

INDIRE / 20

STRUMENTI / 3

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 42 81 84 17

Siamo su:

www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.instagram.com/caroccieditore

Insegnare storia in laboratorio

Connettere didattiche attive ed esigenze curriculari
con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale

A cura di Pamela Giorgi

Volume finanziato da INDIRE

1^a edizione, marzo 2023
© copyright 2023 by Carocci editore S.p.A., Roma

Impaginazione e servizi editoriali:
Pagina soc. coop., Bari

Finito di stampare nel marzo 2023
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-2051-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa. I bambini “bravi” non forniscono risposte ma formulano domande di <i>Stefano Oliviero</i>	9
1. Lo studente come storico alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia di <i>Pamela Giorgi</i>	15
2. Scuola primaria: un primo approccio alle fonti storiche di <i>Gianluca Gabrielli</i>	23
2.1. Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola primaria	23
2.1.1. Un esperimento	28
2.2. Schede didattiche operative Caccia alla traccia / Linea del tempo della giornata scolastica / Costruzione dello schedario cartaceo della biblioteca di classe / Le cartoline e la decodificazione della scrittura corsiva / Memorie di classe / Ascoltare e raccogliere racconti del passato / Esperienze di archeologia sperimentale: l’acqua del Nilo e la mummificazione / Il miniarchivio e il testo referenziato	
3. Scuola secondaria di primo grado: fare storia in laboratorio di <i>Francesca Sara D’Imperio</i>	49
3.1. Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola secondaria di primo grado	49
3.2. Schede didattiche operative La Grande Guerra, i diari raccontano / Ungaretti tra storia e letteratura (La Grande Guerra, i diari raccontano – un ulteriore sviluppo possibile) / Le immagini raccontano. Laboratorio di analisi delle fonti iconografiche / Esempio di autobiografia cognitiva	54

INDICE

4.	Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca di <i>Raffaella Calgaro</i>	73
4.1.	Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola secondaria di secondo grado	73
4.2.	Schede didattiche operative	75
	Memorie domestiche / Conoscere un'altra storia attraverso un incrocio di fonti / Un'app per conservare e mettere in relazione i documenti / Dalla fonte al fumetto / Fonti dirette per costruire una storia in modo "semplice e intuitivo" / Un flipbook per ripensare alla propria storia / Sulle tracce di una realtà aumentata	
5.	Orientarsi tra bibliografie e risorse web di <i>Fabiana Spinelli e Irene Zoppi</i>	95
5.1.	Struttura	97
5.2.	Perché e come usare la sezione "Note e suggerimenti"	98
5.3.	Risorse	100
	5.3.1. Biblioteche / 5.3.2. Musei / 5.3.3. Archivi / 5.3.4. Archivi e risorse multimediali e fotografiche / 5.3.5. Riviste online, blog, forum / 5.3.6. Siti aggregatori	
	Bibliografia	113
	Gli autori	117

La storia non è ciò che è successo. La storia è solo quello che gli storici ci dicono.

(Julian Barnes)

Non è la storia che si racconta da sola, siamo noi che la dobbiamo raccontare.

(Un'alunna della classe III della Scuola "G. Fortuzzi"
nell'ambito del progetto *"Il laboratorio di storia": lo studente
come storico alla ricerca delle fonti*, INDIRE, a.s. 2017-18)

Premessa

I bambini “bravi” non forniscono risposte ma formulano domande

di *Stefano Oliviero*

«I bambini “bravi” non forniscono risposte ma formulano domande». In questa frase estrapolata da un passaggio di questo libro (PAR. 2.1) è condensato buona parte del significato e della profondità della proposta editoriale curata da Pamela Giorgi.

La lettura di questo vivace volume sulla didattica laboratoriale e sull'insegnamento della storia è senza dubbio un'esperienza tanto appassionante quanto utile per gli insegnanti, ma anche per gli studenti universitari che si preparano per diventarlo. Utile e appassionante anzitutto perché dà voce a esperienze concrete, a progetti realmente applicati e sperimentati in alcune scuole italiane. Poi perché offre svariate occasioni per andare ben oltre l'ambito circoscritto ai saperi storici e ripensare invece complessivamente la didattica e la didattica laboratoriale o, più in generale, ripensare tutto ciò che possiamo comunemente intendere con il “fare scuola”, grazie anche al dialogo con il patrimonio culturale e con il territorio. Una lettura dunque ricca di spunti di riflessione anche per tutti coloro che coltivano interessi di ricerca in questo campo di indagine.

La scelta di partire dalle esperienze concrete per promuovere una riflessione metodologica ed epistemologica permette con una certa disinvoltura di abbattere le barriere tra teoria e pratica coerentemente all'approccio laboratoriale scelto come bussola dell'intero volume. Il tema di fondo sul corretto uso didattico delle fonti favorisce poi quasi naturalmente questo processo. Lavorare sulle fonti presuppone infatti di per sé una didattica attiva e la costruzione sui saperi storici preesistenti, sulla memoria individuale e collettiva. Un lavoro capace quindi di creare legami con il patrimonio culturale materiale e immateriale, di intrecciare narrazioni fra scuola e territorio. Una didattica viva che non si incentra più esclusivamente sui contenuti, coerentemente allo spirito delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* orientate al superamento dell'approccio disciplinare pure nella secondaria inferiore finora, per inciso, piuttosto impermeabile a queste sollecitazioni programmatiche e didattiche lanciate ormai da un decennio.

La questione su dove e come collocare le attività laboratoriali (non solo di storia), o comunque sul peso specifico che possono avere i laboratori nella didattica curricolare, sembra quindi essere superata sul piano politico dai suggerimenti che a mio avviso si possono scorgere nelle pagine di questo volume. Certo, le indicazioni operative e

i processi di apprendimento descritti nei differenti percorsi di didattica della storia scelti dai vari autori del libro sono senza dubbio preziosi e indispensabili. Tuttavia, l'interpretazione della scuola che emerge da queste proposte, una scuola emancipata dalla retorica e dalla tradizione neoidealistica, supera appunto le questioni esclusivamente legate al metodo. Tra le pagine di questo libro insomma possiamo scorgere alcune prospettive per immaginare un'idea di scuola complessiva affatto limitata ad alcune pur necessarie linee di sviluppo per il rinnovamento delle metodologie e della didattica.

D'altro canto, affidare il cambiamento della scuola esclusivamente al rinnovamento della didattica sarebbe quantomeno un'illusione. Il dibattito storico-educativo si è confrontato spesso e da molto tempo su questo tema.

Mario Alicata, ad esempio, in un passaggio della sua celebre relazione del 1955 al Comitato centrale del Partito comunista italiano, assai lucidamente sottolineava quanto fosse vano riformare la scuola attraverso approcci che egli definiva "tecnicistici" secondo i quali «la crisi della scuola potrebbe essere affrontata soltanto attraverso il rinnovamento dei metodi pedagogici e didattici, attraverso l'uso di nuove tecniche di insegnamento, eccetera»¹. Per il responsabile culturale del PCI, pur nell'emergenza di intervenire in quel momento di spinta verso la modernizzazione del paese (si trattava di progettare una scuola secondaria inferiore adatta a una repubblica democratica e di abbattere le eredità del fascismo), sarebbe stato comunque inutile avviare un processo di riforma che non tenesse conto in modo congiunto di adeguate e sostanziose coperture finanziarie, di un piano per l'edilizia, di un cambiamento della architettura curricolare e di un rinnovamento dei contenuti, dei programmi, dei metodi, dei libri, degli insegnanti... Le letture settoriali del fenomeno scolastico in altre parole non convincevano affatto il maggior partito di opposizione italiano, e in particolare se è vero che i comunisti italiani erano senza dubbio «favorevoli ad ogni opera di innovazione nel campo dei metodi e delle tecniche di insegnamento» al tempo stesso sostenevano di dover «respingere ogni tentativo di dare ad intendere che basta questa via per arrivare al rinnovamento della scuola italiana» (ivi, pp. 14-5).

Non a caso, pochi anni dopo, Dina Bertoni Jovine sviluppò a più riprese questa linea politico-educativa, soffermandosi su aspetti specifici della questione. La pedagogista comunista, ispirata dalle indicazioni gramsciane sulla scuola attiva e creativa (Baldacci, 2017, p. 238), sosteneva infatti che

1. «Ugualmente avversi noi dobbiamo essere a quelle posizioni che potremmo chiamare tecnicistiche e secondo le quali la crisi della scuola potrebbe essere affrontata soltanto attraverso il rinnovamento dei metodi pedagogici e didattici, attraverso l'uso di nuove tecniche di insegnamento, eccetera. Non c'è dubbio infatti che anche in questo campo la scuola italiana è particolarmente antiquata e arretrata, e che di conseguenza noi dobbiamo salutare e seguire con interesse tutti i tentativi, da qualunque parte vengano, che tendano a portare un rinnovamento in questi metodi e in queste tecniche» (Alicata, 1956, p. 14).

il problema non si esaurisce nello stabilire come insegnare ma deve necessariamente risolversi nel che cosa insegnare. La domanda si può eludere finché si resta nell'ambito del sapere strumentale, ma sorge imperiosa quando l'attenzione dell'educatore si sposta dal prevalente interesse per la conquista degli strumenti a quello per gli argomenti che comporta sempre una scelta culturale. Si può affermare che mentre il metodo attivo come metodo fortemente avanzato soddisfa in pieno le esigenze della fase prevalentemente strumentale dell'apprendimento non può, in alcun modo, preso in sé, imprimere un carattere deciso all'orientamento culturale dell'alunno se non si accompagna con determinate scelte di problemi e di argomenti. L'attivismo, insomma non può definirsi laico se non si sostanzia d'una cultura laica (Bertoni Jovine, 1976, vol. II, p. 470).

E continuava:

Come è avvenuto, ci domandiamo, che la pedagogia cattolica abbia potuto impadronirsi di tutte le tecniche dell'attivismo, senza mutare la sostanza dogmatica dell'insegnamento? Non è dunque la tecnica in sé che caratterizza in modo inequivocabile l'attivismo, poiché la tecnica si dimostra disponibile per qualsivoglia sistema educativo; ma il metodo strettamente connesso ad una concezione dell'uomo, della società, della cultura in genere (ivi, pp. 470-1).

In breve, più che un nuovo metodo occorre una scuola connessa «in modo vitale con la cultura diffusa nella società e col processo storico che l'attraversa» e promotrice di un'educazione in antitesi al senso comune espressione della classe egemone (Baldacci, 2017, p. 243).

Sull'illusione di poter cambiare la scuola rinnovandone solo parte del funzionamento è intervenuto in più occasioni anche Antonio Santoni Rugiu, convinto viceversa della necessità di un approccio globale al problema, anzi di un approccio politico. A ridosso dell'approvazione dei decreti delegati, ovvero di una delle stagioni che pareva lanciare la scuola a pieno ritmo verso la sua totale, seppur tardiva, democratizzazione e rigenerazione, Santoni insisteva sullo stretto legame tra scuola e società, condizionato a suo parere prevalentemente dalla divisione sociale del lavoro. Sono gli anni in cui Santoni sembrava sempre più sensibile alle suggestioni marxiste (Betti, in corso di stampa). Scriveva Santoni (1977, p. 11): «La scuola, anche se sembra una istituzione autonoma che sceglie il proprio assetto in base ai propri principi culturali o pedagogici e si determina liberamente in un modo o nell'altro, è profondamente condizionata dalla divisione sociale del lavoro esistente nella società». Ma nelle pagine di uno dei suoi più bei libri, *Crisi del rapporto educativo*, Santoni è ancora più chiaro:

da troppo tempo ci culliamo o siamo costretti a cullarci nella illusione che la vecchia ideologia aristocratica e classista possa, con opportuni ritocchi, tornar buona a un sistema formativo in una comunità democratica e fondata sul lavoro. Pensare daccapo i termini di questo rapporto non come Socrati nel canestro, ma calati dentro la realtà conflittuale in cui questo rapporto si tende, e nei modi in cui i lavoratori lo vivono nei riflessi della loro formazione e riformazione o della formazione dei loro figli, dei nostri figli.

È perciò un lavoro politico [...]. Politico come destinazione, come fine, mentre gli strumenti devono essere rigorosi e funzionali, anzi tanto più rigorosi e funzionali in quanto attraverso essi dovremmo mantenere un discorso con le forze del lavoro e render conto del nostro contributo, teso a chiarificare le ragioni per cui i nodi formativi sono fra quelli decisivi per acquistare un reale potere e, una volta ottenuto, mantenerlo attraverso la gestione e il rinnovamento progressivo delle leve formative, trasformando il vecchio leviatano in un organismo che insieme alle nuove forme di lavoro conquistate possa servire alla liberazione della persona umana, effettiva e non verbale (Santoni, 1975, pp. 232-3).

Per rimanere negli stessi anni e nel medesimo dibattito, possiamo inoltre ricordare alcuni passaggi di un illuminante intervento di Mario Lodi sull'educazione democratica, passaggio in cui il maestro insisteva sull'approccio sistemico per originare un autentico cambiamento nella scuola.

L'estensione dell'istruzione e il cambiamento della scuola in modo radicale serve dunque un interesse di classe e nello stesso tempo l'interesse di tutti i giovani, se la scuola nuova avrà come finalità "lo sviluppo delle qualità personali, acquisizione delle capacità di imparare e reimparare continuamente, di usare la ragione di esprimersi di veramente, di collaborare, di collegare teoria e pratica". Tutto questo significa formare un giovane che sa capire com'è il mondo, che sa vedere le cause delle contraddizioni e delle ingiustizie, e che vuole eliminarle: significa un giovane rivoluzionario (Lodi, 1975, p. 214).

Scriva ancora il maestro:

Altrimenti, nel migliore dei casi, vi sarà un miglioramento della vecchia scuola nel senso della razionalizzazione di alcuni suoi servizi (mensa, trasporti, attività sportive, eccetera). Ma non la sua trasformazione in organismo gestito direttamente dalla base» (ivi, p. 212).

La scuola, insomma, non può esser interpretata e tantomeno trasformata solo da un singolo punto di vista, solo con una rivisitazione della didattica. È necessario semmai, per dirla con De Bartolomeis, privilegiare un approccio alla scuola come «istituzione sociale» (De Bartolomeis, 1972, p. 57).

Scriveva infatti in un'altra occasione De Bartolomeis (1976, p. 27): «I problemi educativi vanno affrontati in termini di sistema. Ciò che comunemente è attribuito al rapporto didattico nel chiuso di una classe dipende invece dall'organizzazione scolastica non come istituzione formativa locale ma come servizio educativo realizzato in modo non contingente da una determinata politica scolastica (in modo non contingente perché a sua volta la politica scolastica dipende da situazioni strutturali).

Per ridefinire allora il ruolo degli insegnanti e degli studenti nella scuola «sul piano non della sub-cultura, ma più costruttivamente su quello della nuova cultura» (De Bartolomeis, 1969, p. 41) occorre coltivare quello che sempre De Bartolomeis, in *La ricerca come antipedagogia* (uno dei libri con i quali qualsiasi persona voglia avvicinarsi al mestiere di insegnante dovrebbe essere obbligata a confrontarsi), de-

finiva il “metodo della ricerca”. Metodo che in definitiva traspare nelle esperienze raccontate nelle pagine di questo libro, dalle quali si capisce che rinnovare i metodi didattici e allo stesso tempo ripensare la scuola è possibile in un dialogo virtuoso con il territorio e con il patrimonio culturale, senza appaltare le funzioni educative proprie della pubblica istruzione a soggetti esterni e senza subalternità alle logiche intrinseche dell’ambiente.

Lo studente come storico alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia

di Pamela Giorgi

Il rinnovamento della didattica di stampo “costruttivista”, la critica alle didattiche tradizionali (quelle, cioè, basate fondamentalmente sulla pura e semplice “trasmissione di conoscenze”) hanno favorito, ormai già da un lungo tempo, lo sviluppo delle pratiche di insegnamento e apprendimento fondate principalmente sul *fare* e sul coinvolgimento attivo degli studenti, chiamati ad affrontare, singolarmente o in gruppo, problemi concreti, elaborando, con la guida del docente, le più opportune strategie.

Si tratta, come detto, di un quadro teorico ampio, articolatosi e arricchitosi grazie al contributo di molti docenti e studiosi, quadro in cui si è inserita anche la riflessione sull’insegnamento della storia, in base alla quale essa dovrebbe tendere crescentemente a una dimensione laboratoriale finalizzata al superamento dell’apprendimento di dati di stampo tradizionale (ascolto, memorizzazione, ripetizione), per favorire, invece, negli studenti un processo di co-costruzione di conoscenza all’interno di una didattica prevalentemente attiva.

Questa impostazione, recepita in seconda battuta anche a livello normativo (*Indicazioni nazionali per il curricolo*, 2012), è stata appunto l’approdo di un lavoro di ripensamento della didattica della storia e di sperimentazioni più che quarantennali, avvenute grazie al lavoro di studiosi – tra i quali A. Brusa, S. Guarracino, A. Lamberti, I. Mattozzi, E. Rosso –, di associazioni – quali MCE, Landis, Clío ’92, Historia Ludens –, nonché di numerosi docenti che, singolarmente, hanno saputo sperimentare e mettere a punto un metodo diverso da quello “tradizionale” di insegnamento della storia.

A metà degli anni Ottanta i programmi della scuola elementare e, un triennio dopo, quelli per i licei adottarono questa impostazione; a seguire i ministeri Berlinguer e De Mauro (1996-2001) fecero altrettanto. L’approccio era, almeno a livello teorico, tanto consolidato che quando si palesò un orientamento fortemente in controtendenza, durante il ministero Gelmini, fu il legislatore europeo stesso a intervenire in merito con le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa* (2006) sulle “competenze chiave per l’apprendimento”¹ (da cui in Italia si svilupparono le “com-

1. *Competenze chiave per l’apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, allegato alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>; la data di ultima consultazione dei siti citati nel volume è febbraio 2023).

petenze di base” e le “competenze chiave per la cittadinanza”): indicazioni normative europee che consentirono di mantenere forte il riferimento alle attività laboratoriali nelle successive *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) e *Linee guida* (2014).

Da questo complesso teorico e normativo un elemento emerge decisamente: la classificazione della storia come “materia solo orale” non può risultare accettabile, perché il suo apprendimento richiede tempi diversi, lavoro comune, riflessione individuale, osservazione, ascolto, lettura dei documenti, senza comunque abbandonare un segmento di lezione frontale. «La sola conoscenza di episodi e dati, infatti, non può garantire strumenti adeguati nell'affrontare la contemporaneità» (Calgaro, PAR. 4.1).

Su questa traiettoria, ormai fortunatamente accreditata, si collocano anche il presente volume e le proposte didattiche in esso contenute, frutto di un triennio di sperimentazione svolta, nella sopradetta direzione, in contesto di verticalità, dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Nel corso del triennio ci siamo proposti, infatti, di andare a verificare come sia possibile conciliare al contempo l'obiettivo della laboratorialità – effettuata, nel nostro caso, con un focus forte sull'uso didattico delle fonti/del patrimonio culturale (Rosso, 2022) – con quello di un quanto più efficace raggiungimento delle competenze curriculari (*Indicazioni nazionali per il curricolo*, 2012).

La sperimentazione in questione, intitolata “*Il laboratorio di storia: lo studente come storico alla ricerca delle fonti*”, è stata promossa nell'arco degli anni scolastici 2018-22 dall'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) nell'ambito della propria struttura di ricerca n. 1 “Didattica laboratoriale ed innovazione del curricolo nell'area linguistico-umanistica” (INDIRE, 2022). In esso le studentesse e gli studenti coinvolti, assieme ai loro docenti, hanno avviato la sperimentazione dell'apprendimento-insegnamento della storia centrati sull'uso diretto delle fonti (analogiche e/o digitali e digitalizzate, ovvero rese disponibili dagli enti preposti alla loro tutela e conservazione con la messa in rete) come integrazione al tradizionale studio della storia sul libro di testo (*Indicazioni nazionali per il curricolo*, 2012)². Inevitabili si sono poste al gruppo di lavoro svariate domande: “L'accesso alle fonti a quali informazioni dà la possibilità di pervenire? Che tipo di consapevolezza induce negli studenti una didattica della storia fondata sull'uso delle fonti? Come tutto questo può essere non episodico ma il più possibile sistemico e come si può armonizzare con il raggiungimento degli obiettivi di competenze previsti dalla norma? Come si integra questo con il disegno curricolare e come, più ampiamente, consente trasversalità disciplinari?”.

2. Per approfondimenti sul tema della didattica della storia, si vedano: Associazione Clio '92, <https://www.clio92.org/>; <https://www.novecento.org/>, ricchissimo di documenti, saggi ed esperienze didattiche; IRIS – Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia, <http://www.storieinrete.org/>; MCE – Movimento di cooperazione educativa, <http://www.mce-fimem.it/>; Didattica e innovazione scolastica <http://www.diesse.org/>.

La nostra ricerca si è volta a una riflessione relativa all'efficacia dell'uso in classe delle fonti e alla sua conciliabilità con le esigenze curriculari: un uso delle fonti certo difforme da quello "tradizionale" e che soddisfacesse davvero quanto sancito dalle *Indicazioni nazionali*. Infatti, i documenti/le fonti che a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta hanno cominciato ad apparire sui manuali scolastici si presentano come testi utilizzati per illustrare la ricostruzione del passato o l'interpretazione storiografica adottate nella narrazione del manuale, assolvendo, dunque, non tanto al compito di fare didattica attiva della disciplina ricreando in classe il laboratorio tipico dello storico, quanto al mero ruolo di illustrare una tesi già "acclarata" da chi ha redatto il manuale. Proponendo, invece, in classe l'accesso ai documenti abbiamo cercato di stimolare nelle studentesse e negli studenti una situazione simile a quella in cui si impegna uno storico all'inizio nella propria ricerca, quando si trova di fronte all'esplorazione di un nuovo complesso documentario. La possibilità di scegliere tra essi quelli che si ritengono significativi avvia un processo complesso, critico e riflessivo che riproposto in ambito scolastico ha la forza di aprire l'insegnamento-apprendimento alle direzioni più svariate, stimolando la curiosità, rendendo la ricerca storiografica un cammino tutt'altro che lineare ma certo molto ricco di spunti e possibilità (Giorgi *et al.*, 2020a).

Uno degli aspetti valutati dai e con i docenti circa lo svolgimento dell'attività in aula è stato "con quali modalità" e "quanto" intervenire nell'indirizzare i ragazzi verso la scoperta e poi l'analisi dei dati rilevati: pilastro fondamentale del nostro lavoro è stato quello cui accenna uno dei docenti coinvolti nella ricerca, Gianluca Gabrielli, nel PAR. 2.1: «da una parte il rispetto e l'accettazione del sapere storico posseduto dalle bambine e dai bambini, maturato anche al di fuori dell'intervento della scuola ma modificato dal buon lavoro scolastico; dall'altra la competenza metodologica, l'interesse e la curiosità costruite attraverso il lavoro storico-investigativo condotto sulle fonti». Infatti, «Il lavoro sulle fonti [...] è prima di tutto attivo: gli insegnanti non devono "insegnare" l'uso delle fonti ma allestire contesti di apprendimento nei quali si dispieghi il lavoro di interpretazione» degli studenti. *Ça va sans dire* che, per soddisfare tale finalità, l'approccio alle fonti nella sperimentazione didattica da noi condotta abbia dovuto rispettare alcuni requisiti specifici e adeguati al contesto didattico: 1. la facile accessibilità, per agevolarne l'uso in aula; 2. la leggibilità, per adattarsi a tre diversi gradi scolastici, essendo coinvolte classi di scuola primaria, secondaria di primo e secondaria di secondo grado; 3. la restituibilità, ovvero il far sì che i risultati della fonte fossero quanto più possibile semplificati e adattabili, puntando maggiormente sul "come" si fosse arrivati a reperire certi dati piuttosto che sul loro valore contenutistico.

Così, per non precludere possibili sviluppi della ricerca, durante il laboratorio è stato lasciato che fossero gli studenti stessi a indicare quali, secondo loro, fossero gli aspetti su cui "indagare", e che suggerissero loro, pur con il supporto dell'insegnante, possibili strumenti e azioni "esplorativi". La scelta, poi, di far svolgere l'attività in gruppo è stata importante perché ha permesso che i primi approcci critici si sviluppassero tra "pari", eludendo quanto più possibile il condizionamento esterno sugli studenti

in relazione alle loro considerazioni “sbagliate” e spingendo invece uno sviluppo più spontaneo possibile del dialogo circa le curiosità da approfondire o le suggestioni, anche intuitive, da valutare.

Ciò che si è sentito di dover rafforzare in modo prioritario è stato quindi il momento dell’insegnamento quale trasmissione non tanto di mere nozioni, quanto di un approccio prevalentemente metodologico e critico.

La sperimentazione svoltasi lungo il nostro percorso sulla didattica della storia si è sviluppata su molteplici livelli (in cui abbiamo cercato di valorizzare l’esperienza didattica già in parte intrapresa dai singoli docenti partecipanti al progetto):

- riflessione sulle competenze³ di cui la norma richiede il raggiungimento;
- individuazione dei possibili approcci a una didattica della storia che si differenziasse dalla tradizionale lezione “trasmissiva”;
- definizione di un “metodo”;
- individuazione del rapporto tra laboratorio di storia, fonti/patrimonio culturale e cronologia⁴;
- individuazione del rapporto tra didattica praticata a scuola e uso complesso del Web quale *facies* contemporanea in cui i *corpora* documentali, bibliografici, museali, patrimonio culturale materiale e immateriale trovano una via per la condivisione organica dei propri contenuti a un pubblico sempre più ampio.

Negli anni di lavoro svolto assieme ai docenti che qui scrivono, sono emersi via via nuovi e svariati elementi, si son sviluppate questioni nuove, ma, al contempo, si son rafforzati molti dei convincimenti che ci avevano indotti a iniziare il nostro percorso di ricerca, con il quale intendevamo approfondire alcuni aspetti, problematicità e potenzialità di un apprendimento/insegnamento della storia fondantesi in modo sistematico e non episodico sull’uso delle fonti storiche nel quadro di una didattica laboratoriale, attiva e non trasmissiva.

Rispetto alla metodologia nella ricerca effettuata si sono scelti: l’organizzazione a gruppi; il lavoro diretto sulle fonti condivise e inizialmente non contestualizzate; il libero accesso ai sussidi, analogici o digitali, per chiarire eventuali dubbi e approfondire l’attività svolta; l’attività continua di relazione e discussione dei risultati parziali col gruppo classe.

Tali elementi comuni alle classi coinvolte sono stati, inevitabilmente, affrontati con modalità diverse secondo il grado di istruzione di volta in volta in gioco. Abbiamo così osservato l’approccio parallelo alle fonti di bambini e bambine di 10 anni, ragazzi e ragazze di 13 e giovani di 18, laddove la capacità di comprensione e di interpretazione muta con le esperienze maturate nel tempo e con il progressivo apprendimento della

3. Si veda http://www.bibliolab.it/lab_storia.htm, dove si trovano saggi, sia teorici sia operativi, scritti da docenti e da esperti, sul laboratorio di storia, oltre a materiali e percorsi didattici e link a numerosi archivi.

4. Si segnala un utile strumento di lavoro che mette a disposizione cronologie dettagliate relative a biografie, fatti ed eventi e argomenti: <http://www.cronologia.it/welcome.html>.

storia curricolare. Non si tratta solamente dell'accumulo delle conoscenze dirette e di contesto, che pure ha una grande importanza poiché estende la prospettiva temporale padroneggiata dai giovani, ma anche di una crescente capacità di analisi interpretativa (Mattozzi, 2004a), di utilizzazione delle categorie di causalità, durata e complessità (Brusa, 2020) dei fenomeni del passato. Se nei gradi più bassi, per esempio, il lavoro sulla fonte diviene un percorso di decodifica dei parametri temporali, spaziali e di contesto, man mano che le esperienze disciplinari e generali si ampliano cresce la possibilità di costruire nuove inferenze a partire dalle fonti di stimolo iniziali.

Un buon uso delle fonti, l'individuare le tracce e usarle come elementi chiave per incentivare un processo che produca conoscenze sul proprio passato, ha rivestito a nostro avviso un ruolo centrale, perché ha aperto interessanti prospettive per la progettazione e la realizzazione di "compiti di realtà" implicanti l'acquisizione e l'impiego da parte degli studenti di conoscenze e abilità proprie della disciplina storica, ad esempio nel campo del patrimonio museale-archivistico-bibliografico o storico-artistico, e anche di competenze di cittadinanza.

Questione primaria che emerge in un quadro siffatto è rilevare se l'esperienza del laboratorio storico possa rivestire solo un ruolo discontinuo ed esterno nel più ampio disegno disciplinare, oppure, invece, se possa avere carattere funzionale e integrato a esso. In altri termini: agli insegnanti è possibile solo affiancare ogni tanto il laboratorio alla didattica tradizionale quotidiana, oppure è dato riuscire a incardinarla nella logica continua e più ampia di un progetto complessivo? Spesso, infatti, le esperienze laboratoriali sembra si connettano solo parzialmente al piano di apprendimento curricolare, mentre è molto più complesso fare in modo che la scansione del curricolo sia retta tutta da una logica laboratoriale.

Dalle proposte che seguono parrebbe emergere una terza possibilità: quella in cui le esperienze laboratoriali siano limitate come numero, ma tanto «emblematiche e significative» (Girardet, 2004) da incidere sul percorso conoscitivo che si attua in classe.

Con i ricercatori e i docenti coinvolti abbiamo osservato inoltre le possibili ricadute sugli apprendimenti curricolari dell'uso delle fonti patrimonio culturale nelle sue forme svariate (immateriale, paesaggistico, digitale...). La prima cosa che emerge è la pluralità degli ambiti disciplinari coinvolti e connessi a questo stesso uso, che implica sempre il superamento dell'alveo ristretto delle discipline inizialmente da noi analizzate (quali la storia) e classicamente a esse associate (la storia dell'arte). Ovvero, attivare un laboratorio usando il patrimonio culturale determina un'inevitabile messa in gioco di più aree disciplinari tra le curricolari, oltre al rafforzamento di quelle dimensioni che dovrebbero essere transdisciplinari (ma che spesso sono relegate in ambiti quasi liminali rispetto all'ordinaria attività didattica) e che l'uso del patrimonio culturale mette, invece, in gioco in modo centrale: ad esempio l'educazione civica, l'educazione alla sostenibilità e l'educazione al buon uso del digitale. Questo perché nello scambio tra l'oggetto e l'osservatore (tipico dell'uso didattico del patrimonio culturale), nella manipolazione seppur virtuale dell'oggetto in ambito laboratoria-

le prende corpo quella didattica attiva e partecipata che favorisce il costruire le sopradette competenze chiave. Si pensi, per esempio, al rapporto con l'acquisizione di competenze ulteriori, quali quelle di cittadinanza: basta riferirsi allo sviluppo di metodo critico che l'uso delle fonti induce, oppure a quel processo di avvicinamento al patrimonio agevolato dal Web, che favorisce la "titolarità al culturale", elemento chiave delle competenze di cittadinanza (cfr. D'Imperio nel PAR. 3.2).

Altro punto che le sperimentazioni effettuate hanno messo in luce è che l'uso del patrimonio favorisce l'attuazione di didattiche attive sino ai gradi superiori di istruzione – nei quali, tradizionalmente, il coinvolgimento sensoriale nel percorso di apprendimento diminuisce drasticamente – e che solo l'ingresso massiccio della tecnologia digitale applicata al patrimonio culturale ha ridimensionato questo limite intrinseco della didattica praticata nei gradi superiori della scuola di base, riaprendola alle potenzialità formative del laboratorio. Non si può, infatti, non constatare come a livello didattico le soluzioni tecnologiche siano numerose e si stiano dimostrando particolarmente efficaci: ecco che, ad esempio, da un lato, la messa a disposizione progressiva di *corpora* documentari da parte delle istituzioni preposte alla conservazione o, dall'altro, la possibilità di realizzare percorsi laboratoriali e partecipati in classe – come un prodotto multimediale a partire dal patrimonio culturale, una modellizzazione virtuale ecc. – hanno favorito il riemergere, anche nei gradi più alti dell'istruzione, della pratica attiva, con caratteristiche, come detto, di marca spiccatamente transdisciplinare (Poce, 2018).

