornati paradigmi della storiografia esperta, la ricerca approfondita dei significati non passa più per le miopi ricostruzioni *linearizzate* sul rapporto antecedente-consequente, ovvero su paralizzanti schemi di spiegazione causale unidirezionale, preferendo ragionare invece in un'ottica di *rapporti condizionali*, di *catene di causalità* "a elissi multiple"³.

Ciò richiede un lavoro ancora più graduale e approfondito per avvicinare gli studenti a tale recuperata dimensione della *complessità*, vigilando perché essa non venga percepita solo come "complicazione", ma come coesistenza di rapporti molteplici in luogo di arbitrarie semplificazioni che impoveriscono il senso e la stoffa stessa di cui è fatta la Storia.

LA CORREZIONE EFFICACE

Vale la pena riflettere anche su un'altra questione intrinseca all'uso delle mappe concettuali: la correzione *efficace* da parte dell'insegnante. È una problematica rilevante, non meno del delicatissimo compito della valutazione.

Tale azione è collegata all'esigenza di sostenere e stimolare la *revisione finale* da parte dell'allievo e il *ragionamento sull'eventuale errore*.

Gli stimoli cognitivi forniti dagli errori e dalla loro analisi impongono del resto un riconoscimento. Altrimenti, come sostiene Bateson, si corre il pericolo di cadere in un *relativismo privo di criteri*, che

3 «Lo storico quasi mai ha a che fare con una causa unica, lavora invece con legami molteplici, di diverso tipo e di diverso spessore temporale. [...] L'ampliarsi e l'approfondirsi delle ricerche in settori prima inesplorati, osservati da prospettive innovative e indagati con strumenti sempre più perfezionati, fanno aumentare in quantità e in qualità le possibilità e le sfumature delle nostre domande alla immutata domanda "Perché?", allargando il ventaglio dei fattori antecedenti e contemporanei ritenuti significativi» (Bianchi e Crivellari, 2003: pp. 88-89).

impedirebbe l'acquisizione di strumenti di revisione e di cambiamento verso forme di conoscenze consolidate. L'apprendimento è un processo che si articola attraverso due piani distinti ma connessi: una componente conservativa e tautologica ed un'altra casuale, imprevedibile, creativa, che prepara al cambiamento (Bateson, 1984).

È evidente che il rischio di un relativismo *comodo*, sbrigativo, sia connaturato alla versatilità delle mappe; è altrettanto evidente che qui non si condivide la logica secondo cui *tutte le mappe vanno bene* in quanto rappresentazioni di un modo di conoscere personale.

L'errore chiede sempre di essere interrogato, sondato; ed è proprio nel riconoscere che una mappa si articola attraverso presupposti tendenzialmente imperfetti o illogici, che attiviamo un conflitto con altri modi di apprendere e trasformiamo l'errore in «una risorsa per rivedere e, alla fine, raggiungere forme di conoscenza più evolute, alla luce di un processo di condivisione, di confronto con gli altri protagonisti della comunità ermeneutica che sta alla base della costruzione della mappa stessa» (Gineprini e Guastavigna, 2006).

Si impone allora la necessità di attivare un agire pedagogico che implichi un *monitoraggio dell'intero processo* da parte del docente, allo scopo di guidare e affinare le operazioni cognitive dell'allievo giacché saper costruire una mappa è una competenza che si *forgia*, un salto notevole in termini di acquisizione di capacità di astrazione; essa non viene spontaneamente, pertanto non ci si può aspettare che gli studenti la acquisiscano da soli senza essere costantemente assistiti nel processo di forgiatura.

Qualora non si riesca a guidarli lungo l'intero snodo del percorso, è quanto meno indispensabile - sebbene non sufficiente - una mediazione finale con un *dialogo su cosa è stato compreso*: in che modo, perché, come si potrebbe esprimere un dato concetto in altre parole, in rapporto a quali altre conoscenze; «[...] un passo necessario verso un'armonizzazione e un aggiustamento reciproco dei diversi modi di insegnare ed apprendere» (Peticari, 1996: p. 137). Di qui la necessaria attenzione e sensibilità del mediatore, capace - più che di criticare il *prodotto* - di sostenere in primo luogo il processo, dando al discente un punto di riferimento su cui costruire il proprio iter formativo senza inibire la sua personale intelligenza, mirando invece a valorizzarla⁴.

