



## **Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti**

**Pamela Giorgi, Irene Zoppi**

*Indire*

**Gianluca Gabrielli, Carla Carpigiani**

*Scuola primaria Fortuzzi di Bologna*

**Francesca Sara D'Imperio**

*Istituto Comprensivo Don Milani di Novate Milanese*

**Raffaella Calgaro**

*Istituto Tecnico Tecnologico G. Chilesotti di Thiene (VI)*

### **Riassunto**

Partendo dall'esperienze attuate nell'ambito del progetto di ricerca "Il laboratorio di storia": lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti, promosso dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) dal 2018, si affronta il tema della didattica laboratoriale della storia attuata da un gruppo di ricerca strutturato in verticale. Nella prospettiva della definizione di un modello didattico estendibile e ripetibile, nella prima fase del lavoro qui esposta, si è strutturato un laboratorio a partire da una comune fonte documentale da analizzare con i tre gruppi classe coinvolti, valutandone la possibile adattabilità per età e grado scolastico e proponendosi di indagare le modalità di approccio didattico alle fonti e il ruolo che queste pratiche possono rivestire nell'acquisizione di competenze e conoscenze disciplinari.

Parole chiave: Didattica della storia, Public History, Ricerca, Competenze; cittadinanza

### **Abstract**

From the experiences of the research project "The history laboratory": the student as a historian looking for sources, promoted since 2018 by the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research (INDIRE), the essay focuses on the theme of History's Didactics laboratory implemented by a research team that works in three different phases of the school (elementary school, middle and high school). To define an extensible and repeatable teaching model, in the first step the laboratory was structured starting from a common source of documents analysed with the three classes involved: by considering the flexibility accordingly to different ages and school levels, and by proposing to investigate the teaching approach practice by an analysis of the sources and the role that these practices can play in the acquisition of disciplinary skills and knowledge.

Keywords: Teaching History; Public History; Research; Skills; Citizenship

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11413>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **INTRODUZIONE**

**di Pamela Giorgi (Indire)**

Il progetto di ricerca *“Il laboratorio di storia”: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti* è stato promosso dall’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) nell’ambito della propria struttura di ricerca n. 1 *“Didattica laboratoriale ed innovazione del curriculum nell’area linguistico-umanistica”*, previsto nel Piano Triennale delle Attività di Indire 2018-2021.

Esso è nato dall'esigenza di costituire un gruppo di ricerca strutturato in verticale che operasse e si confrontasse sul tema della didattica laboratoriale della storia, considerata come il fulcro di un approccio attivo e motivante alla disciplina. Il team è attivo dall'estate del 2018 e si compone di docenti di scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado ed è coordinato da Indire. A partire dalle esperienze di ricerca e dalle riflessioni emerse soprattutto agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso, il gruppo, in questa prima fase, si propone di indagare le modalità di approccio didattico alle fonti e il ruolo che queste pratiche possono rivestire nell’acquisizione di competenze e conoscenze disciplinari, nella prospettiva della definizione di un modello didattico estendibile e ripetibile. Non escludendo, tuttavia, anche future indagini dal carattere più ampio su questo tema.

## **LE TRASFORMAZIONI DELLA DIDATTICA**

**di Pamela Giorgi (Indire)**

L'ingresso delle fonti storiche tra i materiali utilizzati per la didattica della storia risale in Italia agli anni Sessanta del secolo scorso, in parte come risposta alla sclerotizzazione dei contenuti previsti dai programmi, in parte come strategia che, ricorrendo alle pratiche consolidate dell'azione dello storico, rende attiva la didattica della materia e più efficace il suo insegnamento. Fu allora che comparvero i primi manuali per le scuole secondarie che includevano, a fianco della narrazione del passato, antologie di fonti emblematiche di quel periodo storico, sollecitando in tal modo gli studenti a confrontarle con la ricostruzione e l'interpretazione dello storico (ad esempio Paolucci, 1964); sempre nello stesso periodo si assistette alla nascita di collane editoriali indirizzate ai docenti ed espressamente finalizzate a mettere a loro disposizione antologie di fonti storiche per la didattica, come la collana *Le fonti della storia* de La

Nuova Italia (dal 1968) o *Documenti della Storia* della Loescher (dal 1973) (Ricuperati, 1977).

In quegli anni quindi le esperienze didattiche più innovative avevano già allestito pratiche “laboratoriali” sulle fonti (soprattutto nella scuola secondaria) che progressivamente ricevettero un riconoscimento istituzionale venendo nominate e incluse nelle nuove redazioni dei programmi (ed allargando progressivamente le esperienze anche ai gradi iniziali del percorso scolastico).

Questo percorso dalla passività all'azione, dallo studio alla ricerca, dall'apprendimento del racconto del passato elaborato altrove all'azione di costruzione in ambito didattico non si è mai interrotto, poiché la dialettica tra queste due polarità è costitutiva della dimensione didattica della disciplina.

Nel tempo questa apertura della didattica all'uso delle fonti si è allargata ai diversi ordini di scuola ed è penetrata nelle indicazioni programmatiche dei diversi gradi scolastici. Nei programmi per la scuola media (MIUR, 1979) compare tra i *Suggerimenti metodologici* (Parte III, Programmazione educativa e didattica, Art. 5, relativo alla materia di Storia) l'invito ad una serie di operazioni tipiche dell'agire dello storico che non a caso vengono segnalate come attività “sperimentale”:

Tale lavoro consiste in tutta una serie di operazioni (quali il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti, l'individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi) che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare.

