



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Storiche

Il laboratorio di didattica della storia nella scuola
secondaria: una comparazione tra Italia e Spagna

Relatore:

(Ch.mo) Prof. Andrea Savio

Laureanda: Giulia Pozzi

Matricola: 2053808

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 – Didattica della storia: il laboratorio di storia, una comparazione tra Italia e Spagna	9
1.1. La didattica della storia tra gli anni Settanta e Ottanta	9
1.2. La didattica della storia negli anni Novanta.....	14
1.3. La didattica della storia negli ultimi vent’anni.....	19
1.4. Il laboratorio di didattica della storia.....	24
1.5. Comparazione della didattica della storia tra Italia e Spagna: analogie.....	34
1.6. Comparazione della didattica della storia tra Italia e Spagna: differenze	41
Capitolo 2 – Progettare un laboratorio: “Cartoline dalla Grande Guerra. Laboratorio didattico sugli scritti dal fronte per la scuola secondaria”	48
2.1. Premessa.....	48
2.2. Selezione dell’argomento e dell’archivio	49
2.3. Utilizzo e selezione delle fonti.....	54
2.4. Traguardi di apprendimento.....	61
2.5. Prerequisiti, ambienti e strumenti di lavoro	68
2.6. Scheda di progettazione.....	70
2.7. Fasi e tempi di realizzazione del laboratorio	72
2.7.1. Prima fase: la lezione introduttiva	73
2.7.2. Seconda fase: schedatura e analisi delle fonti.....	76
2.7.3. Terza fase e quarta fase: stesura del testo e ritorno al presente	79
2.8. Verifica e valutazione.....	82
2.8.1. Verifica delle conoscenze e opinioni degli studenti.....	86
2.9. Osservazioni e criticità emerse.....	89
2.9.1. Tirocinio: la classe, la docente, l’istituto.....	89
2.9.2. Fase operativa del laboratorio.....	91
2.9.3. Considerazioni al termine del laboratorio	95
Bibliografia	100
Sitografia	106

Introduzione

Per il senso comune pare che sia fondamentale che tutti ‘conoscano la storia’, a rimarcarlo è lo spazio in continua crescita riservato ai contenuti storici nei palinsesti televisivi e nei social, allo stesso tempo è però palese l’insuccesso della formazione di una conoscenza duratura dei fatti storici negli studenti in uscita dalla scuola secondaria.

Nonostante lo studio della storia sia generalmente ritenuto importante, questa si trova spesso a dover fare i conti con il forte stereotipo che la vede come una materia orale e da memorizzare. Ciò induce alcuni insegnanti e molti genitori a svalutarne l’utilità nel contesto formativo, mentre gli studenti che sono chiamati ad apprendere spesso non ne concepiscono le finalità, la percepiscono come una materia noiosa, fatta di date, personaggi importanti e grandi eventi, che non deve essere capita bensì studiata mnemonicamente e finiscono con lo sforzarsi nell’imprimere nella mente quei pochi concetti necessari al superamento di verifiche ed esami per poi dimenticarsene velocemente. Ad alimentare tale percezione concorre il persistere dell’utilizzo di didattiche ‘tradizionali’ basate sulla trasmissione delle conoscenze dal docente ai discenti, i quali vengono così relegati al ruolo di ricettori passivi della materia. A queste pratiche vanno contrapponendosi, da oltre mezzo secolo, proposte di didattiche ispirate alle teorie della pedagogia costruttivista, che puntano al coinvolgimento attivo dello studente nel processo di insegnamento-apprendimento, chiamandolo ad affrontare, singolarmente o in gruppo, problemi concreti e a trovarne possibili soluzioni, in un contesto dove il docente instaura con la classe un rapporto interattivo, ponendosi come una guida che offre aiuto paritetico.

Tra queste forme di didattica ‘innovativa’ assume particolare importanza il laboratorio. Da non intendersi solamente come uno spazio fisico attrezzato, ma piuttosto quale strategia didattica, puntando a generare interesse e curiosità negli studenti così da garantire il loro più alto coinvolgimento e al contempo motivarli allo studio, la pratica laboratoriale nella didattica della storia ha l’obiettivo di avviare gli allievi all’utilizzo degli strumenti e dei metodi tipici della ricerca storica. Tramite l’acquisizione del metodo storico, attraverso percorsi di selezione e analisi delle fonti accuratamente strutturati dal docente, obiettivo finale della didattica laboratoriale è accompagnare lo studente ad acquisire attivamente la consapevolezza dei passaggi fondamentali del processo di costruzione della conoscenza storica e i concetti ad esso correlati, sviluppando al contempo specifiche abilità e competenze. Abilità e competenze di cui l’allievo si approprierà a fini educativi e formativi, che gli permetteranno di affrontare la complessità del mondo presente, imparando a valutare criticamente eventi e informazioni,

avviandolo a diventare un cittadino consapevole e indipendente in grado di contribuire al miglioramento della società nella quale è inserito.

Il presente elaborato ha origine dalla proposta del professor Andrea Savio di strutturare il lavoro di tesi sulla progettazione e lo svolgimento di un laboratorio di didattica della storia all'interno del tirocinio curricolare di centocinquanta ore svolto da chi scrive presso l'I.T.C. Jacopo Nizzola di Trezzo sull'Adda (MI) tra novembre 2022 e gennaio 2023. Obiettivo di tale invito era quello di rendere più completa l'esperienza di tirocinio mettendo in pratica quanto appreso teoricamente nell'ambito del corso di Didattica della storia frequentato all'interno del percorso per l'ottenimento dei 24 CFU, e osservare e valutare l'impatto di questa metodologia didattica in un gruppo classe che non l'aveva mai sperimentata. Accanto alla fase pratica si è poi deciso di dedicare la parte iniziale dell'elaborato all'approfondimento dell'utilizzo della didattica laboratoriale nell'insegnamento della storia nella scuola secondaria italiana proponendo una comparazione con il contesto spagnolo. La decisione di tale confronto è stata dettata dalla previsione di un soggiorno della scrivente nella città di Huelva (Andalusia) nella primavera 2023, che ha permesso la ricerca di materiale bibliografico nella biblioteca universitaria della città (Universidad de Huelva), uno dei centri più prolifici in relazione agli studi sulla didattica della storia in Spagna, paese dove lo stato dell'investigazione nella disciplina risulta essere tra i più avanzati nel contesto europeo.

L'elaborato si divide dunque in due capitoli.

Il primo, basato sulla lettura di materiale bibliografico – manuali di didattica della storia e articoli in riviste specializzate – nella parte iniziale sarà dedicato a ripercorrere parallelamente le tappe fondamentali della didattica della storia in Italia e in Spagna a partire dagli anni Settanta del Novecento, periodo in cui iniziarono ad emergere le prime proposte di laboratorio in entrambi i paesi, per procedere fino alle novità che hanno caratterizzato gli anni più recenti. In questi primi paragrafi verrà analizzato come l'acceso dibattito relativo ai contenuti e alle metodologie dell'insegnamento della storia, avviatosi tra i docenti delle scuole secondarie sul finire degli anni Sessanta in entrambi i paesi, abbia coinvolto una parte del mondo accademico e condizionato le istituzioni politiche e il mercato dell'editoria indirizzando i primi tentativi di rinnovamento che sono andati concretizzandosi tra gli anni Settanta e Ottanta. Si vedrà come, tuttavia, delle numerose proposte dal basso spesso le riforme e i nuovi manuali proposti abbiano fatto propri solo parzialmente gli aspetti più innovativi e come il diverso atteggiamento delle università rispetto alla didattica abbia concorso a segnare importanti divergenze tra Italia e Spagna, le quali hanno influenzato il diverso sviluppo della disciplina nei due paesi nei decenni successivi.