È stato inevitabile, infine, soffermarsi meglio sugli aspetti "nuovi", che danno alla storia spazi "inattesi" e nuove formule proprie di un contesto (scolastico ed extrascolastico) fortemente legato ai nuovi linguaggi e al mondo dei social. Oggi è inevitabile riflettere sul come, rispetto alle sfide "classiche", didattica trasmissiva *vs* laboratoriale, si presenti con urgenza la necessità di stabilire un confronto tra insegnamento della storia tradizionale – digitale – e nuovi linguaggi, uno per tutti quello della *Public History* (Bandini, Giorgi, Oliviero, 2021).

L'aspetto del rapporto tra didattica praticata a scuola e uso complesso del Web ci ha condotti alla questione dell'ampliamento dello spazio scolastico tradizionale consentito oggi dalle potenzialità dell'uso in chiave didattica del patrimonio culturale digitalizzato e digitale e sui linguaggi da utilizzare in rapporto a esso, per esempio quelli della *Public History*. «È necessario rivedere e riconsiderare, in chiave positiva, i nuovi interessi degli studenti che possono contaminare, anche in modo indiretto, l'ambiente di apprendimento. Il riferimento è rivolto alla nuova realtà digitale che ha riconfigurato il processo della memoria nei suoi procedimenti di produzione, riproduzione e conservazione dei contenuti, rendendo liquido il metodo di studio» scrive un'altra dei docenti ricercatori coinvolti, Raffaella Calgaro (PAR. 4.1). Si tratta di un nuovo passo che caratterizza la didattica del tempo presente, compresa la didattica della storia: la tecnologia – che ormai ha favorito e favorisce la messa in rete (e l'accessibilità) del patrimonio storico culturale, da quello tipico (*corpora* museali, documentari e bibliografici), a quello atipico (pensiamo alle raccolte di fonti orali ormai numerose

nel Web), all'immateriale ecc. – rafforza crescentemente l'uso didattico sistemico del patrimonio stesso in una prospettiva di imprescindibile connessione tra disciplinaristi, specialisti, conservatori, scuola e territorio, con ricadute forti sull'ampliamento sia dello spazio scolastico sia degli strumenti messi a disposizione per una didattica attiva e laboratoriale (Bandini, Giorgi, Oliviero, 2021).

Altro tema, emergente anche dalle schede didattiche presentate nel volume, è quello della auspicabile e necessaria ricollocazione della fonte nel proprio contesto di provenienza: “Chi è il soggetto produttore? Chi è il soggetto conservatore? Più ampiamente, quale è il ruolo dei ‘luoghi di conservazione’?”. In questo ambito della ricerca abbiamo avuto l'ausilio di due partner d'eccellenza, l'Associazione internazionale per la promozione della cultura e del digitale – DiCultHer⁵ e l'Archivio della Provincia romana di Santa Caterina da Siena – Archivio storico di Santa Maria sopra Minerva⁶, determinanti nel segmento di riflessione che conduce più specificatamente nell'alveo dell'uso del patrimonio culturale e del digitale, a cui la ricerca ci ha portati e su cui il presente volume offre un'ampia digressione, soprattutto nel capitolo finale (CAP. 5) a cura di Irene Zoppi (INDIRE) e Fabiana Spinelli (Archivio della Minerva): le due studiose danno conto delle risorse che il Web ormai fornisce a chi voglia nell'attività scolastica accedere al patrimonio culturale, sempre più rinvenibile in rete organizzato e accessibile con criteri di organicità e completezza⁷.

In questo quadro rinnovato è primario il valutare quali siano le nuove possibilità offerte dalla tecnologia alla storia e se esse siano sufficienti a far muovere in modo efficiente sulle tracce del passato, cioè se siano in grado di dare un supporto reale, profondo, consapevole nella direzione della conoscenza. Infatti, sebbene oggi la pratica laboratoriale della storia sia diffusa fra i docenti a macchia di leopardo sul territorio nazionale, permane il problema del “come” insegnare storia, pensando agli strumenti e alle procedure; problema che a sua volta rimanda a quello cruciale dell'esigenza di un “laboratorio docente” in cui siano individuati gli obiettivi da raggiungere, siano messi a punto e validati crescentemente modelli *ad hoc* per un uso nella didattica della

5. Nata per la promozione della Scuola a “Rete” in Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities, l'associazione DiCultHer è stata costituita nel 2015. Al suo interno operano numerosi atenei e istituti culturali e di ricerca, tra cui INDIRE, ICCU, Università Tor Vergata, Società geografica italiana, Università degli Studi del Molise, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Università del Salento, Centro universitario europeo Beni culturali, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”, Fondazione Accademia musicale chigiana, Istituto Beni artistici culturali naturali Emilia-Romagna; Università politecnica delle Marche, Politecnico di Torino, Università degli Studi di Torino, “Il Giornale delle Fondazioni”, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Almo Collegio Borromeo, Università degli Studi di Catania ecc.

6. Presso il complesso basilicale di Santa Maria sopra Minerva, Piazza della Minerva, Roma.

7. Sul tema dell'insieme ricchissimo di risorse della storia che Internet mette a disposizione si vedano, tra gli altri, anche: <http://www.storia900.it/>, che offre moduli/unità di apprendimento sulla storia del Novecento che utilizzano risorse disponibili in Internet; Viaggio nella storia – Atlante storico interattivo, <http://www.silab.it/>; <http://www.fordham.edu/halsall/>; Storia e internet, www.storia.unifi.it, che consente, dal sito dell'Università di Firenze, di accedere a un enorme patrimonio di risorse per l'insegnamento della storia nelle diverse età.

storia del patrimonio culturale – traducendolo in nuovi scenari per l'apprendimento nel quadro dello sviluppo delle competenze di base – in una modalità che non sia semplicemente *una tantum* ma abbia invece carattere di organicità e sia accompagnata da un'attenta riflessione sull'uso critico delle tecnologie, attraverso l'individuazione di "buone pratiche". Un processo virtuoso che abbia l'efficacia potenziale di contravvenire a quella deteriore ristrutturazione di mentalità che ha influito molto sulla maniera in cui sono stati mal percepiti e recepiti dalla nostra contemporaneità l'approccio al patrimonio storico culturale, alla memoria, al racconto storico, alle varie discipline a questi connesse (Giorgi, 2021). In tal senso costruire un "archivio" delle fonti disponibili, come cerchiamo di proporre al termine del volume, così come un archivio delle esperienze, dei materiali prodotti ecc. (che si potrebbe fare utilizzando al meglio la Biblioteca dell'innovazione INDIRE)⁸, rivestirà un ruolo di grande importanza come riferimento teorico e operativo per gli insegnanti che intendano esperirsi crescentemente in tale direzione.

8. Un ambiente online sviluppato da INDIRE, in collaborazione con il ministero dell'Istruzione, per la realizzazione, la condivisione e la diffusione di idee e risorse funzionali al rinnovamento del modello scolastico "tradizionale": <https://biblioteca.indire.it/home>.

Scuola primaria: un primo approccio alle fonti storiche

di *Gianluca Gabrielli*

2.1

Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola primaria

L'elemento principale che determina le caratteristiche del curriculum della scuola primaria è sicuramente la lunga durata. La frequenza prevista dai 6 ai 12 anni corrisponde a un esteso percorso di sviluppo psicologico dei bambini e delle bambine. Ciò implica di conseguenza un'ampia gamma di pratiche didattiche che mutano in maniera decisiva in parallelo alle trasformazioni degli allievi e alla crescita delle loro esperienze, ma che mantengono un forte carattere di unitarietà in virtù della continuità di ordine di scuola e – spesso – di docenti.

Ovviamente le *Indicazioni nazionali* sono fortemente condizionate da questa lunga durata: gli obiettivi da perseguire e le modalità con cui raggiungerli mutano in modo decisivo dai primi agli ultimi anni, e solo questi cambiamenti appropriati permettono – di fronte a giovani che crescono rapidamente – di mantenere efficacia nell'acquisizione dei nuclei concettuali delle discipline. Inoltre, la divisione in materie che si afferma alle scuole secondarie (pur bilanciata da interventi interdisciplinari) nei primi anni della scuola primaria non ha praticamente ragion d'essere poiché le competenze cui mirare e le pratiche didattiche relative sono caratterizzate da una trasversalità strutturale.

Il curriculum previsto dalle *Indicazioni nazionali* prevede per le prime tre classi obiettivi di apprendimento legati all'uso delle fonti, all'organizzazione delle informazioni e all'elaborazione di strumenti concettuali svincolati dalla cosiddetta storia generale, mentre nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria è indicata la comprensione degli «aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità» (*Indicazioni nazionali per il curriculum*, 2012).

Questa conformazione particolare del curriculum ha preso forma – non senza intensi dibattiti tra storici e pedagogisti (Cajani, 2020) – nel primo decennio del XXI secolo e ha come caratteristica saliente la verticalizzazione dello studio della storia generale in collegamento con la scuola secondaria di primo grado, mentre dal termine della

Seconda guerra mondiale lo studio dell'intero corso della storia mondiale era ripetuto ciclicamente sia nella scuola elementare (dalla terza alla quinta classe) sia nella scuola media (Gabrielli, 2020b).

Invece l'attenzione all'uso delle fonti nella didattica della storia è emersa in precedenza, in corrispondenza del profondo rivolgimento dal basso che si è accompagnato al cosiddetto Sessantotto e che nella scuola elementare è stato caratterizzato, tra l'altro, da una critica serrata ai libri di testo tradizionali e alla didattica trasmissiva (Alberti *et al.*, 1972). In quegli stessi anni l'insegnamento della storia fondato esclusivamente sul manuale è stato accusato di produrre una visione univoca e indiscutibile del passato con i caratteri dell'ideologismo e di celare invece i documenti quali fondamenti e riferimenti – sempre confutabili – nella costruzione e nella narrazione del passato.

Questi due elementi di forte innovazione hanno prodotto un'attenzione all'uso dei documenti nella pratica di insegnamento che non è più mancata nelle proposte didattiche e manualistiche per la scuola elementare. Da quel momento il tema del contendere è diventato non “se” usare le fonti storiografiche nella didattica, ma “come” usarle. Attualmente possiamo affermare che gran parte dei sussidiari escludono l'uso delle fonti fino alla seconda classe, per poi farne un uso classificatorio (descrizione delle tipologie di fonti) in terza classe e un uso di tipo illustrativo (mostrare fonti emblematiche dopo aver raccontato un'epoca storica) in quarta e quinta classe.

I bambini fin dalla più tenera età si formano un'idea del passato. Quando arrivano nella scuola primaria (ma già anche a partire dalla scuola dell'infanzia) le bambine e i bambini sono quindi già portatori di pensieri e conoscenze “storici”; la scuola interviene non per scrivere sulla *tabula rasa* delle loro menti, ma per organizzare contesti appropriati affinché si producano altre idee e conoscenze e si organizzino/modifichino quelle che hanno acquisito e maturato via via nella vita di relazione (Corsaro, 2003). Negli anni le bambine e i bambini continueranno ad apprendere informalmente contenuti fuori dalla scuola mentre noi insegnanti proveremo a dare loro degli strumenti e far loro acquisire dei “costumi culturali” per approcciare in modo competente e critico i contenuti di storia che incontreranno. Tra questi strumenti e costumi rivestono una particolare importanza sia le competenze metodologiche per valutare l'affidabilità delle fonti e dei contenuti, sia l'atteggiamento di tipo investigativo che nei documenti trova i catalizzatori per produrre inferenze e nuove domande, e non per fermarsi alla loro semplice conoscenza o lettura di primo livello.

Il nostro lavoro didattico sul curriculum potrà emergere in una luce completamente trasformata se poggerà su due pilastri fondamentali riconosciuti e coltivati in classe: da una parte il rispetto e l'accettazione del sapere storico posseduto dalle bambine e dai bambini, maturato anche al di fuori dell'intervento della scuola ma modificato dal buon lavoro scolastico; dall'altra la competenza metodologica, l'interesse e la curiosità costruite attraverso il lavoro storico-investigativo condotto sulle fonti.

Nella didattica scolastica lavorare sulle fonti significa mettere i bambini e le bambine direttamente alla ricerca di tracce da leggere come fonti significative o dar loro da decodificare testi, immagini, manufatti e qualsiasi cosa suscettibile di essere interrogata guardando al passato. Lavorare sulle fonti significa far vestire ai bambini i panni degli investigatori e invitarli a far parlare i documenti. Il lavoro sulle fonti, quindi, è prima di tutto attivo: gli insegnanti non devono “insegnare” l’uso delle fonti ma allestire contesti di apprendimento nei quali si dispieghi il lavoro di interpretazione dei bambini.

Le fonti, infatti, non parlano da sole, solo le domande dei bambini storici/investigatori possono farle parlare. Per questa ragione la logica della verifica e della risposta esatta o sbagliata nel laboratorio sulle fonti si capovolge: i bambini “bravi” non forniscono risposte ma formulano domande.

Nel laboratorio sulle fonti non esistono risposte giuste o sbagliate, ma inferenze provvisorie, di percorso, modificabili o confutabili in ogni momento da altre inferenze che possono apparire più appropriate: quindi l’ottica dell’insegnante non sarà di premiare la “risposta giusta”, ma di valorizzare la presa della parola, l’ipotesi, l’idea, anche quando fosse evidentemente destinata a essere in breve tempo scartata perché in seguito rivelatasi poco fondata e quindi sostituita da altre più appropriate.

Il lavoro sulle fonti, proprio per il suo carattere “investigativo”, è molto più efficace se condotto a piccoli gruppi, nei quali intervenire sia facile e il dialogo e il confronto possano affinare rapidamente le idee che scaturiscono dai singoli. Questo non significa che il gruppo sia autonomo e la sua produzione di sapere sia automatica: l’insegnante deve agire per facilitare l’acquisizione di un *habitus* della discussione e deve intervenire per supportare con domande facilitate, commentare positivamente per sostenere gli interventi degli allievi e delle allieve, rilanciare le argomentazioni che emergono (Molinari, Mameli, 2015).

Ogni cosa è fonte del passato, ogni cosa ha una storia. Per questa ragione la decodifica semiotica di ogni oggetto ha una declinazione rivolta anche al suo passato. Un appunto su un foglietto di carta ci può parlare di ciò che aveva in mente l’autore quando l’ha scritto, ma anche la carta ci può parlare di una fabbrica che l’ha prodotta, e la sua cellulosa forse ci può sussurrare la sua vita da albero... Nell’allestimento del laboratorio scolastico sulle fonti nella scuola primaria non si tratta di partire dai documenti usati dagli storici “laureati”, ma dagli oggetti e dai manufatti comuni alla vita dei bambini. Sono queste fonti che vanno interrogate dai bambini stessi per far sì che la dimensione temporale della realtà che ci circonda esca dall’ombra e sia sempre più evidente ai loro occhi.

Man mano che cresceranno, negli ultimi anni del ciclo, sarà sempre più possibile far entrare nel laboratorio anche le fonti classiche della storia generale, ma con moderazione, perché il lavoro sui documenti deve mantenere il suo carattere attivo e investigativo per non ridursi a una semplice (e spesso noiosa) illustrazione di conoscenze già disponibili.

Il laboratorio sulle fonti storiche, quindi, non va confuso con lo sguardo sulle

fonti che ritroviamo nei sussidiari. Spiegare che una mummia riprodotta sul libro è stata alla base della scoperta di rituali funerari dell'antico Egitto fornisce una conoscenza importante, ma stimola in bassa misura l'atteggiamento investigativo degli allievi. Quindi a nostro parere gli insegnanti dovrebbero allestire ciclicamente più volte all'anno laboratori sulle fonti: ciò anche negli anni finali del ciclo, quando le fonti compariranno nei libri di testo a rendere più ricca la conoscenza della storia generale. Se nel curriculum scolastico non si riesce a fare posto al lavoro sulle fonti, l'insieme degli obiettivi perseguiti nella disciplina storia si dimezza in partenza, poiché alcune competenze non sono raggiungibili con il lavoro tradizionale delle sintesi storiche già pronte sui sussidiari.

Più volte in questi anni, quando abbiamo raccomandato ai colleghi insegnanti di aprire diverse volte l'anno percorsi didattici sulle fonti, essi ci obiettavano che il tempo era poco e che le tematiche da affrontare erano troppe. Eppure questa autolimitazione si basa su due presupposti errati: da una parte le *Indicazioni nazionali* e prima ancora i *Programmi* del 1985 non sono prescrittivi nei contenuti e quindi non impongono agli insegnanti alcun percorso prestabilito da completare; dall'altra, e a maggior ragione, i libri di testo con la loro successione cronologica di civiltà da affrontare in quarta e in quinta, ad esempio, non costituiscono un riferimento normativo sul curriculum da svolgere, bensì tutt'al più un possibile suggerimento, e spesso sono costruiti su consuetudini ancora forti nella tradizione docente ma ormai poco aggiornate rispetto alle acquisizioni emerse dalla ricerca.

È inoltre vero che il lavoro sulle fonti non può essere strutturato su caratteristiche standardizzate e prescritte nei dettagli, pena il suo snaturamento: esso va sì programmato a partire da suggestioni ed esemplificazioni tratte dalla letteratura, ma adattandone le caratteristiche alla classe, alle curiosità di quegli specifici alunni e al grado di evoluzione delle loro caratteristiche psicologiche e cognitive, agli interessi dei docenti e al corpus dei materiali di cui si può disporre.

2.1.1. UN ESPERIMENTO

Nel percorso laboratoriale di ricerca-azione che abbiamo proposto alla classe quarta, ad esempio, abbiamo costruito i passaggi un po' alla volta, provando a recepire gli stimoli che ci provenivano dai bambini (Giorgi, 2020a). Il documento storico che – a pezzi – abbiamo utilizzato è una raccolta di brevi testi in corsivo e disegni prodotti dagli alunni e dalle alunne di una scuola di campagna nel 1952. Lo abbiamo chiamato “documento misterioso” e ci siamo posti la regola, come docenti-ricercatori, di non rispondere alle domande dei bambini ma di supportarli nel lavoro di formulare ipotesi, nuove domande, confronti.

Nella prima unità di lavoro – proposta a tutto il gruppo classe riunito – abbiamo fatto sì che facessero la conoscenza del documento nella sua materialità (vista, tatto, olfatto). Nello step successivo abbiamo assegnato a tutti i gruppi il primo testo scritto tratto dal documento (lo stesso testo per tutti i gruppi, fotocopiato), chiedendo di

leggerlo e di confrontarsi tra i componenti del gruppo, sottolineando le parti significative, i nomi di persona, gli animali, aiutandosi con una scheda guida che li accompagnava nella formulazione delle domande. Poi ci siamo ritrovati insieme e i gruppi hanno potuto leggere le loro note e confrontarsi su questi elementi (personaggi, animali, situazione, ipotesi sull'autore/autrice del testo, occasione per cui era stato scritto...) mettendo piano piano a punto nel confronto collettivo una modalità di lavoro che avrebbero utilizzato negli step successivi.

A questo punto, visto che i protagonisti del documento misterioso sarebbero stati numerosi e si sarebbero aggiunti progressivamente, abbiamo inaugurato un cartellone murale sul quale i bambini avrebbero man mano incollato i personaggi incontrati nei testi, disegnati e ritagliati. Questo sfondo avrebbe potuto far loro integrare i personaggi di questa "storia", permettere di "mappare" il documento misterioso con i bambini, gli adulti e gli animali che lo popolavano.

A questo punto il metodo di lavoro era ormai impostato e conosciuto dai bambini. Si trattava ora di procedere presentando loro gli altri testi compresi nel documento, questa volta un testo diverso ad ogni gruppo che, dopo la lettura e l'analisi, sarebbe stato riassunto al resto della classe; al termine del riassunto – ritualmente – i nuovi personaggi sarebbero stati aggiunti al cartellone murale.

Frattanto abbiamo pensato di inaugurare un quaderno – sempre messo a disposizione in classe – dove i bambini potevano appuntare le "idee" interpretative e quelle prospettiche, quelle idee cioè utili per comporre al meglio il "quadro" storico che si stava via via formando e i suggerimenti per proseguire la ricerca con altri strumenti o cercando in altri luoghi reali o virtuali di archiviazione.

È stato proprio seguendo le idee emerse dalle discussioni e quelle appuntate nel quaderno che poi si è potuta realizzare una seconda parte della ricerca, seguendo le mappature del luogo attraverso Google Earth, cercando i recapiti telefonici di alcuni dei personaggi, telefonando loro per verificare se si trattava proprio di quelle persone, infine organizzando un'uscita didattica in pullman per andare insieme sul luogo di produzione del documento misterioso a verificare se fossero stati ancora presenti i fabbricati e a interrogare le persone che abitavano in zona.

Ovviamente una formula come questa non può essere proposta come generalizzabile: emergeva da una situazione particolare con disponibilità di risorse (tempo) e orientata alla ricerca. In circostanze ordinarie questa attenzione alla didattica attiva con le fonti, tesa alla produzione di ipotesi, alla cooperazione, all'investigazione può essere riproposta ma rideclinata in modalità più adatte al curricolo.

Di seguito si presentano alcune proposte di lavoro che possono essere modulate e svolte nei cinque anni della scuola primaria (e in alcuni casi adattate alla scuola dell'infanzia). Come si vedrà, non si tratta quasi mai di esperienze che prendono forma a partire dal curricolo di storia generale, ma tutte hanno il loro baricentro sulle competenze dello storico, sulla didattica laboratoriale con le fonti, sulla capacità di leggerne le caratteristiche, di misurarne l'attendibilità e la pertinenza, di datarle e collocarle nel passato, di utilizzarle per leggere anche il presente.

2.2

Schede didattiche operative

CACCIA ALLA TRACCIA

Introduzione Pur senza rendersene conto i bambini e le bambine già in età prescolare esercitano la loro attenzione cognitiva sui segni della realtà producendo inferenze anche rivolte al passato. Le categorie di tempo iniziano a formarsi presto e la relazione tra presente, passato e futuro si struttura andando a costituire un’iniziale architettura nella quale collocare le esperienze e le conoscenze.

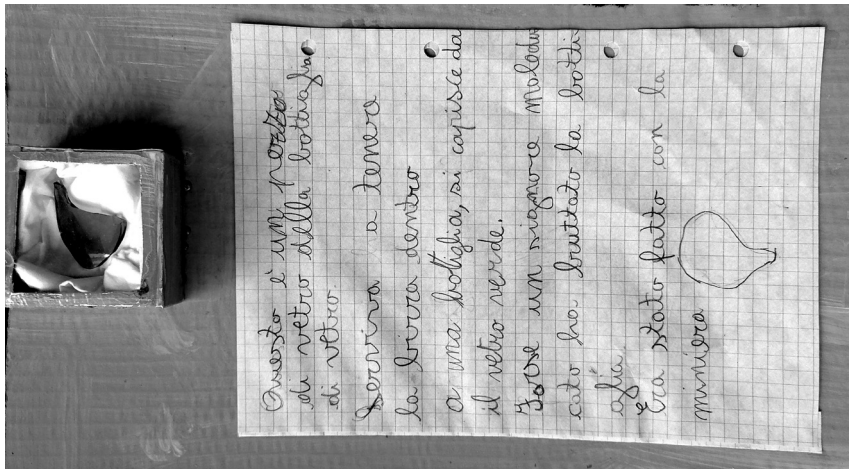
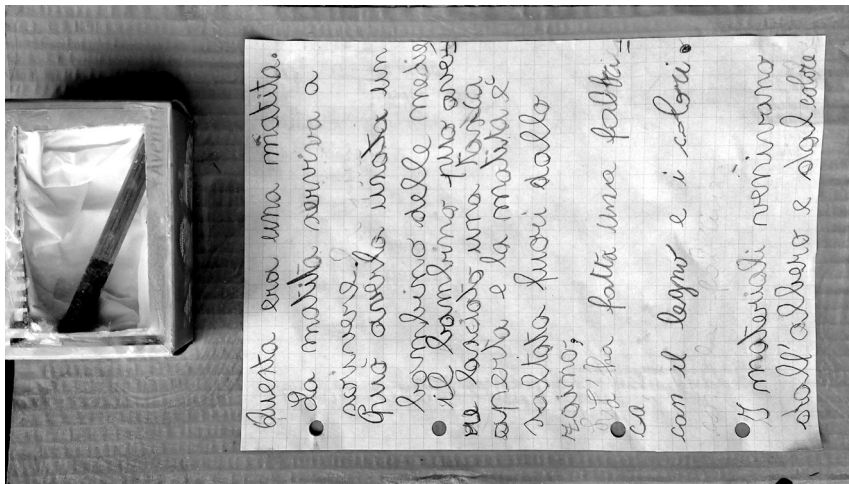
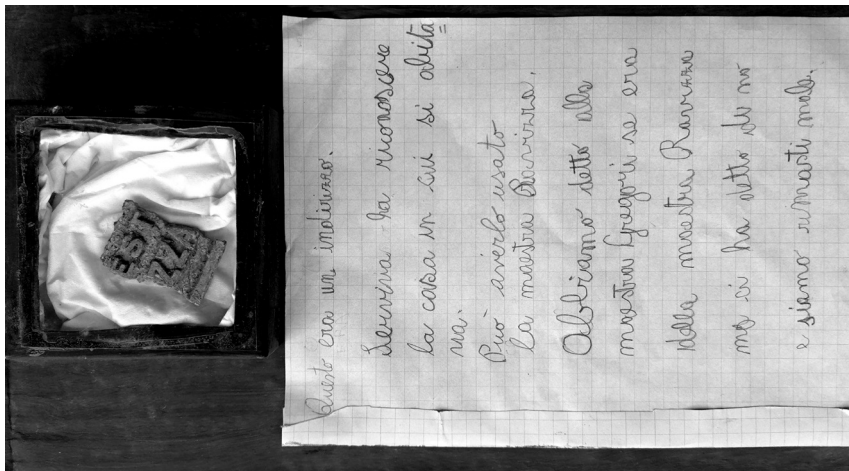
Caccia alla traccia è una delle possibili declinazioni di tipo scolastico utili a sostenere questo percorso. L’esperienza è indirizzata a sviluppare la capacità di lettura e interpretazione delle fonti finalizzata a produrre inferenze, in particolare sul passato. Nel contesto della vita di relazione l’esperienza di smarrire oggetti, di gettarli, di perderli è molto comune e ampiamente sperimentata già dai bambini molto piccoli; quindi, esiste una produzione di pensieri e riflessioni rivolti a “ciò che è successo prima” e a ipotizzare cosa può essere accaduto, oppure che si accompagnano al mancato ritrovamento o al rinvenimento di oggetti “fuori posto”. L’esperienza di *Caccia alla traccia* trasforma queste circostanze accidentali in una pratica didattica indirizzata prevalentemente alla formulazione consapevole di ipotesi sulla “vita passata” di quegli oggetti (Gabrielli, 2020c).

Età Le esperienze di *Caccia alla traccia* che vengono qui presentate sono state messe a punto con bambine e bambini tra i 6 e gli 8 anni. Variando l’organizzazione l’esperienza si può però attuare anche con bambini più piccoli alla scuola dell’infanzia.

Obiettivi Tra gli obiettivi delle *Indicazioni nazionali* troviamo «Individuare le tracce e usarle come fonti [...]. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato». Possiamo aggiungere, parafrasando ed esplicitando: operare con oggetti considerandoli fonti di avvenimenti accaduti nel passato; inferire informazioni e ipotesi sul passato; formulare domande sul passato; operare con concetti come “certo”, “possibile”, “impossibile”, “probabile”.

Descrizione A partire da un oggetto trovato insieme (una carta di caramella, ad esempio), chi insegna apre una discussione dialogica su cosa sia quell’oggetto e su come mai fosse proprio lì dove è stata trovato. Facendo tesoro degli interventi prodotti durante la discussione (certezza, possibilità) si propone ai bambini di scrivere insieme una scheda dell’oggetto ritrovato e di conservare l’oggetto e la scheda insieme (la fonte e le inferenze che se ne sono tratte).

A questo punto l’esperienza di raccolta può essere riproposta come attività generalizzata affidata direttamente ai bambini, preferibilmente a gruppi. Vi sarà dapprima il momento della ricerca (nel cortile della scuola, oppure in un giardino, raccogliendo



materialmente gli oggetti con i guanti oppure fotografandoli). In seguito, i gruppi analizzeranno i loro ritrovamenti aiutati dalle domande che hanno guidato la stesura della prima scheda (cosa è, di cosa è fatto, a cosa serviva, qual è la sua storia: come è finito dove lo abbiamo trovato) e produrranno una scheda per ogni oggetto.

Poiché il lavoro è indirizzato a sviluppare la capacità di produrre ipotesi e non di cercare risposte “giuste”, la regola che deve essere presentata e osservata è che ogni ipotesi che emerge dalla discussione va annotata e conservata, ogni ipotesi è preziosa e va valorizzata, nessun pensiero emerso va scartato prima di venire registrato.

Al termine del lavoro si disporrà del materiale sufficiente per allestire un piccolo museo completo di schedature che può essere incrementato nel tempo. Lo schedario potrà venire presentato ai genitori e ad altre classi, con le bambine e i bambini come guide. Negli anni seguenti il corpus accumulato potrà essere ripreso e messo di nuovo al centro di un’attività didattica per osservare nei bambini (e fare notare a loro stessi) la crescita della capacità di produrre inferenze e soprattutto della capacità di osservare le fonti con un atteggiamento critico.

Verifica degli esiti Potranno essere tratte *in itinere* informazioni sull’andamento dell’attività in varie occasioni: durante la discussione iniziale (relativamente ai bambini che intervengono), indirettamente dall’esito dei lavori dei gruppi (potendo ripetere l’esperienza più volte conviene cambiare la composizione dei gruppi per cercare di porre anche i bambini più timidi e in difficoltà in condizione di essere attivi). Infine, la prova finale potrebbe consistere nella presentazione individuale alla classe (o ad un gruppo) del lavoro fatto su una fonte (scelta dal bambino) narrando l’esperienza con parole scelte sul momento.

LINEA DEL TEMPO DELLA GIORNATA SCOLASTICA

Introduzione La costruzione del concetto di tempo viene opportunamente citata nelle *Indicazioni nazionali* e costituisce certamente l’altro grande asse – insieme all’uso delle fonti – attorno a cui si sviluppa l’impalcatura del sapere storico fin dai primi anni di scuola – infanzia e primaria. D’altronde l’esigenza di “mappare il passato” e “periodizzarlo” ha accompagnato la riflessione storica dalle origini della disciplina dando vita a numerosi prototipi di grande interesse anche per la didattica e assestandosi negli ultimi due secoli nella forma del tempo lineare e più o meno standardizzato che bene conosciamo (Rosemberg, Grafton, 2012).

Il bambino passa da un tempo vissuto e subito a una conoscenza e progressiva consapevolezza delle astrazioni che ordinano il tempo concettualizzato dall’essere umano, da quelle che regolano la giornata a quelle che si spingono nel passato e nel futuro aumentandone la profondità prospettica.

Costruire linee del tempo nei primi anni di scuola significa porre l’attenzione su episodi che accompagnano la vita della classe, promuovere una riflessione collettiva sulla loro successione e sulla cronologia relativa e realizzarne una rappresentazione

concreta da appendere e da tenere sott'occhio durante la permanenza a scuola. Tale realizzazione può così diventare una matrice per la comprensione e la produzione di linee del tempo nel prosieguo degli studi.