Nei programmi per la scuola primaria del 1985 ad esempio si invita i docenti ad avvalersi “delle modalità della conoscenza storiografica, recuperandone gli itinerari fondamentali”. Per quanto riguarda i testi ministeriali vigenti, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) scandiscono gli obiettivi di apprendimento relativi all'uso delle fonti dalla classe terza della scuola primaria alla terza classe della scuola secondaria di primo grado. Il paragrafo *Uso delle fonti* costituisce infatti uno dei titoli che ricorrono nella individuazione degli obiettivi della terza e quinta classe della scuola primaria e della terza classe della scuola secondaria di primo grado, articolando un percorso progressivo che si collega idealmente alle indicazioni delle diverse scuole secondarie di secondo grado. Da richieste iniziali come quelle relative alla terza classe di scuola primaria: “Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato” si passa ad articolazioni più complesse al termine del ciclo, come: “Usare fonti di diverso tipo

(documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti” (pp. 54-55). Tale attenzione alla fonte da una parte trova collegamenti espliciti all’educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva, dall'altra allude ad un uso delle fonti stesse di tipo laboratoriale, attivo, operativo, che renda la studentessa e lo studente protagonista dell'azione di lettura, inferenza e interpretazione e lo avvicini ai fondamenti epistemologici della disciplina. La medesima attenzione alle fonti è punto centrale per lo svolgimento della prima prova scritta dell’esame di stato e riflette gli obiettivi presenti nelle *Linee guida per l'istruzione tecnica e professionale e le Indicazioni nazionali per i licei*. Per la tipologia A si prevede infatti l'analisi di un testo letterario, in cui sono in primo piano la comprensione degli snodi testuali e la capacità di interpretare e far "parlare il testo"; per la tipologia B lo studente deve mostrare le capacità di comprendere il testo presentato e riconoscere gli snodi argomentativi presenti; per la tipologia C lo studente deve essere in grado di affrontare con sicurezza un testo dato e di svilupparlo (MIUR, 2019).

## **LE TRASFORMAZIONI DELLA SOCIETÀ**

**di Irene Zoppi (Indire)**

Nella società attuale la quantità di informazioni che si riferiscono al passato storico è cresciuta esponenzialmente e la storia occupa nei palinsesti televisivi e nei social spazi sempre maggiori. Questa crescita presenta tratti contraddittori. Da una parte assistiamo ad una spinta crescente a riempire il presente di una pletora di citazioni e allusioni a contenuti storici; in parte questa ricchezza prende la forma ordinata della Public history, cioè di un discorso coerente ed intenzionale; in parte invece i frammenti di passato circolano scoordinati e carichi di contraddizioni sui mass media e sui social prendendo la forma di postmoderni assemblaggi di elementi tratti da passati remoti e recenti, da spazi vicini e lontani: un frullato indistinto di anacronismi, approssimazioni e falsificazioni.

Dall'altra parte però nel mondo accelerato della comunicazione informatica cresce in modo esponenziale anche un'articolata ed inedita ricchezza di archivi digitali che offrono una preziosa miniera di fonti documentarie potenzialmente a disposizione della ricerca e della didattica, anche se spesso non sufficientemente valorizzate e a volte difficili da reperire per i non addetti ai lavori.

Questi due aspetti costituiscono un contesto particolarmente stimolante per chi insegna storia. Infatti, questa nuova circolazione di informazioni sul passato chiede alla

scuola un impegno importante che solo la scuola può assolvere. Diviene cioè sempre più cruciale che i curricoli scolastici offrano le condizioni per far crescere la capacità degli studenti e delle studentesse di operare “da storici” e che l'insegnamento scolastico non si fermi alla trasmissione di una o dell'altra narrazione più o meno accreditata del passato. Cresce cioè la necessità di un insegnamento che attraverso lo studio del passato sappia aprire ogniqualvolta sia possibile laboratori per una didattica attiva, che stimoli negli allievi le capacità operative e critiche che serviranno loro per decodificare, interpretare, leggere in maniera critica le fonti che nella vita sociale costituiscono l'aria mediatica in cui ci troviamo a vivere e respirare. Se nel passato la critica delle fonti poteva apparire come una abilità specialistica di una ristretta categoria di accademici, oggi - nell'epoca delle fakes news - diviene una propensione che non può rimanere assente dal profilo del cittadino o della cittadina, una cruciale competenza di cittadinanza.

## **IL LABORATORIO DI STORIA**

**di Pamela Giorgi (Indire)**

In questo panorama la didattica della storia ha assunto negli ultimi decenni una dimensione anche laboratoriale quale punto di approdo di un lungo lavoro di ripensamento e di sperimentazioni. Molti sono gli studiosi che hanno scritto su questo tema (Brusa, 1991; Girardet, 2004; Monducci, 2018). Il laboratorio di storia non può sostituire completamente la didattica trasmissiva, che prende la forma della “narrazione” della storia generale elaborata nel manuale sulla base degli studi recenti o dello studio “per temi” selezionati e proposti dagli autori dei manuali. Il problema che si pone ancora oggi però è opposto. Capita spesso che la riduzione dei quadri orari dedicati alla storia-disciplina, l'irrigidimento dei curricoli per materie separate, un'idea vecchia ma ancora molto radicata tra gli insegnanti di dover percorrere didatticamente tutti gli argomenti inclusi nei curricoli o nei manuali conducano spesso i docenti a tralasciare ogni apertura al lavoro sulle fonti e a riproporre una didattica passiva incentrata sulla “spiegazione” e sullo studio della storia del manuale. In questi casi - anche disponendo di buoni manuali equilibrati e virtualmente aperti alle metodologie attive o organizzati per tematiche - le fonti documentarie svolgono un ruolo di semplice illustrazione di percorsi di apprendimento già strutturati nella cosiddetta “storia generale” o nel “modulo tematico”. Studenti e studentesse quindi nel migliore dei casi

dapprima ascoltano e studiano la narrazione o l'argomentazione canonica presente nel manuale e poi leggono i documenti emblematici antologizzati a conferma di quella narrazione e interpretazione. Questa pratica - che sicuramente può "trasmettere" una conoscenza del passato coerente e canonica - preclude agli studenti l'esercizio della ricerca, cioè a contatto con fonti non preventivamente selezionate per un apprendimento già previsto.