Per farsi reale elemento di conoscenza, le mappe dunque richiedono di essere costantemente e attentamente analizzate, revisionate, ridefinite attraverso il confronto con il gruppo classe; la valutazione in termini di giudizio non deve assumere un valore rigorosamente formale, quanto il valore di un'indicazione orientativa utile per l'allievo⁵.

I REQUISITI PER UN USO VIRTUOSO DELLE MAPPE

Ammessi che il docente gestisca consapevolmente anche queste delicate fasi del percorso didattico, permane la necessità di strutturare e sviluppare con attenzione i singoli sottoprocessi relativi al rafforzamento delle diverse abilità coinvolte.

Si tratta allora di tratteggiare dei *requisiti fondamentali* per un uso virtuoso delle mappe, ovvero per gestire la complessità del ragionamento pianificatorio di base e dunque guidare gli allievi a padroneggiare il compito.

Quanto viene di seguito ipotizzato costituisce naturalmente una mera esemplificazione, con attività generiche: sarà poi il docente a ragionare sulle scelte specifiche, sui metodi e le strategie per conseguire risultati ottimali e raggiungere le finalità che si è posto; fermo restando un ventaglio di criticità di fondo sopra sviscerate che, come detto, riguardano l'adeguato sviluppo o meno di specifiche funzioni cognitive nei soggetti in età pre-adolescenziale (10-13 anni).

Alla luce dell'esperienza e dei problemi emersi, possibili attività per affinare l'elaborazione delle mappe non devono prescindere da *esercizi di comprensione e analisi di testi informativi*. È essenziale lavorare a lungo sul metodo di studio: *come individuare le informazioni chiave di un testo storico, come gerarchizzarle*, anche mediante semplici *segnature testuali* (sottolineature, cancellature, segni grafici, ecc.). Utili possono rivelarsi le attività volte ad eliminare le informazioni marginali, quindi a segnare l'ordine logico vicino ad ogni idea importante con numeri progressivi o altri marcatori. Per aiutare ad accorpere le idee, si può chiedere agli alunni di intervenire, a partire da una lista disordinata di idee, raccogliendo i dati omogenei sulla base di una serie di richieste.

Certamente funzionali sono le attività di potenziamento delle *macroregole* del riassunto, il cui focus è rappresentato dalle operazioni sul testo di partenza (Rigo, 2005: pp. 264-273); utile anche un approccio meno analitico e più *globale*, che guidi all'individuazione delle informazioni principali rispondendo alle *domande categoriali*: *Chi? Che cosa? Quando? Dove? Perché? Come?*

Per far fronte alla difficoltà di selezione e rielaborazione delle informazioni, possono risultare strategici anche *esercizi per schematizzare e riformulare appunti*, così come attività di pianificazione e schematizzazione esperite dapprima su piccoli segmenti di testo, quindi su porzioni sempre maggiori.

L'esperienza conferma l'opportunità di una spiegazione accurata delle categorie più comuni (analogia, causa, conseguenza, precedenza,

- 4 E non dimenticando che, quando il docente corregge un errore, corregge sempre *una persona*.
- 5 Preziosi suggerimenti sulla correzione efficace si trovano in (Rigo, 2005: pp. 233-238).

successione, esemplificazione, ecc.), ponendo l'allievo nella condizione di *interrogarsi in modo critico* su di esse muovendo da un testo dato.