L'obiettivo di questa attività è di introdurre una formalizzazione spaziale del tempo, non quello di spiegare i valori numerici convenzionali per misurarlo. Tale precisazione va fatta perché nella costruzione della linea del tempo così come proposta in questa esperienza i valori numerici (le ore della giornata) non sono indispensabili e, se introdotti a forza, rischiano di creare difficoltà che disturbano il raggiungimento degli obiettivi principali (Gabrielli, 2020a).

Età Qui viene proposta un'esperienza effettuata con bambine e bambini tra i 6 e gli 8 anni. Anche in questo caso si può partire dalla scuola dell'infanzia. Conviene riproporre ogni anno almeno un'esperienza di costruzione di linee del tempo, mutando oggetto e caratteristiche della periodizzazione scelta (man mano che gli allievi crescono si potrà passare a linee del tempo storico).

Obiettivi «Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni» costituisce un «traguardo» di competenza per la quinta classe della scuola primaria. In particolare, si possono citare gli obiettivi della terza classe: «Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati. Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate».

Anche se non ne costituisce l'obiettivo centrale, l'attività può diventare occasione per «Comprendere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo (orologio, calendario, linea temporale...)», tenendo però presente che la conoscenza e l'uso di questi strumenti convenzionali non sono propedeutici alla pratica del pensiero storico (come invece era ritenuto dalla psicologia piagetiana).

Nello specifico: identificare avvenimenti da porre in successione cronologica relativa; rappresentare questi avvenimenti attraverso una formalizzazione concreta che ne evidenzia spazialmente la relazione temporale; operare con concetti come “prima”, “dopo”, “contemporaneamente”; operare con le indicazioni degli orari della giornata.

Descrizione A partire da un episodio qualsiasi che caratterizza la giornata scolastica si apre una discussione dialogica sulle *routine* che avvengono a scuola e che si ripetono ogni giorno. L'insegnante che conduce la discussione ha cura di accettare tutti i contributi, ma di accompagnare la discussione con domande facilitate cercando di fare emergere la differenza tra eventi che si ripetono ed eventi specifici che caratterizzano solo alcune giornate. I momenti della giornata scolastica sono aperti dall'entrata dei bambini a scuola e chiusi dall'uscita, vengono fatti emergere dalla discussione e segnati sulla lavagna o su un grande cartellone. In questa fase non è necessario che siano in ordine temporale.

A questo punto si passa alla rappresentazione iconica dei diversi momenti, fatta attraverso disegni assegnati ai singoli o a gruppi di bambini, oppure attraverso fotografie scattate dai bambini stessi durante una giornata scelta per produrre le immagini dei diversi momenti. Tali immagini divengono “tracce” della giornata scolastica, hanno un riferimento temporale intrinseco e possono essere disposte in successione cronologica.

Nella terza fase, i bambini vengono invitati a disporre i materiali preparati (foto o disegni con i nomi ben evidenti e di facile lettura dei momenti della giornata) lungo una striscia di carta che rappresenta la giornata scolastica, iniziando dai momenti di ingresso e di uscita. Condurre con il gruppo classe unito queste prime esperienze di costruzione di una linea del tempo risulta importante per fornire un modello di rappresentazione e una modalità condivisa di costruzione che possano poi divenire matrice per lavori analoghi da fare in futuro per piccoli gruppi, quando si richiederà maggiore autonomia di azione.

Verifica degli esiti Potranno essere tratte *in itinere* informazioni sulla comprensione durante la discussione e la preparazione delle rappresentazioni iconiche. La sistemazione della striscia darà altre indicazioni, quindi potrà essere divertente chiedere ai singoli bambini di andarsi a disporre materialmente “nei” diversi momenti della giornata, cioè nel punto della striscia che li richiama. Oppure, disponendo la striscia a terra, si potrà chiedere ai bambini di “percorrere” i diversi momenti della giornata scolastica, mimando le azioni caratteristiche. Tali attività vengono guidate prima dalla maestra, poi dai bambini stessi; le indicazioni possono essere prima lineari seguendo lo scorrere del tempo, poi giocando a ritroso, saltando tappe, modificando la successione codificata (“Aisha vai a metterti al momento del pasto, prima del pasto cosa hai fatto? Dopo il pasto cosa farai?”).

COSTRUZIONE DELLO SCHEDARIO CARTACEO DELLA BIBLIOTECA DI CLASSE

Introduzione Anche nell’era digitale la classificazione e l’ordinamento dei libri e dei documenti in genere segue l’organizzazione per autore e titolo. In molte piccole biblioteche esistono ancora i vecchi schedari cartacei che fino a qualche anno fa assolvevano al compito di organizzare il patrimonio in modo da renderlo reperibile; oggi quei dati sono stati ormai caricati nei database informatici.

Rivolgendosi ai giovani che si avviano a conoscere e utilizzare il patrimonio librario e documentario, la maniera migliore per permettere loro di comprenderne l’organizzazione è farli operare in modo concreto: occorre quindi organizzare esperienze di reperimento di volumi, di ricerca per soggetto o per anno di pubblicazione, esercizi che costituiscono la base della ricerca bibliografica e documentale. È importante però proporre una progressione didattica che porti dal concreto delle schede cartacee ordinate materialmente all’astratto dei database, in modo da rendere leggibili e trasparenti agli occhi dei bambini le connessioni ordinamentali (alfabetiche o numerali) e le sele-

zioni concettuali degli argomenti e delle parole chiave. Questa progressione didattica renderà gli allievi e le allieve più consapevoli delle operazioni che in seguito faranno con modalità informatiche, e che quindi risulteranno sempre più inglobate e nascoste negli algoritmi dei database.

La maniera migliore per entrare nell'arcano dell'ordinamento delle fonti è quindi quella di organizzarle: in questa proposta si tratta di costruire un piccolo schedario cartaceo a partire dal patrimonio librario ristretto della biblioteca di classe.

Preparando e utilizzando le schede relative a un corpus limitato e visibile di volumi, i bambini si formeranno un'immagine concreta della struttura e del funzionamento della biblioteca e dell'archivio e, quando successivamente dovranno utilizzare un database per rinvenire un libro, non solo saranno facilitati nella ricerca ma soprattutto riusciranno a crearsi un'immagine di riferimento più realistica dell'organizzazione materiale di libri e documenti che si nasconde dietro il database.

Età Dalla terza alla quinta classe, quando la lettura è abbastanza spedita e la conoscenza dei numeri fino alle migliaia viene padroneggiata (per riconoscere e ordinare gli anni di pubblicazione). Si può suddividere il lavoro in due anni scolastici (dapprima creare schedari per autore e anno, quindi lavorare sulle parole chiave e sugli schedari per argomenti).

Obiettivi Tra i traguardi di competenza tale lavoro fa riferimento a «Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti».

Nello specifico degli obiettivi di storia della terza classe: «Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali»; e della quinta: «Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali».

Anche l'obiettivo di matematica di terza è pienamente implicato in questa attività: «classificare numeri, figure, oggetti in base a una o più proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini».

Descrizione Conviene partire da un corpus di libri di biblioteca doppio o triplo rispetto al numero degli alunni. Dapprima si mostra come si individua l'autore di un libro e cosa significa essere autore. Su questo argomento conviene soffermarsi andando a cercare sul Web alcuni profili di autori incontrati, mostrando – se si riesce – una foto o il filmato di una breve intervista, soddisfacendo la curiosità relativa all'esistenza concreta di queste persone “mitiche” che in realtà sono donne e uomini “normali”. Si spiega poi l'importanza di distinguere il nome dal cognome.

Parallelamente si spiegano le regole dell'ordinamento alfabetico delle parole e si propongono esercizi semplici dapprima con nomi caratterizzati solo dall'iniziale diversa, quindi con nomi con la medesima iniziale e la seconda lettera diversa, e così via.

A questo punto è il momento di individuare nei frontespizi dei libri in dotazione

l'autore o gli autori, decifrarne il cognome, risolvere i dilemmi nei casi dubbi (molto comuni proprio nei libri per bambini).

Fatto questo, i gruppi possono passare a compilare una scheda tipo, preparata in precedenza dalle insegnanti, collocando l'autore in alto a sinistra e il titolo nel corpo centrale, il tutto scritto in stampatello maiuscolo (per favorire una consultazione manuale rapida). terminate le schede esse vanno ordinate alfabeticamente, bucate in basso e legate con uno spago per evitare che si perda l'ordinamento. Il primo schedario per autore è così pronto per le ricerche.

Gli sviluppi di questa attività, come accennato, sono numerosi. In seguito si può attribuire una "collocazione" ai volumi in modo da assegnare loro un luogo preciso negli scaffali della biblioteca di classe e renderli facilmente reperibili. Si può passare a preparare una seconda schedatura per titolo (spiegando che gli articoli che precedono il titolo non vanno tenuti in considerazione), oppure per anno di pubblicazione (insegnando a cercare dove l'anno viene solitamente riportato nei volumi) e completare anche questi schedari, che avranno un ordine diverso rispondente al diverso criterio.

Verifica degli esiti I bambini e le bambine al termine del percorso devono essere in grado di ricercare la scheda di un volume a partire dall'autore, o un volume a partire dalla collocazione.

LE CARTOLINE E LA DECODIFICAZIONE DELLA SCRITTURA CORSIVA

Introduzione Le tecniche e gli stili di scrittura e di riproduzione della scrittura mutano nel tempo. La scrittura in corsivo ha costituito la base della scrittura scolastica popolare e di conseguenza la forma più diffusa tra le persone adulte alfabetizzate tra Otto e Novecento. Negli ultimi vent'anni però nelle classi si assiste a un calo di attenzione e di impegno in questa pratica per svariate ragioni (tra cui la diffusione sempre più ampia della scrittura digitale) per cui molti bambini scrivono in stampatello maiuscolo o addirittura in stampatello minuscolo. Sempre meno spesso capita che nel corso della scuola primaria gli alunni siano impegnati in letture di scritti corsivi dei compagni.

Tale tendenza va certamente contrastata per molte ragioni, ma non è questa la sede per trattarne. Si può però affermare che, a fronte di questo stato di cose, l'attività che si propone assume una valenza anche generale di resistenza contro l'abbandono della scrittura corsiva.

In un certo senso possiamo affermare che oggi l'esperienza della lettura di scritture corsive si presenta per un bambino della scuola primaria come un'attività difficile, paragonabile – *mutatis mutandis* – allo sforzo che fa lo storico nella decodifica di carteggi ottocenteschi o di scritture ancora più antiche. Tale attività è quindi complessa, tiene insieme le difficoltà della lettura con quelle dell'interpretazione che si fa forte della comprensione dei contesti, il tutto unito agli ostacoli posti dalle variabili soggettive delle scritture non meccaniche. Alle difficoltà però si accompagna il piacere dell'indagine, del rompicapo, ed è un'attività che si presta particolarmente al lavoro di gruppo.

Come oggetti di questo percorso abbiamo scelto le cartoline, ma altre fonti particolarmente adatte sono i quaderni e le scritture scolastiche, o anche le liste della spesa.

Età In quarta e quinta classe, quando il passaggio alla scrittura corsiva dovrebbe essere stato metabolizzato.

Obiettivi Nello specifico degli obiettivi di storia della terza classe: «Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato». In questo caso aggiungiamo la scoperta della datazione del documento e la sua messa in relazione con una linea del tempo dell'ultimo secolo.

Descrizione Non è difficile procurarsi una trentina di semplici cartoline “viaggiate” che possano costituire il corpus documentario su cui organizzare il laboratorio.

La “cartolina” ormai costituisce un “fossile vivente”, un residuo di un passato di grande successo che è durato circa dalla fine dell'Ottocento alla fine del Novecento. Come primo passo per introdurre il laboratorio può essere stimolante aprire una discussione partecipata su cosa sia la cartolina e registrare ciò che i bambini e le bambine sanno di questo “mass media”, sulle sue caratteristiche, sul suo uso, sul contesto in cui avevano un senso. Questa prima parte può essere completata facendo scrivere e spedire una cartolina a ogni bambino in modo da sperimentare concretamente le diverse parti di cui si compone e recandosi poi insieme a imbucarle (in questa fase emergeranno le figure del mittente e del destinatario, l'indirizzo postale del destinatario, la data della scrittura, il testo, l'immagine fotografica e l'indicazione del luogo).

Come secondo passo si potrebbe rilanciare la discussione consegnando un documento-esempio: una cartolina semplice, dalle caratteristiche univoche, riprodotta in diverse copie da dare da analizzare in modo autonomo ai diversi gruppi di ragazzi e ragazze, ritrovandosi dopo dieci minuti per vedere quale comprensione delle varie parti emerge e quali interventi occorre aggiungere da parte dell'insegnante (in questa fase emergeranno nuovamente vari elementi e si aggiungerà il timbro postale). Dopo aver mostrato anche la fenomenologia del tragitto della cartolina (attraverso foto presentate su una lavagna digitale o su un computer) si può passare alla seconda parte del lavoro a gruppi.

Ogni gruppo avrà tre o quattro cartoline di cui dovrà cercare di comprendere le diverse informazioni seguendo le domande guida di una scheda di lettura (chi scrive, quando, da dove, a chi scrive, cosa vuole comunicare). A questo punto si potrà ipotizzare in quale contesto sia stata acquistata e spedita ogni cartolina, per poi raccontarlo ai compagni. Se esiste una linea del tempo dell'ultimo secolo preparata e appesa in classe è utile richiedere anche di collocarsi a fare il resoconto in corrispondenza della datazione di riferimento.



Alta Val Pellice

Camoscio

Bernardo analizza così il testo della cartolina, seguendo le domande guida:

«Chi l'ha scritta? *Francesco Torta*. Cosa ha scritto? *Un saluto dalla montagna Viviana*. Quando? *21/3/92*. A chi? *A Mario, si vede che abitava con i suoi genitori perché è indirizzato alla famiglia Bernard, probabilmente Mario è un bambino*. Da dove l'ha scritta? *Alta val Pellice la [sic] comprata al rifugio Granero mt. 2377*. Altro? *È luglio si vede che era in vacanza o a [sic] chiesto vacanza perché di solito è agosto*».

Le date mancanti, le scritture incomprensibili non vanno lasciate senza risposta, ma vanno invitati i bambini a formulare ipotesi vaghe, suggestioni, idee, in modo da non tenere nel silenzio il lavoro mentale di interpretazione anche quando si è consapevoli che non ci convince. L'indagine storica cresce anche passando attraverso le ipotesi meno verosimili che possono poi non rivelarsi giuste.

Verifica degli esiti Possibilmente il numero di cartoline dovrebbe essere pari al numero dei ragazzi, in modo da poter affidare la schedatura di ciascun documento a un ragazzo o ragazza del gruppo. Solitamente ripetendo il lavoro e variando la composizione dei gruppi ci si può facilmente accorgere se alcuni bambini hanno avuto difficoltà e si sono basati in modo eccessivo sull'aiuto dei compagni, in modo da intervenire con un sostegno più diretto.

Una pratica di verifica è anche la preparazione individuale o di gruppo di cartoline da spedire.

MEMORIE DI CLASSE

Introduzione Come già scritto, nella scuola primaria l'insieme dei contenuti e dei metodi che sono oggetto di insegnamento-apprendimento non segue le partizioni disciplinari del sapere accademico. La qualità dell'insegnante in questo grado scolastico sta proprio nel *non* imporre ripartizioni rigide mutate dal sapere adulto e nell'organizzare invece i temi di lavoro seguendone da una parte la "natura" – che non è mai monodisciplinare – e dall'altra valorizzando lo sguardo dei bambini e quindi scavalcando senza remore i confini disciplinari.

Questa attività, ad esempio, permette di lavorare sulle immagini fotografiche, sulla loro analisi, sui vissuti degli alunni e della classe (intesa come organismo plurale dotato di autonomia), sulla memoria come potente strumento di padronanza del passato ma anche come fonte di informazioni fortemente influenzabili dalle esperienze di vita, sulla capacità di scrittura diaristica e descrittiva... Insomma, un'attività che non è situabile nel dominio di una sola disciplina ma che ne attraversa molte.

Il senso primario dell'attività – che può essere incrementata anno per anno e svolta più volte l'anno – è la creazione di un album delle memorie della classe costruito a partire da fonti fotografiche che fungano da attivatrici di memoria delle più disparate esperienze vissute nel corso degli anni passati a scuola. La finalità è duplice: proporre ai bambini un'attività didattica di riflessione ed elaborazione della propria memoria sia individuale che scolastica (cioè collettiva) da riprendere più volte nel corso dei cinque anni di frequenza; allo stesso tempo osservare gli stessi alle prese con i propri ricordi scolastici *in fieri*, individuando i processi mentali attivati in questo complesso lavoro di costruzione individuale e collettiva della memoria. Si tratta di un'attività che inizia come raccolta di rammemorazioni individuali ma che nel tempo si trasforma in un vero libro plurale dei ricordi veri e presunti, delle dimenticanze, delle censure e delle invenzioni della storia collettiva pluriennale del gruppo classe (Gabrielli, 2020d).

Età Conviene iniziare questa attività al termine della classe seconda, usando immagini accumulate nei primi due anni. In caso di progetti che prevedono il lavoro a classi aperte tra classi quinte e classi prime è possibile iniziare anche al termine della prima classe, investendo i bambini di quinta come "scrivani" dei pensieri e dei ricordi dei piccoli.

L'attività comunque può essere iniziata anche negli anni successivi. Prima viene iniziata e più volte può essere ripresa e incrementata sia nelle immagini sia nei commenti scritti.

Obiettivi Nelle *Indicazioni nazionali* troviamo scritto che «La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline. Gli insegnanti, mettendo a profitto tale peculiarità, potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni».

Tra gli obiettivi di terza classe segnaliamo: «Ricavare da fonti di tipo diverso [in questo caso fotografiche, iconografiche] informazioni e conoscenze su aspetti del passato» e «Rappresentare [...] verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati».

D'altronde tra i traguardi dell'italiano di terza troviamo: «Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti»; e in quelli di quinta: «Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni» e «Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario».

Aggiungiamo la capacità di discriminare i propri ricordi mettendoli a confronto con quelli dei compagni e con fonti fotografiche, nonché la consapevolezza di far parte di un organismo collettivo come la classe scolastica e di condividerne la storia pluriennale.

Descrizione Scegliere e stampare foto di vita della classe, includendo tra queste sia gli eventi notevoli e le esperienze significative, sia la quotidianità – spesso trascurata – della didattica e della ricreazione. Si incollano queste foto (almeno in numero doppio rispetto agli alunni) su fogli protocollo.

Per tre o quattro volte durante l'anno scolastico i fogli con le foto vengono messi a disposizione di allieve e allievi. La consegna è di osservare le immagini e poi scrivere: l'invito, nelle classi più basse e soprattutto all'inizio dell'esperienza, è di essere prima di tutto descrittivi; ciò può facilitare le annotazioni a chi ha meno facilità di scrittura, e nello stesso tempo sollecita ognuno a osservare con attenzione le immagini proposte, che funzionano da nucleo generatore dei ricordi.

In seguito, man mano che i bambini crescono, l'invito assume una prospettiva più ampia: registrare ogni pensiero suscitato dall'immagine, non solo scrivendo i ricordi sull'episodio specifico, ma includendo anche eventuali considerazioni proiettive, sensazioni, desideri, riflessioni venute alla mente a partire da questo primo elemento di stimolo.

Ovviamente la profondità delle riflessioni registrate è molto diversificata; essa va crescendo con gli anni, dipende dal tempo dedicato all'attività e riproduce le differenze individuali dei bambini nello stile e nella capacità di elaborazione. Chi scrive deve appuntare la data del proprio commento e firmarlo. Nel tempo più bambini commenteranno foto già commentate; in questi casi, nella versione che abbiamo messo in pratica, possono sia leggere i commenti dei compagni prima di scrivere il proprio, sia



Settembre
2005
A 1

IL PRIMO GIORNO DI SCUOLA !

Qui siamo noi in primo
giorno di scuola e ci sono le
mamme.

Nel primo tavolo ci siamo io e
Ambra, Sara, Leda e Caterina e

Nel secondo tavolo, ci sono
Luisa, Matilde, Lucia e Stefania.

Io ero molto felice di andare
a scuola.

La prima settimana porteremo i pupi
e ci saranno per giocare.

Abbiamo fatto anche le interviste
sulle nostre amiche pupette.

Questo era il primo giorno di scuola,
io non c'ero ancora.

Chiara

Io ancora ho tanta nostalgia di
quel giorno, che un giorno
vedremo noi e Daddy andremo
sempre insieme, dopo la prima
di scuola separeremo, e io sono
andata con Leda e Daddy con
Ludo.

Ambra

Questo è il primo giorno di scuola
e ci sono tutti, bambini dall'asilo;
Matilde qui è molto arrabbiata, probabilmente
non voleva andare a scuola.

5/10/10 Cornelia

Il primo giorno di scuola mi sono seduta
vicino a Greta perché non conoscevo
nessa parte di Leda e Tiberio.

leggerli dopo. Se non sono d'accordo con ciò che trovano scritto devono scrivere a loro volta su cosa sono in disaccordo e qual è la loro versione.

Nella nostra esperienza i fogli vengono poi protetti da buste trasparenti, raccolti in contenitori ad anelli e lasciati a disposizione dei bambini nella biblioteca di classe per essere riletti e nuovamente commentati. L'attività viene riproposta due o tre volte l'anno, aggiungendo immagini fotografiche ma sollecitando soprattutto a riprendere in mano anche immagini e ricordi già commentati in passato.

Man mano che il corpus cresce le diverse interpretazioni e ricostruzioni che emergono immancabilmente possono essere l'occasione nelle classi alte per riflettere sulla particolarità del ricordo come fonte storica, sulla sua soggettività, sull'importanza per lo storico e la storica di porsi al di fuori del campo di produzione dei ricordi per esercitare uno sguardo critico sulle diverse testimonianze.

Verifica degli esiti Anche in questo caso la produzione dei commenti scritti alle foto costituisce una verifica *in itinere* della comprensione del compito. Non è opportuno dare importanza in questa attività alla correttezza ortografica delle notazioni, che possono essere corrette dai docenti semplicemente per renderle più leggibili ai compagni. Parallelamente si possono proporre esercizi di "lettura" di immagini fotografiche tratte da un diverso contesto per verificare il trasferimento delle capacità di osservazione e di inferenza maturate nel lavoro.

ASCOLTARE E RACCOGLIERE RACCONTI DEL PASSATO

Introduzione Non è "naturale" pensare che le persone più anziane abbiano vissuto parti della vita quando noi ancora non eravamo nati. Può sembrare assurdo, ma anche questa scoperta e consapevolezza nei bambini va educata ed esplorata con attenzione, poiché la cura di questo aspetto è presupposto indispensabile per costruire nei bambini la consapevolezza delle diverse temporalità che coesistono nel presente.

Così durante i primi anni di scuola primaria costruire semplici linee del tempo che dal presente vadano a ritroso per venti, trenta o quarant'anni e collochino su di essa immagini significative di riferimento vuol dire fornire un corrispettivo visivo che aiuti a "disporre" i racconti delle vite degli adulti.

E i racconti degli adulti, genitori, insegnanti, nonne... sono utilissimi a far crescere nella mente dei bambini una mappa temporale che si spinga all'indietro oltre l'epoca della loro nascita, per inoltrarsi in un passato "più passato", di cui ancora ci possono essere testimoni diretti.

Non è determinante tanto "cosa" farsi raccontare dai testimoni che si possono scegliere, l'importante è che raccontino e collochino i loro racconti nel passato recente che però precede la nascita dei bambini. Si tratta delle prime esperienze di storia orale, di raccolta di memorie di un passato altrimenti impossibile da conoscere, di un passato di cui "quella" persona ha avuto un'esperienza singolare.

Nelle classi più alte la raccolta delle testimonianze potrà essere progettata dai bam-

bini, preparando le domande, decidendo insieme come verranno registrate le risposte e cosa se ne potrà fare, introducendo le prime riflessioni sull'affidabilità tutta particolare di queste fonti orali (Bermani, 1999).

Età Le esperienze di raccolta di testimonianze vanno distribuite lungo tutto il ciclo, ad esempio una volta in seconda e una volta in quarta o quinta classe. Mentre in seconda vanno organizzate dalle insegnanti, nelle classi più alte l'organizzazione e la progettazione vanno affidate alle bambine e ai bambini.

Obiettivi Un obiettivo specifico compare nelle *Indicazioni nazionali* solo per la scuola secondaria di primo grado: «Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, etc.) per produrre conoscenze su temi definiti». Eppure, già negli obiettivi della terza classe («Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato» e «Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato») possiamo considerare compreso questo tipo di attività.

Ovviamente la capacità di ascolto, la capacità di discriminare nel racconto altrui i diversi elementi, riuscire a porre domande, a collocare nella linea del tempo eventi raccontati del passato sono altri elementi specifici che intervengono durante questa attività.

Descrizione In una quinta classe, pur durante il lockdown del 2020, abbiamo organizzato una raccolta di testimonianze a distanza. Il primo momento collettivo è servito a dialogare insieme per scegliere l'argomento e per decidere le domande da porre. I bambini erano sufficientemente grandi da riflettere insieme sull'opportunità di mettere a proprio agio la persona intervistata, di accettare ogni risposta e di mostrare interesse "cortese" per quello che avrebbero raccontato. Il tema scelto dalla classe è stato l'infanzia: vita fuori e dentro la scuola, giochi e giocattoli, maestre e compagni, aneddoti particolari. La raccolta di testimonianze doveva avvenire attraverso interviste telefoniche registrate impiegando strumenti come WhatsApp che molti stavano usando regolarmente per comunicare con parenti. La persona da intervistare sarebbe stata scelta dal bambino o dalla bambina tra i parenti o i conoscenti che avessero almeno cinquant'anni (Gabrielli, 2020e).

Lavorando in classe occorre porsi il problema della registrazione delle testimonianze e del loro uso. Registrare e trascrivere è molto faticoso, si può pensare di farlo solo per piccole parti significative oppure di coinvolgere gli adulti a casa. Oppure si può registrare la testimonianza e farne un riassunto per relazionare ai compagni gli aspetti che si reputano più significativi.

Per quanto riguarda la critica delle fonti occorre fare seguire alla raccolta delle testimonianze una discussione, tematizzando specificamente la questione. La fonte orale è testimonianza inequivocabile della memoria e della soggettività del testimone,

ma non dell'oggettività dei contenuti riferiti: la parzialità del punto di vista, il tempo che passa dall'evento alla narrazione, i condizionamenti del ricordo, della memoria e del presente spingono a rimodellare i racconti, e anche la consapevolezza di parlare a dei bambini condiziona in modo significativo la scelta dei contenuti raccontati e di quelli taciuti. Questo atteggiamento critico sulla fonte orale può crescere anche riflettendo sui ricordi dei bambini stessi riferiti a eventi della vita scolastica della classe o della scuola dell'infanzia.

Verifica degli esiti Due sono le abilità da controllare con maggiore attenzione: la formulazione della griglia delle domande e l'individuazione degli aspetti significativi nelle testimonianze. Verificare *in itinere* questi aspetti fornisce ai docenti buoni indicatori della qualità dell'apprendimento che si sta realizzando.

ESPERIENZE DI ARCHEOLOGIA SPERIMENTALE:
L'ACQUA DEL NILO E LA MUMMIFICAZIONE

Introduzione Nella scuola primaria il processo di apprendimento è più efficace quando passa attraverso esperienze sensibili e uno degli ambiti più stimolanti da esplorare con piccoli esperimenti è il campo della storia della tecnologia. Le possibilità e gli esempi sono svariati e queste attività si rivelano fondamentali sia per comprendere in maniera concreta e attiva i cambiamenti tecnologici che hanno avuto grandi conseguenze nella storia dell'umanità, sia per accompagnare i bambini nel riconoscere e apprezzare in modo più consapevole i reperti archeologici che si andranno a incontrare nei libri e nelle visite ai musei. Ormai in molti laboratori preistorici diffusi nei territori si può osservare la scheggiatura della selce, l'accensione del fuoco, la preparazione di corde vegetali o la lavorazione di pelle animale finta, e alcune volte è anche possibile trasformare l'osservazione in attività con piccoli percorsi attuati direttamente dalle bambine e dai bambini. Ma anche semplici attività seguite a scuola si rivelano indispensabili per permettere l'accesso al patrimonio immenso di fonti presenti nei musei: si pensi alla terracotta come materiale e alla differenza di consapevolezza tra bambini che giungono al museo senza esperienze e altri che hanno raccolto fango dopo una pioggia abbondante, l'hanno modellato, l'hanno lasciato essiccare e poi magari hanno ottenuto di farlo cuocere in un laboratorio ceramico del territorio.

La storia (anche nella sua declinazione tecnologica) – come suggeriscono le *Indicazioni nazionali* – non deve limitarsi all'arco temporale della storia antica, per cui si aprono possibilità infinite per la didattica. In questo caso ci siamo concentrati sull'antico Egitto, proponendo le esperienze della mummificazione e della riproduzione “in vitro” della piena del Nilo. Questi esperimenti sono semplici, la loro realizzazione può essere affidata direttamente alle alunne e agli alunni, e hanno il pregio di essere concreti, coinvolgenti e divertenti.

Età Non esiste un vincolo particolare, semplicemente l'organizzazione didattico-metodologica dell'esperienza e la densità dell'apparato di conoscenze collegato devono essere adattati all'età dei bambini. Se proposti a 6 anni possono tranquillamente rimanere giochi "magici" e manipolativi lasciando spazio alle riflessioni dialogiche che ne possono scaturire, mentre proposto in una quarta o in una quinta possono essere seguiti da ricerche di approfondimento, dallo studio dei principi scientifici che sono alla base degli effetti rilevati, da visite ai musei per riconoscere gli elementi sperimentati nei reperti.

Obiettivi Tra i traguardi della scuola secondaria di primo grado si legge: «Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione»; e tra gli obiettivi: «Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici».

Tra gli obiettivi di terza riguardo alla tecnologia invece si può trovare: «Effettuare prove ed esperienze sulle proprietà dei materiali più comuni». In questo caso si tratta di operare mirando a un obiettivo di apprendimento che si fonda su una tematica tecnologica ma si nutre di contenuti storici e scientifici.

Descrizione La mummificazione dei corpi, in termini scientifici, consiste nella loro disidratazione. Il fenomeno, quindi, avviene in natura (quando troviamo in estate piccoli animali morti e disidratati per effetto del calore solare) ed è stata praticata dall'uomo sia per la conservazione dei cibi (essiccazione del pesce e della carne, ad esempio) sia per motivi religiosi (mummificazione dei corpi, come nell'antico Egitto).

A scuola possiamo benissimo riprodurre il fenomeno con una semplice zuccina o un altro ortaggio e – al posto del natron, il sale che usavano le classi elevate dell'Egitto – utilizzare il sale da cucina. È sufficiente coprire l'ortaggio di sale (da cambiare ogni due o tre giorni facendo asciugare il sale già usato per impiegarlo nel successivo cambio) per ottenere in una settimana o due una piccola "mummia".

Prendiamo ora in considerazione l'effetto delle piene del Nilo sulla fertilità dei terreni. Possiamo riprodurre il fenomeno del limo, cioè della sospensione dell'argilla e dell'humus nell'acqua del Nilo in piena, introducendo in una bottiglia piena d'acqua un po' di terra, di sabbia, di sassolini, di foglie secche. Agitando la bottiglia si simulerà il moto vorticoso delle acque del fiume in piena e la sospensione delle particelle più leggere che intorbidiscono l'acqua, mentre lasciando riposare la bottiglia si assisterà al deposito delle particelle, dalle più grossolane, in fondo, a quelle più piccole e leggere, mentre le parti organiche galleggeranno. In questo modo si riprodurrà in piccolo la sospensione e poi il deposito del limo sul terreno dei campi che venivano così fertilizzati.