Nel percorso di ricerca invece i termini del problema sono capovolti. Fare didattica sulle fonti non significa necessariamente aprire un laboratorio a partire dal curriculum di storia generale o collegandolo ai temi dell'unità modulare. Ciò su cui invece non si può transigere è che il laboratorio impegni studentesse e studenti con serie documentarie la cui lettura e interpretazione non siano rigidamente prefigurate. Nessuno storico nel momento in cui si pone alla ricerca di fonti per un'indagine si trova a disposizione documenti selezionati. La ricerca significa selezione delle fonti. Molte volte entrare in un archivio significa avere in mente un percorso e poi uscire con fonti utili alla risoluzione di altri temi, inizialmente nemmeno immaginati. Per questo la linearità della progettazione didattica è molto distante dalla imprevedibilità del lavoro dello storico, sia per quanto riguarda la selezione delle fonti, che per quanto riguarda la scelta dei temi su cui fare ricerca.

Spesso poi questa selezione preordinata delle fonti e degli obiettivi include una rigida prefigurazione di letture "giuste" e letture "sbagliate". Se questo può divenire comprensibile e cogente nell'apprendimento della storia canonica, narrata o tematizzata, ciò si rivela solamente frustrante e poco motivante nel lavoro laboratoriale e di ricerca.

L'idea di laboratorio che abbiamo in mente invece riapre il campo alla imprevedibilità della ricerca, alla curiosità che cresce dalla reazione delle fonti a contatto con la soggettività dei ricercatori e delle ricercatrici, delle studentesse e degli studenti. Spesso la storia insegnata gode di cattiva fama tra gli studenti e le studentesse proprio perché vissuta passivamente, distante dagli interessi di chi studia. Riattivare la responsabilità e la curiosità diretta degli allievi facendo reagire la loro soggettività con le molteplici possibilità di selezione e di lettura delle fonti significa riattivare la motivazione e il piacere della disciplina e ridonare alla didattica della storia quel carattere di imprevedibilità dei risultati, di avventura dall'esito inatteso che costituiscono - come afferma Carlo Ginzburg, una delle caratteristiche più affascinanti della disciplina (Zalc, 2019).

Ciò presuppone docenti che siano pronti ad accogliere le letture che vengono

prodotte dagli studenti senza discriminare immediatamente sulla loro qualità. Occorre che il lavoro di ricerca venga valutato non sulla base sua produttività relativa all'apprendimento del curricolo, ma a partire dalla sua capacità di individuare problemi, anche nuovi, sulla capacità di ipotizzare percorsi per trovare risposte, sull'autonomia e sullo spirito critico, sulla creatività progettuale. In questa idea che abbiamo in mente di laboratorio la critica delle fonti diventa cruciale, non solo perché riconsegna nelle mani dello studente la responsabilità della fondatezza delle proprie affermazioni, ma anche perché in prospettiva lo rende capace di muoversi nella giungla dell'informazione dei social diffidando metodicamente della verità delle affermazioni e facendogli acquisire i primi strumenti per sottoporre le fonti a verifica.

La riduzione tendenziale dei tempi scolastici della storia è sicuramente un grande problema. Se l'inversione di questa tendenza è da auspicare (anche attraverso la crescita di esperienze interdisciplinari), ciò non toglie che al presente non si può rinunciare alle pratiche laboratoriali. Poche ma "emblematiche e significative" (Girardet, 2004), collegabili o distanti dal periodo storico studiato nel curricolo, le attività laboratoriali sono un elemento essenziale di cui non si può fare a meno.

## **I PRIMI PASSI DI QUESTA ESPERIENZA**

*Irene Zoppi (Indire)*

La prima scelta metodologica che il gruppo ha condiviso è quella del documento da cui partire: una raccolta manoscritta inedita di testi e disegni di bambini di campagna all'inizio degli anni Cinquanta del secolo scorso. La motivazione della scelta risiedeva nella ricchezza di stimoli potenziali presenti nelle pagine e dal fatto che il documento risultasse fruibile anche dai bambini della scuola primaria. Avere un'unica fonte di partenza permetteva inoltre ai docenti di confrontare inizialmente le reazioni e le elaborazioni di gruppi scolastici tanto diversi con un documento comune. La prima parte del percorso quindi è servita anche per fare una sorta di "taratura" reciproca degli approcci in classe e delle esigenze e potenzialità legate ad ogni età e grado scolastico.

Metodologicamente si è optato per un lavoro a piccoli gruppi (due-tre studenti) e per un atteggiamento dei docenti più di osservazione e di supporto che di intervento. Infatti, per non condizionare dall'esterno la direzione della ricerca, durante il laboratorio si è lasciato che i ragazzi indicassero quali, secondo loro, erano gli aspetti su cui "indagare", e che suggerissero, pur con il supporto dell'insegnante, possibili strumenti e azioni "esplorative". La scelta di far svolgere l'attività in gruppo è stata

funzionale anche in merito a questo perché ha permesso che i primi approcci critici si sviluppassero tra 'pari', evitando per quanto possibile i condizionamenti del "contratto didattico" ("non dico questo perché sbagliato o perché considerato poco scolastico").

Al di là di questi elementi comuni, il percorso è stato poi articolato diversamente nelle classi, ad esempio ampliando maggiormente le attività preparatorie nella scuola primaria e al contrario ampliando gli sviluppi nelle scuole secondarie. Differenze notevoli sono emerse nell'uso dei dispositivi tecnologici che è stato limitato e mediato dai docenti nella primaria, mentre con l'età degli alunni è cresciuto con profitto sia come strumento di lavoro pratico (scrittura, scambio materiali), sia come porta d'accesso alle informazioni e agli archivi.

Un ultimo aspetto che è emerso da tutti i docenti è la forte necessità di organizzare le caratteristiche del laboratorio negli spazi e nei tempi a disposizione dello specifico gruppo classe, tenendo presente i profili socio-didattici degli studenti, il contesto territoriale, la storia del collettivo. Infatti, le varianti di partenza sono numerose e non possono venire trascurate; in questo senso il confronto ha fatto emergere le numerose e ricchissime piccole modifiche, interventi individualizzati, cambiamenti di percorso e riarticolazioni metodologiche che costituiscono sicuramente una delle componenti cruciali per la riuscita della didattica laboratoriale.



Prima pagina del documento utilizzato per "Il laboratorio di storia": lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti. Raccolta di temi degli alunni della scuola elementare di Giardino, comune di Imola, in provincia di Bologna, anni Cinquanta, dall'archivio privato del Prof. Gabrielli.