Considerando le difficoltà palesate (ad esempio con la parola *rivoluzione*, sovente associata ad un tempo breve ed "esplosivo", in luogo di un lungo e lento processo di "cambiamento"), risulta altrettanto importante far riflettere su parole e concetti che implicano *riferimenti temporali*, perché «il senso del tempo non si impara memorizzando i fatti in successione cronologica dal più antico al più recente, ma esercitandosi, lavorando con le diverse temporalità per arrivare a cogliere le relazioni che sussistono tra tempi, spazi e problemi» (Brusa, 1991: p. 47). La padronanza degli operatori temporali di base (quali la successione, la contemporaneità, la durata) appare requisito fondamentale per evitare che l'ordine temporale della storia venga identificato con l'ordine lineare dei capitoli del manuale e per compiere operazioni più complesse, come ad esempio lavorare sulle congiunture; sono esercizi realizzabili sia a partire dal manuale stesso, *smontando* e riflettendo sulla sua impalcatura cronologica, sia a partire dalle fonti, isolandone e schedandone le informazioni temporali⁶.

Importante è anche il momento della scelta o della definizione del *perché* si vuole costruire una certa mappa. Tale finalità costituisce un timone che guida l'intero processo e deve essere esplicitata fin da principio nella consegna. Non è detto, infatti, che una mappa serva solo a sintetizzare i contenuti di un testo, può anche servire per chiarire ed evidenziare uno specifico significato, o per esplicitare, appunto, relazioni ed effetti di non immediata comprensione.

Altro requisito determinante è il lavoro sulle immagini, linguaggio forte e assai vicino ai giovani: fotografie e testi iconici impongono una riflessione sul loro significato, scacciando la falsa idea che siano più facili da leggere dei testi scritti o che riproducano esattamente la realtà, e indagando pertanto quello che viene definito l'uso pubblico della storia (Bianchi e Crivellari, 2003: pp.138-145).

CONCLUSIONI

Nel complesso, la sperimentazione delle mappe qui condotta ha messo in luce una serie non trascurabile di problemi e criticità; la maggior parte degli allievi coinvolti non ha apprezzato né tratto particolare vantaggio dalle attività integrative proposte, usando faticosamente lo strumento.

Certamente le mappe riman-

gono una risorsa promettente per infittire la rete innovativa della multimedialità nella scuola; nel caso specifico della didattica della storia hanno l'indubbio vantaggio di favorire un'analisi più approfondita e *la riflessione sui fenomeni storici*, oltre che facilitare la personale sistematizzazione delle conoscenze (fissandole in un sintetico *archivio* e agevolando il conseguente recupero in memoria, come pure il ripasso). Esse consentono di collegare eventi, situazioni, concetti, rintracciando i legami che li caratterizzano, e ciò permette all'alunno di produrre un quadro ampio delle realtà, non legato ad un singolo fatto, ma esteso alle diverse situazioni che scandiscono un periodo storico; un quadro di civiltà composito e globale, che sappia rendere la complessità delle strutture sociali, politiche e culturali. Occorre però tenere presente che vi sono condizioni necessarie e assolutamente vincolanti perché le mappe funzionino con un rendimento accettabile in termini di applicabilità ed efficacia.

La serie di criticità emerse evidenzia in particolare difficoltà sostanziali nell'*uso individuale e difficoltà nella comprensione del testo* rispetto alla sua base linguistica, concettuale e nella relazione con il contesto (il che preclude l'uso delle mappe così come di qualunque strumento di rappresentazione).

Le difficoltà legate all'uso individuale rimandano ad un processo di rappresentazione collaborativa, e quindi all'opportunità di orientare le attività secondo un *cooperative learning* per piccoli gruppi, che promuova l'apprendimento tra pari e renda più agevole la fase di revisione e discussione finale; quantomeno si impone di legare strettamente l'attività domestica individuale con quella in classe. Su questo orizzonte-limite può venire in aiuto l'adozione di eventuali strumenti informatici come CMAP, un software specifico che, oltre a facilitare la realizzazione delle mappe, consente di condividerle e pubblicarle online, di conservare il materiale prodotto (rendendolo recuperabile e modificabile in qualsiasi momento) e di creare collegamenti di immediata comprensione⁷.

Il secondo genere di difficoltà lascia pensare a una possibile sinergia fra costruzione di mappe e sviluppo delle capacità di comprensione e analisi testuale, partendo da fonti accessibili per il linguaggio usato e attinenti temi o problematiche vicine agli interessi degli studenti. Su questo aspetto viene da sé una riflessione sull'importanza di progettare ed approntare *ambienti di apprendimento* il più possibile *significativi e diversificati*.