Il costo è praticamente nullo, si può chiedere di portare i materiali da casa (coinvolgendo quindi indirettamente anche i genitori) e di operare a coppie o a gruppi di tre bambini in modo che ogni bambino però produca una "mummia" e una "bottiglia del Nilo" che faranno parte del suo personale museo storico-tecnologico.

Corpo mummificato di bambino, parzialmente fasciato con bende di lino, 3300-3000 a.C. (dal sito del Museo Egizio di Torino: <https://collezioni.museoegizio.it/>).



Zucchini fresca e zuccina dopo il processo di disidratazione fatto in classe.



Verifica degli esiti Anche in questo caso la costruzione del manufatto costituisce l'elemento di verifica principale. Nelle classi più alte invece andrà verificato il riconoscimento (dopo discussione dialogata) dei principi scientifici della mummificazione e della sospensione nell'acqua e la loro utilità per spiegare e comprendere la storia dell'antico Egitto.

IL MINIARCHIVIO E IL TESTO REFERENZIATO

Introduzione Per completare questa panoramica esemplificativa di attività di didattica sulle, con le e attorno alle fonti storiografiche presentiamo un esempio di lavoro più articolato che può accompagnare il curriculum storico-generale in una quinta classe. Si tratta di un percorso che prevede un maggior lavoro di preparazione dei materiali da parte degli insegnanti e uno sviluppo in classe in più momenti, in modo da riprodurre, pur in modo semplificato e parziale, varie fasi della metodologia di lavoro degli storici e delle storiche.

Gli storici partono da una conoscenza generale su un argomento, maturata dalla lettura delle ricerche già pubblicate, e poi operano su corpus di fonti per selezionare tematiche su cui produrre nuove conoscenze o revisioni delle conoscenze pregresse, registrandole su testi referenziati. Anche con i bambini è possibile costruire piccoli corpus di fonti, archivi documentari di appoggio allo studio di una delle popolazioni antiche illustrate sul sussidiario.

Una volta presentato in classe e studiato l'argomento in forma generale sul sussidiario, e dopo aver verificato l'esito positivo sulla classe, si può intraprendere questo percorso di approfondimento. Si tratta di affidare agli allievi suddivisi in gruppi l'esplorazione e la lettura sommaria dei documenti del miniarchivio messi loro a disposizione chiedendo di confrontarsi liberamente e di individuare un tema su cui ritengono di poter aggiungere delle conoscenze o modificare quelle già acquisite. In questo modo essi affronteranno un oggetto di studio "alla maniera degli storici", producendo cioè una relazione orale o un testo scritto, referenziato di prove documentarie, da proporre ai compagni come integrazione delle conoscenze pregresse.

Questo lavoro, che potremmo chiamare "di sintesi" delle altre esercitazioni proposte fin qui per lavorare sulle fonti, permette alle ragazze e ai ragazzi di trovarsi concretamente a operare non solo come lavora – in modo semplificato ovviamente – uno storico o una storica, ma come dovrebbe porsi ogni cittadino di fronte alla comunicazione relativa sia al passato che al presente. Applicarsi a conoscere per linee generali l'argomento, aggiungere letture possibilmente da fonti affidabili, registrare sulla base di queste nuove letture nuove acquisizioni o revisionare le conoscenze già acquisite. Una procedura molto importante in un'epoca in cui l'affidabilità dell'informazione è sempre meno garantita dalle istituzioni addette alla loro circolazione (accademia, giornalismo) ma sempre più in mano alla capacità di confronto e di verifica di ogni singolo cittadino (Brusa, 2020; 2021).

Età La quarta o la quinta classe, poiché si tratta di un lavoro di sintesi, un laboratorio che affianca il percorso di storia generale. Si tratta cioè di mettere alla prova le abilità e i *modi operandi* acquisiti negli anni precedenti, sia in specifici lavori sulle fonti come quelli qui proposti, sia nel curriculum delle diverse discipline.

Obiettivi Sono quelli più alti della disciplina: «Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina. Elaborare in testi orali

e scritti gli argomenti studiati». O ancora: «Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato».

Operare in questo modo significa anche sviluppare una competenza cruciale di cittadinanza come vagliare la coerenza e l'affidabilità delle informazioni.

Descrizione La costruzione di un piccolo archivio per riprodurre in parte la situazione in cui si trovano le storiche e gli storici è più facile se riferita a temi di storia contemporanea e di storia sociale, ad esempio il boom economico e la trasformazione dei consumi, oppure la vita contadina nelle campagne. Anche la vita scolastica può essere un tema che suscita interesse, perché conosciuto dagli allievi nelle forme attuali. L'allestimento dell'archivio richiede più lavoro invece se riferito a una civiltà del passato prevista dal curriculum di storia generale (in questo caso i documenti vanno riprodotti nella forma originale ma provvisti della traduzione). Conviene scegliere documenti adatti a stimolare una lettura in molteplici direzioni, cioè orientata a trarne diverse tipologie di inferenze, ed è importante introdurre documenti di diversa tipologia, includendo anche oggetti, manufatti, reperti (ovviamente riproduzioni). I miniarchivi andrebbero riprodotti in più copie, in modo da permetterne l'uso ai diversi gruppi di alunni contemporaneamente.

Nella prima fase del lavoro l'archivio viene affidato a ogni gruppo con la consegna di esplorarne la composizione, fare una prima lettura dei documenti e aprire una discussione su quali aspetti suscitano maggiore curiosità, interesse, domande. L'obiettivo di questa prima fase è quindi di farsi un'idea del contenuto e delle potenzialità dell'archivio, magari facendo produrre a ogni componente, al termine una breve nota scritta su uno dei documenti e sui motivi per i quali è stato notato tra gli altri.

Nel secondo step i gruppi dovranno riprendere in mano l'archivio e individuare un "problema storiografico" che sia affrontabile sulla base di almeno tre documenti presenti nell'archivio. In questo modo sceglieranno essi stessi sia la tematica che ritengono di poter approfondire sulla base di quel corpus di fonti, sia quali aspetti di quei documenti mettere sotto la lente dell'interpretazione.

Di questo problema dovranno pensare una presentazione orale, con una parte introduttiva, una parte centrale imperniata sulle affermazioni riferite ai documenti su cui si basano e una conclusione.

Nel terzo step i gruppi presenteranno oralmente il loro lavoro ai compagni e risponderanno a domande o ascolteranno i commenti finalizzati ad affinare il lavoro.

Infine, i gruppi nel quarto step produrranno il testo scritto referenziato, seguendo ancora lo schema: introduzione, problema con riferimenti, conclusioni.

L'atteggiamento dei docenti in questo lavoro di sintesi, oltre a sottolineare gli elementi corretti e interessanti, dovrebbe anche essere particolarmente volto a valorizzare il lavoro anche a prescindere dai risultati raggiunti sul momento, ricordando ai ragazzi e alle ragazze che riuscire ad affrontare uno studio di questa complessità costituisce già un grande merito.

Verifica degli esiti La produzione del testo scritto finale oppure la relazione orale ai compagni costituiscono i prodotti del lavoro e i manufatti su cui valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi. Si valuta l'autonomia e la capacità di collaborare raggiunta dai gruppi nel lavoro, la capacità di uscire dai temi conosciuti durante lo studio dei testi generali sul sussidiario per individuare nei documenti argomenti nuovi e arricchenti, e la coerenza tematica delle inferenze prodotte a partire dai diversi documenti.

Scuola secondaria di primo grado: fare storia in laboratorio

di *Francesca Sara D'Imperio*

3.1

Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola secondaria di primo grado

Le attività che verranno presentate di seguito sono proposte formulate sulla base delle esperienze laboratoriali condotte in classi diverse nell'arco del triennio 2018-21, in particolare in due classi terze (Attività 1 e 2) e una classe prima (Attività 3) della scuola secondaria di primo grado.

I laboratori sono stati svolti in ambito curricolare per approfondire un tema e permetterne l'analisi e la ricostruzione da diversi punti di vista; hanno previsto lavori di gruppo e collettivi da svolgere in classe e rielaborazioni individuali o di gruppo da svolgere a casa; gli strumenti utilizzati sono stati la LIM, per la presentazione e la contestualizzazione delle attività, i computer in aula informatica, i tablet distribuiti in classe e le stampe di alcuni documenti.

Le indicazioni di lavoro qui fornite sono il frutto della progettazione iniziale, dell'osservazione durante il laboratorio e delle valutazioni conclusive a partire dal feedback ricevuto dagli alunni. Ulteriori spunti di riflessione, valutazione e miglioramento sono derivati dal *Diario del docente*, una raccolta di osservazioni e dati annotati nel corso del laboratorio, utili alla messa a fuoco di elementi di forza, problemi aperti e nuove idee in corso d'opera. I percorsi sono stati adattati di volta in volta alle esigenze della classe e dei singoli allievi e condivisi con i docenti di sostegno, che hanno svolto un ruolo importante nella programmazione delle fasi e nella definizione dei gruppi di lavoro, per garantire la partecipazione e l'interazione di tutti i ragazzi. Dunque, le unità di apprendimento devono essere intese come flessibili e modificabili, nella struttura, nei tempi di attuazione, negli strumenti e nelle modalità di restituzione delle esperienze vissute in classe. Inoltre, il carattere interdisciplinare di ogni attività ha comportato un necessario confronto tra docenti e un conseguente adeguamento in base alla programmazione trasversale.

Nelle schede operative presentate, strutturate a partire da domande guida, sono considerati gli indicatori di base per la schedatura delle fonti (data, luogo, temi, autore, destinatario/scopo) e le successive operazioni di analisi (selezione, interrogazio-

ne, interpretazione, restituzione), con particolare attenzione alle inferenze semplici e complesse. In particolare, la correlazione e il confronto tra fonti come base per la ricostruzione e riflessione storica rappresentano l'obiettivo finale a cui tendono i diversi laboratori¹.

I primi due laboratori sono stati realizzati grazie ai ricchi archivi digitalizzati della Fondazione Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, che dal 1984 raccoglie e cataloga le scritture autobiografiche degli italiani². Nello specifico si è lavorato nella sezione "diari online", sulla piattaforma dedicata alle scritture private (diari, lettere, memorie) della Grande Guerra (cfr. PAR. 3.2). Nella stessa sezione dell'Archivio sono presenti altre quattro piattaforme dedicate ad altrettante raccolte diaristiche tematiche: *Italiani in quarantena, diari dall'isolamento* (testimonianze di quarantene del passato, pubblicate durante l'emergenza Coronavirus)³; *Italiani all'estero, i diari raccontano* (testimonianze di italiani migranti dall'Ottocento a oggi)⁴; *Elette ed eletti. Rappresentanza e rappresentazioni di genere nell'Italia repubblicana* (memorie sull'Italia repubblicana, con focus sulle discriminazioni di genere)⁵; *10 giugno 1940: l'entrata in guerra dell'Italia* (quindici testimonianze diaristiche sull'entrata in guerra dell'Italia)⁶.

Le ipotesi di schede operative proposte in questa sede costituiscono una base di lavoro che può essere riadattata a ciascuna delle citate piattaforme, per diversificare i percorsi in base alle esigenze didattiche e agli interessi della classe. A questo proposito, un ulteriore sviluppo riguardante memorie private come testimonianza e fonte storica è offerto da "AMM. Archivio delle Memorie Migranti"⁷ che raccoglie documenti scritti e orali e, con il progetto/concorso "DIMMI – Diari Multimediali Migranti"⁸, dal 2016 collabora con l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, che ha istituito un fondo speciale dei diari migranti.

Il terzo laboratorio qui presentato è nato dall'esigenza che le immagini anticipassero e veicolassero le nozioni storiche, stimolando una conoscenza attiva non indotta,

1. Numerosi i contributi sull'argomento; in questa sede si fa riferimento a testi legati concretamente alla didattica con chiare indicazioni teoriche e operative, come quelle fornite da Rosso (2022, pp. 111-40, in part. pp. 126-34); il volume offre anche un ricco apparato bibliografico suddiviso in base ai temi trattati, utile per un quadro ampio di riferimento sullo *status quaestionis*. Indicazioni di base si trovano anche in Panciera, Zanini (2022, part. pp. 127-42).

2. Fondazione Archivio Diaristico Nazionale ONLUS: <http://archiviodiari.org/index.php/home.html>.

3. Promemoria. Associazione di volontariato: <https://www.promemoria.org/italiani-in-quarantena/>.

4. Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione internazionale: <https://www.idiariiracconta.no.org/>.

5. <https://www.eletteedeletti.it/>, in part. la sezione "Voci dall'Italia Repubblicana" (<https://www.eletteedeletti.it/estratti/>).

6. <http://archiviodiari.org/index.php/diari-online/990-10-giugno-1940-entrata-in-guerra-dell-italia.html>.

7. <https://www.archiviomemoriemigranti.net/>.

8. <https://www.archiviomemoriemigranti.net/progetti/dimmi-diari-multimediali-migranti/>.

mediata dal linguaggio iconografico e iconico, e supportata dalla condivisione delle riflessioni scaturite dall'osservazione (cfr. PAR. 3.2). Il percorso interdisciplinare è stato svolto, in collaborazione con la docente di arte e immagine, in una classe prima, per sopperire alle difficoltà di analisi di documenti scritti di epoca medievale e per sperimentare lo sviluppo di competenze di lettura e apprendimento che esulassero dal testo scritto. In questa attività fondamentali sono state la ricerca e selezione delle riproduzioni di opere pittoriche e miniaturistiche e l'individuazione di archivi e sedi di conservazione che le mettessero a disposizione in formato digitale⁹. Ovviamente l'analisi potrebbe anche essere effettuata direttamente nelle sedi di conservazione, lasciando che siano gli studenti ad analizzare le opere, in modo autonomo, seguendo le domande guida formulate dal docente.

La scheda operativa elaborata è focalizzata su fonti di tipo iconografico ed è stata adoperata per la lettura e l'analisi di miniature e opere pittoriche; anche in questo caso la scheda può essere ridotta e/o riadattata in base alle esigenze didattiche peculiari della classe oppure riformulata per fonti di tipo monumentale. Una possibile evoluzione del percorso, soprattutto se strutturato nell'arco del triennio, può prevedere l'inclusione di fonti fotografiche e l'analisi comparata di queste con quelle pittoriche, ampliando la riflessione alle implicazioni che i diversi media artistici e le tecniche, come quella fotografica, hanno nella resa della realtà (e quindi del dato storico) e nella comunicazione del messaggio secondo l'intento dell'autore.

Alla fine del capitolo è stato allegato il modello di Autobiografia cognitiva somministrata nelle classi alla fine del percorso laboratoriale, discussa e commentata con gli studenti per favorire la riflessione sull'esperienza di apprendimento vissuta con i compagni¹⁰. L'Autobiografia cognitiva rappresenta inoltre, come si vedrà più avanti, un importante contributo per il docente nella comprensione dei diversi aspetti del percorso, offre il punto di vista dei ragazzi sull'attività laboratoriale e diviene la base per la revisione del lavoro in prospettiva di laboratori successivi.

Alla luce del lavoro svolto e prima di illustrare nel dettaglio le singole attività, si possono fare alcune riflessioni su difficoltà ed elementi di forza emersi nel corso delle diverse sperimentazioni didattiche, in considerazione del quadro delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, raccomandate dalla Commissione europea nel 2006 e divenute prescrittive nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012)¹¹.

Proprio nelle *Indicazioni nazionali* si legge:

9. Molti spunti in proposito sono offerti dalla bibliografia e sitografia ragionate in chiusura al presente volume, cfr. CAP. 5.

10. Il modello utilizzato è quello fornito da Zanichelli (https://online.scuola.zanichelli.it/letizia-scienze-integrate/files/2019/10/Zanichelli_AutobiografiaCognitiva.pdf), cfr. PAR. 3.2.

11. 1. Comunicazione nella lingua madre; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare a imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Nella scuola secondaria di primo grado si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo. La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline (ivi, p. 32).

In quest'ottica, il laboratorio sulle fonti costituisce un contesto di apprendimento attivo e trasversale nel quale acquisire metodologia, senso critico, capacità di organizzazione e di riflessione sui processi di acquisizione delle conoscenze; permette di superare l'impostazione trasmissiva che attribuisce un ruolo centrale e direttivo al docente, a favore di un ambiente collaborativo nel quale l'insegnante diventa guida che affianca e media la costruzione dei saperi; permette di potenziare l'apprendimento cooperativo, valorizzando l'apporto dei singoli in un contesto inclusivo non focalizzato sulla memorizzazione di dati preconfezionati; migliora le competenze di comunicazione e incrementa quelle digitali grazie ai percorsi di ricerca e di restituzione dei risultati; attraverso le tracce che diventano documenti e quindi fonti, sostiene l'integrazione dei saperi, favorisce la conoscenza dei beni artistici e ambientali e ne evidenzia il significato per la comprensione delle radici del presente (cfr. Delmonaco, 2022, pp. 15-36; Pinotti, 2022, pp. 37-72; Mattozzi, 2004b, pp. 41-54).

Dall'Autobiografia cognitiva e dai confronti *in itinere* è emerso come i ragazzi abbiano apprezzato particolarmente il lavoro in gruppo e la scoperta di una dimensione nuova dell'approccio storico che li vedeva al centro dell'attività: questo ha attivato processi di responsabilizzazione e autoanalisi che hanno favorito l'organizzazione interna del gruppo, la suddivisione dei compiti, l'accuratezza dell'indagine e proposte di miglioramento delle modalità di lavoro. Anche l'allontanamento dal tradizionale libro di testo o meglio il suo affiancamento ad altri media, dagli archivi digitali alle riproduzioni di opere pittoriche, ha incrementato l'interesse nella misura in cui ci si è allontanati dall'idea che lo studio dovesse coincidere con l'acquisizione passiva di informazioni scritte da memorizzare nel modo più preciso possibile. In relazione a quest'ultima osservazione va sottolineato altresì come dichiarare fin dall'inizio che la valutazione avrebbe riguardato l'intero percorso laboratoriale, dalla gestione dei rapporti fra pari alle idee scaturite dai confronti di gruppo fino alla progettazione degli elaborati finali, ha permesso una diversificazione degli obiettivi da raggiungere, con il conseguente apporto dei singoli in base alle abilità peculiari di ciascuno, e ha incrementato i processi di tutoraggio tra pari per superare le difficoltà che emergevano.

Altro elemento rilevante è stata l'apertura di canali comunicativi e ricettivi di norma poco coinvolti nei processi di apprendimento: sentire la storia raccontata dai protagonisti, osservare come essi venivano raffigurati, cercare di capire e immaginare situazioni e stati d'animo che hanno caratterizzato grandi avvenimenti ha favorito

un'acquisizione dei dati storici mediata dall'immedesimazione nei personaggi che "hanno abbandonato" le pagine del manuale e hanno narrato la "loro" storia alla classe.

Ancora l'Autobiografia cognitiva ha messo in luce un altro aspetto su cui soffermarsi: i ragazzi hanno dichiarato quanto abbiano lavorato bene a scuola, ma hanno sottolineato le difficoltà incontrate nella prosecuzione delle attività a casa. Appena usciti dal contesto (fisico) del laboratorio, le differenti competenze di base, i diversi gradi di maturazione e i punti di vista personali da elementi propulsivi e di coesione divenivano cause di divisioni, malumori e incomprensioni. Il contesto familiare e la possibilità/impossibilità di usufruire di device elettronici casalinghi hanno accresciuto il divario. Questo rimanda al problema forse più complesso legato alla didattica laboratoriale, almeno nella scuola secondaria di primo grado: sono percorsi che richiedono uno svolgimento in classe/laboratorio per garantire l'inclusione di tutti gli allievi, l'apprendimento cooperativo, il sostegno e la guida del docente nonché il rinforzo positivo tempestivo in caso di difficoltà; alcuni allievi sono sicuramente in grado di operare in autonomia a casa, ma perdono comunque la dimensione della relazione fra pari, che costituisce elemento fondante di queste azioni pedagogiche. L'organizzazione e la conduzione di un laboratorio richiedono tempo nella progettazione e molto tempo nella realizzazione, ponendo la consueta dicotomia tra esigenze di programma e modalità di didattica attiva. Tale dicotomia si approfondisce se la struttura del laboratorio è interdisciplinare, perché si devono mediare le esigenze di più docenti con diversi orari in classe. Nel tentativo di ovviare a tale difficoltà si è scelto di strutturare i laboratori presentati in questa sede come esperienze «emblematiche e significative», secondo la definizione di Girardet (2004), legate agli obiettivi curricolari e finalizzate al raggiungimento consapevole degli stessi. Ulteriore questione aperta, legata alla didattica laboratoriale in classe e connessa ai tempi di realizzazione, è la dotazione scolastica di strumenti utili alla conduzione dell'attività: non sempre sono presenti aule d'informatica, o le stesse sono di piccole dimensioni con poche postazioni; se la scuola può fornire tablet da usare in classe, la loro funzionalità è comunque soggetta alla connessione wireless, poco potente in molti edifici scolastici o in alcune aule degli stessi. I documenti possono essere stampati (con relativo rallentamento nello sviluppo delle competenze digitali), ma questo richiede un piccolo investimento in carta, toner, cartucce a colori, che deve essere sostenibile per gli esigui fondi scolastici. Sarebbero da potenziare i rapporti con gli enti territoriali di conservazione perché questi possano garantire spazi attrezzati nei quali accogliere classi non per l'uscita didattica *una tantum*, ma per percorsi stabili, concepiti in continuità con il programma curricolare, così da espandere idealmente e concretamente le modalità di acquisizione di conoscenze e competenze.

Nonostante molteplici questione aperte, difficoltà organizzative e penuria di risorse, i laboratori si confermano comunque come occasioni preziose per creare ambienti di apprendimento che valorizzino le intelligenze multiple, potenzino le relazioni fra pari, alimentino il dialogo interdisciplinare, favoriscano lo sviluppo del senso critico e l'acquisizione di competenze e conoscenze, ma, soprattutto, "accendano" l'interesse,

il coinvolgimento e la curiosità di ragazzi che troppo spesso vivono l'esperienza scolastica come un dovere imposto, privo di particolari attrattive, un'esperienza totalmente sconnessa dalla loro realtà quotidiana e incapace di offrire chiavi di lettura e comprensione del presente.

3.2

Schede didattiche operative

LA GRANDE GUERRA, I DIARI RACCONTANO

Introduzione Il laboratorio permette di approfondire uno degli argomenti centrali del programma di storia della classe terza, “ascoltando” direttamente il racconto dei testimoni, di coloro che, spesso di poco più grandi degli alunni, hanno affrontato e vissuto quegli eventi che solitamente vengono studiati in modo passivo sul libro di testo. L'ambito è interdisciplinare e riguarda la storia, l'italiano (generi letterari, analisi linguistica, analisi comparata dei testi) e l'educazione civica; in accordo con colleghi di arte e immagine e di tecnologia, l'UdA può essere ampliata con fonti iconografiche (pittoriche e fotografiche) e approfondimenti tecnici su armi o altri dispositivi bellici¹².

Il percorso prende avvio dalla consultazione del sito dell'Archivio Diaristico Nazionale¹³ e quindi dalla presentazione del progetto *La Grande Guerra, i diari raccontano*¹⁴, grazie al quale sono stati raccolti, trascritti e in gran parte digitalizzati diari, epistolari e memorie di persone che a vario titolo hanno preso parte attiva o marginale al primo grande conflitto mondiale.

I ragazzi, cooperando in piccolo gruppo, avranno l'opportunità di leggere e analizzare i vari testi, seguendo percorsi tematici guidati da parole chiave, geolocalizzazioni o ritratti d'autore. Il lavoro a gruppi permette anche di supportare e includere nel percorso gli allievi con bisogni educativi speciali tramite azioni di tutoraggio tra pari monitorato dal docente.

La scelta dei documenti potrà riguardare una singola raccolta (diario, epistolario, memorie) oppure testi di tipologia diversa appartenenti a raccolte differenti, ma legati da un comune tema trasversale. Una volta effettuata la scelta, gli alunni procederanno all'analisi delle testimonianze, guidati da schede di lavoro progressivamente più approfondite e strutturate (*Ipotesi di schede operative*) per arrivare a comprendere come le stesse abbiano il valore di fonte storica sulla quale condurre una riflessione autonoma e critica.

12. Su questa sperimentazione laboratoriale cfr. Giorgi *et al.* (2020a, in part. pp. 726-9). Il percorso è stato anche oggetto di una relazione tenuta nell'ambito del convegno di studi *Filologia e formazione*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore-Università degli Studi di Milano, 19-20 novembre 2019.

13. <http://archiviodiari.org/index.php/home.html>.

14. <http://archiviodiari.org/index.php/iniziative-e-progetti/la-grande-guerra.html>.

Le informazioni desunte permetteranno di ricostruire un quadro storico, culturale, sociale del periodo e di delineare un profilo personale e psicologico dell'autore della testimonianza, aprendo un canale di comprensione empatica degli eventi che andrà a supportare e sorreggere l'acquisizione tradizionale di dati.

Età Classe terza (13-14 anni).

Durata del segmento didattico Dicembre-giugno (25-30 ore: 1-2 ore a settimana).

Metodologie didattiche

- Brainstorming
- Lezione frontale
- Lezione partecipata
- Apprendimento cooperativo
- Didattica induttiva
- Flipped classroom
- Mappe mentali, mappe concettuali, mappe semantiche; schemi
- Presentazione multimediale

Obiettivi Il carattere trasversale del laboratorio supporta il conseguimento di obiettivi di apprendimento e obiettivi formativi previsti al termine della scuola secondaria di primo grado in italiano e in storia. In particolare, per quanto riguarda la storia, si ricordano i seguenti obiettivi specifici di apprendimento: conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nelle biblioteche e negli archivi; usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti; selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali; formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate; comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali; produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali; argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

Progettazione e descrizione

Le fasi del lavoro

- Analisi dei generi letterari: il diario, la lettera, la raccolta di memorie.
- Presentazione del concetto di archivio; legame tra archivio e memoria; indagine sugli archivi digitali; riflessione sul concetto di fonte e sul metodo induttivo.
- Indagine sul sito dell'Archivio Diaristico Nazionale e presentazione del progetto *La Grande Guerra, i diari raccontano*.
- Scelta libera di un documento oppure di più documenti legati a un tema specifico.
- Lettura autonoma dei documenti e condivisione in classe delle motivazioni della scelta.

– Analisi dei documenti sulla base di schede fornite dall'insegnante (cfr. *Ipotesi di schede operative 1-4*); condivisione e discussione in classe dei risultati ottenuti e delle riflessioni emerse:

livello 1: informazioni generali sul documento scelto;

livello 2: analisi dei singoli testi contenuti nel documento;

livello 3: informazioni particolari desunte dal singolo testo;

livello 4: informazioni generali desunte dalla raccolta.

– Restituzione del lavoro svolto (relazione scritta/presentazione ppt/video) e condivisione con la classe; confronto e collegamento delle informazioni raccolte.

Spazi Aula scolastica e aula informatica; a casa per la realizzazione del prodotto conclusivo di sintesi.

Strumenti e materiali LIM, computer, schede prestampate fornite dalla docente (cfr. *Ipotesi di schede operative 1-4*); sono utilizzabili anche tablet da distribuire in classe.

Modalità di lavoro Preferibilmente a gruppi di 2-3 alunni (in base alla disponibilità delle postazioni in aula informatica o dei tablet in dotazione alla scuola).

Verifica degli esiti

– Esposizioni a gruppi

– Relazioni individuali

I momenti di riflessione condivisa e di analisi *in itinere* dei dati raccolti possono venire affrontati mediante brain storming, lezioni partecipate e/o flipped classroom, durante le quali ognuno porta le proprie osservazioni. Sono previsti inoltre due momenti di sintesi e verifica del lavoro svolto, il primo *in itinere* al termine della prima fase e il secondo sommativo al termine del percorso: per la verifica *in itinere* i ragazzi devono esporre alla classe i primi dati raccolti nelle schede di lavoro, con il supporto (opzionale) di slide, schemi o relazione scritta; per la verifica sommativa si richiede una restituzione conclusiva sotto forma di presentazione ppt, relazione scritta, video (o altra modalità a scelta) da condividere in classe.

Per concludere il percorso si può somministrare ai ragazzi un'Autobiografia cognitiva per stimolare una ricostruzione consapevole del percorso cognitivo, dei risultati ottenuti, nonché delle dinamiche relazionali vissute dal gruppo.

Ipotesi di schede operative

SCHEDA DI LAVORO I

(Da compilare per una presentazione generale della raccolta scelta – epistolario, memorie, diario o serie di testimonianze legate ad un tema trasversale)

LIVELLO I: INFORMAZIONI GENERALI SUL DOCUMENTO-RACCOLTA SCELTO
NOME/COGNOME DELL'AUTORE SCELTO:
DATA DI NASCITA (se presente):
DATA DI MORTE (se presente):
ARCO TEMPORALE DELLA STESURA DEI TESTI:
ARCO TEMPORALE O DATA DELLA RACCOLTA POSTERIORE (in caso di memorie):
TIPOLOGIA TESTUALE (lettere; diario; memorie):
DESCRIZIONE FISICA DEL DOCUMENTO-RACCOLTA (pagine totali e numero di testi contenuti; in caso di testi provenienti da raccolte diverse indicare le caratteristiche delle singole raccolte d'origine):
COLLOCAZIONE IN ARCHIVIO (in caso di testi provenienti da raccolte diverse indicare le collocazioni dei diversi documenti-raccolta d'origine):
ABSTRACT (temi e contenuti della raccolta o delle raccolte scelte):

SCHEDA DI LAVORO 2

(Da duplicare e compilare per ogni singolo testo contenuto nel documento-raccolta o nelle diverse raccolte scelte)

LIVELLO 2: ANALISI DEI SINGOLI TESTI CONTENUTI NEL DOCUMENTO
RIASSUNTO DEL TESTO (lettera, pagina di diario, pagina di memorie):
INDICAZIONI TEMPORALI (date, riferimenti storici):
INDICAZIONI GEOGRAFICHE (lingua, citazioni di luoghi, ambientazione, indicazioni meteorologiche, animali, piante, monumenti):
PERSONE CITATE:
EVENTI DESCRITTI O MENZIONATI:
ANALISI LINGUISTICA (presenza di forme dialettali, errori di sintassi, errori di morfologia, errori di ortografia, scrittura fluida, lingua corretta, lessico ricercato ecc. – NB riportare esempi di quanto osservato):
ALTRE INDICAZIONI FORNITE DAL TESTO:

SCHEDA DI LAVORO 3

(Da duplicare e compilare per ogni singolo testo contenuto nel documento-raccolta o nelle diverse raccolte scelte)

LIVELLO 3: INFORMAZIONI RICAVATE DAL SINGOLO TESTO
INFORMAZIONI BIOGRAFICHE SULL'AUTORE (notizie riportate dall'autore stesso, vita, studi, lavoro, famiglia, amici, malattie, viaggi, dettagli economici, descrizione di abitazioni ecc.):
INFORMAZIONI PERSONALI E CARATTERIALI SULL'AUTORE (emozioni di cui parla, atteggiamento che emerge dal racconto, indicazioni desumibili dallo stile di scrittura, ipotesi basate su ciò che racconta e su ciò di cui <i>non</i> parla):
INFORMAZIONI STORICHE RELATIVE AL PERIODO/SITUAZIONE (dati e notizie che possano confermare/incrementare/smentire le informazioni già presenti nel libro di storia; informazioni relative alla guerra e/o alla vita nelle città o nelle campagne in periodo di guerra):
ALTRE INFORMAZIONI DESUNTE DAL TESTO:

SCHEDA DI LAVORO 4

Traccia per la relazione finale (da presentare in una modalità a scelta: relazione scritta, video, slide con testo e immagini, storyboard, altro)

LIVELLO 4: INFORMAZIONI GENERALI DESUNTE DALLA RACCOLTA (o dai singoli testi di diverse raccolte)
PRESENTAZIONE DEL DOCUMENTO/DEI DOCUMENTI (cfr. scheda 1):
PRESENTAZIONE DELL'AUTORE/DEGLI AUTORI: biografia e tratti caratteriali (informazioni oggettive e informazioni desunte, cfr. scheda 3):
I TESTI LETTI: TEMI ED EPISODI; ANALISI LINGUISTICA
IL DOCUMENTO COME FONTE STORICA: DATI PRESENTI E DATI DESUMIBILI, UTILI ALLA RICOSTRUZIONE STORICA (cfr. dati ricavati nelle schede 1-2):
CURIOSITÀ E OSSERVAZIONI (cosa hai notato, cosa ti ha colpito, quali domande ti sei posto, quali riflessioni puoi fare confrontando il tuo lavoro con quanto scritto nel libro di storia):

UNGARETTI FRA STORIA E LETTERATURA

(LA GRANDE GUERRA, I DIARI RACCONTANO – UN ULTERIORE SVILUPPO POSSIBILE)

Introduzione Il percorso sopra esposto può essere affiancato e completato con una lettura comparata dei testi poetici di Giuseppe Ungaretti raccolti in *L'allegria* (Ungaretti, 2009). I componimenti possono essere geolocalizzati nei luoghi delle testimonianze scelte e confrontati su base tematica e linguistica con le fonti non letterarie presenti in Archivio (cfr. *Ipotesi di scheda operativa*).