## IL LABORATORIO IN QUARTA DI SCUOLA PRIMARIA

di *Gianluca Gabrielli e Carla Carpigiani (Scuola primaria Fortuzzi, Bologna)*

Come deciso nel gruppo di ricerca, nella classe coinvolta della Scuola primaria Fortuzzi di Bologna, abbiamo presentato il documento su cui far lavorare i bambini come un oggetto misterioso, disponendoci come adulti ad avere un ruolo di supporto ma non di spiegazione. Ci interessava prioritariamente mettere i bambini in una situazione simile ad un cercatore di tesori con la sua mappa. Ci interessava osservare lo spaesamento, la curiosità, i percorsi logici o impulsivi che avrebbero seguito i bambini di fronte a questo oggetto culturale sconosciuto. Ci importava invece molto meno indirizzare il loro sguardo interpretativo in una direzione particolare.

Poiché il documento era composto di molti brani scritti in corsivo da molte mani diverse, abbiamo ritenuto importante predisporre un percorso di avvicinamento, poiché la lettura del corsivo risulta difficile ai bambini di oggi, meno abituati che in passato ad usare questo carattere. Occorreva un training preliminare: abbiamo deciso di organizzare questo "riscaldamento" su un corpus di cartoline viaggiate negli ultimi quarant'anni. In questi primi esercizi, condotti in parte in modo individuale e in parte a coppie, l'esperienza di lettura di vari tipi di corsivo, dovuti spesso alla mano di un adulto, si è sommata alla ricerca dell'autore, del destinatario, della datazione e della collocazione geografica della cartolina. Il lavoro su questa particolare forma semplificata di documento manoscritto si è dimostrato particolarmente utile e anche in seguito, nel corso dell'anno, quando è stato ripreso, si è visto come i bambini avevano in gran parte introiettato procedure fondamentali relative alla lettura di un documento storico quali la ricerca della datazione e l'attribuzione dell'autore, utili per affrontare la lettura di qualsiasi fonte. Inoltre, visto che il documento che avremmo affrontato risultava scritto con inchiostro e pennini, abbiamo pensato di proporre un secondo step introduttivo facendo sperimentare questa modalità di scrittura che è rimasta egemone nella scuola fino alla fine degli anni Sessanta. Anche questa attività si è rivelata divertente e per un certo periodo dell'anno ha catalizzato l'attenzione e la curiosità dei bambini che potevano usare liberamente pennini e inchiostro anche durante i momenti di ricreazione.

A questo punto siamo passati al documento. Come anticipato, abbiamo deciso di presentarlo come un testo misterioso, che noi insegnanti conoscevamo ma di cui non avremmo rivelato nulla che avrebbe potuto aiutare a collocarlo nello spazio e nel

tempo. Il primo approccio è stato sensoriale, il documento è stato estratto dalla busta dove era stato rinvenuto tra le carte di una insegnante dell'epoca, ed è stato consegnato ai bambini che se lo sono passati uno alla volta: guardando, toccando, annusando le pagine mentre lo sfogliavano con delicatezza. Questo momento di approccio sensoriale ha prodotto interessanti affermazioni; infatti è stato notato che le pagine erano ingiallite e che il colore doveva essere la prova che si trattava di una cosa antica. Inoltre, è stato notato che aveva un odore particolare, che i bambini si sono sforzati di verbalizzare: "Somiglia a quello dell'albero di Natale!". All'inizio noi maestri non capivamo, poi abbiamo compreso insieme ai bambini che si trattava dell'odore degli alberi natalizi conservati in cantina: alludendo evidentemente alla associazione che sussiste tra l'odore delle cose ammuffite e polverose e questo documento con le medesime caratteristiche olfattive.

A questo punto abbiamo formato i gruppi per affrontare il primo brano del documento, che è stato stampato in fotocopia e consegnato insieme ad una scheda che ne potesse guidare l'analisi ("quando, dove, perché è stato scritto, quali personaggi umani e animali compaiono e in quale contesto naturale e antropico"). Le difficoltà maggiori, soprattutto nell'affrontare questi primi testi, sono emerse dalla decodificazione della scrittura corsiva. Ad esempio, la difficoltà massima stava nel trascrivere correttamente i cognomi, essendo parole prive di riferimenti al contesto delle frasi e quindi più difficili da identificare attraverso una lettura intuitiva. Abbiamo però deciso come docenti di non intervenire in questa prima fase e di lasciare che emergessero dalla lettura dei bambini questi personaggi con nomi diversi da quelli reali, come la maestra citata nel primo brano che è diventata la maestra Busearoli invece di Buscaroli (per effetto di una "c" scritta con un tratto rapido e quindi interpretata come una "e") ed è rimasta tale per gran parte del lavoro collettivo.

In questa prima parte del lavoro la scelta di impegnare tutti i gruppi di 2 o 3 bambini sullo stesso testo ci ha permesso poi di farli confrontare in una discussione comune di fronte ai compagni. Abbiamo adottato questa modalità ancora per i successivi due testi, quindi siamo passati a suddividere i brani seguenti tra i diversi gruppi, lasciando però sempre che ogni brano fosse affrontato da almeno due gruppi, in modo che in sede di relazione-riassunto alla classe i gruppi potessero confrontarsi rispetto alle interpretazioni che ne avevano tratto.

Man mano che si moltiplicavano i personaggi temevamo di non rammentarli, quindi abbiamo deciso di costruire un grande cartellone in cui incollare il disegno di questi personaggi, in modo da creare una specie di mappa visiva dei protagonisti del

nostro documento. In breve, la nostra mappa murale si è così arricchita e complicata attraverso un piccolo rito di ritaglio e di incollaggio dei nuovi elementi dopo ogni racconto e discussione collettiva.