Procedendo a ripercorrere i passaggi che hanno segnato il corso della didattica della storia si analizzeranno i cambiamenti che hanno caratterizzato gli anni Novanta, un periodo di importanti riforme, segnato tuttavia soprattutto dalle tensioni politiche che hanno portato a una svolta reazionaria tesa ad annullare molte delle innovazioni precedentemente introdotte e che ha contribuito a una generale dispersione dei gruppi dei docenti innovatori creatisi nei decenni anteriori. Collettivi che in ogni caso, si vedrà, non scomparvero completamente e già dai primi anni del nuovo millennio tornarono a far leva sull'urgenza dell'utilizzo di pratiche di insegnamento innovative, supportati dall'esigenza di integrare nella didattica l'utilizzo dei nuovi strumenti tecnologici e della rete, così come dalla necessità di rispondere al tentativo delle istituzioni europee di armonizzare i sistemi scolastici comunitari e impostare una formazione in grado di rispondere alle esigenze di un mondo in continua e rapida trasformazione.

Prima di procedere alla comparazione tra i due paesi, dove verranno messe in luce le numerose analogie e le poche, ma fondamentali, differenze che caratterizzano la didattica della storia in Italia e in Spagna, si dedicherà un paragrafo alla discussione della pratica laboratoriale così come andatasi sviluppando in Italia dagli anni Settanta fino ai tempi più recenti. In questa sede verranno evidenziati gli apporti che tale metodologia didattica mira a dare all'insegnamento della storia e alla formazione degli allievi e il cambio di paradigma, il passaggio alla 'mente laboratoriale', richiesto ai docenti che decidono di avvalersi di questa pratica. Verranno esaminate le criticità che hanno impedito a tale prassi di trovare diffusione tra le metodologie didattiche e che, ancora oggi, ne limitano l'utilizzo. In particolare, si sottolineerà l'assenza di un modello specifico proposto dal mondo accademico e come la mancanza di dialogo tra scuola e università concorre in generale in modo negativo allo sviluppo di didattiche innovative in ambito scolastico. In ultimo verranno analizzati alcuni dei modelli proposti dai massimi esperti di didattica della storia in Italia.

Nel secondo capitolo si procederà ad analizzare nel dettaglio gli aspetti che caratterizzano la didattica laboratoriale, partendo dall'esperienza pratica del laboratorio intitolato *Cartoline dalla Grande Guerra. Laboratorio didattico sugli scritti dal fronte per la scuola secondaria*, ideato dalla scrivente e proposto alla classe VC dell'I.T.C. Nizzola. A supporto del lavoro, che mette al centro l'archivio digitale *Archivio Bassi - Lettere e cartoline dei soldati trezzesi dal fronte* consultabile tramite il sito Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda, si è fatto riferimento in modo particolare agli scritti di Antonio Brusa e Ivo Mattozzi, al manuale curato da Francesco Monducci, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive* e alla pubblicazione curata da Chiara Massari *Didattica col Catasto. Laboratorio*

di Storia per il triennio delle superiori. Per la progettazione ci si è inoltre avvalsi delle numerose proposte di attività laboratoriali reperibili sui siti dedicati alla didattica della storia novecento.org, Historia Ludens e Clio92.

Partendo dalla scelta dell'argomento e dell'archivio da utilizzare per strutturare un laboratorio, si procederà analizzando le modalità di selezione e utilizzo delle fonti per poi delineare i traguardi di apprendimento, paragrafo all'interno del quale verrà approfondito in modo particolare il concetto di competenze e il rapporto di queste con la didattica. Dopo aver presentato la scheda di progettazione del laboratorio *Cartoline dalla Grande Guerra*, si analizzeranno nel dettaglio le fasi che compongono un'attività laboratoriale, dalla lezione introduttiva iniziale al 'compito di realtà' con cui gli studenti sono chiamati a mettere in pratica le conoscenze e le abilità acquisite durante i passaggi precedenti. Per concludere, si esamineranno le differenti modalità di valutazione richieste dalla pratica laboratoriale e gli esiti del questionario sottoposto agli studenti della VC al termine della loro esperienza. In ultimo, saranno riportate e analizzate le criticità emerse durante il lavoro con la classe e verranno proposte una serie di osservazioni relative sia all'attività laboratoriale che all'esperienza di tirocinio in generale.

Proprio le osservazioni raccolte durante il tirocinio e le considerazioni fatte dagli studenti della VC, durante il laboratorio e tramite il questionario finale, danno prova di quanto si vedrà emergere nel corso dell'elaborato relativamente alle analogie che accomunano la didattica della storia in Italia e in Spagna. Osservando la classe si è notato come spesso gli studenti fossero annoiati e insofferenti durante le lezioni di storia e indagando l'interesse relativo alla materia è emerso come la maggior parte degli allievi la ritenesse in qualche modo utile ai fini della propria crescita personale, ma non ne trovasse una finalità pratica, vedendola solo come un insieme di date e fatti, per altro difficili, da memorizzare. Al termine del laboratorio al contrario molti degli studenti hanno espresso apprezzamento per quanto fatto e hanno ravvisato l'utilità di un lavoro diretto sulle fonti che, oltre ad avere rotto la monotonia delle lezioni frontali grazie ad un'attività che si è rivelata stimolante e coinvolgente, ha permesso loro di apprendere più facilmente le nozioni storiche, aggiungendo al proprio bagaglio personale anche nuove competenze di analisi e scrittura.

Questo si pone in linea con quanto espresso dagli storici che si occupano di didattica sia in Italia che in Spagna, i quali, ormai da decenni, denunciano come le potenzialità della storia quale disciplina in grado di formare futuri cittadini consapevoli e indipendenti vengano disperse a causa di un persistere dell'utilizzo di contenuti e metodologie di carattere 'tradizionale', vale a dire l'utilizzo della lezione frontale, del manuale e di prove di verifica orali, insieme a

contenuti non aggiornati alle più recenti tendenze storiografiche e che continuano a fare perno su eventi relativi alla storia politica, spesso osservati dalla sola prospettiva nazionale.

Relegare gli studenti a posizioni di ascoltatori passivi, costretti a memorizzare nozioni, è pratica anacronistica e controproducente. Diventa invece necessario stimolare gli allievi alla partecipazione e trovare le chiavi per coinvolgerli e motivarli a sostenere gli impegni e le fatiche dello studio. In questo senso, e ancor più in un mondo in continua e rapida trasformazione come è quello attuale, un insegnamento che coinvolga sempre più attivamente gli allievi attraverso lavori diretti sulle fonti, che permetta l'apprendimento delle metodologie proprie della disciplina allo scopo non solo di trasmettere loro contenuti storici, bensì, primariamente, di contribuire alla crescita e alla formazione personale, è quanto mai urgente.

All'interno di tale processo, che deve sempre mettere al centro lo studente, diventa tuttavia fondamentale il ruolo ricoperto dal docente. Proprio dagli insegnanti delle scuole secondarie partirono i primi dibattiti che caratterizzarono la richiesta di cambiamento nelle pratiche didattiche sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso, ed è necessario che proprio queste figure si adoperino affinché tali innovazioni trovino spazio nelle aule scolastiche oggi. Tuttavia, è indubbio che la dedizione e l'impegno del singolo non sono sufficienti per proporre didattiche alternative in grado di portare gli studenti ad apprezzare e a valorizzare lo studio della storia. Urge in questo senso un impegno più incisivo, e volontà di cambiamento reale priva di qualsiasi fine ideologico e faziosità partitica, da parte delle istituzioni governative, che porti all'emanazione di una legislazione più chiara e meno complessa della vigente, sia in relazione alle indicazioni programmatiche, così da guidare più facilmente i docenti nell'organizzazione della propria didattica, sia in riferimento alle modalità di reclutamento degli insegnanti, garantendo percorsi strutturati e finalizzati alla pratica docente.