Quest'ultima parte del laboratorio può costituire anche un'unità di apprendimento indipendente strutturata sul confronto tra testimonianze diaristiche e componimenti poetici: i ragazzi possono essere incoraggiati a leggere liberamente i testi raccolti nell'Archivio Diaristico Nazionale, annotando tematiche, notizie d'interesse, riferimenti storici, e quindi a fare altrettanto con le poesie ungarettiane, al fine di trovare legami e corrispondenze nei temi, nei luoghi, nelle date di composizione e negli stati d'animo degli autori.

L'approfondimento può essere esteso anche a un'analisi linguistica dei testi scelti, per sviluppare una riflessione sul livello di padronanza legato al contesto socioculturale e per focalizzare le diverse forme di scrittura privata a confronto con quelle proprie della scrittura letteraria, destinata alla diffusione e condivisione con un pubblico.

Età Classe terza (13-14 anni).

Durata del segmento didattico Tre/quattro settimane alla fine del percorso sui Diari della Grande Guerra oppure come unità di apprendimento indipendente quando ritenuto opportuno dal docente in base alla programmazione della classe (6-8 ore: 1-2 ore a settimana).

Metodologie didattiche

- Brainstorming
- Lezione frontale
- Lezione partecipata
- Apprendimento cooperativo
- Didattica induttiva
- Flipped classroom

Obiettivi Gli obiettivi di apprendimento e gli obiettivi formativi coincidono con quelli del precedente laboratorio. Per quanto riguarda italiano, si aggiunge l'obiettivo specifico di lettura, comprensione e interpretazione di testi letterari: leggere testi letterari di vario tipo e forma individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza; formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Progettazione e descrizione

Le fasi del lavoro

- Analisi dei generi letterari: il diario, la lettera, la raccolta di memorie.
- Analisi dei generi letterari: il testo poetico.
- G. Ungaretti: contestualizzazione storico-culturale, biografia e opere.
- Presentazione del concetto di archivio; legame tra archivio e memoria; indagine sugli archivi digitali; riflessione sul concetto di fonte e sul metodo induttivo.
- Indagine sul sito dell'Archivio Diaristico Nazionale e presentazione del progetto *La Grande Guerra, i diari raccontano*.
- Lettura autonoma dei documenti e condivisione delle prime impressioni sui testi.
- Confronto autonomo dei testi poetici ungarettiani con le raccolte dell'Archivio.
- Lezione partecipata/flipped classroom: lettura comparata dei testi scelti e delle poesie di G. Ungaretti (*L'allegria*): riflessioni su lingua, contenuti, stati d'animo comunicati, contesto geostorico di composizione dei testi.
- Scelta libera di un documento oppure di più documenti da mettere in relazione ai testi poetici ungarettiani; motivazione della scelta in classe, lettura dei testi e discussione guidata.
- Restituzione del lavoro svolto (relazione scritta/presentazione ppt/video) e condivisione con la classe con lettura espressiva dei testi selezionati.

Spazi Aula scolastica e aula informatica; a casa per la realizzazione del prodotto conclusivo di sintesi.

Strumenti e materiali Libro di testo di letteratura; LIM, computer, schede prestampate fornite dalla docente (cfr. *Ipotesi di scheda operativa*); sono utilizzabili anche tablet da distribuire in classe.

Modalità di lavoro Preferibilmente a gruppi di 2-3 alunni (in base alla disponibilità delle postazioni in aula informatica o dei tablet in dotazione alla scuola).

Verifica degli esiti

- Esposizioni a gruppi
- Relazioni individuali

Come per il laboratorio sulla Grande Guerra, i momenti di riflessione condivisa e di analisi *in itinere* dei dati raccolti possono venire affrontati mediante brain storming, lezioni partecipate e/o flipped classroom, durante le quali ognuno porta le proprie osservazioni. È prevista una verifica sommativa a conclusione del percorso mediante l'esposizione alla classe di quanto elaborato, in forma orale, con lettura e commento dei testi scelti, e in forma scritta (o altra modalità a scelta), da condividere con la classe.

Anche in questo caso l'Autobiografia cognitiva finale sarà uno strumento utile per la metariflessione e il feedback sull'esperienza.

Ipotesi di scheda operativa

UNGARETTI TRA STORIA E LETTERATURA
TESTO POETICO SCELTO (indica il titolo, se presente, oppure riporta luogo e data di composizione come compaiono nell'edizione di riferimento):
SINTETICA INDICAZIONE DI CONTENUTO (argomento della poesia):
LUOGO E DATA DI COMPOSIZIONE (identifica il luogo dove è stata scritta la poesia con l'aiuto di strumenti di geolocalizzazione e indica la provincia e la zona nel quale si trova):
PAROLE CHIAVE UTILIZZATE DAL POETA:
TEMI TRATTATI DAL POETA:
DIARIO/EPISTOLARIO/MEMORIE/SINGOLO TESTO SCELTO (indica quale testo o raccolta di testi tra quelli letti sul sito dell'Archivio Diaristico Nazionale metti in relazione con la poesia di Ungaretti; riporta NOME e COGNOME dell'autore scelto e TIPOLOGIA della raccolta – diario/epistolario/memorie):
PERCHÉ HO SCELTO QUESTI TESTI? (qual è il legame della poesia ungarettiana con il diario/epistolario/memorie dell'Archivio Diaristico Nazionale da te letto? Il collegamento può essere con le tematiche dell'intera raccolta o con un testo singolo oppure con alcuni argomenti che ti hanno colpito particolarmente):

C'È UN PARTICOLARE LEGAME CRONOLOGICO E/O GEOGRAFICO TRA TESTO POETICO E SCRITTI DEL SOLDATO DA TE SCELTO? (c'è una corrispondenza tra data di composizione della poesia e indicazioni temporali fornite dal testo del tuo soldato? C'è una corrispondenza tra il luogo dove Ungaretti ha composto i suoi versi e il luogo dove si trovava o che menziona il testo del tuo soldato?):

QUALI RIFLESSIONI TI SUSCITA LA POESIA DI UNGARETTI A PROPOSITO DELLA GUERRA?

ALTRE OSSERVAZIONI CHE EMERGONO DAL CONFRONTO DEI TESTI LETTI:

LE IMMAGINI RACCONTANO. LABORATORIO DI ANALISI DELLE FONTI ICONOGRAFICHE

Introduzione Il laboratorio permette di anticipare, supportare e approfondire il percorso storico da intraprendere nell'arco dei tre anni, mediante l'analisi attiva di fonti iconografiche selezionate che vengono lette contestualmente al manuale, diventando strumento di conoscenza autonoma. Le fonti iconografiche, in linea con quanto già esposto da G. Gabrielli (cfr. PAR. 2.1), non avranno dunque valore dimostrativo di concetti esposti da recepire passivamente, ma dovranno essere descritte e indagate con specifici strumenti al fine di acquisire informazioni da verificare, confrontare e organizzare. L'ambito è interdisciplinare e riguarda storia, arte e italiano¹⁵.

Il percorso, nella prima fase, viene guidato dall'insegnante sulla base di una scheda descrittiva che risponda ai molteplici livelli di analisi a cui le immagini possono essere sottoposte¹⁶. La metodologia adottata si avvale di una parte di lezione frontale, per introdurre l'argomento o illustrare il lavoro da svolgere, seguita da brainstorming, per

15. Di questa esperienza, strutturata inizialmente in occasione della riprogettazione didattica effettuata per la DaD, si è scritto in Giorgi *et al.* (2020b, in part. pp. 84-5).

16. Tra i vari contributi in merito alla descrizione dell'opera d'arte, particolarmente chiari e idonei all'attività qui proposta risultano Sciolla (2022), Pulvirenti (2013; 2015).

stimolare riflessioni sulle immagini proposte, e quindi da lezione partecipata, nella quale, a turno, gli allievi descrivono l'immagine, quindi desumono informazioni collegandole con quelle del libro o anticipandone la trattazione e, a livello più avanzato, confrontano più immagini, interpretandone il messaggio.

Nello specifico, inizialmente l'osservazione è lasciata completamente libera: i ragazzi descrivono quello che vedono, notano i colori e si soffermano su dettagli che li incuriosiscono. Nella classe prima, il lavoro può essere affiancato in modo trasversale dalla trattazione del testo descrittivo in italiano, evidenziandone le caratteristiche a partire dalle immagini scelte. In un secondo momento, anche in base alle prime osservazioni emerse, l'analisi viene indirizzata sugli elementi costitutivi dell'opera: sulla costruzione e organizzazione degli elementi compositivi, sull'uso del colore, sulla descrizione di luoghi, elementi architettonici e personaggi. A tale proposito viene fornita agli allievi una scheda di descrizione dell'immagine corredata da domande guida a cui rispondere. In questa fase il percorso può essere condiviso e supportato dal docente di arte e immagine per approfondire e chiarire le modalità di lettura dell'opera. Gradualmente l'attenzione viene portata su elementi più complessi: piani compositivi, posizione degli elementi raffigurati, raggruppamenti e divisioni, interazioni fra personaggi, proporzioni e contesto narrativo, presenza di oggetti/elementi non riconoscibili. A conclusione dell'analisi viene indotta una riflessione condivisa, supportata da domande guida, per una lettura dell'opera, finalizzata alla formulazione di ipotesi sul contesto storico raffigurato, sulle relazioni fra i personaggi e sul messaggio trasmesso. L'analisi è poi estesa a più fonti iconografiche considerate in parallelo, tutte tematicamente affini, per arrivare a individuare gli elementi comuni o i dettagli in disaccordo e ricavarne informazioni storico-sociali e culturali utili alla ricostruzione del contesto di riferimento e all'intento comunicativo dell'autore.

Acquisite le competenze di lettura e descrizione della fonte iconografica, i ragazzi possono essere divisi in gruppi a cui vengono assegnate immagini su cui lavorare oppure a cui si chiede di reperire immagini inerenti a un certo argomento o tema trattato/da trattare; in caso non sia possibile lavorare con computer e/o tablet, le immagini possono essere stampate, oppure i diversi gruppi possono lavorare su un'immagine comune proiettata sulla LIM. Come detto sopra, la scheda di lavoro prevede una lettura progressivamente più approfondita, supportata da domande guida sulle quali possono lavorare in sinergia i docenti di arte e immagine e di lettere.

Le opere (o particolari di esse) possono anche essere riprodotte con varie tecniche, per favorire l'attenzione al dettaglio e alle modalità compositive delle stesse, in quanto veicolo di comprensione del messaggio dell'autore.

Età Classi prima, seconda e terza (11-14 anni).

Durata del segmento didattico Settembre-giugno (15 ore o più da distribuire a supporto della programmazione tradizionale).

Metodologie didattiche

- Brainstorming
- Lezione frontale
- Lezione partecipata
- Apprendimento cooperativo
- Didattica induttiva
- Presentazione multimediale

La metodologia adottata si avvale di una parte di lezione frontale per introdurre l'argomento o illustrare il lavoro da svolgere, seguita da brainstorming per stimolare riflessioni sulle immagini proposte e quindi da lezione partecipata, nella quale, a turno, gli allievi descrivono l'immagine, desumono informazioni collegandole con quelle del libro o anticipandone la trattazione e, a livello più avanzato, confrontano più immagini, interpretandone il messaggio. Alla lezione partecipata si alternano momenti di esercitazione autonoma nei quali i gruppi, seguendo la scheda di riferimento, descrivono, analizzano e interpretano le immagini proposte.

Obiettivi Il carattere trasversale del laboratorio supporta il conseguimento di obiettivi di apprendimento e obiettivi formativi previsti al termine della scuola secondaria di primo grado in arte e immagine, italiano, storia. In particolare, per quanto riguarda la storia, si ricordano i seguenti obiettivi specifici di apprendimento: conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nelle biblioteche e negli archivi; usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti; selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali; collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale; formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate; comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali; conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati; produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali; argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

Progettazione e descrizione

Le fasi del lavoro

- Riflessione sul concetto di fonte e sul metodo induttivo; focus sulle fonti iconografiche con esempi legati agli argomenti trattati.
- Focus sul testo descrittivo (si tratta in parallelo nella classe prima e se ne riprendono gli elementi principali nelle classi successive).
- Prima descrizione libera di immagini selezionate dal docente (esercitazione in classe).
- Lettura guidata della fonte iconografica (lezione partecipata) – individuazione degli elementi costitutivi dell'immagine; riflessione sulla costruzione e organizzazio-

ne degli elementi compositivi; riflessione sulle gerarchie compositive, sulle tecniche pittoriche, sull'uso del colore.

- Illustrazione e condivisione della Scheda operativa di descrizione (cfr. *Ipotesi di scheda operativa*).
- Descrizione autonoma di immagini selezionate dal docente sulla base della Scheda operativa (esercitazione in classe);
- Analisi guidata della fonte iconografica – deduzione dell'informazione storico-sociale e collegamento con il contesto storico di riferimento (lezione partecipata).
- Esercitazioni di lettura e analisi autonome di fonti iconografiche selezionate in relazione al contesto storico di riferimento sulla base della scheda fornita dall'insegnante (cfr. *Ipotesi di scheda operativa*) – condivisione con la classe.
- Ricostruzione del contesto e del fatto storico narrato; confronto e analisi di più immagini collegate; reperimento autonomo di fonti iconografiche utili alla ricostruzione storica del periodo in oggetto.

Spazi Aula scolastica e aula informatica; se possibile, parte del percorso può essere condotta nei luoghi di conservazione delle fonti iconografiche (musei, gallerie, chiese, palazzi storici ecc.).

Strumenti e materiali LIM, computer, schede prestampate fornite dal docente (cfr. *Ipotesi di scheda operativa*); sono utilizzabili anche tablet da distribuire in classe; in base alle disponibilità della scuola si possono utilizzare riproduzioni stampate a colori delle fonti in oggetto.

Modalità di lavoro Preferibilmente a gruppi di 2-3 alunni (in base alla disponibilità delle postazioni in aula informatica o dei tablet in dotazione alla scuola).

Verifica degli esiti

- Prove strutturate
- Esposizione a gruppi

Sono previste verifiche *in itinere* e sommative mediante esercizi e test che uniscono conoscenze e competenze, declinati su tre livelli di difficoltà, con domande a risposta multipla, a inserimento e aperte; i test partono sempre da un'immagine (nota o nuova) della quale si richiede l'analisi e la descrizione e, a seguire, il collegamento con il fatto storico in oggetto; altrimenti, a un livello più strutturato, l'intero esercizio può riguardare un gruppo tematicamente omogeneo di immagini per poi rilevarne le differenze di lettura del dato storico. A conclusione dell'attività i gruppi sceglieranno alcune immagini in base a relazioni tematiche, geografiche, cronologiche, compositive ecc., e proporranno alla classe un percorso di lettura e contestualizzazione con l'ausilio di slide, riproduzioni a mano, video o altri strumenti che ritengano utili alla comunicazione dei risultati.

Ipotesi di scheda operativa

SCHEMA DI DESCRIZIONE DELLA FONTE ICONOGRAFICA		
Fasi della descrizione	Elementi e caratteristiche	Domande guida per gli allievi
TIPO DI OPERA/IMMAGINE	Immagini fornite e definite nella loro tipologia dalla docente (miniature, affreschi, tavole dipinte)	Che tipo di opera è?
PROVENIENZA	Indicata dalla docente	Da dove è tratta? Dove è conservata attualmente?
SINTETICA INDICAZIONE DI CONTENUTO	Cosa/chi raffigura l'opera, in quale contesto	Cosa vedi in questa immagine?
ELEMENTI COMPOSITIVI	Individuazione degli elementi che compongono l'opera (persone, animali, piante, oggetti, elementi architettonici o paesaggistici ecc.)	Quali elementi individui nell'immagine?
DISTINZIONE TRA PIANI COMPOSITIVI E SFONDO	Individuazione degli elementi in primo/secondo piano e di quelli sullo sfondo	Cosa vedi in primo piano? Cosa vedi in secondo piano? C'è uno sfondo? Ci sono elementi collocati sullo sfondo?
POSIZIONE DEGLI ELEMENTI COMPOSITIVI	Individuazione degli elementi al centro/destra/sinistra, in alto/basso	Ci sono elementi al centro della composizione? Quali? Dove sono posizionati gli elementi non centrali?
RAGGRUPPAMENTI E DIVISIONI	Individuazione di elementi isolati ed elementi raggruppati o vicini ad altri; posizione degli elementi isolati/dei gruppi rispetto al contesto	Considera gli elementi che hai individuato, noti dei raggruppamenti o degli elementi isolati? Dove si trovano i gruppi? Dove si trovano gli elementi isolati (primo/secondo piano; destra/sinistra/centro/alto/basso)?
DESCRIZIONE DEI PERSONAGGI RAFFIGURATI	Sesso, età, collocazione, posizione, descrizione fisica dettagliata, atteggiamenti e azioni particolari, espressione	È uomo o donna? È giovane o vecchio/a? Dove si trova? È in piedi/seduto? È frontale/di profilo/di tre quarti/di spalle? È in movimento/fermo? quali caratteristiche fisiche ha? Come è vestito? Ha oggetti addosso/in mano? Qual è il suo atteggiamento (minaccioso, rassicurante, altero, pauroso, amichevole, scherzoso, umile ecc.)? Cosa sta facendo? Secondo te quale sentimento esprime il suo volto? Dove/chi guarda?
INTERAZIONI FRA PERSONAGGI	Relazioni tra i personaggi individuabili in base alla composizione	C'è un contatto fisico tra due o più personaggi? Ci sono elementi che ti fanno intuire una relazione tra personaggi, anche se non sono vicini o se non si toccano (sguardi, gesti, direzioni ecc.)?

ELEMENTI ARCHITETTONICI E/O NATURALISTICI, ALTRI ELEMENTI SIGNIFICATIVI	Descrizione degli elementi architettonici e/o naturalistici; ipotesi di identificazione	Oltre ai personaggi, individui elementi significativi del paesaggio (monumenti, case, strade, ponti, alberi, piante, animali, paesaggi naturali ecc.)? Puoi descriverne le caratteristiche? Sono elementi riconoscibili e identificabili? Puoi, in base a tali elementi, ipotizzare dove è ambientata la scena raffigurata?
PROPORZIONI	Proporzione/sproporzione degli elementi compositivi rispetto al contesto	Ti sembra che nell'immagine ci siano elementi sproporzionati rispetto agli altri/al contesto (troppo grandi/piccoli)? Per quale motivo, secondo te, alcuni elementi sono più grandi/piccoli di quello che dovrebbero?
CONTESTO (LUOGO)	Se presente, descrizione del contesto in cui sono inseriti gli elementi compositivi	La scena si svolge all'aperto o al chiuso? In che luogo è ambientata? Da quali elementi lo puoi riconoscere? È raffigurato in modo preciso o vago?
LUCI E COLORI	Presenza e funzione della luce; individuazione dei colori e delle tonalità; atmosfera	La scena è illuminata o buia? Individui una fonte di luce nell'immagine o esterna? Quali colori vengono usati? Sono chiari/scuri, freddi/caldi, tenui/accesi, naturali/artificiali? Qual è l'atmosfera creata dalla luce e dai colori usati? (cupa, gioiosa, solenne, angosciante, deprimente, sognante, surreale ecc.)
OGGETTI/ ELEMENTI NON RICONOSCIBILI	Se presenti, descrizione di oggetti/elementi di non chiara identificazione	Ci sono oggetti/elementi che non identifichi/di cui non conosci la funzione? Dove si trovano? In base al contesto dell'immagine, cosa potrebbero rappresentare?
INTERPRETAZIONE	Ipotesi sul contesto storico raffigurato, sui personaggi e sul messaggio trasmesso dall'opera	In base alle precedenti osservazioni a quale episodio/situazione/contexto storico fa riferimento l'immagine? Chi potrebbero essere i personaggi raffigurati e quali elementi ti permettono di capirlo? Cosa racconta questa immagine, qual è secondo te il messaggio che vuole dare all'osservatore?
ALTRE OSSERVAZIONI PERSONALI	Puoi annotare in questo spazio tutto quello che ti viene in mente sull'immagine che stai osservando, curiosità, dubbi, idee, pensieri che ti suscita	

ESEMPIO DI AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA

AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA di		
Che cosa ne pensi del lavoro che hai fatto? (non ci saranno voti sulle tue risposte)		
Titolo del compito o del progetto:		
Data:		
I. GLI ARGOMENTI		
Di quali argomenti vi siete occupati? Li hai trovati facili o difficili?		
<i>Argomento</i>	<i>Facile</i>	<i>Difficile</i>
Sapevi già qualcosa su questi argomenti? ☐ Sì ☐ No		
Cosa sapevi su questi argomenti?		
Quello che sapevi ti è servito per realizzare meglio il lavoro? ☐ Sì ☐ No		

Scrivi cinque cose che hai imparato e che ti sono rimaste più impresse:				
2. IL PRODOTTO FINALE				
Che voto daresti al lavoro prodotto?				
Che cosa ti piace del vostro lavoro?				
Che cosa cambieresti?				
3. IL MIO GRUPPO DI LAVORO				
	<i>moltissimo</i>	<i>molto</i>	<i>poco</i>	<i>pochissimo</i>
Avete collaborato facilmente?				
Ti è piaciuto lavorare con i tuoi compagni?				
Su cosa si poteva migliorare il lavoro del gruppo?				
☐ condividere informazioni	☐ perdite di tempo	☐ divisione dei compiti	☐ troppe discussioni	
☐ poco tempo a casa	☐ dimenticanze	☐ disordine	☐ altro...	
4. IL MIO LAVORO				
Che cosa ho fatto nel gruppo?				
Che cosa mi è piaciuto di questa attività?				
Perché?				
Che cosa non mi è piaciuto di questa attività?				
Perché?				

Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca

di Raffaella Calgaro

4.1

Didattica laboratoriale e sviluppo delle competenze per la storia nella scuola secondaria di secondo grado

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 sancisce, come suo primo principio, il diritto di ogni individuo a un apprendimento permanente, che gli consenta di acquisire e mantenere competenze chiave fondamentali per l'occupabilità, la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e responsabile. La dimensione storica fa da sfondo a questo principio e aiuta a sviluppare quelle competenze necessarie per rapportarsi e inserirsi, in modo critico, in una società in rapida evoluzione qual è la nostra. Risolvere problemi, sviluppare un pensiero critico, interagire in un sistema di collaborazione/cooperazione sono alcune delle abilità che lo studente deve fare proprie, tenendo conto del contesto in cui vive. La sola conoscenza di episodi e dati, infatti, non può garantire strumenti adeguati nell'affrontare la contemporaneità.

Indubbiamente ogni scuola costruisce il proprio curriculum di istituto avendo come riferimento per orientarsi e definire obiettivi, abilità e competenze le *Indicazioni nazionali* per i licei e le *Linee guida* relative agli istituti professionali e ai tecnici ma, al di là del raggiungimento della propria specificità, è importante garantire un insegnamento/apprendimento «attraverso percorsi di studio più flessibili» (*Comunicato di Bruges*, 2010), potenziando competenze di base e trasversali, atte a sviluppare nello studente una propria identità, autonoma e progettuale. La formazione, in buona sostanza, dovrebbe rapportarsi in continuazione con la società e le sue richieste, sempre più specifiche e settoriali (*Linee guida*, 2014).

Inoltre, in applicazione della legge n. 92 del 20 agosto 2019, dall'anno scolastico 2020-21 è stato istituito l'insegnamento di educazione civica e ambientale, materia di carattere trasversale, che mette in luce le connessioni con le competenze chiave previste dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018. Concetti come diritto, dovere, democrazia, comunità, assemblea costituzionale, carta costituzionale e molti altri ancora sono punti centrali della riflessione storica. Il suo obiettivo è dunque quello di promuovere nello studente quelle competenze e quegli

atteggiamenti di cittadinanza attiva, utili non solo a riconoscere i propri diritti e i propri doveri, ma anche a stimolare riflessioni e comportamenti solidali e partecipativi. In questo senso la storia, intesa come punto fondamentale per lo sviluppo di percorsi responsabili, può divenire tessuto connettivo di tante nostre aree del sapere.

Prendiamo alcune competenze relative alla storia, come «comprendere il cambiamento in una dimensione diacronica, attraverso il confronto fra epoche, in uno sviluppo sincronico, mediante il confronto fra aree geografiche e culturali». L'attivazione di tali processi sviluppa nello studente la capacità di porsi di fronte a fenomeni e a problemi con un atteggiamento critico e autonomo. Progettare per competenze ha come obiettivo quello di preparare i giovani ad avvicinarsi al mondo senza pregiudizi, a sviluppare atteggiamenti di comprensione e rispetto delle differenti storie e identità, facendo buon uso anche della storia locale.

Affinché tale obiettivo possa essere raggiunto, è necessario rivedere e riconsiderare, in chiave positiva, i nuovi interessi degli studenti che possono contaminare, anche in modo indiretto, l'ambiente di apprendimento. Il riferimento è rivolto alla nuova realtà digitale che ha riconfigurato il processo della memoria nei suoi procedimenti di produzione, riproduzione e conservazione dei contenuti, rendendo liquido il metodo di studio. È un mutamento da non sottovalutare, che ha portato a un incredibile moltiplicarsi dei punti di vista sugli eventi, formulati e diffusi a velocità inimmaginabili e destinati a “sedimentarsi” per brevissimi tempi (Carletti, Varani, 2007).

E così ripensare a nuove modalità di insegnamento, che modifichino le tradizionali metodologie, basate sulla centralità del docente nella trasmissione dei contenuti, e che diano spazio alla didattica digitale, intesa come buona pratica mediante un uso consapevole, può promuovere una partecipazione più attiva dello studente. Questo processo di insegnamento/apprendimento risponde anche alle indicazioni delle *Linee guida* (2014) che intendono promuovere «un crescente utilizzo delle tecnologie digitali, per facilitare l'apprendimento attraverso risorse educative aperte e collaborative».

Sulla base di queste considerazioni, “fare storia” può tradursi per il docente in un'opportunità utile a promuovere nuove ricerche e nuove modalità di intervento, corredandole di attività curriculari ed extracurriculari ad ampio spettro (Tizzi, 2006). E dunque, tenendo sempre presente la centralità del manuale in adozione, garanzia della conformità alle *Indicazioni nazionali*, le proposte qui presentate, somministrate negli anni scolastici 2019-20, 2020-21 e 2021-22 in classi sia del biennio, sia del triennio di un istituto tecnico, hanno avuto come filo conduttore la “realtà digitale” e la “competenza digitale” che hanno stimolato, per una materia considerata “teorica”, spesso di serie B, una didattica diversa, più flessibile e vicina al mondo degli studenti.

Per ogni percorso è stata fatta un'analisi critica di ricerca di quei punti in cui la tecnologia, applicata in maniera non standardizzata, potesse stimolare l'apprendimento. In questa prospettiva, l'uso dei dispositivi multimediali ha agito come “supporto sano” nell'utilizzo di fonti letterarie, iconografiche e cartografiche per analizzare e interpretare gli eventi storici. Si è cercato poi di applicare le competenze linguistiche e logiche

acquisite per porre lo studente in modo critico di fronte ai documenti, ricavando dagli stessi informazioni utili, anche attraverso lavori di gruppo, attività extrascolastiche, relazioni e condivisione di idee. Nell'affrontare gli argomenti, il variare dei supporti tecnologici ha permesso di trasformare le lezioni in momenti strategici che hanno facilitato la costruzione della conoscenza.

Le attività di didattica qui presentate possono essere somministrate a tutte le classi di un istituto superiore, dalla prima alla quinta, ovviamente modificandole e adattandole a seconda dei bisogni che si presentano di volta in volta. Per attivare il "laboratorio" di storia ho cercato prima di tutto la collaborazione dei colleghi appartenenti al medesimo Consiglio di classe. Le materie e i loro contenuti riflettono abilità apparentemente indipendenti l'una dall'altra ma, nella realizzazione di un argomento specifico, possono convergere e interagire in un percorso didattico aperto a più punti di vista. In questo senso, a seconda delle tematiche trattate, i docenti intervenuti hanno reso flessibile la propria materia, attivando una didattica dialogica e collaborativa tra il "sapere" e il "saper fare". La trasversalità con cui sono stati affrontati gli argomenti e la scomposizione delle materie sono servite da stimolo affinché lo studente costruisse il suo sapere attraverso una visione più ampia ed efficace. Punto di partenza per le discipline coinvolte è stato il documento storico, declinato nelle sue varie accezioni, che si è prestato all'attivazione di percorsi multimediali diversificati, a seconda dell'argomento e delle proposte degli stessi studenti.

Naturalmente le attività qui suggerite non richiedono di ridisegnare la propria didattica durante l'anno scolastico ma di strutturare, all'interno di un periodo limitato, il modello presentato. Indubbiamente le poche ore settimanali messe a disposizione nell'orario curricolare della materia sono limitanti. L'attività richiederebbe moduli più estesi e un lavoro domestico più consistente, ma il coinvolgimento delle classi, sia pure nell'evidenza dei limiti, è risultato utile e stimolante.

4.2

Schede operative

MEMORIE DOMESTICHE

Introduzione Un clima classe positivo è un fattore fondamentale per il successo formativo dello studente. La classe, infatti, rappresenta una fase ma anche uno spazio di crescita personale, dove si sviluppano le proprie competenze, dove si afferma la propria individualità. La narrazione del proprio sé non solo permette di costruire un'identità individuale, ma sviluppa anche un processo di condivisione della storia che, attraverso il confronto, si traduce in esperienza collettiva di accettazione. Non sempre, tuttavia, lo studente è in grado di raccontarsi e non sempre gli spazi e gli oggetti familiari vengono da lui letti e interpretati. Le memorie della famiglia, conservate negli ambienti domestici, parlano ma spesso lasciano indifferenti i giovani,

soprattutto di questa età. Promuovere la conoscenza del proprio sé, attivando un recupero della storia personale attraverso le fonti familiari, condividere e confrontare le esperienze sono attività importanti sul quale gli insegnanti devono investire per promuovere l'accettazione di ogni studente da parte del gruppo-classe. Basta una frase, un'affermazione casuale di uno studente per attivare un processo di narrazione individuale e collettiva; in questo caso l'attività didattica è nata da un'affermazione: "la storia mi fa schifo", fatta da più studenti di una terza, durante una prima ora di lezione di storia.

Età La scheda di didattica può essere rivolta sia a una prima classe di un istituto superiore, sia a una terza. In entrambi i casi gli studenti non si conoscono e le dinamiche, e le relazioni di gruppo, devono essere ancora impostate.