Tornando ai processi di comprensione, possiamo dire che nel corso dell'analisi dei primi testi lo sforzo maggiore dei bambini era capire dove si svolgeva l'azione, chi scriveva quei testi, qual era il contesto in cui venivano richiesti e prodotti. Il nome della frazione in cui sorgeva la scuola - Giardino, nel comune di Imola (Bo) - non ha certo aiutato la decodifica, poiché tale nome compariva sempre all'inizio delle date, ma è stato inizialmente scambiato per l'indicazione di un'area verde piuttosto che di un paese specifico. Poi però l'interpretazione corretta è emersa man mano che altri nomi di luoghi sono stati identificati nei brevi testi successivi (un brano elencava i comuni toccati nel percorso di una gita al mare da Giardino a Cesenatico). È stata quindi richiesta dai bambini una carta geografica del territorio e a quel punto è emersa la presenza di Giardino come la località in cui sorgeva la scuola dove venivano scritti questi testi.

Tra i contenuti che sono emersi con maggior forza nella lettura dei bambini vi è certamente la vita di campagna nel dopoguerra. Il rapporto con gli animali, intensissimo in questi brani, e l'immersione nella natura sono caratterizzati in maniera molto diversa da come vengono vissuti oggi, e questo mutamento ha colpito i bambini e li ha portati a riflettere sulla distanza culturale con quell'epoca.

Durante il periodo di lavoro, molto intervallato e che quindi si è prolungato per alcuni mesi, abbiamo sollecitato i bambini a riflettere su quali strade avrebbe potuto prendere la ricerca per andare oltre la riflessione sui testi. All'inizio era difficile per loro comprendere cosa chiedevamo; poi dopo la richiesta della carta geografica, hanno cominciato a capire e hanno formulato altre suggestioni: ad esempio sull'età che potevano avere oggi gli autori dei testi, sull'ipotesi di provare a verificare se fossero ancora in vita e in quel caso di contattarli, la curiosità di sapere se esistesse ancora quella scuola. Un bambino che sarebbe andato fare una partita di basket a Imola nel fine settimana si è impegnato a far allungare il percorso ai genitori per passare da questa località, trovando in loco una strada chiamata "via delle scuole" e una struttura che poteva essere quella riprodotta dai bambini del documento in un disegno. Ha fatto delle foto e le ha portate ai compagni, così a quel punto abbiamo deciso di guardare insieme sul grande schermo Google Earth cercando la località e verificando luogo visitato.

Poi un ulteriore brano da analizzare è stato assegnato come compito a casa,

aprendo in questo modo la ricerca anche alla comunità dei genitori, così alcuni bambini sono tornati a scuola con ipotetici numeri di telefono di ex bambini della scuola di Giardino, che abbiamo provato a contattare insieme a scuola, con il vivavoce. Infine, abbiamo deciso di iniziare questo anno scolastico con una gita un po' particolare, andando in pullman a Giardino sulle tracce della nostra scuola misteriosa e poi recandoci in visita ad un museo della civiltà contadina della provincia, per toccare con mano le condizioni di vita degli agricoltori nel secondo dopoguerra del secolo scorso.

## **IL LABORATORIO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

**di Francesca Sara D'Imperio (Istituto Comprensivo Don Milani, Novate Milanese)**

Per la scuola secondaria di primo grado, il progetto è stato attivato presso l'Istituto Comprensivo Don Milani di Novate Milanese, in una classe terza, molto eterogenea per contesti di provenienza, livelli e problematiche di apprendimento. Il percorso è stato sviluppato da dicembre 2018 a giugno 2019, un'ora a settimana, ed è stato articolato in tre fasi: la prima dedicata alla fonte-documento comune, la raccolta di testi e disegni di bambini di una scuola elementare all'inizio degli anni Cinquanta del secolo scorso; la seconda focalizzata sulla collezione di diari, memorie ed epistolari relativi alla Grande Guerra, conservati nell'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano e consultabili on-line; la terza dedicata alla restituzione, al confronto collettivo, alla comparazione critica dei dati e alla riflessione sul percorso intrapreso. I ragazzi hanno lavorato in classe e in aula informatica, in gruppi di tre/quattro elementi, autonomamente formati. Sono stati previsti 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. Tutte le attività sono state documentate in un diario di lavoro settimanale.

Il percorso ha seguito due linee principali di sviluppo: in primo luogo, l'approfondimento del concetto di fonte storica come testimonianza, strumento di indagine e base per una ricostruzione ragionata di eventi; in secondo luogo la riflessione sulle possibilità offerte alla ricerca dalla rete informatica, mediante la navigazione in sedi virtuali di conservazione e la sperimentazione di un metodo critico di approccio alle risorse on-line, allo scopo di reperire informazioni verificate e verificabili (Monducci, 2018).

La prima fase, condotta sul documento comune, è stata finalizzata al consolidamento dei concetti di base inerenti alle fonti: cosa sono, a cosa servono, come si usano; i ragazzi, senza avere alcuna notizia preliminare sullo scritto in oggetto, hanno letto e trascritto i testi, quindi ne è stata loro proposta una schedatura attraverso domande guida (Data → quando; luogo → dove; temi principali / parole chiave → cosa; autore → chi; destinatario o scopo → a chi e perché), allo scopo di stimolare la ricostruzione del contesto a partire dalle informazioni raccolte (Baiesi & Portincasa, 2013; Rosso, 2018).

Tutti hanno inizialmente manifestato difficoltà nella lettura della grafia di alcune mani e nella comprensione di alcuni termini dialettali che non conoscevano; sono sembrati un po' spaesati per il tempo necessario a decifrare il documento. Ci siamo allora soffermati sull'analisi delle singole lettere e sulla ricostruzione delle parole a partire dal riconoscimento del segno grafico, con l'ausilio delle riproduzioni scannerizzate e ingrandibili delle pagine del diario. Con l'andar del tempo i ragazzi hanno preso familiarità con i testi e hanno cominciato a confrontarsi autonomamente anche fra gruppi diversi, scambiandosi informazioni utili. Sono state usate risorse on-line per localizzare luoghi citati e per trovare il significato di parole che non conoscevano.

Il lavoro è terminato con un dibattito collettivo su quali informazioni potessero risultare utili a capire di che tipo di testo si trattasse, da chi, dove e in quale contesto fosse stato redatto. Sulla base dello schema realizzato, i gruppi hanno impostato le loro relazioni.