Esemplare in tal senso è il caso spagnolo, dove tutti gli aspiranti docenti delle scuole secondarie, al termine della laurea (*Grado*) in storia o geografia, hanno l'obbligo di frequentare una laurea magistrale (*Máster*) della durata di un anno, dal carattere professionalizzante che prevede insegnamenti di didattica e un significativo monte ore di tirocinio in aula. Sebbene tale impostazione permetta ai futuri docenti di acquisire importanti basi di didattica, è doveroso sottolineare come molti di essi denunciino di non ricevere un'adeguata preparazione a monte, durante il *Grado*, dove gli insegnamenti di storia rimangono prevalentemente trasmissivi, nozionistici e in definitiva privi di aspetti pratici e dunque poco efficaci. Sempre guardando alla Spagna è possibile notare come alla storia venga riservato uno spazio di assoluta centralità nell'insegnamento delle scienze sociali, settore disciplinare al quale afferisce. Inoltre, nel paese iberico la ricerca accademica nella didattica della storia vanta una lunga tradizione e presenta

una produzione tra le più ricche del contesto europeo. Nonostante ciò, va però constatato come alcuni tra gli esperti di didattica spagnoli denuncino una generale distanza del mondo universitario da quello della scuola. In questo senso molte delle proposte avanzate in sede accademica faticano a raggiungere gli insegnanti delle scuole secondarie i quali, anzi, spesso vedono con sospetto quanto concepito dai docenti universitari, oppure non vi hanno accesso in quanto la tendenza in forte crescita tra i ricercatori spagnoli è quella di pubblicare i propri studi su riviste indicizzate, raramente consultate dai professori delle scuole secondarie.

Dunque, senza la pretesa di riprodurre integralmente il sistema spagnolo, il quale seppur si presenta strutturato più efficacemente rispetto a quello italiano mostra comunque numerose criticità, è sicuramente auspicabile guardare con interesse a tale modello e tenerne in considerazione gli aspetti più positivi. In modo particolare andrebbe seriamente rivalutata la collocazione disciplinare riservata alla storia nell'ambito scolastico italiano e andrebbero istituiti percorsi di formazione dedicati per formare i futuri insegnanti.

Insistere nel lasciare ancorata e subordinata la storia alle altre discipline dell'area umanistica, oltre a svalutarne l'importanza, influisce negativamente sulle sue modalità di trasmissione ai discenti. È risaputo infatti che nei corsi di laurea di lettere e filosofia, i quali abilitano anche all'insegnamento della storia, questa ricopre un ruolo marginale, ma allo stesso tempo gli stessi corsi di storia, in un panorama accademico che tende sempre di più alla specializzazione in un unico specifico settore scientifico-disciplinare, difficilmente forniscono una conoscenza completa della materia tale per come sarebbe invece richiesta ad un insegnante delle scuole secondarie. I risultati di queste mancanze si configurano nella maggior parte dei casi nell'utilizzo da parte dei docenti di una didattica di tipo 'tradizionale', basata sull'uso della lezione frontale e del manuale, unica fonte di sicurezza in assenza di conoscenze consolidate.

In aggiunta a questo, è senza dubbio auspicabile un definitivo abbandono del pensiero pedagogico dell'idealismo italiano di stampo gentiliano, per il quale la conoscenza dei contenuti è condizione sufficiente a poterli insegnare, in favore di una maggiore centralità dei corsi di didattica della storia nella formazione iniziale dei docenti. Accanto a ciò è inoltre necessario un più deciso sviluppo della ricerca accademica nella disciplina, ambito in cui l'Italia presenta un forte ritardo rispetto alla maggior parte degli altri paesi europei e che solo recentemente sta iniziando a recuperare. Studi, indicazioni e materiali da parte delle università permetterebbero ai docenti intenzionati ad utilizzare didattiche innovative di muoversi su basi solide, senza lasciar spazio a improvvisazioni, le quali, per quanto possano talvolta terminare in proposte valide, rischiano di generare attività poco efficaci sia dal punto di vista formativo che in relazione alla trasmissione delle conoscenze storiche.

Una preparazione rivolta ai futuri insegnanti attraverso specifici percorsi di formazione permetterebbe a questi di venire a conoscenza e sperimentare diverse pratiche di insegnamento, che, oltretutto, gli stessi difficilmente incontrano durante gli anni della propria formazione. Tale condizione risulta essere sempre più urgente al giorno d'oggi, dove è ormai ampiamente condivisa l'opinione rispetto all'inefficacia della didattica 'tradizionale' nella trasmissione dei saperi storici e ancor più dal momento in cui il docente è chiamato ad operare non solo al fine di trasmettere conoscenze, bensì con l'obiettivo di concorrere allo sviluppo delle competenze degli allievi.

In questo senso il laboratorio di storia si configura come una delle pratiche a disposizione dell'insegnante per variare la propria didattica superando il modello trasmissivo e includendo attivamente nel processo di insegnamento-apprendimento gli studenti, i quali, chiamati a lavorare direttamente sulle fonti riproducendo i passaggi che compie lo storico nel proprio lavoro di ricerca, apprendono le basi metodologiche della storia e acquisiscono alcune delle tecniche specifiche che saranno poi in grado di applicare anche ad altre situazioni. Così facendo, oltre ad acquisire conoscenze gli allievi sviluppano al contempo specifiche competenze. Inoltre, tale pratica, per la sua prevalente componente partecipativa, risulta essere fortemente inclusiva e può contribuire a prevenire o superare situazioni di disinteresse e mancanza di motivazione nello studio della storia da parte degli studenti.

Tuttavia, è importante tenere presente che il laboratorio non deve essere considerato un sostituto della tradizionale lezione frontale, bensì dovrebbe essere ad essa complementare e utilizzato in alternanza ad altre pratiche didattiche. Attraverso la lezione tradizionale il docente inquadrerà il contesto storico generale fornendo le coordinate e i concetti fondamentali che verranno poi sviluppati e approfonditi nel corso del laboratorio. Questo sarà invece strutturato intorno ad un tema specifico, ben definito e collegato all'attualità, conferendo significatività all'attività per non rischiare che questa risulti agli allievi distante e astratta e in modo tale da permettere allo studente di seguire il fondamentale percorso che dal presente pone gli interrogativi le cui risposte andranno ricercate nel passato per ritornare al presente.

Inoltre, non vanno sottovalutati l'impegno e la preparazione specifica che la didattica laboratoriale richiede. Pur presentandosi come un'attività più 'leggera' e coinvolgente, infatti, il laboratorio esige elevato impegno e una partecipazione maggiore sia da parte del docente che degli studenti. Il primo è chiamato a organizzare scrupolosamente tutte le fasi di lavoro, mantenendo al contempo il giusto grado di flessibilità per adattarsi agli imprevisti. Dovrà definire gli obiettivi di apprendimento che intende raggiungere, calibrandoli sulle esigenze dei partecipanti tenendo conto del livello cognitivo, dell'età e del contesto generale, dovrà poi

indicare le modalità di svolgimento e di verifica che dovranno essere condivise e discusse con gli studenti, i quali non saranno più solo ascoltatori passivi, bensì partecipano attivamente, da soli o in gruppo, alla creazione di nuovo sapere storico e all'acquisizione delle conoscenze ad esso correlate.

In definitiva, per essere efficaci le esperienze laboratoriali devono risultare brevi e significative, svolte in un numero ridotto durante l'anno scolastico. Allo stesso tempo, per garantire una reale comprensione dei metodi della ricerca storica e per far sì che lo studente acquisisca autonomia nel processo laboratoriale è fondamentale che tale pratica trovi costanza all'interno della programmazione del docente e, possibilmente, sia proposta agli alunni fin dai primi anni della scuola primaria. Solo attraverso un utilizzo continuo della didattica laboratoriale si può sperare che lo studente al termine del proprio percorso scolastico avrà acquisito e consolidato le proprie competenze, riuscendo oltretutto a dar prova di una più duratura padronanza delle conoscenze storiche.