Obiettivi Tenendo in considerazione una parte delle *Linee guida* in cui si sottolinea il cambiamento dell'orientamento che «deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità», il percorso qui presentato ha come obiettivo l'attivazione di una costruzione di conoscenza del proprio sé, sapendo cogliere gli elementi di affinità e diversità tra storia personale e storia collettiva. A questo proposito viene stimolato e sviluppato un uso più consapevole e appropriato delle fonti, soprattutto familiari: un oggetto, un quadro, delle fotografie diventano fonti da leggere, interrogare e contestualizzare. Il percorso mette inoltre in luce l'importanza di comprendere e costruire parallelismi e prospettive.

Descrizione Gli allievi, provenienti da un biennio diversificato, si conoscono poco o per nulla e il gruppo classe non si è ancora formato. Il contesto è molto simile a quello di una classe prima e proprio per questo consente di applicare la medesima attività di didattica laboratoriale.

Il docente avvia una prima conoscenza degli studenti e, dopo le affermazioni fatte dagli stessi, promuove un confronto in modalità paritaria in cui lo stesso insegnante produce una serie di domande relative all'idea che gli studenti hanno della storia. Per fare un esempio, alla domanda: "Ma secondo te, che cos'è la storia?" è capitato che un gran numero di alunni rispondesse: "Una successione nel tempo di fatti".

Gli studenti e le studentesse si ascoltano, si uniformano e l'omogeneità delle risposte li rassicura, consolida in loro la convinzione di essere nel giusto. Manca tuttavia una riflessione autonoma e critica. La discussione lentamente mette in luce una visione unidirezionale della storia.

Il docente, dopo averli ascoltati, interviene proponendo un approccio teso a rimotivare gli studenti e le studentesse e a stimolare la costruzione di un pensiero soggettivo, svincolato da risposte ripetitive. La riflessione si sposta così sul valore formativo e sociale della materia, sul suo essere promotrice di una cittadinanza consapevole e su quanto attraversi in maniera significativa la vita di ognuno di loro.

Per casa lo studente dovrà scrivere un elaborato in cui metterà in luce la "sua" storia

attraverso gli oggetti che rappresentano maggiormente le sue origini. L'attività è utile, perché richiede una ricerca e una valorizzazione dei "documenti" appartenenti alla famiglia e conservati nelle case. Lo studente riconosce l'importanza delle fonti recuperate e ne dà un valore diverso perché le mette in relazione con la propria esperienza. In questo modo, quadri, soprammobili, ma anche libri e fotografie diventano fonti da analizzare e comprendere.

Durante la lezione successiva, in ordine alfabetico, ogni studente leggerà alla classe il suo elaborato. Può capitare che qualche oggetto, "riportato alla luce" e raccontato, sia motivo di divertimento: questo contribuisce a rendere il clima classe più disteso e positivo. Inoltre, la condivisione con i compagni di classe attiva una costruzione di conoscenza individuale e collettiva e stimola una serie di curiosità e domande che gli studenti fanno ai loro compagni. In questa fase ho riportato la classe a ripensare e a rivedere quanto affermato precedentemente: la storia fa davvero schifo?

Conclusa questa parte, dal Web si prende una canzone, che per gli studenti diventa documento da analizzare e comprendere. Si tratta di *La storia siamo noi* di Francesco De Gregori. Il testo viene proiettato sulla LIM e le parole vengono lette e commentate; poi, in una fase successiva, si ascolta insieme la canzone.

L'elaborato scritto, da svolgere a casa, questa volta vuole seguire un percorso che dia valore a ogni studente, nell'ottica di cittadinanza e costituzione, attraverso i documenti ufficiali: "Ricerco a casa e analizzo le fonti che mi riguardano, cioè tutti quei documenti, foto, lettere che, secondo me, certificano la mia presenza all'interno della società. Scrivo una breve riflessione". La proposta porta lo studente a recuperare e a valorizzare documenti, e altro materiale di uso personale, conservati in casa e a volte poco considerati. Gli "oggetti" si trasformano così in "tracce" da interrogare, che permettono di ricostruire e comprendere il proprio sé in relazione alla società e all'ambiente con cui lo stesso si interfaccia.

Il passo successivo sarà quello di trasferire le informazioni dall'individuo al gruppo-classe. E in effetti, nella lezione successiva gli studenti, guidati dal docente, leggono e confrontano quanto scritto e poi costruiscono una sorta di monitoraggio dei documenti utilizzati. Le domande più frequenti, formulate dagli stessi, sono: "Quali documenti sono stati utilizzati maggiormente?", "Che informazioni danno da un punto di vista civile? E sociale?", "Quali elementi mancano negli atti ufficiali per descrivere una persona?", "Che cosa significa permesso di soggiorno?".

L'obiettivo è quello di creare una mappatura di identità del gruppo-classe, che si sta costituendo, mettendo in luce l'importanza del proprio e dell'altrui background.

Verifiche "Dalla storia ufficiale si passa a quella 'vera': quanto 'vero' di me emerge dalla storia ufficiale?". Lo studente scrive una relazione conclusiva in cui confronta – e si confronta con essi – i documenti ufficiali che costruiscono la sua storia. Il "prodotto didattico" realizzato in realtà diventa un facilitatore per favorire la crescita del gruppo-classe, per sviluppare abilità cognitive, per riappropriarsi di "oggetti" decontestualizzati e per porsi in modo critico e riflessivo di fronte ai documenti.

Documenti relativi alla propria storia raccolti e interrogati da uno studente e presentati alla classe

DOCUMENTI CHE DESCRIVONO LA MIA STORIA:

1. Carta d'identità
 2. Tessera sanitaria
 3. Certificato di nascita
 4. Patente
 5. Attestato sportivo
 6. Libretto sanitario
 7. Pagelle
 8. Attestati scolastici
-

CONOSCERE UN'ALTRA STORIA ATTRAVERSO UN INCROCIO DI FONTI

Introduzione Reperire immagini, suoni, mappe concettuali, video e soprattutto informazioni sul Web, in tempo reale, stimola la curiosità degli studenti e li conduce a “fare” e a “sperimentare” in modo attivo, più che ad “ascoltare” o “osservare” in modo passivo. Ma valutare le fonti è una competenza che si deve acquisire e dunque sarà compito del docente insegnare a “leggere” le informazioni, a porsi di fronte a esse in modo critico, valutando di volta in volta la loro affidabilità.

Età In questa attività possono essere coinvolte le classi sia del biennio che del triennio in quanto l'argomento, adottato come modello e riguardante una classe quinta, può essere preso come esempio per impostare altre argomentazioni di didattica. In questo caso abbiamo preso come esempio lo studio della Grande Guerra, concepita non come una narrazione di eventi in una struttura immodificabile, ma come una rappresentazione discorsiva, legata a una dimensione spaziotemporale più ampia, in relazione a documenti e fonti che possono mettere in luce nuovi elementi. L'analisi condotta ha come base di partenza il manuale in adozione; da qui la ricerca proseguirà nel Web, considerato ambiente entro il quale organizzare le forme della conoscenza (Maragliano, 2004), presenti nel Web.

Obiettivi Attraverso questo percorso multimediale si cerca di navigare in modo consapevole per sviluppare e rafforzare la capacità di sapere interrogare la realtà. Internet e i suoi motori di ricerca ci propongono le informazioni in base al nostro profilo di “consumatore”; la ricerca deve perciò essere più affinata nella costruzione di connessioni/relazioni con altri fenomeni, non sempre presenti nelle prime pagine. Un altro obiettivo è quello di essere in grado di capire e di usare le “tracce del territorio” come

strumento di produzione di informazione per poi porsi di fronte a loro come “cittadini” per la loro tutela e valorizzazione (Mattozzi, 2013).

Descrizione Si prende come esempio la vicenda della Spedizione punitiva, avvenuta durante la Grande Guerra nelle zone di confine tra Regno d'Italia e Impero asburgico. Alcuni video, presenti nel Web, affrontano il tema della Spedizione punitiva e della Grande Guerra attraverso filmati originali. La storia locale si intreccia con quella nazionale e internazionale e mette in gioco tutte le forme di conoscenza, da quella manualistica a quella esperienziale. Nel manuale l'avvenimento viene presentato come un tentativo militare di rottura rispetto al sostanziale immobilismo in cui versava il conflitto nel 1916. Nessun cenno viene fatto ai quasi 200.000 profughi che dal versante italiano e austriaco furono costretti a fuggire: gli italiani in tutte le regioni, persino in Sicilia; i trentini nei campi austriaci, deputati all'accoglienza, e non solo.

Per conoscere meglio i fatti l'insegnante può proporre un'uscita per far osservare in forma diretta agli studenti le tracce sparse nel territorio di guerra, ma gli stessi musei, gli archivi, le biblioteche si possono trasformare in strumenti per la ricerca di informazioni. In particolare, organizzare un'uscita presso la biblioteca locale può contribuire a individuare quelle fonti utili per l'approfondimento. Gli studenti con il cellulare fotografano mappe e materiale iconografico, relativo ai forti e alle armi, e una volta in classe proiettano i dati raccolti sulla LIM. La classe, per casa, ricerca altro materiale presente nel Web.

Il docente individua un episodio, un documento che si presta a essere indagato e indirizza la ricerca in questo caso verso fonti scritte, come diari o interviste, raccolte nel tempo, dei profughi di guerra. Proietta poi qualche pagina di un diario sulla LIM; leggere o ascoltare la testimonianza di chi ha vissuto al di là della trincea rende diversa la percezione della guerra e porta a una riflessione più approfondita e complessa, allargando la prospettiva.

Le domande che gli studenti cominciano a porsi sono numerose. A titolo esemplificativo ne riporto qui alcune: “Come si viveva durante la guerra?”, “Quale percezione avevano i civili della guerra?”, “Ma anche noi italiani siamo stati profughi?”, “Cosa significava a quel tempo essere profughi?”.

Gli studenti cominciano a ricercare nel Web, alla voce “profughi della Grande Guerra”, immagini, testimonianze, racconti che diano altre informazioni. La raccolta di fonti e documenti storici comincia a mettere in luce altre conoscenze, altre consapevolezze. In questa nuova ottica si passa a problematizzare la fonte analizzata: siamo di fronte a un fatto storico? È sufficiente che la notizia, presa singolarmente, possa trasformare l'episodio in fatto storico?

L'argomento viene proposto agli studenti come approfondimento da sviluppare a casa, ricercando notizie presso i familiari e navigando nel Web, alla ricerca di ulteriori testimonianze.

Nella lezione successiva gli studenti e le studentesse, oltre ai dati ufficiali, riportano documenti familiari, fotografie di persone, oggetti e luoghi, conservati nelle case,

nonché link relativi al fenomeno della profuganza. Il confronto e l'incrocio di fonti documentarie diverse favoriscono l'emergere di una serie di interrogativi. La prospettiva storica, che via via si acquisisce, fa comprendere come un episodio, apparentemente scontato, presenti in realtà molteplici sfaccettature. L'analisi e la conoscenza non sono più su un binario certo e unidirezionale ma si spostano verso un percorso reticolare. Si passa così a una costruzione più cauta e riflessiva degli eventi storici e a una lettura/interpretazione che propone nuovi modelli di analisi e di comprensione del fenomeno.

In una fase successiva si tracciano connessioni con la contemporaneità e con gli accadimenti relativi alle guerre nel mondo. Le studentesse e gli studenti creano subito un parallelismo con il conflitto in Ucraina e mettono in luce il numero enorme di profughi costretti a lasciare la loro terra per fuggire dalla guerra. Si confrontano così i dati per avviare un incrocio tra passato e presente e per sviluppare ulteriori riflessioni, utili anche per educazione civica.

Verifiche Tenendo conto delle *Indicazioni nazionali*, la valutazione del processo di apprendimento in questo caso ha come obiettivi l'acquisizione del concetto di fonte storica e la capacità di distinguere, conoscere e usare le diverse tipologie di fonti, per proporre un'analisi autonoma e critica. Lo studente, attraverso un'esposizione orale, illustra la storia locale in relazione alla storia italiana, europea e mondiale. La tipologia di verifica è dialogata e il linguaggio presenta termini storicamente connotati.

UN'APP PER CONSERVARE E METTERE IN RELAZIONE I DOCUMENTI

Introduzione Un'idea su come operare, e quali strategie adottare, per un processo di apprendimento più efficace ci viene dalla tecnologia, intesa sempre più come un'opportunità che ci consente di tradurre i documenti e i contenuti didattici negli alfabeti degli studenti. Le app, ad esempio, ci consentono di accedere a funzioni estremamente utili; gli studenti lo sanno e le usano. La loro diffusione è inarrestabile ed è importante analizzare, in chiave critica, la loro utilità e l'apporto che tali app possono offrire in relazione ai bisogni didattici ed educativi della classe.

Quella che qui si propone è Notion, una web app che permette di organizzare e gestire al meglio i contenuti storici. È necessario premettere che avvicinarsi a questa applicazione e utilizzarla non significa semplificare il processo di apprendimento, ma acquisire consapevolezza dei propri bisogni, sormontare gli ostacoli e attivare in modalità collaborativa l'apprendimento. Il suo impiego, in buona sostanza, rende lo studente attivo nella costruzione del proprio sapere, perché sviluppa un atteggiamento esplorativo nella ricerca delle fonti, nell'analisi e nella loro catalogazione. Da un punto di vista pratico, essa consente di ridurre gli sprechi di tempo, grazie agli automatismi che abilitano numerose funzionalità, che vanno dalla creazione all'archiviazione di materiali a disposizione, alla ricerca efficiente e rapida di informazioni all'interno di database.

Età Questo processo di apprendimento riguarda soprattutto le classi del triennio, perché più consapevoli nell'organizzazione di un proprio piano di studio e perché maggiormente in grado di affiancare in maniera efficace alla lezione trasmissiva una serie di operazioni innovative.

Obiettivi Gli obiettivi, proprio per la tipologia di percorso, sono ad ampio spettro e riguardano il saper ricercare nel Web documenti, come immagini, tabulati, dati statistici, fonti primarie e secondarie, contestualizzarli e riorganizzarli in relazione a un quadro storico logico e coerente; essere in grado di collegarli alle conoscenze pregresse; avviare un processo di revisione, in modo critico, attraverso un confronto tra pari; gestire il proprio tempo in maniera autonoma e responsabile e rielaborare in forma scritta quanto si apprende per poi condividerlo.

Descrizione La classe si divide in gruppi, preferibilmente di 3-4 studenti ciascuno, e inizia a utilizzare Notion. Lo spazio su cui operare è aperto e ogni gruppo può produrre da remoto, tramite PC, e da vicino, tramite cellulare.

La prima fase avviene in classe, dove l'assimilazione dei contenuti è individuale e gli appunti vengono presi singolarmente. Alternativamente uno dei 3-4 studenti riporta su un file comune i propri appunti che successivamente vengono letti e integrati dagli altri, laddove ognuno lo ritenga necessario. A ogni lezione viene costruito un file a sé, utilizzato come parte integrante del manuale.

Dopo questa prima fase di costruzione, viene creata una stanza condivisa dove ogni gruppo organizza il proprio materiale e attiva una collaborazione in tempo reale condividendo, co-modificando, commentando e assegnando altre attività di approfondimento o di ricerca. L'approfondimento, in questo caso, avviene attraverso la ricerca/scoperta nel Web di fonti e tracce che favoriscano la costruzione e lo sviluppo delle competenze storiche richieste. Questa fase è molto importante sia per la scelta di quelle fonti storicamente utili, sia per la loro archiviazione.

Per fare un esempio, affrontando il tema della peste, gli studenti hanno inserito, in maniera autonoma, una pagina tratta dal *Decameron* di Boccaccio, studiata l'anno prima, dove l'autore descrive le conseguenze della peste. Accanto a questa, hanno ricercato nel Web, e poi inserito con spiegazione, le immagini relative alla maschera usata dal dottore durante le pestilenze per proteggersi dal contagio. Per concludere, hanno riportato un link relativo alle malattie della nostra contemporaneità, tra cui il COVID-19.

L'attività pomeridiana parte dal manuale per passare poi agli appunti e al confronto delle fonti raccolte e interrogate mediante una continua interazione tra gli appartenenti a ogni gruppo. Questi ultimi attivano così un feedback reciproco sul proprio sapere e un'autovalutazione su quanto svolto.

Le domande che si pongono possono essere di varia natura e riguardano gli argomenti del testo con le relative integrazioni. Se ad esempio uno studente non ha compreso bene il concetto di "cosmopolitismo", interviene un suo compagno che glielo spiega, dopo averlo indirizzato al file relativo. Mettere in luce i punti di debolezza li



Prendere appunti non solo con carta e penna: Notion. La schermata mostra i documenti oggetto di studio e di ricerca. Cliccando su un argomento si apre la pagina relativa agli appunti e agli approfondimenti. In alto si trova una barra di ricerca che consente di ritrovare in modo rapido un argomento o una parola chiave.

porta a fare una revisione e un recupero dei contenuti poco sviluppati, mentre i punti di forza diventano motivanti per ricercare nuovi approfondimenti. Il processo di apprendimento risulta così duplice, perché vede il coinvolgimento dello studente che agisce sia come singolo, sia all'interno del gruppo. Il clima relazionale che si viene a creare è aperto e collaborativo e stimola la capacità di esprimere sé stessi e di intrattenere relazioni interpersonali che poi continuano all'interno del gruppo classe.

Valutazione Le verifiche orali rivelano un apprendimento più approfondito e sicuro, ma la positività della strategia didattica è data anche dal diverso approccio con la materia durante le lezioni. Gli studenti, infatti, interagiscono molto di più all'interno della classe e chiedono spesso chiarimenti e precisazioni utili per la costruzione della loro ricerca.

DALLA FONTE AL FUMETTO

Introduzione La componente visiva è una forma di linguaggio molto vicina al mondo degli studenti. Il fumetto, ad esempio, presenta un codice visivo e linguistico che facilita la comprensione e lo sviluppo di capacità cognitive e comunicative. Il docente può progettare un'attività attraverso la realizzazione di un fumetto per sfruttare i punti forza educativi che la creazione dello stesso può offrire. Si tratta di proporre agli studenti un cambiamento e cioè passare da "consumatori" a "protagonisti" nella creazione di una storia. Quando la proposta è stata fatta in una mia classe, immediatamente gli studenti hanno risposto proponendo di utilizzare Write Comics, un sito gratuito dove, per creare un fumetto, basta selezionare uno sfondo dal menu, scegliere i personaggi e aggiungere i testi. D'accordo con il docente di informatica, abbiamo invece deciso di optare per esperienze autonome di apprendimento, per mettere alla prova competenze e abilità in un ambiente costruttivo e stimolante (Serra, Ranieri, 2014). Per questa attività sarebbe utile, laddove è possibile, la collaborazione con il docente di storia dell'arte e di disegno.

Punto di partenza, nel nostro caso, è stata l'analisi di un testo di cronaca, relativo al XIV secolo, argomento trattato in una quarta. L'argomento, preparato preventivamente, è stato preceduto da una o due lezioni introduttive.

Età L'attività che qui si presenta, a seconda del tema storico scelto, può essere somministrata in verticale a qualunque classe. La proposta riguarda la realizzazione di un fumetto utilizzando in chiave strategica il potenziale presente nella realizzazione delle immagini. Sono moltissimi, infatti, i ragazzi appassionati di fumetto, un mezzo di comunicazione immediato che spazia tra parole e immagini. Certamente il linguaggio è familiare e all'apparenza semplice; in realtà, come comprenderanno ben presto gli studenti e le studentesse nel loro "imparare facendo", sarà il risultato di una combinazione di più codici, come quello grafico, testuale e visuale.

Obiettivi Gli obiettivi che si cerca di raggiungere nella realizzazione del fumetto riguardano quattro punti essenziali, ovvero: ricercare le fonti storiche relative all'epoca oggetto di studio, costruire e poi sceneggiare, attraverso momenti divertenti, un episodio o un personaggio; acquisire competenze per riuscire a esprimersi efficacemente in uno spazio limitato, e dunque sapere sintetizzare, costruire dialoghi e realizzare trame narrative; sviluppare la riflessione e il pensiero critico in modo autonomo; creare connessioni con la contemporaneità.

Descrizione A titolo esemplificativo, prendiamo l'argomento trattato durante l'anno scolastico in una classe terza. Il tema riguarda il XIV secolo, in particolare la conoscenza che si aveva all'epoca del mondo e dei suoi confini. Dopo una discussione tra pari, derivata da un'analisi di fonti e argomenti relativi alla tematica in oggetto, la classe decide di realizzare a fumetti la storia del Mappamondo di Fra' Mauro.

Prima di tutto il docente cerca di promuovere nello studente quelle conoscenze storiche che gli permettano di sviluppare l'idea. Contestualizzare e creare connessioni con l'evento storico è infatti fondamentale per acquisire consapevolezza del rapporto fra fonti e conoscenza del passato. Le fonti in questo caso giocano un ruolo fondamentale anche per comprendere meglio gli usi e i costumi dell'epoca.

Viene proiettato sulla LIM il documento iconografico che riproduce il Mappamondo di Fra' Mauro; il documento è di facile reperimento nel Web. Ogni studente cerca di interrogare in modo autonomo e critico la fonte per leggere le informazioni che la stessa può dare.

La ricerca promuove una serie di quesiti relativi alla conoscenza del mondo all'epoca, al tentativo di costruire con gli strumenti del tempo una mappa il più possibile aderente alla realtà e agli scambi culturali e commerciali esistenti.

La ricerca prende avvio nel Web: ogni studente naviga per raccogliere informazioni e documenti utili all'approfondimento sulla società del tempo, sugli usi e costumi dell'epoca, sui mezzi di trasporto e sulle vie di comunicazione.

In una fase successiva gli studenti si pongono in modo critico di fronte alla realizzazione del fumetto e rendono noti i loro dubbi. Sono tante le domande che pongono a noi docenti e che riguardano soprattutto lo sviluppo e la caratterizzazione dell'evento e dei personaggi, come: "Di quali elementi storici dobbiamo tenere conto affinché il fumetto sia il più possibile aderente alla realtà dell'epoca?", "Che tipo di rapporti/scambi commerciali esistevano? E tra chi?", "Qual è la storia del personaggio-protagonista? E quale valore può avere all'interno della narrazione fumettistica?".

I docenti indicano le linee da seguire e dividono la classe in gruppi. I componenti di ogni team iniziano a confrontarsi tra loro, mettendo in campo le diverse competenze per realizzare il fumetto: c'è bisogno di progettare la sceneggiatura, disegnare, scrivere i dialoghi, scegliere e dividersi i compiti. Non è un momento facile e frasi come "voglio fare il disegno io" o "non voglio scrivere i dialoghi" o ancora "non so cosa fare" si sovrappongono e generano confusione. L'intervento del docente che media in questa fase è fondamentale, perché attiva un confronto tra gli studenti utile a mettere in luce i punti essenziali.

La diversità delle idee porta così a definire i personaggi all'interno del fumetto, le azioni che compiranno, il ritmo stesso della vicenda. La progettazione condivisa indica in modo naturale una suddivisione dei compiti che viene accettata di buon grado da tutti.

Il gruppo dedicato alla scrittura della sceneggiatura delinea i personaggi, i motivi che li spingono ad agire, il contesto in cui si muovono. La vicenda comincia a svilupparsi e l'attenzione si focalizza su Fra' Mauro, protagonista della storia, attorno al quale si snoda l'azione.

Si avverte sin da subito la necessità di costruire sequenze chiare e logiche, che facciano comprendere l'evolversi della vicenda in modo coerente. Anche il linguaggio deve rispondere a queste esigenze ed essere il più possibile coinvolgente. Si decide così di utilizzare il tempo presente e di mantenere nella narrazione un registro linguistico

Il mappamondo di fra' Mauro a fumetti: disegno dei mercanti che attraversano il deserto.



comprensibile ma ricercato, affiancato da esclamazioni e onomatopee per rendere più incisivi gli episodi raffigurati.

Il fumetto si apre con una panoramica su Venezia e su Fra' Mauro. Non è importante la perfezione del disegno, che può essere stilizzato o semplificato nel tratteggio; è importante invece il modo con cui si muovono e dialogano i personaggi all'interno della vicenda. Le scene vengono accompagnate dalla nuvoletta, semplice e tondeggiante, dove si inseriscono i dialoghi, e da una didascalia che, posta sotto la vignetta, spiega il tempo, lo spazio o il pensiero del personaggio presentato. Producendo queste piccole sceneggiature, di carattere storico, gli studenti dovrebbero avviarsi a comprendere meglio il confine tra il dato storicamente accertato, perché facente riferimento a fonti storiche, e il "verosimile" introdotto da loro stessi.

Valutazione I gruppi vengono valutati per il numero di vignette realizzate, che in questo caso sono al massimo sei, per il rispetto dei tempi assegnati, per l'uso coerente e corretto delle fonti, per la consapevolezza della distinzione tra aspetti documentati e aspetti immaginati della vicenda.

FONTI DIRETTE PER COSTRUIRE UNA STORIA IN MODO "SEMPLICE E INTUITIVO"

Introduzione Se per gli studenti la gita rappresenta una tappa importante del percorso scolastico, perché associata all'idea del "divertirsi insieme", per i docenti può trasformarsi in uno strategico "imparare divertendosi".

L'uscita di solito ha come obiettivo didattico quello di condurre le studentesse e gli studenti, attraverso un contatto diretto, in un luogo della "memoria" che abbia valenza culturale e formativa. Le cartoline, gli oggetti, i libri, la residenza stessa di un personaggio sono documenti diretti che "parlano". Venire a contatto con fonti dirette si può così tradurre in un'esperienza unica, che dà una chiave di lettura della storia a volte diversa da quella presente nei manuali in adozione.

E dunque la gita di istruzione può divenire ambiente di apprendimento, ma anche di divertimento, se viene sfruttata in modo efficace attraverso una didattica collaborativa con altri docenti. Creare situazioni autentiche e reali porta, infatti, a un passaggio da contenuti decontestualizzati, cioè studiati in modo generale e astratto, a contenuti contestualizzati. Nel caso qui presentato, l'uscita di istruzione ha come meta il Vittoriale, la residenza di Gabriele d'Annunzio, e gli studenti coinvolti sono protagonisti della realizzazione di un video.

Per farlo è necessario rompere la struttura ordinata delle materie per mettere in campo i contenuti ritenuti utili. Indubbiamente la fase di progettazione può mostrarsi complessa e faticosa, ma alla fine risulta stimolante per gli studenti che partecipano sempre con entusiasmo alle diverse modalità di insegnamento/apprendimento proposte. Le discipline coinvolte sono in questo caso italiano, storia, informatica e gestione progetto, ma in altri istituti potrebbero dare il loro contributo materie come storia dell'arte e geografia.

Età Questa attività didattica può essere sviluppata in ogni classe, dato che coinvolge uno dei momenti più attesi da parte degli studenti, ovvero il viaggio di istruzione. Nel caso specifico si tratta di una quinta. In questo compito di realtà è necessario organizzare preventivamente il lavoro, sia attivando una collaborazione diretta con i colleghi, sia progettando il viaggio in tutti i suoi aspetti.

Obiettivi Comprendere e analizzare le diverse fonti letterarie che via via si presentano, come lettere, cartoline, materiale cartografico, ma anche oggetti appartenuti all'autore. In questo senso lo studente potrà mettere in campo, attraverso un pensiero critico, un uso consapevole delle fonti e promuovere lo sviluppo di un pensiero abituato ai collegamenti interdisciplinari. Un altro obiettivo è quello di promuovere una collaborazione e una progettazione tra docenti e studenti, per poi unire i saperi della scuola con i saperi della società, attraverso una costruzione attiva e partecipe dello studente.

Descrizione D'Annunzio a volte viene considerato dagli studenti uno scrittore lontano e fastidioso per l'eccessiva retorica nella sua scrittura, per il suo esasperato estetismo e supremismo e per le sue idee antidemocratiche. La visita del Vittoriale a Gardone, sulle rive del lago di Garda, diventa laboratorio di esperienza, perché le fonti, in questo caso di tipo privato, trasmettono o suggeriscono nuove informazioni, flessibili e con più significati. Prima dell'uscita, e della realizzazione video, è necessaria una fase di preparazione che coinvolga le quattro discipline che hanno aderito al progetto di didattica.

Dopo avere affrontato in classe lo studio dell'autore e delle sue opere nel manuale, gli studenti vengono divisi in gruppi per ricercare nel Web documenti significativi che diano spazio ad altri aspetti dell'autore e della sua vita. Numerosi sono i video che ritraggono il poeta nei suoi vari aspetti. Si segnala, a questo proposito, il filmato dell'Istituto LUCE *D'Annunzio inedito*, ma anche, su YouTube, *D'Annunzio filmato recita Dante al Vittoriale* e il *Discorso interventista di D'Annunzio*.

Si vede poi il film *Il cattivo poeta* per arricchire l'indagine. Alla ricerca multimediale si affianca l'elaborazione scritta, controllata dal docente, che in questa fase supporta e suggerisce le varie operazioni da svolgere. L'attività in classe si conclude con la scelta di chi esporrà quanto realizzato durante le riprese video. Si tratta di una fase delicata che, se mal organizzata, può risultare dispersiva e di difficile gestione. Proprio per questo è necessaria una consegna chiara che venga richiamata frequentemente nel corso dell'attività. Non sempre infatti i gruppi lavorano allo stesso modo; qualcuno non è in grado di trovare informazioni adeguate, altri ancora faticano a strutturare un testo con un registro linguistico pertinente. Le domande degli studenti sono molteplici e riflettono soprattutto i dubbi che durante il percorso di costruzione si vengono a creare: "È interessante quanto ho approfondito?", "È davvero accaduto questo?", "Come mai nei testi di letteratura e di storia non ci sono queste informazioni?" sono alcuni dei quesiti più frequenti.

Nel frattempo, i docenti di informatica e gestione progetto spiegano durante le loro ore di lezione il modo con cui porsi di fronte alla telecamera, come fare le riprese e attivare le modalità necessarie per costruire un video. Vengono inoltre stabiliti i ruoli degli studenti che devono realizzare le riprese.

Giunge il giorno dell'uscita e la classe può finalmente visitare i luoghi del poeta, la sua dimora, i giardini, la nave e il mausoleo. La guida pone l'attenzione sugli oggetti presenti nelle stanze che testimoniano abitudini, interessi ed episodi che riflettono la poliedricità del poeta. Gli studenti vengono così a contatto diretto con numerose "tracce storiche" che ognuno sceglie, legge e interpreta. Obiettivo finale è la produzione di una narrazione storica sulla base delle fonti scelte. È interessante a questo proposito vedere le reazioni degli studenti e delle studentesse. Coinvolti in maniera diretta, sanno riconoscere l'importanza del patrimonio storico-artistico che hanno davanti e cercano conferme partendo dalle fonti primarie dello scrittore.

Ultimata la visita, ogni gruppo si posiziona nel luogo deputato all'approfondimento e inizia le riprese. La telecamera è preferibile, ma non necessaria, e può essere tranquillamente sostituita dal cellulare, adottando qualche accorgimento come, ad esempio, impostare manualmente la messa a fuoco. Per una resa migliore durante le riprese è preferibile stabilizzare il cellulare o utilizzare un cavalletto, mentre un altro dispositivo mobile viene dedicato all'acquisizione audio tramite microfono esterno. Ultimate le riprese e la presentazione degli studenti, la visita si conclude ma il lavoro prosegue. Per il montaggio audio e video si utilizza Shotcut, un programma gratuito dedicato al montaggio video (video editing) con controllo audio, in grado di produrre video anche a livello amatoriale. Il prodotto finito diventa documento di approfondimento e viene inserito nell'archivio dell'istituto, per essere poi presentato alle altre classi, anche negli anni successivi.

Valutazioni Le conoscenze sull'argomento risultano acquisite in modo approfondito e sicuro da parte della classe. Le verifiche orali e scritte diventano momenti attestanti il processo di apprendimento che si è andato a sviluppare, a partire dal lavoro sulle

fonti che ha permesso di conseguire fondamentali abilità disciplinari nella didattica in classe, nell'uscita di istruzione, nella realizzazione del video.