Alla fine di febbraio 2019 è stata introdotta la seconda fase del progetto, l'attività sull'Archivio Diaristico Nazionale (Fondazione Archivio Diaristico Nazionale - <http://archiviodiari.org>), concepito come approfondimento relativo alla Prima Guerra Mondiale e ancorato quindi a un quadro storico di riferimento precedentemente fornito. In aula informatica i ragazzi sono stati invitati a scoprire le caratteristiche di una sede di conservazione virtuale attraverso le diverse possibilità di navigazione; hanno sperimentato le varie modalità di consultazione e ricerca e hanno preso visione del materiale on-line disponibile nell'archivio digitale. In un secondo momento sono stati guidati nel percorso fino alla pagina dedicata al progetto *La Grande Guerra, i diari raccontano* (<http://racconta.gelocal.it/la-grande-guerra/index.php>), una raccolta in fieri di oltre 1000 testimonianze autobiografiche di uomini e donne che a diverso titolo hanno vissuto l'esperienza della Prima Guerra Mondiale.

Gli alunni sono stati quindi invitati a scegliere un autore da "adottare" fra i tanti

presenti in Archivio. Alcuni hanno cercato documenti contenenti specifiche informazioni relative alle armi, alle azioni di guerra e alla situazione dei soldati in trincea, altri si sono mostrati più interessati alle impressioni e alle emozioni che emergevano soprattutto nelle lettere indirizzate alle famiglie. Una volta effettuata la scelta, è stata data loro l'indicazione di lavoro: ricavare informazioni e ricostruire a partire dal testo un ritratto della persona e un quadro del contesto storico-sociale nel quale scriveva. All'occorrenza i dati evinti sono stati integrati o chiariti mediante ricerche guidate in rete che hanno riguardato soprattutto l'ambito lessicale, militare e geografico.

Alcuni hanno cominciato presto a fare osservazioni linguistiche soprattutto sulla sintassi, hanno notato errori ortografici ed espressioni scorrette, quindi sono andati a cercare nelle informazioni biografiche la zona di provenienza dell'autore per capire se determinate espressioni potessero essere dialettali; qualcuno ha collegato il contesto sociale e la mancanza d'istruzione al livello linguistico. Grande interesse è stato dimostrato anche per le digitalizzazioni di alcuni diari: in molti si sono soffermati sulle immagini e hanno rilevato difformità ed eleganza della grafia, qualcuno ha confrontato la trascrizione con l'originale per verificare la presenza degli errori.

A partire dalle osservazioni scaturite nel corso dell'attività sono stati rinforzati in questa fase i concetti di "autenticità" e "originalità" delle fonti; è stato sottolineato il ruolo della mediazione tecnologica (fotocopie, foto, formato elettronico) e di conseguenza messa in luce la distinzione tra fonte originale e fonte riprodotta. Ancora ci si è soffermati sul metodo di interrogazione e di lettura del testo e a tal proposito è stato chiesto agli studenti di suddividere i dati raccolti in due categorie principali: una, relativa alla persona scrivente, con informazioni oggettive e dirette presenti negli scritti ed informazioni caratteriali, psicologiche, culturali e sociali desumibili dal contesto; l'altra, relativa al quadro storico vero e proprio, con tutti i dati tecnici, strategici e, dove presenti, politici (Rosso, 2018; Bloch, 2009).

La terza fase del progetto è stata dedicata alla condivisione di quanto emerso dai documenti, all'interpretazione e alla sistematizzazione delle informazioni raccolte: i ragazzi si sono mostrati colpiti dal diverso atteggiamento degli autori dei testi nei confronti della guerra, della morte, del senso del dovere; si sono scambiati informazioni di tipo militare e in generale sulla vita di trincea; si sono annotati dati che ritornavano in testimonianze diverse; hanno incrociato dati topografici e cronologici per verificare le narrazioni o semplicemente scoprire se due diversi autori potessero aver avuto contatti. In relazione agli aspetti formali delle testimonianze, sono state esaminate e confrontate

le diverse modalità di scrittura di diari, memorie ed epistolari, anche considerando l'azione della censura che condizionava la stesura delle lettere dal fronte. Infine, dall'analisi comparata delle diverse notizie individuate, completate con i dati forniti dal manuale, è stato ricostruito e integrato il quadro storico generale e la particolare situazione delle trincee italiane nel corso della Prima Guerra Mondiale.

Al termine del percorso è stato proposto alla classe un ampliamento interdisciplinare che prendesse in considerazione l'esperienza al fronte di Giuseppe Ungaretti e la relativa opera poetica. Anche in questo caso era già stato affrontato l'argomento, quindi si è chiesto ai ragazzi di cambiare la chiave di lettura del testo e di interrogarlo in quanto fonte storica. Sono stati messi a confronto componimenti pubblicati ne *L'Allegria* e brani di diari o lettere, seguendo un doppio livello di analisi, linguistico e contenutistico. I ragazzi hanno colto con facilità i parallelismi contenutistici e tematici fra i testi, dai luoghi citati agli stati d'animo ricorrenti. Le indicazioni di tempo e di luogo presenti in testa alle poesie ungarettiane sono state collegate a quelle dei diari e delle lettere e sono stati paragonati i percorsi del soldato Ungaretti con quelli degli altri. In seguito, sono emerse considerazioni sul registro linguistico e sulla forma adottata dal poeta, rispetto alla povertà lessicale e all'andamento colloquiale della maggior parte dei brani letti. È stato infine chiesto agli studenti di scegliere una poesia che potesse essere accostata ad uno o più passi letti nei diari e negli epistolari e di prepararsi a motivare la scelta ai compagni; il criterio adottato è stato principalmente empatico ed emotivo, Ungaretti "ha abbandonato" il libro di letteratura ed è stato definitivamente incluso nel gruppo degli uomini e delle donne che hanno narrato la "loro" storia alla classe.