In conclusione, si può dunque dire che la didattica laboratoriale presenta senza alcun dubbio numerosi vantaggi dal punto di vista educativo, formativo e del coinvolgimento degli studenti, ed è un'attività particolarmente apprezzata dagli allievi che la sperimentano. Allo stesso tempo risulta però essere una pratica che richiede significativi tempi di preparazione e svolgimento, che spesso si scontrano con i reali spazi a disposizione dei docenti, ed esige una formazione specifica di questi, che le università raramente offrono. In questi termini risulta comprensibile il motivo per il quale tale metodologia faticosi ancora oggi a trovare spazio nella didattica degli insegnanti delle scuole secondarie.

Capitolo 1 – Didattica della storia: il laboratorio di storia, una comparazione tra Italia e Spagna

1.1. La didattica della storia tra gli anni Settanta e Ottanta

Il periodo compreso tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento rappresentò una stagione fondamentale per la didattica della storia sia in Italia che in Spagna. In entrambi i paesi prese il via un acceso dibattito sui contenuti e le metodologie per l'insegnamento della storia che vide come protagonisti i docenti delle scuole secondarie, insieme ad alcuni, pochi, storici esperti di didattica. Alle proposte che emergevano cominciarono a prestare sempre maggiore attenzione le istituzioni che intervennero con i primi tentativi di rinnovamento, dagli esiti però non sempre felici. Allo stesso tempo anche il mondo dell'editoria non rimase impassibile di fronte alle novità e si adoperò per rivedere l'impostazione dei manuali di storia dando alla luce libri di testo che ambivano a mettersi in linea con le richieste che andavano producendosi.

Accanto a un aggiornamento dei contenuti dei programmi di storia, con il superamento della narrazione tradizionale incentrato sulla storia generale di stampo nazionalista per un passaggio ad una storia più strutturata che enfatizzava gli aspetti socioeconomici globali, la proposta formulata dai docenti innovatori di entrambi i paesi prevedeva di passare dal modello trasmissivo-nozionistico, nel quale la conoscenza degli eventi del passato veniva acquisita dai discenti in modo prevalentemente mnemonico tramite la spiegazione del docente e lo studio sul manuale, a un modello che metta al centro dell'azione gli allievi e le allieve coinvolgendoli attivamente nel processo di apprendimento. È proprio tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta che si inizia a parlare di 'laboratorio' o di metodologia dell'*aprendizaje por descubrimiento*'.¹

L'introduzione e la progressiva diffusione delle pratiche laboratoriali nell'insegnamento della storia nelle scuole italiane sono il frutto del lavoro di ripensamento della didattica e di sperimentazione di nuove pratiche attuato dai docenti e da studiosi specialisti della disciplina proprio in questo periodo. Tra questi un contributo fondamentale arrivò da Raffaella Lamberti, Antonio Brusa, Scipione Guarracino, Ivo Mattozzi, così come da alcune associazioni d'insegnanti, quali il Movimento Cooperazione Educativa (MCE), già attivo dagli anni Cinquanta, e il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LaNDiS), costituito nel

¹ P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia*, pp. 716-718; R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 201-202.

1983.² Sull'onda della vivace discussione intorno alla didattica che si sviluppò durante gli anni Settanta anche alcune case editrici si fecero promotrici di manuali innovativi, nei quali veniva dato ampio spazio al 'laboratorio' e che videro la luce a partire dai primi anni Ottanta.³ Nonostante il tentativo di riformare questo mezzo, va però sottolineato che, in particolare nei libri di testo delle superiori, non vennero aggiornati i contenuti rispetto ai nuovi orientamenti storiografici.⁴

Il dibattito fu recepito anche a livello istituzionale dove con i programmi ministeriali per la scuola media inferiore del 1979 venne per la prima volta sottolineata la necessità per gli allievi e le allieve di sperimentare, a un livello elementare, le operazioni del metodo storico, mentre con i programmi delle scuole elementari del 1985 le pratiche laboratoriali entravano nella scuola primaria.⁵ Nonostante i nuovi programmi, nella sostanza le pratiche innovative faticavano a trovare terreno fertile in una scuola dove la maggior parte degli insegnanti rimaneva ancorata al modello trasmissivo-nozionistico.⁶ Non cambiò inoltre l'insegnamento alle superiori dove i programmi approvati all'inizio degli anni Sessanta, che non verranno aggiornati fino alla fine degli anni Novanta, rimasero elenchi che riassumevano la storia sotto il solo profilo politico e attraverso il filtro della storia nazionale italiana.⁷

A metà degli anni Ottanta, contemporaneamente al rinnovamento dei programmi per le elementari, la ministra della Pubblica Istruzione Franca Falcucci propose importanti cambiamenti anche per il biennio delle scuole superiori, dando maggiore centralità alla storia moderna e contemporanea e proponendo il superamento della cronologia a favore di un insegnamento per unità didattiche tematiche e problematiche. La proposta non ebbe seguito, ma rimase fondamentale per l'avvio di una nuova stagione di discussioni che si svilupperà durante il decennio successivo a partire dalla creazione della commissione ministeriale per la riforma del biennio (commissione Brocca), istituita nel 1988, che nel 1991 venne incaricata di rivedere anche i programmi del triennio superiore.⁸

L'apertura del ministero verso le innovazioni nella didattica non venne però accompagnata da una modifica delle norme di ingresso alle cattedre scolastiche, alle quali si continuava ad accedere tramite un concorso che valutava le conoscenze disciplinari, senza

² F. Monducci, *Insegnare storia*, p. xx.

³ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, pp. 10-11.

⁴ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 94; A. Brusa, *Il manuale di storia*, La nuova Italia, 1991.

⁵ F. Monducci, *Insegnare storia*, p. xx.

⁶ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 91-92.

⁷ *Ivi*, p. 94.

⁸ *Ivi*, p. 95.

richiedere conoscenze e competenze didattiche.⁹ Inoltre la cattedra di storia rimaneva ancorata a quella di italiano o di filosofia, aumentando le possibilità che i professori di storia non padroneggiassero del tutto la materia.¹⁰ La mancanza di un intervento delle istituzioni in questo senso non spinse le università a mutare il proprio interesse verso la didattica della storia, e in generale di tutta la didattica dell'area umanistica, che rimase pressoché inesistente. L'università rimaneva ferma al pensiero pedagogico dell'idealismo italiano di inizio Novecento, promosso fra tutti da Giovanni Gentile, per il quale la conoscenza dei contenuti di una disciplina implicava automaticamente la capacità di insegnarla e pertanto ogni tecnica didattica risultava inutile.¹¹ In questa fase non vennero attivati corsi di didattica per la formazione dei docenti, né tantomeno dottorati di ricerca dedicati alla disciplina, che impedirono di consolidare quanto fatto fino a quel momento e causando all'Italia un grande ritardo rispetto alla maggior parte degli stati europei, tra i quali la Spagna, che fin dall'inizio degli anni Settanta andavano istituzionalizzando la didattica.¹²

In Spagna le innovazioni nella didattica della storia in ambito scolastico presero il via durante gli anni Settanta e vissero un momento di forza fino alla metà degli anni Novanta.¹³ A favorire il cambiamento fu l'approvazione, nel 1970, della *Ley General de Educación* (LGE),¹⁴ l'ultima legge franchista relativa all'istruzione che diede il via a un processo di modernizzazione del sistema educativo, che si sarebbe concluso nel 1976 dunque dopo la morte di Franco, e che mirava ad adattare la scuola alle necessità derivanti dagli sviluppi socio-economici in corso in Spagna, tramite i quali il paese aspirava ad inserirsi nel processo di integrazione europea.¹⁵ In relazione all'insegnamento della storia i cambiamenti introdotti dalla LGE furono radicali. Va in primo luogo sottolineato che per la prima volta dopo oltre cento anni l'intero sistema scolastico fu ridefinito. Venne istituita la scuola dell'obbligo e gratuita tra i 6 e i 14 anni, che prese il nome di *Educación General Básica* (EGB), al termine della quale lo studente poteva scegliere tra due percorsi: la *Formación Profesional* (FP), oppure il *Bachillerato Unificado Polivalente* (BUP), una scuola secondaria di tre anni al quale si aggiungeva un quarto anno, *Curso de Orientación Universitaria* (COU), di preparazione alle prove di ingresso all'università (*Selectividad*).