Materie coinvolte	Argomenti sviluppati
Informatica	Collaborazione mediante un documento condiviso di una scaletta dettagliata suddivisa per gruppi di lavoro. Suddivisione dei ruoli in preparazione alle riprese e lavoro di gruppo sul set per ottenere un buon materiale audio/video. Utilizzo di dispositivi di ripresa ottimizzando le impostazioni migliori per la realizzazione dei filmati. Conoscenza di un software dedicato per il montaggio video di una clip multimediale emozionale.
Storia	Conoscere i fenomeni politici, sociali ed economici dell'Italia postunitaria, la Grande Guerra e l'impresa di Fiume, rapportandosi in modo critico e maturo nella riflessione. Utilizzo di documenti iconografici e materiale filmico come supporto per comprendere meglio contesti e relativa terminologia.
Italiano	Conoscere la vita, le opere e il pensiero di Gabriele D'Annunzio attraverso fonti letterarie presenti nel testo in adozione e nel Web. Visione nel Web del film <i>Il cattivo poeta</i>. Essere in grado di creare parallelismi e connessioni con figure e movimenti del tempo; analizzare il registro linguistico, i temi presenti nelle opere per comprendere meglio lo scrittore.
Gestione progetto	Parlare in pubblico e davanti a un obiettivo. Gestire il corpo, il movimento, la respirazione, la voce. Attirare e mantenere l'attenzione del pubblico. Gestire un progetto.

UN FLIPBOOK PER RIPENSARE ALLA PROPRIA STORIA

Introduzione Recuperare un vecchio testo, comprenderlo e analizzarlo può tradursi in una fonte letteraria significativa per curare la formazione di una classe. Vediamo come.

Quando si pensa a una classe, il riferimento non va a individui singoli, isolati, ma a un gruppo che si relaziona quotidianamente e che condivide, nei medesimi luoghi e con i medesimi docenti, la propria esperienza di apprendimento. Indubbiamente gli studenti e le studentesse presentano background diversi, spesso determinati dalla provenienza da altre regioni d'Italia, da paesi europei o extraeuropei, ma anche dalla provincia o dalla città. La necessità di farsi conoscere e accettare in classe, anche nelle diversità, per creare e consolidare una vera comunità di relazioni, è viva e richiede l'attivazione di processi reciproci di conoscenza e valorizzazione.

Per far fronte a tutto ciò, l'insegnante può attivare, attraverso documenti letterari, letture di testi e di giornali, una didattica cooperativa (*cooperative learning*) che faciliti la comunicazione, la disponibilità ad aprirsi e che dia l'opportunità alle studentesse e agli studenti di avviare nuove esperienze relazionali ed emotive.

Età Questa attività è stata avviata in una classe prima piuttosto problematica ma, cambiando il documento, può essere proposta a qualunque classe del biennio o del triennio. Il docente, infatti, organizza il lavoro scegliendo una fonte letteraria adeguata alle esigenze/problematicità della classe, che possa così favorire ricerche personali per la costruzione di un sapere condiviso. La scelta del testo/documento varia dunque a seconda della classe, delle abilità degli studenti e degli obiettivi prefissati. Fondamentale è comunque un approccio facilitatore, che susciti e stimoli nel ragazzo una qualche forma di curiosità o interesse.

Obiettivi Gli allievi analizzando il testo/documento ricavano elementi utili per riflettere su e comprendere il presente e il loro affacciarsi alla società. La produzione dei testi sviluppa competenze non solo linguistiche, ma anche in materia di consapevolezza ed espressione sociale e culturale. La scelta del documento diventa anche occasione per creare un contesto motivante per sviluppare una sorta di “comunità di relazioni” attraverso strategie che agiscano in modo coordinato per il suo raggiungimento.

Descrizione In questa attività la ricorrenza del centenario della nascita dell'autore, ma anche l'idea di proporre un romanzo apparentemente facile, positivo nei suoi principi, hanno direzionato la scelta verso *Cipi* di Mario Lodi. La curiosità e il desiderio di essere sé stessi di fronte all'omologazione, il coraggio delle scelte in una chiave comunque positiva, elementi presenti nel testo, possono essere da stimolo per una riflessione da parte degli studenti. Lo stesso Lodi (1979) afferma infatti: «Il bambino, fin dalla nascita, attraverso l'esperienza è “produttore di cultura”: a scuola egli porta le sue capacità di “ricercatore”, il suo bagaglio di esperienze già organizzate, una sua concezione del mondo. In questo modo gli studenti si sentono protagonisti di un percorso didattico che sottolinea il valore della loro presenza in classe».

Molti studenti, rovistando a casa, recuperano tra gli scaffali della libreria una vecchia copia di *Cipi*. La scoperta del testo/documento li riporta al ricordo delle letture ascoltate dai genitori, quando erano piccoli, e questo li sorprende piacevolmente. Altri ricercano nella biblioteca del proprio paese il testo. A scuola *Cipi* viene letto, interrogato e preso a modello per creare un parallelismo con il proprio sé e costruire la propria storia.

Per stimolare attenzione e riflessione, proietto sulla LIM alcune parti. Il confronto che ne deriva porta gli studenti a pensare alle diverse letture e interpretazioni che si possono dare al medesimo evento. Dedico così una lezione al concetto di oggettività e di soggettività nella lettura di un documento, per poi delineare dei principi chiave. Successivamente propongo un percorso nel Web, dove numerosi sono gli approfondimenti relativi a Mario Lodi e al suo concetto di scuola democratica. La conoscenza del pedagogo porta alla riflessione. Gli studenti iniziano a discutere su vari argomenti come: “Che cos'è la tolleranza?”, “Che cosa si intende per libertà individuale? E per libertà collettiva?”.

Flipbook per raccontarsi: il flipbook realizzato dalla classe 1 E dell'Istituto tecnico tecnologico "G. Chilesotti" di Thiene (VI), visibile in <https://spaziolodi.indire.it/>.



Qualche studente segnala la presenza in Internet di video, divisi in cinque parti, relativi alla storia di *Cipì*.

La classe, dopo essersi confrontata, decide di realizzare un flipbook che metta in luce il background delle studentesse e degli studenti, anche in chiave ludica. Come per *Cipì*, i testi saranno accompagnati dai disegni fatti dagli studenti stessi.

La realizzazione del flipbook non è difficile: può essere infatti creato grazie a un tool gratuito, con licenza "GNU General Public License v3.0".

La classe viene così divisa in "gruppi misti", formati da quattro studenti ciascuno, rigorosamente eterogenei, cioè diversi tra loro per livello, caratteristiche, modalità di studio e di apprendimento. Un gruppo si offre per la realizzazione delle figure dei protagonisti delle storie che verranno presentate nel flipbook. Si tratta di tre ragazzi e una ragazza, appassionati di fumetti manga, che desiderano contribuire disegnando situazioni e personaggi. L'attività richiede soprattutto la realizzazione di testi scritti in una dimensione significativa, che dia valore all'elaborato senza cadere in semplificazioni banalizzanti.

I gruppi misti decidono così la storia da sviluppare, il contesto e il periodo in cui la vicenda si configura. La narrazione riflette il luogo di provenienza di uno di loro, scelto su base volontaria. Per contestualizzare il tutto in modo preciso, gli studenti iniziano a navigare nel Web alla ricerca di fonti e documenti che diano autenticità alla loro narrazione. “Possiamo scrivere delle abitudini del posto? E delle feste? La vicenda può essere a lieto fine?” sono alcune delle domande che vengono poste durante la costruzione della storia.

Ogni gruppo si confronta, discute, coglie gli elementi più significativi e li riela-bora in forma scritta, creando una narrazione. Uno studente, nel frattempo, tiene un diario di bordo, annotando l'attività laboratoriale di ogni incontro, mentre un altro viene incaricato di realizzare la fase finale e cioè creare il flipbook. Il Web, a questo proposito, presenta numerosi video e link su come realizzare il prodotto (cfr. ad esempio: *Che cos'è un FlipBook e come crearlo gratis partendo da un PDF*, sul sito Hardware Upgrade). Uno studente cerca di informarsi, attraverso dei tutorial, su come realizzare il prodotto e inserisce i contenuti realizzati dai gruppi. Ne risulta un prodotto digitale che consente di “sfogliare” come un libro quanto realizzato e che ogni studente conserva nel proprio PC.

Verifiche I testi scritti da ogni gruppo vengono corretti dall'insegnante e letti alla classe con suggerimenti e osservazioni. Segue poi un elaborato, da svolgere per casa, in cui gli studenti propongono una riflessione in grado di problematizzare e formulare ipotesi interpretative su quanto svolto. Per questa attività gli alunni vengono coinvolti in un'autovalutazione per decidere quale testo andrà inserito nel flipbook. Interessante è risultata l'obiettività con cui gli studenti hanno ‘votato’ per il testo migliore.

SULLE TRACCE DI UNA REALTÀ AUMENTATA

Introduzione La realtà aumentata, soprattutto per i giovani, è divenuta una presenza quotidiana, fruita attraverso dispositivi come smartphone, PC, console per videogiochi e visori VR. Il suo impiego può però rappresentare per i docenti un enorme potenziale per insegnare in maniera dinamica, stimolando gli studenti ad analizzare in modo attivo le fonti, a formare un pensiero critico e a imparare divertendosi. La fonte, in questo caso, diventa occasione per argomentare con rigore i contenuti adeguati al contesto comunicativo. Nel caso specifico, abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla lettura e interpretazione delle carte geografiche e sulle immagini presenti nel manuale in adozione e nel Web. Il modello che a titolo esemplificativo qui si propone è stato realizzato in una classe prima, dove la trasversalità dell'attività ha coinvolto la materia di informatica. L'argomento affrontato riguarda la civiltà cretese.

Età L'attività, sulla base dei documenti scelti, può essere proposta in ogni classe di un istituto superiore e può aprirsi ad apprendimenti multidisciplinari. Il docente deve attivare un lavoro importante, ovvero individuare quei documenti, letterari o icono-

grafici, significativi per la comprensione e per la successiva rielaborazione in chiave multimediale.

Obiettivi Saper leggere e interpretare una fonte iconografica, rielaborandola grazie all'intervento dei docenti che avranno una funzione di accompagnamento e sostegno. "Imparare facendo" è un obiettivo fondamentale che gli insegnanti avranno cura di promuovere nelle loro discipline, intrecciando conoscenze con attività pratico-sperimentali, attraverso uno strumento familiare di uso quotidiano. Altro obiettivo è quello di suggerire ricerche e utilizzi di testi e fonti pertinenti all'argomento, per poi realizzare la realtà aumentata.

Descrizione Dopo avere studiato nel manuale le sezioni dedicate all'antica Creta, il docente propone alla classe un video relativo alla civiltà cretese. Il Web presenta numerose tipologie, relative ai giochi, all'arte, alle costruzioni e ai miti; la scelta è ampia e ogni insegnante può scegliere a seconda delle richieste della classe. Dopo avere focalizzato l'attenzione su alcuni argomenti, gli studenti, divisi in gruppi, iniziano a ricercare nei testi e nel Web testimonianze e fonti iconografiche.

Il punto di partenza dell'attività è costituito da un documento cartografico che inquadra l'isola, definendo la sua posizione nel mar Mediterraneo. Il docente lo prepara, lo proietta sulla LIM illustrandolo e spiegando agli allievi il tipo di ricerca da effettuare. Si decide insieme quali informazioni e quali contenuti multimediali di tipo storico si possono ricercare nel Web per poi aggiungerli alla carta geografica. Si tratta di foto o disegni di templi, pitture parietali e scene di vita quotidiana. A fianco delle fonti iconografiche ogni team prepara un testo esplicativo.

Un gruppo di studenti ricerca quelle fonti storiche che affrontano il mito, le analizza e le interroga. Iniziano a sorgere i primi interrogativi nella costruzione della pagina: "È necessario costruire delle note esplicative a fianco? E che tipo di note?", "Mettere in grassetto le parti più significative?" sono alcune delle domande che vengono poste al docente nella realizzazione del prodotto. Alla fine si decide di evidenziare con colori diversi i passaggi che hanno maggiormente incuriosito le studentesse e gli studenti, con note esplicative in fondo alla pagina.

Un altro gruppo decide di costruire un percorso di approfondimento sui termini che, nella lettura delle fonti antiche e dei documenti più recenti, hanno destato maggiore curiosità come "talassocrazia", "taurocatapsia", "palazzo", "affresco" ecc.

Un terzo team decide di analizzare un'immagine, in questo caso emblematica, come il Disco di Festo, per mettere in luce i simboli grafici che vi compaiono, appartenenti a una scrittura geroglifica, diversa dalla Lineare A e dalla Lineare B.

Il docente segue l'attività laboratoriale affiancato, nella parte finale, da quello di informatica. La fase successiva, e cioè quella pratica, relativa all'inserimento, avviene grazie a un'app scaricabile gratuitamente dal Web. Il docente di informatica segue gli studenti nell'inserire i contenuti multimediali realizzati, che si vogliono rendere disponibili. Le pagine vengono caricate e successivamente, inquadrando con il proprio

Il Disco di Festo



smartphone o tablet la carta geografica di partenza, l'utente viene indirizzato verso le nuove "pagine" virtuali, con le informazioni e gli approfondimenti. Il nuovo livello di comunicazione che si va a sovrapporre non solo potenzia la quantità dei dati, ma migliora l'apprendimento esperienziale in quanto gli studenti, a lavoro ultimato e prima di rendere pubblico il tutto, rivedono il materiale, limano alcune parti, approfondiscono altre per rendere più condivisibile e comprensibile agli utenti quanto realizzato.

Valutazione Sapere lavorare in gruppo, essere in grado di rispettare i tempi stabiliti e sapere padroneggiare la dimensione spaziotemporale sono alcuni punti che vengono valutati *in itinere*.

Orientarsi tra bibliografie e risorse web

di Fabiana Spinelli e Irene Zoppi

Se lo scopo principale del volume è stato sin qui quello di sottolineare come non solo sia possibile, ma auspicabile e fruttuoso, integrare il normale curriculum con la didattica laboratoriale, così l'obiettivo primario di questo capitolo finale è quello di chiedersi quanto sia utile supportare la ricerca di strumenti adatti e fruibili per la sua realizzazione. Oggi, anche alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, riteniamo che, in ottica più ampia, sia opportuno avere a disposizione riferimenti diversificati ed efficaci per orientarsi nel *mare magnum* delle offerte didattiche, bibliografiche e del Web, il quale, in particolare, offre una scelta pressoché infinita di contenuti e pochi elementi per orientarsi e validarne l'attendibilità e usabilità.

Partendo dalla rilevata esigenza, da parte di docenti e formatori, di aggiornarsi e rinnovare la propria pratica didattica, a fronte spesso di carenza di tempo da dedicare alla visita di archivi, biblioteche e luoghi della cultura, sia in modo autonomo, sia insieme ai propri studenti, ci siamo posti nell'ottica di valutare come il Web possa, in termini di effettiva fruibilità, sostenere tali necessità.

È al Web che facciamo riferimento innanzitutto per l'obiettivo posto sin dalle origini del progetto *Il laboratorio di storia* e già delineato nel volume, ovvero integrare l'attività con l'educazione al digitale, in ottica d'interdisciplinarietà e per incentivare l'uso consapevole e ragionato delle nuove tecnologie, ormai divenute imprescindibili in contesti di ricerca e didattica, ma di cui ci preme ricordare potenzialità, peculiarità, come limiti e criticità.

Quelli che qui presentiamo sono suggerimenti selezionati a seguito di una lunga ricerca e valutazione, ma sarebbe utopico e forse controproducente ipotizzare di poter essere esaustivi o creare una selezione tra risorse che sono, per loro stessa natura, in continuo aggiornamento e realizzate con missioni variabili, non tutte specificatamente pensate per la didattica scolare o dal carattere divulgativo piuttosto che scientifico.

Proponiamo pertanto di avvalersi dei siti istituzionali di enti di ricerca, musei, archivi, biblioteche, riviste online ecc., da interrogare e indagare con continuità, per trovare facilmente materiale utile alla propria didattica nel contesto della disciplina storica: se la completezza è difficile da raggiungere, forse si può sperare di riuscire a indirizzare efficacemente, con uno schema chiaro e adattabile a qualsiasi risorsa online, chi cerca contenuti e approfondimenti.

Prima di tutto, ci è sembrato funzionale individuare due specifici livelli di ricerca e uso delle fonti da parte del fruitore di questo volume, mettendo in evidenza:

- a) i riferimenti utili per preparare e prepararsi (anche in termini metodologici) alla didattica ed alla formazione;
- b) i riferimenti, materiali e strumenti da usare direttamente con la classe.

Tale distinzione è stata efficace per poter poi organizzare i risultati della nostra ricerca non come mero elenco simile a una sitografia, ma piuttosto come una selezione ragionata, divisa per macroaree (musei, biblioteche, archivi), dando rilievo al contenitore quale luogo originario della ricerca, custode della documentazione nella sua fisicità; quando esistente solo in digitale, diventa luogo che, seppur virtuale, raggruppa in modo logico, peculiare e in un certo qual modo vincolante, i materiali che propone.

Le voci, presentate così in modo uniforme, forniscono criteri adeguati per individuare rapidamente e con profitto le risorse migliori tra le molteplici offerte disponibili nel contesto virtuale del mondo culturale. Ogni scheda si propone dunque di fornire un esempio per evidenziare le caratteristiche di particolare utilità per un più agevole utilizzo, sempre nell'ambito della didattica laboratoriale della storia, ma soprattutto tenendo presente la velocità con la quale siti, pagine, blog e forum mutano, si aggiornano, si ampliano o spariscono dalla rete.

Sottolineiamo ancora una volta che quanto offerto in questo capitolo è stato pensato per poter essere fruito in modo adeguato solo progettando precedentemente, e almeno in modo generale, come strutturare l'unità didattica, a seconda delle necessità dei propri progetti. La consultazione di questo repertorio, senza tale chiarezza, rischia di disorientare tanto quanto il caos del Web: perciò, prima di compilare le schede e ideare lo scheletro di questa introduzione, abbiamo deciso di utilizzare ancora una volta un approccio laboratoriale e sfruttare il workshop *Narrare con l'archivio: digitale e didattica della storia: percorsi possibili*. L'occasione è stata fornita dalla Fiera Didacta Italia 2022 a Firenze, dove la collaborazione tra INDIRE e l'Archivio della Provincia romana di Santa Caterina da Siena – Archivio storico di Santa Maria sopra Minerva ha dato adito alla sperimentazione di nuove idee e momenti di confronto insieme ai partecipanti. Dopo aver illustrato le premesse, gli obiettivi e i risultati che hanno portato a questo volume, il momento più prezioso dell'incontro è stato proprio il dibattito con i docenti presenti, i quali non solo hanno appoggiato con entusiasmo l'idea di fondo, ma hanno anche fornito esempi concreti della reale possibilità di realizzarla: letture di documenti originali, studio delle fonti e valorizzazione di enti locali, pubblici e privati per approfondimenti più completi, elaborazione dei dati insieme agli studenti. Anche sottolineare le difficoltà strutturali che spesso le scuole incontrano, a livello pratico, ha messo in luce come la direzione della didattica stia cambiando efficacemente proprio sul campo: l'approccio che qui proponiamo diventa una realtà quotidiana sempre più diffusa; per questo occorrono strumenti in grado di guidarla.

5.1

Struttura

Per progettare questo repertorio abbiamo scelto di muoverci su linee definite, la prima delle quali è stata dare risalto a siti ed istituzioni che nel loro spazio online offrono materiali direttamente fruibili, open source, scaricabili e riutilizzabili. Ciò nonostante, ci preme ricordare che il patrimonio accessibile e a cui fare riferimento non si limita a quanto disponibile in rete, e l'invito è certamente quello di cercare o riscoprire sul territorio sempre nuovi stimoli e opportunità.

Inoltre, la presente è una selezione necessariamente limitata, per esigenze di spazio e leggibilità del volume, di quanto di utile, significativo e autorevole si possa individuare. Tra gli intenti per il futuro vi è quello di proporre un simile strumento accessibile direttamente online, quale raccolta di risorse sempre aggiornata.

Quelle che qui riportiamo sono alcune delle risorse che riteniamo poter esser particolarmente utili nell'ambito dello studio e della didattica della storia, sia per la documentazione resa disponibile, sia per i contenuti di approfondimento. Con questo non si vuole proporre una "classifica", né tantomeno una promozione di alcuni contenuti o tipologie di risorse rispetto ad altri. Ci auspichiamo che questo lavoro possa piuttosto incentivare un'azione "esplorativa", dato che molti dei siti indicati hanno tra le finalità proprio quella di diffondere contenuti e realtà di enti e istituzioni affini, o di essere di supporto per individuare ulteriori riferimenti, portali tematici, bibliografie ecc. a cui rivolgersi.

In questo contesto pensiamo *in primis* alle istituzioni museali, il cui carattere espositivo e didattico si lega in modo indissolubile alla presenza fisica dell'utenza, anche in ottica di finalità economiche necessarie alla propria sussistenza. Per quanto negli ultimi anni molti istituti abbiano incentivato l'accesso virtuale alle proprie collezioni, questa modalità, pur definibile "inclusiva" e a favore di una "più ampia accessibilità", mira a incuriosire e a incentivare una futura visita in presenza e mai davvero a sostituirla, mentre l'offerta didattica nella sua completezza, pur presentata o anticipata attraverso i siti istituzionali, resta in massima parte da svolgersi in presenza.

Abbiamo perciò selezionato musei che diano accesso anche ad alcuni materiali online, o che siano dotati di database open access delle opere conservate e catalogate digitalmente. Non intendiamo però che altre realtà, quali i piccoli musei, non dotate di un'interfaccia web strutturata o del tutto prive di tale supporto, debbano venire escluse dal coinvolgimento di una possibile ideazione didattica. Tutt'altro. È nell'integrazione tra le risorse disponibili nel Web e quelle conservate localmente che emerge la ricchezza del patrimonio utilizzabile nella didattica: la crescente disponibilità di risorse nel Web non deve produrre l'effetto di "tagliare fuori" le preziose e numerosissime risorse locali ma piuttosto indirettamente dovrebbe valorizzarle. Sta certamente a ognuno di noi il compito di mantenere vive la curiosità e la passione del ricercatore, dello storico, del docente e del libero cittadino, mossi dal desiderio di conoscenza del mondo.

Ad esempio, in ottica di interdisciplinarietà, occorrerà guardare anche ad altri settori museali e di conservazione, come quelli delle arti visive del Novecento, della storia dell'arte e della fotografia contemporanea, o attinenti alle aree scientifica, tecnica e demotnoantropologica, fino alla considerazione del patrimonio culturale immateriale.

Pur dovendo rimanere nel contesto disciplinare oggetto del presente volume, è quindi sotteso a questo lavoro l'auspicio di un coinvolgimento, da parte di chi opera in ambito formativo, di questi "dispositivi sociali" che per l'individuo e la comunità possono dimostrarsi una continua e vitale riflessione sul dialogo fra patrimonio e comunità, di cui i beni culturali e le fonti storiche, attuali, tangibili o meno, sono espressione.

5.2

Perché e come usare la sezione "Note e suggerimenti"

Concludiamo queste brevi indicazioni introduttive con alcune note:

- gli autori rimandano a un'informazione più ampia ed esaustiva su copyright e diritto d'autore finalizzato alla didattica;
- le schede delle risorse web sono elencate in ordine alfabetico all'interno di ogni macroarea;
- sono state selezionate in massima parte risorse in lingua italiana, ma la ricerca e la fruizione come lo schema e i criteri proposti sono applicabili, anzi, dovrebbero essere applicati, anche a enti e piattaforme a livello mondiale¹.

L'utilità formativa, l'ambito di interesse e le peculiarità didattiche dei contenuti sono stati indicati nelle schede con cui abbiamo organizzato le voci in modo che potessero essere davvero di supporto orientativo per individuare alcune delle molteplici offerte disponibili nel contesto virtuale e nel mondo culturale. Una sezione ulteriore è dedicata alle risorse condivise da associazioni di formatori e docenti e rese disponibili online a partire dalle loro esperienze, quali la redazione di mappe concettuali, di testi e schede con proposte didattiche, contenuti video, tutorial, dossier, utility e bibliografie.

Tra i suggerimenti, di utile fruizione sono i siti qui definiti "aggregatori", intesi sia come cataloghi collettivi (catalogo costituito dall'unione delle schede archivistiche o bibliografiche relative a più enti/musei/archivi/biblioteche), sia come siti che, su base tematica o per area di ricerca, propongono sezioni di approfondimento in cui è possibile trovare elenchi ragionati di ulteriori sitografie online da esplorare, bibliografie, repository.

1. Tra i tanti riferimenti, si pensi alla ricchezza dei materiali messi a disposizione da biblioteche e piattaforme quali The Library of Congress Online Catalog (<https://catalog.loc.gov/vwebv/searchBrowse>), The New York Public Library (<https://digitalcollections.nypl.org/>) o Gallica, la biblioteca digitale della Bibliothèque nationale de France e dei suoi più di duecento partner nazionali (<https://gallica.bnf.fr/accueil/it/content/accueil-it?mode=desktop>).

Esaminando lo schema più da vicino, possiamo individuare velocemente le voci descrittive, distinguendo tra:

- singolo ente o istituto;
- “aggregatori”, cioè quei siti che raccolgono in unico luogo contenuti da diverse fonti online.

In entrambe le tipologie, la risorsa è descritta come segue:

NOME: es. Fondazione Alinari per la Fotografia
LINK:
CONTENUTO a) Breve descrizione storica e contenutistica dell'ente/museo/rivista/sito. b) Consultazione suggerita.
GRADO SCOLASTICO: Indicazione del grado scolastico più adatto alla fruizione della risorsa.

L'organizzazione delle informazioni nella tabella è stata pensata sia per rendere uniformi le descrizioni, sia per favorirne la ricezione da parte del lettore, mettendolo in grado di rintracciare facilmente i dati utili al proprio lavoro. Abbiamo cercato di evidenziare il contenuto del sito in base a quanto descritto (e verificato) nella stessa home page di riferimento: nella prima parte vengono riportati la storia, il contesto e i materiali conservati/divulgati; nella seconda parte si evidenziano le peculiarità del sito in termini di fruibilità. Qui saranno evidenziati in modo sintetico alcuni aspetti quali la presenza di sezioni tematiche, le risorse multimediali rese disponibili (ad esempio video, podcast, mappe o materiali didattici ecc.) e gli ambiti cronologici maggiormente trattati. Verrà inoltre indicata l'eventuale utilità della risorsa come riferimento per la formazione dell'insegnante, quando sono presenti specifiche sezioni di approfondimenti teorici sulla didattica e sulla disciplina con contenuti direttamente accessibili.

Dal momento che i siti sono frequentemente revisionati, aggiornati o talvolta, al contrario, abbandonati al loro destino, divenendo in pochi anni obsoleti, la consultazione presuppone sempre un'analisi del sito nella sua completezza. Allo stesso modo, anche l'indicazione relativa al “grado scolastico”, indicata in ultima riga, si riferisce al contesto per cui si è ritenuta la risorsa consigliabile, ma sarà cura del docente validarla in relazione alla sua realtà scolastica di riferimento.

Proprio nel corso del workshop di Didacta 2022 sono emersi interessanti suggerimenti e confronti con i docenti partecipanti che ci hanno aiutato a delineare più precisamente la redazione delle schede. Abbiamo ad esempio avvalorato insieme al gruppo di lavoro quanto fondamentale sia per il docente partire da una definizione chiara degli obiettivi, pensati e calati nel contesto reale e ben analizzato del gruppo classe, punto di riferimento per la scelta dell'attività e dei materiali da proporre.

Inoltre, si è potuto constatare come il metodo stesso di organizzazione e descrizione delle risorse secondo lo schema proposto si riveli utile *in primis* ai docenti o ricercatori, in quanto aiuta a ordinare mentalmente e valutare l'utilità delle risorse reperite in virtù del lavoro che si intende svolgere. Allo stesso modo tale attività può divenire essa stessa un ulteriore momento laboratoriale da fare proprio con gli studenti a cui si può chiedere, in base ai diversi livelli di approfondimento e grado scolastico, di descrivere criticamente quanto trovato in rete. A prescindere dall'uso dello schema o meno, esaminare e validare contenuto e contenuti della fonte è una di quelle attività sottese alle esperienze laboratoriali già esposte in questo stesso volume:

- introdurre gli studenti ai concetti di “archivio” e di “documento”, per quanto digitale;
- discutere dei concetti di “attendibilità” e “affidabilità” delle informazioni veicolate dai documenti, siano essi storici o contemporanei e reperibili nel Web.

5.3 Risorse

5.3.1. BIBLIOTECHE

1

NOME: Biblioteca Domenicana di Santa Maria Novella “Jacopo Passavanti”
LINK: https://www.bibliotecadomenicana.eu/
CONTENUTO a) Promuove la ricerca in ambito storico e filosofico. La biblioteca è un luogo storico incuneato tra il museo dell'Opera di Santa Maria Novella e un percorso museale interattivo comunale; fu costruita tra il 1338 e il 1340 sotto la direzione di fra Jacopo Passavanti e ancora oggi raccoglie nei suoi fondi materiale eterogeneo, dai manoscritti medievali agli spartiti musicali, fino al XX secolo. b) La consultazione è suggerita per: il ricco catalogo online, i link alle riviste e alle collaborazioni esterne, come esempio di interdisciplinarietà e collaborazione con le istituzioni sul territorio.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

2

NOME: Bibliotheca Hertziana-Istituto Max Planck per la storia dell'arte
LINK: https://www.biblhertz.it/it/home

CONTENUTO <i>a)</i> Promuove la ricerca in ambito della storia dell'arte e dell'architettura italiana e globale. Nata da una fondazione privata su iniziativa di Henriette Hertz (1846-1913), venne inaugurata nel 1913 come centro di ricerca della Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. Oggi fa parte degli istituti del settore degli studi umanistici della Società Max Planck ed è considerata uno dei più rinomati istituti di ricerca al mondo per la storia dell'arte. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: la sezione "Biblioteca digitale", in cui i libri rari della collezione sono resi disponibili digitalmente.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado.