## **IL LABORATORIO NELLA SCUOLA SUPERIORE**

*di Raffaella Calgaro (Istituto Tecnico Tecnologico G. Chilesotti, Thiene, VI)*

Il terzo step del progetto ha coinvolto una classe terza del "Chilesotti" di Thiene, in provincia di Vicenza. È questo un istituto tecnico tecnologico che rivolge la sua didattica essenzialmente verso le nuove tecnologie e la loro applicazione. Una presenza multimediale così forte nella vita di questi studenti da un lato ha reso più facile e accessibile la circolazione delle informazioni, dall'altro ha contribuito a un'attenzione sbrigativa verso ciò che accade perché inchiodata all'orizzonte cortissimo delle breaking news. Abituati a ottenere dalla rete tutto ciò di cui hanno bisogno in tempi

ridotti, i ragazzi si sono affidati in modo del tutto incondizionato alle informazioni preconfezionate della multimedialità e questo atteggiamento ha condizionato la loro percezione del passato, ritenuto dai più un flusso cronologico spesso superfluo e inutile. Lo studio della storia, anche a breve termine, è costantemente lontano dal loro vissuto. La percezione del tempo non ha il respiro del passato e nemmeno del futuro: il loro è il tempo del presente, rapido e frammentato. Immediatezza e assenza dell'attesa sono le costanti del loro quotidiano e l'approccio allo studio della storia molto spesso si riduce a un apprendimento superficiale e riproduttivo. L'esigenza del docente di storia è dunque quella di rimotivare dando spazio alla costruzione della conoscenza, e non alla sua riproduzione, attraverso altre strategie di intervento.

È alla luce di queste considerazioni che si è deciso di proporre alla classe il lavoro di didattica-ricerca sui documenti, per alimentare curiosità intellettuali e per accrescere conoscenze e competenze. Interrogare il passato, attraverso una serie di tracce disseminate, poteva infatti permettere a ogni studente di operare e di trasformare il documento in una tessitura di informazioni in modo del tutto personale (Mattozzi, 2004; Antiseri, 1999; Baiesi & Portincasa, 2013).

La presentazione del progetto e il primo approccio ai documenti (il diario di una scuola elementare degli anni Cinquanta) sono iniziati nel II quadrimestre, dopo che il gruppo classe ha avuto modo di conoscersi e di formarsi. Come da accordi con i colleghi delle altre due scuole, l'oggetto del documento non è stato reso noto, né il contesto e neppure il periodo storico. La classe in una prima fase è stata solo informata che l'attività di ricerca e di ricostruzione si sarebbe svolta in modo parallelo con una quarta delle scuole elementari e con una terza delle scuole medie.

I 21 ragazzi/e sono stati così divisi in gruppi misti, con la presenza cioè nel team di eccellenze e di studenti deboli che hanno messo in gioco le loro potenzialità in ugual maniera. Luogo deputato alla costruzione della conoscenza e del nostro "fare storia" è stata la classe, ambiente condiviso da studenti e da docenti, dato che era dotata di un pc e di un proiettore, strumenti indispensabili per presentare i documenti da analizzare. Messi da parte i soliti individualismi, si è creato sin da subito un clima positivo che ha promosso una forte interattività tra docente e studenti e tra studenti, punto di partenza per nuove interconnessioni e per nuove aggregazioni.

Il progetto, organizzato in orario curricolare, ha occupato un'ora settimanale dall'inizio alla fine del II quadrimestre, ovvero da gennaio a maggio del 2019.

Uno strumento per l'avvio dell'attività laboratoriale è stato lo *smartphone*, presenza richiesta dagli studenti come mezzo utile a reperire informazioni per la



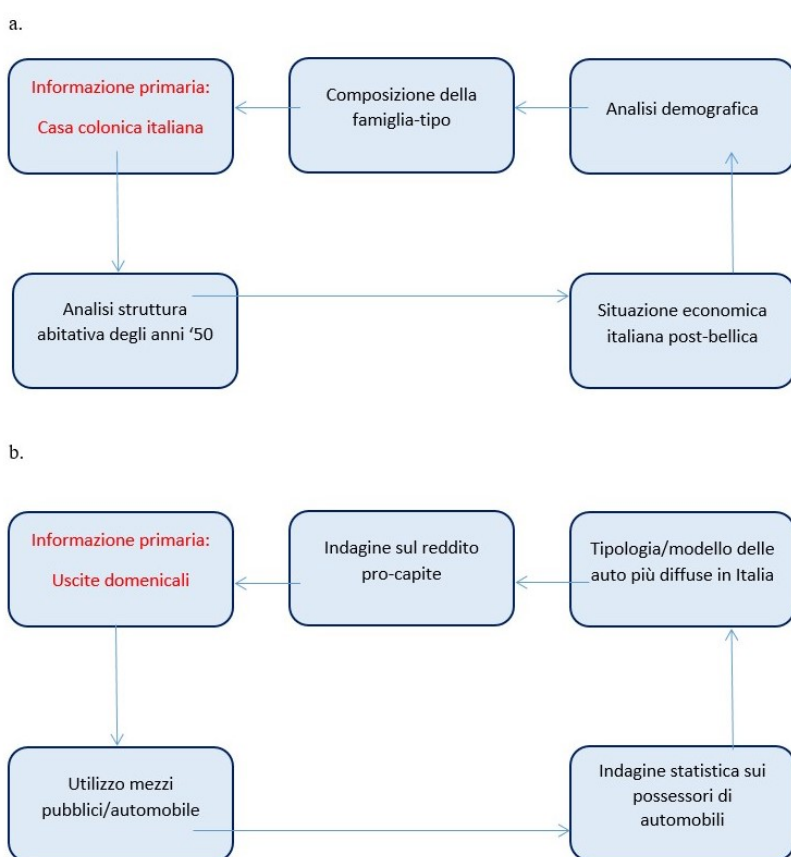
ricerca. Ritenevano infatti che la creazione di una sorta di laboratorio on-line rappresentasse per loro un approccio più facile, più intuitivo alla ricerca perché vicino al quotidiano. Non è stato così. Indubbiamente lo strumento multimediale ha ampliato il ventaglio di informazioni cui accedere (foto, materiale cinematografico, scrittura, canzoni) ma i luoghi tradizionalmente deputati alla conservazione delle tracce come i musei, le biblioteche, i siti archeologici, suggeriscono una continuità narrativa che nel web è assente. E così per gli studenti mettersi davanti a questo flusso di documenti è stato disorientante sia per la mole delle fonti, sia per la difficoltà del giudizio sulla loro veridicità. Il web, denso di informazioni vere/false, superficiali/approfondite, li aveva proiettati in un labirinto, sorprendendoli e disorientandoli. Navigare per loro era semplice, ma saper navigare non lo era affatto.