⁹ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, p. 123.

¹⁰ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 78-79.

¹¹ L. Cajani, *Le vicende della Didattica*, p. 122.

¹² L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, p.8; A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, *La construcción de una disciplina* pp. 252-253.

¹³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, p. 10.

¹⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

¹⁵ R. López Facal, *Identificación nacional*, pp. 177-178.

Nella EGB gli insegnamenti di storia e geografia furono unificati nel corso di scienze sociali, all'interno del quale i contenuti di storia avevano il peso maggiore e furono epurati dei discorsi xenofobi e dagli stereotipi di stampo nazionalista retaggio dei curricula del XIX secolo, per presentare una storia che esaltava le origini comuni della civiltà e della cultura dell'Europa (occidentale).¹⁶ Tra gli insegnamenti del BUP la storia veniva impartita solo al primo e al terzo anno. Nel primo caso prendeva il nome di *Historia de las civilizaciones y del arte* riprendendo i contenuti e le impostazioni della EGB; mentre al terzo anno l'insegnamento *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* offriva un taglio interamente incentrato sulla storia spagnola, includendo anche la storia dei paesi delle ex colonie dell'impero.

Gli editori dei principali manuali in uso cercarono di adattarsi al nuovo corso, ma finirono col proporre testi che, seppur rinnovati nei contenuti, più attenti alla storia economica, sociale e culturale, rimanevano fitti e con pochi apparati che permettessero una didattica diversa da quella tradizionale. Questo spinse molti insegnanti del BUP, non soddisfatti dalle offerte editoriali, a contribuire alla nascita di numerosi gruppi che tentarono di reimpostare più o meno radicalmente il modo di insegnare la materia, portando alla proliferazione di alcune alternative ai libri di testo tradizionali, alla ricerca di un insegnamento meno mnemonico, più innovativo e che desse più protagonismo agli studenti.¹⁷

A prender parte a questi collettivi innovatori, in un clima di cambiamento sociale e politico legato al passaggio alla democrazia a partire dal 1975, furono soprattutto docenti che avevano partecipato alle lotte per la liberazione dal franchismo. La maggior parte di questi esperimenti prese il via sotto forma volontaria, senza il supporto delle istituzioni, e solitamente in forma autodidatta per sopperire al vuoto pedagogico dell'epoca franchista.¹⁸ La prima associazione a nascere fu il gruppo denominato *Germanía 75*, sorto a Valencia nel 1974, che proponeva il metodo dell'*aprendizaje por descubrimiento*, basato esclusivamente sull'analisi di fonti storiche che, con il supporto di alcune domande guida, si prefiggeva di far acquisire allo studente il metodo storico.¹⁹ In seguito a questa esperienza, nel 1976 a Barcellona venne fondato il gruppo *Historia 13/16* che proponeva un ulteriore coinvolgimento dei discenti chiamati a simulare in aula il lavoro dello storico. Ma furono a migliaia i gruppi che si formarono in tutte le regioni spagnole e portarono avanti proposte di rinnovamento nel campo della didattica delle scienze sociali e della storia in particolare. Tra questi i più influenti furono

¹⁶ R. López Facal, *Identificación nacional*, pp. 176-177.

¹⁷ *Ivi*, p. 182.

¹⁸ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, p. 202.

¹⁹ *Ivi*, pp. 202-203.

Grup LLavors, Garbí, AulaSete, Cronos, Eidos e Asklepios,²⁰ Va però sottolineato come molte di queste proposte innovative rimasero pura teoria senza riuscire a proporre un reale modello educativo alternativo a quello tradizionale, sufficientemente strutturato, da poterne prendere il posto.²¹

Gli anni Ottanta rappresentarono per la società spagnola un decennio di speranze e cambiamenti, che contribuì a consolidare la democrazia e che, a partire dal 1982 e fino al 1996, vide ininterrottamente alla guida del paese il partito socialista (PSOE). Forti della maggioranza e intenzionati a soddisfare le esigenze di rinnovamento sociale dei propri elettori, i parlamentari del PSOE coinvolsero molti degli esponenti dei movimenti per l'innovazione didattica e numerosi pedagoghi con l'obiettivo di procedere a una generale riforma dell'istruzione, i cui lavori presero il via nel 1987 e si conclusero nel 1990 con l'approvazione della *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).²² Nelle intenzioni originarie della riforma uno dei passaggi più significativi era rappresentato dalla proposta di lasciare ampia libertà ai docenti e agli istituti nella definizione dei curricula. Questo avrebbe consentito l'avvio di sperimentazioni basate sull'utilizzo di programmi e didattiche alternative. Tuttavia, come si approfondirà in seguito, tale progetto fu presto abbandonato e gli esiti della riforma portarono nella direzione opposta, ossia alla definizione di curricula 'chiusi' che imponevano contenuti minimi obbligatori, estremamente prolissi ed estesi, che lasciavano poco spazio all'innovazione, la quale subì una pesante battuta d'arresto.²³

Così come in Italia, anche in Spagna il mondo dell'editoria scolastica non restò a guardare e si mosse cercando di adattarsi alle nuove conoscenze e metodologie didattiche.²⁴ Dopo i primi deludenti tentativi di rinnovamento degli anni Settanta, la maggior parte dei manuali prodotti a partire dagli anni Ottanta cominciò ad includere fonti documentarie e proposte di ricerca. Alcune case editrici proposero oltretutto testi che cercavano di superare la cronologia e la storia generale organizzandosi per temi in una prospettiva interdisciplinare. Tuttavia, a prevalere fu l'editoria tradizionale la quale, insieme alla reticenza della maggior parte degli insegnanti nell'attuare didattiche innovative e la retromarcia politica rispetto alle

²⁰ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, pp. 9-11; R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 202-203; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, pp. 137-161.

²¹ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 203-204.

²² *Ivi*, pp. 204-205.

²³ R. López Facal, *Identificación nacional*, pp. 183-184.

²⁴ J. Prats, *La situación attuale della Didattica*, p. 12.

riforme, fece fallire ogni tentativo di rinnovamento, che, come detto, subirà un ulteriore rallentamento a partire dagli anni Novanta con l'entrata in vigore della LOGSE.²⁵

A livello accademico la didattica della storia entra ufficialmente nell'università spagnola a metà degli anni Ottanta, con il *Real Decreto sobre Departamentos Universitarios* che porta alla creazione di 'aree di conoscenza' e che colloca la disciplina nell'area denominata 'Didattica delle Scienze Sociali'.²⁶ Non senza difficoltà, dovendo partire dal nulla non esistendo specialisti in didattica,²⁷ la nuova area di conoscenza riuscì in poco tempo a creare una comunità accademica in continua crescita che si specializzò nell'insegnamento e nella ricerca, e che arriva a contare oggi circa duecentocinquanta accademici in tutta Spagna.²⁸

La necessità di creare percorsi specifici per la formazione dei docenti si avverte in Spagna già a partire dagli anni Sessanta e porta alla creazione all'interno delle università degli *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICE) cui spettava la formazione iniziale e permanente degli insegnanti. Con la LGE del 1970, ad un'iniziale fase confusionale fece seguito una prima regolamentazione della formazione degli insegnanti delle scuole secondarie. Per attendere alle disposizioni legislative venne introdotto un corso per l'ottenimento del *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) requisito indispensabile per accedere ai concorsi per le cattedre scolastiche, che sottolineava l'esigenza di formare docenti che fossero in primo luogo educatori e non solo trasmettitori di conoscenze.²⁹

1.2. La didattica della storia negli anni Novanta

L'organizzazione dell'insegnamento della storia in ambito scolastico e la formazione dei docenti vide in questo decennio un importante intervento istituzionale sia in Italia che in Spagna.