3

NOME: Biblioteca di storia moderna e contemporanea di Roma
LINK: http://www.bsmc.it/
CONTENUTO <i>a)</i> Nasce nel 1880, tra le sue finalità gli studi risorgimentali, e la storia italiana ed europea del XIX e XX secolo, con particolare riguardo all'Ottocento e al Novecento. Una particolare attenzione è rivolta all'integrazione della documentazione originaria, specialmente delle collezioni di periodici (XIX-XX secolo). <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: la sezione "Digiteca" in cui sono raccolti i documenti scansionati nell'ambito dei progetti di digitalizzazione e valorizzazione del patrimonio librario divisi tra materiale iconografico, materiale a stampa e manoscritti.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

4

NOME: Internet Culturale. Cataloghi e collezioni digitali delle biblioteche italiane
LINK: https://www.internetculturale.it/
CONTENUTO <i>a)</i> Sito diretto dall'Istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche italiane (ICCU), un accesso unico e integrato al patrimonio delle biblioteche italiane attraverso i cataloghi e attraverso le collezioni digitali delle biblioteche. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: tutte le risorse multimediali, dedicate alla cultura letteraria, scientifica, artistica e musicale. Tra le tipologie documentali digitalizzate: "Fotografia", "Carte geografiche" e "Manoscritti", tra cui erbari e codici miniati, open source e scaricabili.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

5

NOME: Biblioteca Nazionale Centrale di Roma
LINK: http://www.bncrm.beniculturali.it/
CONTENUTO a) Insieme alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (BNCF) è una delle biblioteche nazionali italiane che hanno il compito principale di raccogliere e conservare tutte le pubblicazioni italiane. b) La consultazione è suggerita per: la sezione “Biblioteca digitale”, portale che consente la consultazione online delle risorse digitalizzate, quali libri e manoscritti antichi moderni e contemporanei, fotografie e periodici.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

5.3.2. MUSEI

1

NOME: Museo Egizio di Torino
LINK: https://www.museoegizio.it/
CONTENUTO a) Il Museo Egizio di Torino è il più antico museo, a livello mondiale, interamente dedicato alla civiltà nilotica ed è considerato, per valore e quantità dei reperti, il più importante al mondo dopo quello del Cairo. b) La consultazione è suggerita per: le immagini scientificamente catalogate e open source grazie al database (con una selezione di quasi 3.000 dei circa 40.000 oggetti della collezione del museo) e all’archivio fotografico online. Le sezioni “Progetti speciali” e “Tour virtuale” rendono accessibili i contenuti delle collezioni anche a coloro che non possono visitare fisicamente il museo con percorsi didattici <i>ad hoc</i>, finalizzati alla divulgazione e al coinvolgimento di nuovi pubblici.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

2

NOME: Musei degli Uffizi Firenze – Archivi digitali
LINK: https://www.uffizi.it/pagine/archivi-digitali ; https://fotoinventari.uffizi.it/it/
CONTENUTO a) Gli Archivi digitali delle Gallerie degli Uffizi costituiscono il risultato di una profonda revisione dei contenuti e dei servizi offerti con particolare riferimento all’integrazione tra le banche dati presenti, tra cui quella del Gabinetto fotografico che, dalla fondazione nel 1904, svolge un’intensa attività di documentazione delle opere d’arte presenti nei musei e nel territorio fiorentino.

b) La consultazione è suggerita per: la ricerca iconografica e documentale riguardante eventi storici, scontri bellici, costume e società. Tra i fondi storici fotografici si segnala la documentazione dei danni di guerra eseguita negli anni 1945-46 con la collaborazione del Comando alleato della V Armata.

GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

3

NOME: Musei Capitolini

LINK: <https://www.museicapitolini.org/>

CONTENUTO

a) La nascita dei Musei Capitolini viene fatta risalire al 1471, quando papa Sisto IV donò al popolo romano un gruppo di statue bronzee di grande valore simbolico. Le collezioni hanno uno stretto legame con la città di Roma, da cui provengono la maggior parte delle opere.

b) La consultazione è suggerita per: la sezione “Museo digitale” per la storia del museo, approfondimenti sulle mostre organizzate, attività e giochi per bambini da svolgere online. Sempre aggiornata, raccoglie tutte le risorse digitali realizzate per raccontare il museo e la sua collezione.

GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

4

NOME: Patrimonio mondiale nella scuola

LINK: <https://www.patrimonionellascuola.it/>

CONTENUTO

a) Per promuovere la diffusione dei valori e dei principi fondamentali dell’UNESCO. Il sito offre approfondimenti di carattere storico e artistico, in particolare per docenti e studenti. L’iniziativa è sostenuta dall’Associazione beni italiani patrimonio mondiale dell’UNESCO in collaborazione con MiBACT e MIM.

b) La consultazione è suggerita per: le sezioni con kit e proposte didattiche appositamente ideate per promuovere la divulgazione dei principi cardine dell’UNESCO nelle scuole (materiali scaricabili dal portale); la mappa interattiva che identifica territorialmente i siti.

GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

5.3.3. ARCHIVI

1

NOME: Fondazione Archivio Diaristico Nazionale ONLUS
LINK: http://www.archiviodiari.org/
CONTENUTO <i>a)</i> Archivio pubblico con sede a Pieve Santo Stefano (AR) che raccoglie documenti cartacei italiani in forma diaristica, epistolare e memorialistica autobiografica. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: il catalogo in cui ogni diario è schedato avvalendosi del Soggettario nazionale in uso presso le biblioteche, al quale viene affiancato un elenco di termini denominato “parole chiave”. Le voci evidenziano autore, sesso, data di nascita, professione, titolo dell’opera, consistenza, genere, provenienza geografica, abstract, soggetti, parole chiave, luoghi citati, eventi o personaggi straordinari, estremi cronologici del racconto, descrizione del manoscritto se esistente in archivio, tempo della scrittura e molto altro. Una sezione è dedicata al supporto alla ricerca. Estratti di diari disponibili sulle varie piattaforme tematiche realizzate in questi anni dall’archivio e altri contributi sono fruibili direttamente online.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

2

NOME: Archivio storico della Presidenza della Repubblica
LINK: https://archivio.quirinale.it/aspr/
CONTENUTO <i>a)</i> Istituito nel 1996, l’Archivio storico è posto alle dirette dipendenze del segretario generale della Presidenza della Repubblica in ragione della rilevanza della funzione di tutela, conservazione, valorizzazione e comunicazione delle memorie documentarie delle funzioni costituzionali svolte dal presidente della Repubblica, quale garante della Costituzione e rappresentante dell’unità nazionale; delle testimonianze del Palazzo del Quirinale e delle sue collezioni storico-artistiche. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: i documenti e le fotografie digitalizzate, la documentazione audiovisiva. La sezione “Naviga gli archivi” è fruibile anche grazie a una linea del tempo; utili l’organizzazione dei contenuti in sezioni tematiche e le mostre digitali.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado.

3

NOME: Archivio storico INDIRE
LINK: https://www.indire.it/patrimoniostorico/

CONTENUTO a) Conserva un ricco e particolare patrimonio documentario otto-novecentesco che ne fa uno dei pochi archivi specializzati in Italia nella raccolta e nella valorizzazione di materiale documentario, fotografico e bibliografico d'interesse storico-pedagogico. b) La consultazione è suggerita per: la storia del Novecento letta attraverso soggetti di ambito scolastico, quali elaborati, quaderni, disegni, materiali didattici e testi scolastici; immagini e supporti didattici open source liberamente utilizzabili. Si segnalano il fondo fotografico "Fo-toedu – Archivi fotografici per la storia della scuola e dell'educazione" e la sezione "Digital Collection", la quale propone documenti digitalizzati selezionati dai database archivistici INDIRE e dai fondi documentari e bibliografici conservati dall'ente, organizzati in gallery tematiche e "classroom materials".
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

4

NOME: Portale Archivi d'impresa
LINK: https://www.impresesanbeniculturali.it
CONTENUTO a) Inaugurato nel 2011 presso l'Archivio Centrale dello Stato, il Portale ha l'obiettivo di salvaguardare gli archivi storici delle imprese pubbliche e private italiane, consente di ripercorrere la storia industriale italiana attraverso dieci sezioni dedicate agli imprenditori, alle imprese italiane e al patrimonio documentario, fotografico e audiovisivo da esse prodotto. b) La consultazione è suggerita per: il patrimonio eterogeneo attraverso cui analizzare la storia dell'industria, della scienza, del design, degli sviluppi socioeconomici moderni in Italia. Utili le sezioni di cronologia "Generale" e "Territoriale", i "Percorsi tematici" e la galleria multimediale che consente anche ricerche a testo libero.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

5

NOME: Archivio e portale storico della Camera dei deputati
LINK: https://archivio.camera.it/; https://storia.camera.it/
CONTENUTO a) Conserva i documenti originali prodotti e acquisiti dalla Camera dalle sue origini di assemblea rappresentativa del Regno di Sardegna, prevista dallo Statuto albertino del 1848, fino a nostri giorni. b) La consultazione è suggerita per: le sezioni tematiche dell'Archivio e per i contenuti multimediali quali fotografie storiche e video.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

5.3.4. ARCHIVI E RISORSE MULTIMEDIALI E FOTOGRAFICHE

1

NOME: Archivio storico dell'Istituto LUCE
LINK: https://www.archivioluce.com/
CONTENUTO <i>a)</i> L'Istituto LUCE (L'unione cinematografica educativa) è stata una società per azioni italiana, creata nel 1924 durante il ventennio fascista. Famoso per esser divenuto un potente strumento di propaganda del regime fascista, è la più antica istituzione pubblica destinata alla diffusione cinematografica a scopo didattico e informativo del mondo. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: le fonti fotografiche e cinematografico-documentarie composte da documenti di propria produzione e da collezioni private, datati dagli anni Venti. Sono consultabili presso l'archivio anche alcuni fondi appartenenti a terzi, fra cui uno documentaristico dello stato maggiore dell'Esercito. Navigazione e ricerca agevolati da tag e dall'organizzazione dei contenuti per timeline, portali, focus e sezioni tematiche (ad es. 'Fare gli italiani').
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

2

NOME: Fondazione Alinari per la fotografia
LINK: https://www.alinari.it/it/
CONTENUTO <i>a)</i> Nasce a Firenze nel 1852. Il patrimonio analogico, tra i maggiori sedimenti al mondo di documentazione fotografica, si compone di un totale complessivo stimato di oltre 5 milioni di beni fotografici (materiale fotografico, bibliografico, strumentale, stamperia d'arte) numerosi dei quali unici, databili dal 1840 ai nostri giorni. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: il catalogo online che permette la ricerca tra le collezioni Alinari, i fondi aggregati e degli archivi terzi rappresentati. Utili le fotografie storiche del territorio italiano ed estero, le immagini di opere d'arte che ritraggono eventi e personaggi storici.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

3

NOME: Fondazione Centro di documentazione ebraica contemporanea CDEC, Milano
LINK: https://www.cdec.it/

CONTENUTO: <i>a)</i> Fondazione istituita nel 1986, per proseguire l'opera del Centro di documentazione ebraica contemporanea fondato a Venezia nel 1955. È un istituto di ricerca indipendente per la promozione, lo studio e la ricerca di vicende storiche, della cultura e della realtà degli ebrei, con particolare riferimento all'Italia e all'età contemporanea. È riconosciuto come il principale istituto in Italia per la storia e la documentazione sulla Shoah. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: la sezione "Formazione" con percorsi tematici e corsi. La "Digital Library" consente l'accesso a risorse digitali quali fotografie, audio, video, documentazione e bibliografia digitalizzata.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

4

NOME: RAI Scuola, RAI Cultura
LINK: https://www.raiscuola.rai.it/; https://www.raicultura.it/
CONTENUTO: <i>a)</i> Il portale di RAI Scuola è dedicato alla scuola secondaria di I grado, di II grado, all'università, ai docenti e all'istruzione degli adulti. RAI Cultura propone approfondimenti culturali su arte, letteratura, storia, filosofia, musica, cinema, teatro, danza, scienza. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: materiali audiovisivi suddivisi per materie, gradi scolastici e tipo di utenza, percorsi tematici facilmente fruibili anche grazie a tag per la ricerca.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

5

NOME: Censimento delle raccolte fotografiche in Italia
LINK: http://www.censimento.fotografia.italia.it/
CONTENUTO <i>a)</i> Il censimento, promosso da MIC e ICCD (Istituto centrale per il catalogo e la documentazione) con lo scopo di identificare in modo partecipativo i soggetti che a vario titolo detengono raccolte o archivi fotografici in Italia, ha dato vita a un portale web dedicato, punto di accesso unico per la condivisione, la consultazione e lo studio delle raccolte fotografiche, accrescendo inoltre la visibilità dei singoli archivi, specie di quelli dotati di minori risorse proprie. <i>b)</i> La consultazione è suggerita per: la possibilità di scoprire molteplici archivi fotografici pubblici e privati sul territorio nazionale, inerenti svariati ambiti tematici e cronologici. La ricerca è libera o supportata grazie alla sezione "Collezioni digitali" che le organizza per ambiti territoriali, evidenzia i progetti del MIC, indica link aggiornati da cui accedere a siti, database, e informazioni ulteriori.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

5.3.5. RIVISTE ONLINE, BLOG, FORUM

1

NOME: Novecento.org – Didattica della storia in Rete
LINK: https://www.novecento.org/
CONTENUTO: a) Rivista online di didattica della storia progettata e gestita dall'Istituto nazionale "Ferruccio Parri" – Rete degli istituti per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea e dagli oltre 60 istituti ad esso associati, presenti sul territorio nazionale. b) La consultazione è suggerita per: il ricco repertorio di materiali, i percorsi didattici, i dossier di documenti, mostre virtuali, riflessioni metodologiche, proposte e risorse per la didattica organizzate per temi con funzionali tag orientativi.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

2

NOME: Clio '92 – Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia
LINK: https://www.clio92.org/
CONTENUTO: a) Associazione costituita con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica e applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. Pubblica dal 2000 la rivista "Quaderni di Clio". Promuove gruppi di ricerca, favorisce la conoscenza delle esperienze e dei materiali didattici innovativi. b) La consultazione è suggerita per: la diffusione di proposte, tesi, riflessioni metodologiche e recensioni, organizzate per temi con funzionali tag orientativi. Organizza corsi di aggiornamento sul curriculum e sui metodi di insegnamento (accreditata dal MIM).
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

3

NOME: Associazione Historia Ludens
LINK: https://www.historialudens.it/
CONTENUTO a) Associazione che si occupa di didattica della storia, fondata nel 1995 da docenti e laureati in Didattica della storia e in discipline storiche. b) La consultazione è suggerita per: la sezione "Biblioteca" con articoli critici e di condivisione di pratiche didattiche, suggerimenti di risorse online per la ricerca, la formazione e l'uso in classe. Un indice laterale organizza i contenuti in base alla relazione con l'ambito cronologico dalla "Preistoria" alla "Storia contemporanea".
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

4

NOME: Società italiana per lo studio della storia contemporanea (SISSCO)
LINK: https://www.sissco.it/
CONTENUTO a) Associazione culturale, senza fini di lucro, fondata nel marzo 1990 per promuovere il progresso degli studi di storia contemporanea in Italia e la loro valorizzazione nell'ambito scientifico, accademico, civile. Momenti fondamentali di tale attività sono l'ampia diffusione di ogni informazione riguardante l'insegnamento universitario della disciplina, l'organizzazione e gli esiti della ricerca, nonché il dibattito tra i cultori della stessa. b) La consultazione è suggerita per: la sezione "Dossier" con materiali per la ricerca, la formazione e la didattica, tra cui una guida all'utilizzo delle fotografie come fonti storiche.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di II grado, formazione degli insegnanti.

5

NOME: Storie in Rete – IRIS
LINK: http://www.storieinrete.org/storie_wp/
CONTENUTO a) IRIS è un'associazione fondata a Milano nel 1999 e costituita da insegnanti, formatori, ricercatori e operatori dei beni culturali da anni impegnati in diversi ambiti, dalla didattica della storia alla <i>Public History</i> fino alla ricerca storico-didattica. b) La consultazione è suggerita per: le sezioni specificamente dedicate alla didattica della storia, con articoli inerenti metodologie e strumenti, e proposte curriculari.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

5.3.6. SITI AGGREGATORI

I

NOME: 14-18. Documenti e immagini della Grande Guerra
LINK: https://www.14-18.it/
CONTENUTO a) Archivio digitale curato e diretto dall'Istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche italiane (ICCU) del MIC. b) La consultazione è suggerita per: i documenti digitalizzati di varia tipologia, quali, fotografie, stampati, grafica, manoscritti e periodici, registrazioni sonore. La mappa del sito dà accesso a molteplici contenuti digitali organizzati, forniti dagli istituti partecipanti, e ad approfondimenti quali i "Racconti della Grande Guerra" con mostre tematiche in parte accessibili online.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado.

2

NOME: Catalogo generale dei beni culturali
LINK: https://www.catalogo.beniculturali.it/
CONTENUTO a) Raccoglie i risultati delle attività di catalogazione di diverse tipologie di beni e risponde alle finalità di tutela e di valorizzazione dei beni culturali attraverso la conoscenza dei beni nel loro contesto: tutto quello che è edito su carta o in digitale o che è esposto in luoghi della cultura viene reso pubblico sul sito. I dati pubblicati dall' Istituto centrale per il catalogo e la documentazione (ICCD – SIGECweb) sono prodotti dagli enti schedatori (soprintendenze, regioni, comuni, università, diocesi ecc.) e la verifica scientifica dei contenuti è garantita da soprintendenze e musei afferenti al MIC. b) La consultazione è suggerita per: la possibilità di navigare per "Itinerari", "Settori", ovvero per tipologia di bene culturale (fotografia, monumento, architettura ecc.), "Fondi" o "Autori". Utile anche la mappa interattiva che geolocalizza i soggetti dei documenti.
GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado.

3

NOME: Europeana
LINK: https://www.europeana.eu/it
CONTENUTO a) Biblioteca digitale europea che riunisce contributi già digitalizzati da diverse istituzioni dei 27 paesi membri dell'Unione europea in trenta lingue. b) La consultazione è suggerita per: la varietà di documenti digitalizzati accessibili, tra cui libri, film, dipinti, giornali, mappe, manoscritti, comprendendo anche archivi sonori. Possibilità di ricerca avanzata, per temi e percorsi. La sezione "Insegnanti" è specificatamente pensata per agevolare l'accesso e l'uso didattico di una selezione di risorse educative usando la cultura digitale.
GRADO SCOLASTICO: secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

4

NOME: Google Arts & Culture
LINK: https://artsandculture.google.com/
CONTENUTO: a) Raccolta online di immagini in alta risoluzione di opere d'arte esposte in vari musei in tutto il mondo.

b) La consultazione è suggerita per: le sezioni “Eventi” e “Personaggi storici”; permette di cercare tramite indice alfabetico o data seguendo una linea del tempo, offrendo anche video correlati. È possibile visitare virtualmente mostre virtuali e in 3D, entrare in musei e siti archeologici, attraverso *street view* di luoghi d’interesse storico situati in tutto il globo. Lo strumento “Mappa interattiva” permette di individuare ed esplorare siti posti nelle vicinanze cercando anche per specifici temi.

GRADO SCOLASTICO: primaria, secondaria di I e II grado, formazione degli insegnanti.

5

NOME: DICULTHER – Associazione internazionale per la promozione della cultura digitale

LINK: <https://www.diculther.it/>

CONTENUTO

a) La Scuola a Rete in Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities aggrega oltre settanta organizzazioni tra università, enti di ricerca, scuole, istituti tecnici superiori, istituti di cultura, associazioni e imprese pubbliche e private, con l’obiettivo comune di elaborare un’offerta formativa coordinata con il sistema nazionale, nel quadro di un modello scalabile a livello europeo. L’associazione non ha scopi di lucro e persegue finalità di interesse generale, con riferimento in particolare all’obiettivo di attuare azioni di interscambio culturale, scientifico, tecnologico e organizzativo per la promozione della cultura digitale in Italia e a livello internazionale.

b) La consultazione è suggerita per: aggiornamento costante, vasta scelta di webinar a rete, consultazione gratuita della rivista “Culture Digitali”, metarivista open access per promuovere l’educazione alla cultura digitale e le ricerche sul digitale applicato al patrimonio culturale.

GRADO SCOLASTICO: secondaria di II grado, formazione degli insegnanti.

Bibliografia*

- AA.VV. (2004), *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*, Atti del Convegno internazionale del Dipartimento di Discipline storiche dell'Università di Bologna (19-20 ottobre 2004), in "Il Bollettino di Clio", 5, 16, pp. 16-41.
- ALBERTI A. et al. (1972), *I libri di testo della scuola elementare*, Editori Riuniti, Roma.
- ALBERTI C., CELI F., LAGANÀ M. R. (1995), *Informatica e difficoltà di apprendimento: interfacce grafiche, multimedialità e ipertesti*, in "Difficoltà di Apprendimento", 1, 1, pp. 93-106.
- ALICATA M. (1956), *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma.
- BALDACCIO M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma.
- BANDINI G., GIORGI P., OLIVIERO S. (2021), *Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, in "Culture Digitali", 0 (<https://www.diculther.it/rivista/digitale-e-uso-didattico-del-patrimonio-culturale-tra-laboratorio-e-linguaggi-della-public-history/>).
- BERMANI C. (a cura di) (1999), *Introduzione alla storia orale*, vol. I: *Storia, conservazioni delle fonti e problemi di metodo*, Odradek, Roma.
- BERTONI JOVINE D. (1976), *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Editori Riuniti, Roma.
- BETTI C. (in corso di stampa), *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, HECL, Macerata.
- BRUSA A. (2020), *Manuali del tempo presente*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 256-68.
- ID. (2021), *La grammatica dei documenti e i modelli di laboratorio storico, Lezione 7b*, in "Historia Ludens" (<http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/418-lezione-7b-la-grammatica-dei-documenti-e-i-modelli-di-laboratorio-storico.html>).
- CAJANI L. (2020), *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, in "Storicamente", 52 (<https://storicamente.org/cajani-programmi-di-storia-scuola-italiana>).
- CALGARO R. (2020), *Roma capitale: per un giorno laboratorio di storia "virtuale" per gli studenti nella scuola della DAD*, in "INDIRE Informa" (<https://www.indire.it/2020/06/05/roma-capitale-per-un-giorno-laboratorio-di-storia-virtuale-per-gli-studenti-nella-scuola-della-dad/>).
- ID. (2021), *Contaminazioni digitali*, in "Culture Digitali", 0 (<https://www.diculther.it/rivista/contaminazioni-digitali/>).

* La data di ultima consultazione dei siti citati nella bibliografia è febbraio 2023.

- ID. (2022), *“Si può insegnare tutto a tutti”*. Storia di un’università sperimentale per adulti, in “Culture Digitali”, 4 (<https://www.diculther.it/rivista/si-puo-insegnare-tutto-a-tutti-storia-di-ununiversita-sperimentale-per-adulti/>).
- CARLETTI A., VARANI A. (a cura di) (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Gardolo.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2008), *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles (<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ace9-dbf9310f6da3>).
- Comunicato di Bruges* (2010) = *Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020*, 7 dicembre (https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/brugescom_it.pdf).
- CORSARO W. A. (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.
- DATI I. (a cura di) (2020), *Educazione civica. Temi e progetti*, Mondadori, Milano.
- DE BARTOLOMEIS F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (1972), *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (1976), *La Professionalità sociale dell’insegnante*, Feltrinelli, Milano.
- DELMONACO A. (2022), *Il laboratorio di storia*, in Monducci (2022), pp. 15-36.
- FAENZA F. (a cura di) (2019), *Cittadinanza e costituzione*, Zanichelli, Bologna.
- GABRIELLI G. (2020a), *Costruire linee del tempo nella scuola primaria*, in “Novecento.org”, 13 (<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/costruire-linee-del-tempo-nella-scuola-primaria-6193/>).
- ID. (2020b), *La scuola primaria a confronto con la contemporaneità*, in “Novecento.org”, 14 (<https://www.novecento.org/insegnare-la-contemporaneita-oggi/la-scuola-primaria-a-confronto-con-la-contemporaneita-6445/>).
- ID. (2020c), *Tracce. Un’attività per esercitarsi a vedere il passato negli oggetti*, in “Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1, pp. 171-82 (<https://dsrivista.unibo.it/article/view/11915/11846>).
- ID. (2020d), *Memorie bambine. Un’attività sulla “memoria scolastica” prodotta nel corso della frequenza della scuola primaria*, in “Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, pp. 650-67 (<https://dsrivista.unibo.it/article/view/11229>).
- ID. (2020e), *History challenge in lockdown ;-. Un’esperienza particolare di storia a distanza in una classe quinta di scuola primaria*, in “E-Review”, 7 (<https://e-review.it/gabrielli-historical-challenge-in-lockdown>).
- ID. (2020f), *La Costituzione italiana nella scuola primaria: con gli occhiali della storia*, in “Storicamente”, 50 (<https://storicamente.org/constituzione-italiana-scuola-primaria-gabrielli>).
- GIORGI P. (2021), *Storie della scuola: “Narrazioni” per educare al patrimonio culturale e al senso storico*, in “EAS. Essere a Scuola”, 10, pp. 80-2.
- GIORGI P., ZOPPI I. (2020), *Didattica della storia ai tempi del COVID-19. Distanza, digitale e uso laboratoriale delle fonti*, in “EAS. Essere a Scuola”, n. speciale, pp. 39-41.
- GIORGI P. et al. (2020a), *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti*, in “Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, pp. 715-34 (<https://dsrivista.unibo.it/article/view/11413>).
- GIORGI P. et al. (2020b), *“Storie di scuola”: 3 diari di docenti sulla DaD della storia, un bilancio a fine esperienza COVID-19*, in *La scuola a casa*, fascicolo speciale di “EAS. Essere a Scuola”, 2, pp. 82-5.

- GIRARDET H. (1987), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (2004), *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma.
- Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) = MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII (n. speciale).
- INDIRE (2022), *Piano triennale delle attività 2022-2023-2024*, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/PTA_22_24_def-1.pdf.
- LEVSTIK L. S., BARTON K. C. (2008), *Researching History Education: Theory, Method, and Context*, Taylor & Francis, New York.
- Linee guida* (2014) = MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 19 febbraio (https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf).
- LODI M. (1975), *Scuola e antifascismo*, in G. Cavallini (a cura di), *Sui decreti delegati. Interventi pro e contro*, Emme edizioni, Milano.
- ID. (1979), *Il mondo*, Laterza, Roma-Bari.
- MATTOZZI I. (2004a), *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo*, in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Assessorato all'Istruzione e Cultura-Le Chateau, Aosta, pp. 47-76 (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf).
- ID. (2004b), *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, Associazione Clio '92, Bologna, pp. 41-54.
- ID. (a cura di) (2007), *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i "quadri di civiltà"*, Associazione Clio '92, Bologna.
- ID. (2013), *La storia locale: una lente speciale per valutare le competenze degli studenti*, in M. R. Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere, apprendere a valutare. Verso una nuova cultura della valutazione scolastica*, Erickson, Trento.
- MOLINARI L., MAMELI C. (2015), *Gestire la classe*, Il Mulino, Bologna.
- MONDUCCI F. (a cura di) (2022), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Torino (3^a ed.).
- PANCIERA W., ZANNINI A. (2022), *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze (3^a ed. aggiornata).
- PINOTTI M. (2022), *La didattica per competenze nell'insegnamento della storia*, in Monducci (2022), pp. 37-72.
- POCE A. (2018), *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- PULVIRENTI E. (2013), *La lettura dell'opera d'arte*, in "Didatticarte" (<http://www.didatticarte.it/Blog/?p=337>).
- ID. (2015), *Analizzare un quadro in tre mosse*, in "Didatticarte" (<http://www.didatticarte.it/Blog/?p=4774>).
- ROSEMBERG D., GRAFTON A. (2012), *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*, Einaudi, Torino.

- ROSSO E. (2022), *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Monducci (2022), pp. III-40.
- SANTONI RUGIU A. (1975), *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1977), *Scuola politica ieri e oggi*, in G. Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità a oggi*, Edizioni stampatori, Torino.
- SBOARINA M. (2022), *Per l'integrazione degli studenti non italofofoni*, Mondadori, Milano.
- SCIOLLA G. C. (2022), *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, UTET, Torino (2^a ed.).
- SERRA M., RANIERI D. (2014), *Facciamo un fumetto. Videoconcorso di scrittura e tecnica di disegno per il fumetto*, Loescher, Torino.
- TIZZI E. W. (2006), *Insegnamento e apprendimento*, in M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano, pp. 79-120.
- TODARO L. (2021), *La cultura dell'educazione e le sue trasformazioni nel passaggio critico degli anni Sessanta-Settanta. Conversazioni con Carmen Betti*, in A. Cagnolati, J. L. Hernandez Huerta (eds.), *In the Footsteps of the Masters: Interview with the History of Education*, Tab edizioni, Roma, pp. 165-200.
- UNGARETTI G. (2009), *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, a cura di C. Ossola, Mondadori, Milano.
- WINEBURG S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.

Gli autori

RAFFAELLA CALGARO è insegnante di Italiano e Storia (scuola secondaria di secondo grado). Si occupa di ricercare e narrare quelle vicende femminili che non appartengono alla “grande storia”. Ha scritto il saggio: *Tutta un'altra storia. La Grande Guerra raccontata dalle donne e dai bambini* (2022), da cui è stato tratto l'omonimo spettacolo, e i romanzi storici *Una maestra ribelle* (2018), *Adele Pergher profuga* (2015). Ha inoltre pubblicato con P. Giorgi il quaderno storico *Maestre di frontiera – Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo* (2020) e fa parte della redazione della rivista “Culture Digitali”.

FRANCESCA SARA D'IMPERIO è insegnante di Lettere (scuola secondaria di primo grado) e dottore di ricerca in Filologia mediolatina, con un postdottorato in Tecnologie informatiche, diagnostiche e di restauro per la valorizzazione e la conservazione dei beni culturali. Ha collaborato con la SISMEL (Società Internazionale per lo Studio del Medioevo Latino), occupandosi di trasmissione manoscritta e catalogazione dei codici medievali. Fa parte della redazione della rivista “Culture Digitali”. Ha curato insieme a F. Boccini l'opera *Bibliotheca Gregorii Magni Manuscripta. Censimento dei manoscritti con opere di Gregorio Magno e della sua fortuna* (6 voll., 2015-).

GIANLUCA GABRIELLI è insegnante nella scuola primaria e dottore di ricerca in History of Education. Si occupa di storia dell'educazione, del razzismo e del colonialismo italiano. È redattore della rivista “Novecento.org”. Ha curato con D. Montino il volume *La scuola fascista* (2009) ed è autore con A. Burgio di *Il razzismo* (2012); ha pubblicato *Il curriculum «razziale»* (2015), *Educati alla guerra* (2016), e – nel volume *Insegnare storia*, a cura di F. Monducci – il saggio *Tre modi di fare storia nella scuola primaria* (2018).

PAMELA GIORGI è primo ricercatore INDIRE e giornalista. Dal 2001 si dedica al riordino e alla valorizzazione di vari archivi di personalità dell'arte e della cultura del Novecento. Coordina l'Archivio storico INDIRE ed è responsabile della struttura di ricerca “Valorizzazione del Patrimonio storico”; in questo ambito si concentra sul tema dell'uso didattico del Patrimonio culturale. Dal 2014 è docente di Storia dei processi formativi presso l'Università IUL e il Master “Territori Digitali. ICT, Innovazione Sociale e Comunità Patrimoniali in rete” (Università del Molise). Dal 2021 è membro del gruppo di lavoro sulla didattica della storia della Fondazione Nuto Revelli (Cuneo). È condirettore editoriale della rivista “Culture Digitali” e delle collane “Differentia” (TAB edizioni), “Dossier dell'Archivio storico INDIRE” (INDIRE), “Public History of Education” (Università di Firenze). Per RAI Scuola e RAI Cultura cura alcuni cicli di interviste sull'uso didattico del Patrimonio culturale.

STEFANO OLIVIERO è professore associato di Storia dell'educazione all'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca si sono concentrati sulla storia politica e sociale delle istituzioni scolastiche ed educative e sulla storia dell'editoria scolastica. Negli ultimi anni si è dedicato allo studio delle memorie scolastiche ed educative, al rapporto tra educazione e consumo nel tempo e alla *Public History of Education*.

FABIANA SPINELLI è filosofa, medievista e archivista, e responsabile degli archivi dei frati predicatori domenicani della Provincia romana. Ha lavorato per la Società Dantesca Italiana e curato per l'Archivio di Stato di Firenze gli inventari "Savioli", "Lisi", "Wiechmann Savioli", "Bueno" e numerosi fondi del progetto "Scritture di donne in archivi pubblici e privati della Toscana". Ha lavorato con Regesta.exe allo sviluppo di software e standard per l'archiviazione e collabora con la rivista "Culture Digitali".

IRENE ZOPPI è dottoressa in Storia dell'arte con tesi in Storia della fotografia presso l'Università di Firenze. Ha collaborato con gli Archivi Alinari, Scala e Museo S. Ferragamo. Lavora presso INDIRE dal 2015: la sua attività si focalizza sullo studio e la cura della documentazione dell'Archivio storico, con particolare attenzione al Fondo fotografico. Altri interessi di ricerca riguardano le pratiche di didattica per l'uso delle tecnologie applicate alla ricerca online e in banche-dati nell'ambito delle *Digital Humanities*, la storia culturale della fotografia.