Marc Bloch sosteneva che mai come nel Novecento il falso poteva diventare il centro di una storia possibile (Bloch, 2008). Oggi, nel web, il problema dell'autorevolezza delle fonti e il rischio della falsificabilità dei fatti non possono essere sottovalutati. La veridicità delle informazioni è stata dunque la prima difficoltà riscontrata. E così a una serie di domande come: *quale fonte è attendibile? come riconoscerla? Perché alcuni documenti sono nel web e altri no? C'è in questa scelta una tendenziosità? E se sì di che tipo?* gli studenti non sapevano dare una risposta e hanno avvertito la necessità di essere guidati e accompagnati dalla docente durante le fasi del loro "costruire". Solo in questo modo la rete è diventata nelle loro mani uno strumento di conoscenza e di approfondimento che ha permesso loro di appropriarsi dei contenuti rompendo e scomponendo la struttura ordinata della materia. Nel caso specifico, nella lettura e nella successiva interrogazione del diario lo studente ha selezionato informazioni in base ai suoi orientamenti conoscitivi, legati ai suoi interessi e a una personale visione del mondo. Tali operazioni si sono tradotte in linee interpretative ascendenti e discendenti che gli hanno dato la possibilità di muoversi in un piano d'analisi più ampio e diversificato. Si è trattato di una connessione continuativa che ha permesso allo studente di confrontarsi con il documento in una prospettiva geostorica utile per comprendere la significatività dei fenomeni del passato in relazione al contemporaneo.

Lo smartphone non è stato solo un motore di ricerca per gli argomenti che emergevano interrogando le fonti. La classe ha realizzato un video di presentazione da condividere con le altre classi coinvolte nel progetto; ha aggiornato l'insegnante via e-mail sulle problematiche del suo operare; ha creato un gruppo whatsapp per confrontarsi; ha avviato ricerche per contestualizzare meglio le fonti e per conoscere,

attraverso google maps, il paese della scuola elementare a cui apparteneva il diario, per capire le distanze e gli spostamenti della gente; ha utilizzato il dizionario on-line per comprendere termini desueti o poco conosciuti.

Gli argomenti ricercati e selezionati sono risultati diversi, a seconda del gruppo e delle curiosità dei singoli. Alcuni, ad esempio, hanno ricercato documenti fotografici, audiovisivi, cinematografici per immergersi nel periodo in questione mediante un processo visivo. Altri hanno indagato e confrontato i dati statistici per costruire un parallelismo tra la realtà di oggi e quella del passato. A questo proposito si riportano due esempi:



Le fasi di attività laboratoriale hanno avuto la seguente scansione: ogni gruppo ha letto il documento, selezionando le informazioni ritenute importanti, le parole-chiave e quelle di dubbio significato. Ha interrogato poi il documento mediante una rete di domande per fare emergere la realtà storica e ha interpretato, rielaborando il tutto in forma scritta per presentarlo alla classe e per confrontarsi. Il confronto è stato un prezioso momento di indagine partecipata che ha spinto gli studenti a migliorare il proprio sapere, promuovendo una sorta di check list mentale su quanto fatto. Il tempo a disposizione era limitato, tuttavia si è cercato di accertare l'efficacia dell'azione

didattica, la coerenza e la congruenza della scelta e il grado di acquisizione cognitiva degli studenti, proponendo verifiche sui documenti e predisponendo modifiche laddove necessarie.

Attualmente tale pratica laboratoriale è stata avviata da alcuni docenti dell'Istituto.

## BIBLIOGRAFIA

- Antiseri, D. (1999). *Didattica della storia, Epistemologia contemporanea*. Roma: Armando.
- Baiesi, N., Portincasa, P. (2013). Pensare la didattica. Una proposta per riflettere sulla didattica. *Novecento.org*, 1, dicembre. doi: 10.12977/nov19.
- Bloch, M. (2008). *Apologia della storia o Mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare: l'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) in *Annali della pubblica istruzione: bimestrale del Ministero della pubblica istruzione*, Allegato 2012. Firenze: le Monnier.
- Mattozzi, I. (2004). La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia. In Bernardi, P. (cur.) *I quaderni di Clio '92. Insegnare storia con le situazioni-problema*, 4, febbraio, (pp.41-54).
- MIUR (1979). *Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979* in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- MIUR (2019). *Decreto Ministeriale n. 1095 del 21 novembre 2019, Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'a.s. 2019/20*.
- Monducci, F. (cur.) (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: Utet.
- Paolucci, S. (1964). *Storia per la scuola media*, (Vol. 3). Bologna: Zanichelli.
- Ricuperati, G., Carpanetto, D., Cerrato, R., Gastaldi, F. (1977). Editoria e insegnamento della storia. *Italia contemporanea*, 29.
- Rosso, E. (2018). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. In Monducci F. (cur.) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: Utet, pp. 111-140.
- Ungaretti, G., Ossola, C. (cur.) (2009). *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.

Zalc, C. (2019, 9 octobre). Carlo Ginzburg: "Il y a toujours en histoire cette possibilité de l'inattendu". *Liberation*. Disponible da

[https://www.liberation.fr/debats/2019/10/09/carlo-ginzburg-il-y-a-toujours-en-histoire-cette-possibilite-de-l-inattendu\\_1756510](https://www.liberation.fr/debats/2019/10/09/carlo-ginzburg-il-y-a-toujours-en-histoire-cette-possibilite-de-l-inattendu_1756510)

### *Sitografia*

Fondazione Archivio Diaristico Nazionale <<http://archiviodiari.org>>

La Grande Guerra, i diari raccontano <<http://racconta.gelocal.it/la-grande-guerra/index.php>>

Archivio storico Indire <<http://www.indire.it/patrimoniostorico/>>