In Italia, durante gli anni Novanta si assistette ad un profondo ripensamento dell'organizzazione e della trasmissione del sapere in ambito scolastico.³⁰ Il decennio si aprì con i risultati della commissione Brocca (1991-92), che propose fondamentali novità sul piano metodologico sia per gli istituti tecnici che per quelli professionali, prosegue con due importanti

²⁵ Martinze, *la didáctica de la historia en España: retos*, p. 260; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, pp. 137-161.

²⁶ Real Decreto 2360/1984, de 12 de diciembre, sobre Departamentos Universitarios.

²⁷ A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, *La construcción de una disciplina*, p. 252; A. M. Aranda Hernando, E. López Torres, *Logros, dificultades y retos*, p. 6.

²⁸ J. Prats, R. Valls, *La Didáctica*, pp.17-35; J. Estepa Giménez, *Aportaciones y retos*, p. 20.

²⁹ J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial*, pp. 97-98.

³⁰ F. Monducci, *Insegnare storia*, p. xx.

progetti di riforma presentati dai ministri Luigi Berlinguer (1996) e Tullio de Mauro (2001), passando per la pubblicazione del documento ‘Le conoscenze fondamentali per l’apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni’, redatto nel 1997 dalla Commissione dei Saggi voluta dal ministro Berlinguer, che per la prima volta introdusse il concetto di ‘competenze’.³¹

I programmi Brocca entrarono in vigore nel 1994,³² seppur adottati solo in un ristretto numero di istituti, in virtù della sperimentazione diedero il via a esperienze di rinnovamento prevedendo l’educazione al metodo storico, con specifico riferimento al laboratorio, e il carattere flessibile del programma costituito da quadri generali.³³ L’esito più importante dei lavori della commissione Brocca si ebbe però nel 1997 con la revisione dei programmi di storia per il triennio degli istituti professionali.³⁴ I nuovi programmi prevedevano due importanti novità: il superamento della cronologia tradizionale in favore di un approccio alla storia per temi e l’introduzione di nuovi principi didattici, tra i quali l’abituare i discenti «al lavoro di costruzione del sapere storico autonomo e responsabile».³⁵ Tuttavia, senza un’adeguata formazione degli insegnanti queste innovazioni non riuscirono a cambiare sostanzialmente la pratica didattica.³⁶ L’innovazione principale in questo periodo risultava essere l’ampliamento degli spazi dedicati alla storia del Novecento, al cui insegnamento viene riservato l’ultimo anno di scuola media, dei licei e degli istituti tecnici e magistrale.³⁷ In generale tutte queste novità portarono a risultati modesti e non si assistette a cambiamenti significativi nell’insegnamento della storia che rimase pressoché quello dei decenni precedenti. Ad essere quasi completamente esclusi dalle novità furono i licei i quali, fatto salvo il decreto che introduceva l’insegnamento del Novecento all’ultimo anno, non videro un rinnovamento dei programmi, che rimasero quelli degli anni Sessanta.³⁸

Nonostante il sostanziale fallimento dei tentativi di riforma, frutto anche dei continui cambi di governo e di indirizzo politico che spesso, allora come oggi, proponevano iniziative contrapposte,³⁹ l’ultimo decennio del XX secolo è risultato essere fondamentale per il coinvolgimento di storici ed esperti della didattica da parte delle istituzioni, che ha permesso di

³¹ M. Pinotti, *La didattica per competenze*, p. 37.

³² D.M. 9 marzo 1994, n. 1222, Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento vigenti nel biennio degli istituti tecnici industriali e nei successivi trienni.

³³ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 95-96.

³⁴ D.M. 31 gennaio 1997, Revisione dei programmi di storia per il triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi post-qualifica.

³⁵ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 96-97 e p. 118.

³⁶ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, pp. 12-13.

³⁷ Direttiva 4 novembre 1996, n. 681; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 97.

³⁸ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 97.

³⁹ F. Monducci, *Insegnare storia*, p. xx.

tenere vivo il dibattito e il confronto portando all'introduzione di alcune novità nell'insegnamento. Inoltre, al di fuori del panorama istituzionale, continuava l'attività degli insegnanti e degli esperti in didattica della storia che portò alla nascita di diverse associazioni dedicate alla ricerca e alla diffusione di didattiche innovative, tra le quali *Historia Ludens*, fondata nel 1995 e diretta da Antonio Brusa, e l'associazione Clio '92, fondata nel 1998 e presieduta da Ivo Mattozzi. E sono degli stessi Brusa e Mattozzi i primi, e inizialmente unici, corsi di 'didattica della storia' attivati negli anni Novanta presso le università di Bari e Bologna. La *legge n.34 del 1990* stabiliva infatti che spettava alle università la formazione degli insegnanti di scuola secondaria attraverso apposite scuole di specializzazione *post lauream*.⁴⁰ Questo portò all'avvio negli atenei italiani di alcuni insegnamenti di didattiche disciplinari, che nel complesso si rivelarono comunque esperienze marginali.⁴¹

In Spagna, come visto, l'ultimo decennio del XX secolo si aprì con l'approvazione della *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).⁴² La nuova legge andava a ridefinire il sistema scolastico che viene da questo momento diviso in tre blocchi (in vigore ancora oggi): *Educación Primaria*, della durata di sei anni; *Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*, di quattro anni – innalzando così l'obbligo scolastico a 16 anni – al termine dei quali lo studente può decidere di proseguire gli studi per altri due anni scegliendo tra la *Formación Profesional de Grado Medio* oppure il *Bachillerato*, che permette l'accesso all'università, e si divide in quattro indirizzi (*Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes; General*).

Il periodo delle spinte innovatrici che aveva preso il via durante gli anni Settanta, si arresta con la definitiva entrata in vigore della riforma a metà degli anni Novanta.⁴³ Già a partire dal finire degli anni Ottanta, si era aperta una frattura che vedeva contrapporsi da una parte il Ministero della Pubblica Istruzione (MEC), a guida del Partito Socialista (PSOE), e i gruppi innovatori coinvolti nel processo di modernizzazione e dall'altra la maggior parte dei professori. I docenti non erano disposti ad accettare le proposte innovative e il programma di formazione permanente avanzato dal Ministero, inoltre mancavano esperti che si occupassero di tale formazione. Questo portò il governo a frenare le ambizioni di riforma riproponendo con la LOGSE contenuti e didattica tradizionali.⁴⁴ Paradossalmente, dunque, la nuova legge

⁴⁰ Legge 19 novembre 1990, n. 341 Riforma degli ordinamenti didattici universitari.

⁴¹ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, p. 9.

⁴² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁴³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, p. 12.