Da tutta l'esperienza si ricava la *necessità di ridisegnare continuamente l'intero snodo dei processi coinvolti*, e di *potenziarli per singole tappe*, a fronte di una *simultaneità cognitiva* delle mappe. Serve un'educazione all'uso corretto delle mappe

⁶ La lettura e la costruzione di grafici temporali, insieme al lavoro sulle fonti, costituiscono i punti di forza della storia laboratoriale (Bianchi e Crivellari, 2003: pp. 64-65).

⁷ CMap è reperibile gratuitamente all'indirizzo URL: <http://cmap.ihmc.us/download> (ultima consultazione maggio 2011) per sistemi Windows, Mac OSX, Linux e Solaris. Sebbene l'ambiente richieda una certa pratica per impiegarlo nel modo migliore, permette anche di inserire commenti che identifichino le correlazioni fra i nodi e di inserire link a documenti, indirizzi web o a sotto-mappe ulteriormente dettagliate.

che contempli *lavori di complessità graduale* e mirati al conseguimento delle competenze integrate e specifiche messe in luce.

Nelle prime fasi di studio può essere utile sottoporre al discente una serie di mappe già impostate, del tutto definite o da completare (con scelte possibili esplicitate e distrattori), ricavate dai manuali o elaborate dall'insegnante, a titolo di esempio e sì da discuterne approfonditamente in classe. Si pone infatti e costantemente la necessità di un buon lavoro di interrogazione del racconto storico da fa-

re in presenza e con l'apporto di tutto il gruppo classe.

Solo affinando e controllando separatamente, e poi insieme, i vari operatori logici e le singole abilità alla base della mappatura, gli allievi possono affrontare la complessità del compito unitario loro richiesto e ridurre progressivamente le proprie difficoltà fino alla padronanza più o meno sicura di ogni specifica azione.

Un doveroso e sentito grazie al prof. Giorgio Olimpo per le utili delucidazioni sull'uso delle mappe e dello strumento.

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bianchi S.A., Crivellari C. (2003). *Nessun tempo è mai passato. La mediazione didattica tra storia esperta e storia insegnata*. Roma: Armando.
- Brusa A. (1991). *Il manuale di storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cartiglia C. (2005). *Storia Amica. Percorsi e strumenti del sapere storico. III volume. Dall'età napoleonica a oggi*. Torino: Loescher Editore.
- Girardet H. (2004). *Vedere toccare ascoltare. L'insegnamento della Storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci.
- Gineprini M., Guastavigna M. (2006). Mappe, complessità, strutture di comprensione. URL: <http://www.noiosito.it/mcsc.htm> (ultima consultazione maggio 2011).
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rigo R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*. Roma: Armando.
- Ausubel D. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartram M., Walton R. (1991). *Correction*. London: Language Teaching Publications.
- Brancati A., Pagliarani T. (2006). *Tanti tempi, una storia. Strumenti per l'insegnante*. Milano: La Nuova Italia.
- Criscione A. (1999). Ricerca e didattica della storia: che cosa significa fare ricerca storica a scuola. In G. Deiana (ed.). *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*. Faenza: Polaris, pp. 99-112.
- Gineprini M., Guastavigna M. (2004). *Mappe per capire, capire per mappe. Rappresentazione della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci.
- Guastavigna M. (2004). Mappe concettuali nella professione docente. URL: <http://www.pavonerisorse.it/cactr/mappe/mappewq.htm> (ultima consultazione gennaio 2011).
- Mappa concettuale. Wikipedia, l'enciclopedia libera. URL: http://it.wikipedia.org/wiki/Mappa_concettuale (ultima consultazione maggio 2011).
- Margiotta U. (ed.) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI.

LETTURE CONSIGLIATE

Antologia di percorsi e mappe concettuali. *Skuola.net News*. Roma: Glubit, URL: <http://skuola.tiscali.it/percorsi-maturita/> (ultima consultazione maggio 2011).