⁴⁴ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 206-207; R. López Facal, *Identificación nacional*, pp. 184-185.

rappresentò un elemento negativo che contribuì, tra l'altro, al declino delle iniziative di rinnovamento dal basso. Le linee guida e i curriculum stabiliti dal Ministero decretavano come e con quali metodi dovevano impartirsi le lezioni. L'autonomia d'azione degli insegnanti veniva sostituita con norme pedagogiche, imponendo il modello costruttivista, che portarono a un modo estremamente tecnocratico di concepire la didattica. Tale modello didattico veniva presentato come avanzato e migliore rispetto al vecchio ma, in pratica, portò a una paralisi delle iniziative di rinnovamento promosse dei docenti.⁴⁵ In questa fase molti dei collettivi nati nei due decenni precedenti si sciolsero, e calò drasticamente il numero delle pubblicazioni di materiali per l'insegnamento, mentre i gruppi preferivano orientarsi verso la ricerca sulla didattica. La diminuzione fu in particolar modo conseguenza di una difficoltà/rifiuto da parte della maggior parte dei docenti nell'utilizzare questi materiali, così come delle difficoltà nel competere con le grandi case editrici che avevano ormai monopolizzato il mercato dei libri di testo.⁴⁶

Accanto alle misure didattiche, si assistette inoltre a un tentativo da parte del Ministero di ridurre il peso della storia nei programmi scolastici. Tentativo che si concluse con la scomparsa del suo insegnamento nella scuola primaria, di cui ne rimanevano tracce nella materia *Conocimiento del medio natural, social y cultural* con lo studio dei quadri di civiltà, mentre l'opposizione degli insegnanti fece sì che rimanesse in vigore nella ESO, dove entrò a far parte dell'insegnamento delle scienze sociali, insieme a geografia, sociologia, antropologia, economia ed ecologia.⁴⁷ È dunque durante i quattro anni della ESO che gli studenti spagnoli apprendono la storia, dalla preistoria all'età contemporanea, in una prospettiva globale. Durante il primo anno di *Bachillerato* il suo studio è invece previsto, come materia facoltativa denominata *Historia del Mundo Contemporáneo*, solo nell'indirizzo *Humanidades y Ciencias Sociales*, mentre è materia obbligatoria per tutti e quattro i percorsi al secondo anno sotto l'insegnamento *Historia de España*.⁴⁸

La decisione di dedicare l'ultimo anno di *Bachillerato* al solo studio della storia spagnola fu conseguenza del clima politico degli anni Ottanta e Novanta e in particolare della reazione neocentralista all'ampia autonomia che la Costituzione del 1978 riservava alle Comunità Autonome, alle quali passavano le competenze in materia di istruzione. Tale

⁴⁵ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, pp. 12-13.

⁴⁶ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 206; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, pp. 137-161.

⁴⁷ J. Prats, *La situación attuale della Didattica*, pp. 9-10.

⁴⁸ Educagob – Portal del sistema educativo español, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe.html>.

autonomia permise ad ogni comunità di introdurre negli insegnamenti di storia e geografia contenuti relativi ai rispettivi territori che, in alcuni casi, arrivarono a proporre un orientamento nazionalista alternativo a quello spagnolo, il riferimento è alle regioni catalana, basca, della Galizia e delle Canarie. I manuali con questa impostazione rimasero comunque una quota minoritaria, mentre nel 1992 un nuovo decreto del governo nazionale stabilì contenuti minimi obbligatori per i libri di testo di tutto il paese, che limitarono lo spazio di manovra dei governi delle singole comunità in relazione ai contenuti.⁴⁹ Comunità che mantenevano comunque autonomia nello stabilire i curricula, i programmi educativi, la ripartizione dell'orario e i criteri di valutazione, oltre che nella selezione e formazione degli insegnanti.

La vittoria elettorale del Partito Popolare (PP) nel 1996 rappresentò l'avvio di una vera e propria controriforma dell'istruzione dell'area umanistica, che colpì in particolare la storia. L'acceso dibattito portato avanti dalla ministra dell'istruzione Esperanza Aguirre y Gil de Biedma e dalla *Academia de la Historia* si concluderà con l'entrata in vigore dei nuovi programmi per la ESO e il *Bachillerato* nel 2001.⁵⁰ Il carattere aperto e flessibile dei programmi, che era andato sviluppandosi nonostante le già stringenti prescrizioni della LOGSE, veniva del tutto eliminato per tornare a una programmazione chiusa; i nuovi curricula reintrodussero esplicitamente la prospettiva tradizionale della storia generale, confermando per l'ultimo anno di *Bachillerato* l'insegnamento della sola storia spagnola; la didattica tradizionale non veniva messa in discussione e si stabilirono inoltre standard di apprendimento incentrati su conoscenze osservabili e valutabili.⁵¹

Se dunque in questa fase si assiste ad una stagnazione delle pratiche innovative, soffocate dalle riforme istituzionali, non si arriva però alla loro scomparsa.⁵² Gli anni Novanta videro infatti la nascita di nuovi importanti gruppi di docenti, come *Kairós*, *Gea-Clío* o *Insula Barataria* e furono un decennio proficuo per le riviste dedicate alla didattica, in alcuni casi solamente alla didattica della storia in altri più generali e riferite a tutte le scienze sociali. Tra le riviste più importanti ad iniziare ad essere pubblicate in questi anni possono essere citate: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia*, *Aula*, *Historia Social*, *Tiempo y Tierra* e *ConCiencia Social*.⁵³

Dal 1990, con l'approvazione della LOGSE, venne modificata inoltre la formazione iniziale dei docenti. Per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria diventava

⁴⁹ R. López Facal, *Identificación nacional*, pp. 185-188.

⁵⁰ R. Valls, R. López Facal, *¿Un nuevo paradigma?*

⁵¹ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 208.

⁵² X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, pp. 518-532.

⁵³ J. Prats, R. Valls, *La Didáctica*, pp. 21-22.

necessario, oltre alla laurea, un titolo professionale di specializzazione didattica, conseguibile attraverso un corso di qualificazione pedagogica di seicento ore.⁵⁴ Infine, nel 1995, si istituiva la prima cattedra di Didattica delle Scienze Sociali presso l'Universidad de Barcelona affidata a Joaquín Prats Cuevas, uno dei principali esperti di didattica spagnoli. Da questo momento la didattica delle scienze sociali inizia il suo percorso di disciplina scientifica, si sviluppa velocemente arrivando ad essere una delle referenti del movimento di rinnovamento europeo.⁵⁵

1.3. La didattica della storia negli ultimi vent'anni

A partire dall'inizio del XXI secolo, il dibattito intorno alla didattica della storia riacquista vigore sia in Italia che in Spagna spinto in particolar modo da due novità che caratterizzano l'inizio del nuovo millennio: la sempre maggiore centralità della tecnologia digitale e di Internet nella vita quotidiana; così come la crescente integrazione dello spazio europeo, che portò il Parlamento Europeo a fissare nel 2006 le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, proposte con l'obiettivo di fornire delle linee guida per lo sviluppo dei sistemi educativi dei paesi comunitari, per garantire una maggiore coesione sociale e uno sviluppo economico stabile e sostenibile.⁵⁶

In Italia l'inizio degli anni Duemila coincide con l'avvio delle Scuole di Specializzazione dell'Insegnamento Secondario (SISS), primo vero tentativo di introdurre la formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie. Le SISS rappresentarono una svolta nell'insegnamento delle cosiddette 'didattiche disciplinari' che per la prima volta ottennero uno spazio definito all'interno del panorama accademico.⁵⁷ Tuttavia, nonostante l'importante passo avanti, i docenti esperti in didattica della storia erano pochi e, fatte salve rare eccezioni, i corsi universitari avviati non consideravano nessun aspetto didattico, limitandosi a riproporre copie dei tradizionali insegnamenti universitari.⁵⁸ Dunque, all'infuori di pochi aspetti positivi, va registrato come la formazione degli insegnanti procedeva ancora in maniera incerta e discontinua, senza una chiara strategia sia da parte del ministero che delle università.⁵⁹ Ministero che nel 2009 chiuderà le SISS facendo precipitare la formazione degli insegnanti in

⁵⁴ J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial*.

⁵⁵ A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, *La construcción de una disciplina*.

⁵⁶ C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez, *La educación histórica* p. 7; C.J. Gómez Carrasco, J. Ortuño Molina, P. Miralles Martínez, *Enseñar ciencias sociales*.

⁵⁷ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 81.

⁵⁸ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, pp. 9-10.

⁵⁹ *Ibidem*; E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica*, pp. 7-12.

una fase di grande confusione, tutt'oggi non ancora superata. I successivi tentativi di introdurre percorsi di formazione (TFA, PAS e FIT) ebbero vita ancor più breve delle SISS. L'unica nota positiva, la cui reale efficacia rimane fortemente in discussione, è stata l'introduzione, nel 2015 come requisito di accesso al FIT,⁶⁰ del conseguimento di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, fra cui vennero comprese anche le didattiche disciplinari.⁶¹ La normativa diede una spinta decisiva all'istituzionalizzazione della didattica della storia nell'università che, coincidendo con un crescente interesse da parte degli storici per la didattica, ha portato all'improvviso fiorire di insegnamenti di didattica della storia negli atenei italiani.⁶² Crescente interesse da parte degli storici che iniziò a farsi registrare già sul finire dei primi anni Duemila e portò alla pubblicazione dei primi manuali di didattica della storia così come ai primi convegni dedicati alla disciplina, organizzati in gran parte dalle società storiche, già molto attive nel panorama della didattica dove da un paio di decenni andavano colmando i vuoti delle università.⁶³ Solo in recentissimi anni sono invece apparse le prime tesi di dottorato e la prima rivista di didattica della storia curata da un'università: *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History* dell'Università di Bologna.⁶⁴ È continuato inoltre il lavoro delle varie associazioni, quali *Clio '92* e *Historia Ludens*, che nel frattempo si sono dotate di siti web che permettono una maggiore visibilità e diffusione delle ricerche e dei materiali prodotti,⁶⁵ accanto alle quali si aggiunse nel 2012 il sito *novecento.org* *Didattica della storia in rete*, rivista on line di didattica della storia progettata e gestita dall'Istituto nazionale Ferruccio Parri.⁶⁶

Al caos che regna nella formazione dei docenti non è da meno quello che domina il mondo della scuola, dove i continui cambi di indirizzo politico negli ultimi tre decenni hanno portato affollamento e sovrapposizioni nella legislazione scolastica, riforme e tentativi di riforma non sempre portati a termine che hanno provocato numerose incongruenze e difficoltà per gli insegnanti.⁶⁷ Così come accaduto in Spagna a metà degli anni Novanta, all'inizio del nuovo millennio anche la scuola italiana venne investita da spinte conservatrici che tesero a rivalutare la tradizionale pedagogia trasmissiva così come il tradizionale profilo contenutistico, legato alla storia nazionale ed europea (Indicazioni Moratti del 2004), alla quale si aggiunse

⁶⁰ L. 107/2015 ('Buona scuola'), comma 181, lett. b, 2.1.

⁶¹ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 82.

⁶² A. Brusa, *Eppur si muove?*; L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, pp. 13-14.

⁶³ E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica*, p. 9.

⁶⁴ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 82.

⁶⁵ www.clio92.it; www.historialudens.it.

⁶⁶ www.novecento.org.

⁶⁷ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 94.

una riduzione delle ore dedicate alle discipline umanistiche in tutti i gradi di istruzione (riforma Gelmini del 2009).⁶⁸ Le innovazioni didattiche del secolo precedente non andarono però del tutto perdute, trovando sostegno e legittimazione nella *Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006, n. 962*, che introdusse le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, prontamente recepita dall'Italia l'anno successivo con il D.M. 22 agosto 2007, n. 139, che fissa le competenze di base che il sistema scolastico si impegna a fornire al termine del ciclo scolastico dell'obbligo. Le competenze, di cui si parlerà più approfonditamente in seguito, andarono a costituire una parte sostanziale delle *Indicazioni nazionali* e delle *Linee guida* del 2010 e 2012, approvate per tutti i cicli di istruzione e in vigore tutt'oggi, nelle quali si fa inoltre riferimento a 'contesti laboratoriali' e lavori con le fonti da utilizzarsi nell'insegnamento della storia.⁶⁹

Ad un oggettivo impegno delle istituzioni nell'intervenire rispetto all'indirizzo da dare alla didattica della storia si contrappone tuttavia la costante mancanza di formazione iniziale e dei percorsi di aggiornamento dei docenti. È evidente quindi che la proposta del ministero risulti essere soltanto un'indicazione, di difficile concretizzazione nella pratica quotidiana dell'insegnamento che, dunque, continua ad essere ancorato ai materiali proposti dallo strumento che produce maggior sicurezza tra i docenti: il manuale, e dunque a tematiche e approcci stabiliti dalle case editrici.⁷⁰

In Spagna, come visto, il nuovo millennio si è aperto con l'introduzione dei nuovi programmi per la scuola che hanno fatto segnare una svolta reazionaria, consolidatasi con l'approvazione della *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) nel 2002, mai effettivamente entrata in vigore e presto abrogata dalla *Ley Orgánica de Educación* (LOE) del 2006, che in sostanza non andò a modificare quanto sancito dalla LOCE,⁷¹ finendo anzi per ridurre l'orario dedicato alla storia nella scuola secondaria.⁷² Se da un lato i nuovi programmi risultarono essere un'involuzione che tornava a presentare una storia generale e di stampo nazionalistico, non sono mancate nell'ultimo ventennio proposte innovative e sperimentazioni relative alla didattica da parte dei gruppi docenti. A differenza delle proposte rinnovatrici degli anni Settanta, i nuovi apporti sono risultati però scarsamente incisivi, la metodologia dell'*aprendizaje por descubrimiento* attraverso l'utilizzo delle fonti sembra essere passata in

⁶⁸ F. Monducci, *Insegnare storia*, p. xx; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 92-101.

⁶⁹ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*; «[...] Utilizzare ed applicare categorie, strumenti e metodi della ricerca storica in contesti laboratoriali e operativi e per produrre ricerche su tematiche storiche [...]», *Indicazioni nazionali e Linee guida per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali 2010 e 2012*.

⁷⁰ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 101.

⁷¹ R. Valls Montés, R. López Facal, *¿Un nuevo paradigma*.

⁷² R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 208.

secondo piano.⁷³ In generale, le novità sono legate all'utilizzo degli strumenti TIC (blog, *webquest*, *e-learning*) e all'introduzione dell'educazione al patrimonio e alla cittadinanza.⁷⁴ A porre ulteriori ostacoli alla didattica innovativa nella scuola spagnola hanno poi concorso le successive riforme emanate nell'ultimo decennio: *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE) del 2013 e *Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE) del 2020.⁷⁵ Entrambe le leggi sono il frutto delle posizioni ideologiche dei governi che vanno alternandosi alla guida del paese, alle quali si è aggiunto il tentativo di avvicinare la Spagna alle politiche europee in chiave di competenze. Tali continui cambiamenti non lasciano il tempo di valutare i risultati delle riforme precedenti, generando inoltre confusione e ostilità tra i docenti i quali, oltre a non essere consultati e coinvolti durante la stesura delle leggi continuano a non ricevere le indicazioni necessarie tese a comprendere le nuove normative da attuare.⁷⁶ A creare particolare confusione è stata l'introduzione del curriculum per competenze.⁷⁷

Di competenze si iniziò a parlare nel paese in maniera generalizzata già con la LOCE del 2002, in seguito la LOE, emanata in contemporanea alle linee guida europee del 2006, introdusse nella legislazione spagnola il concetto di competenze di base che diventarono parte integrante degli obiettivi del curriculum scolastico.⁷⁸ Un'ulteriore passo in avanti nella loro definizione si ebbe con la LOMCE del 2013, che si avvicinava più marcatamente alle indicazioni europee e alle evoluzioni che si andavano sviluppando a livello internazionale.⁷⁹

L'ultima legge varata in materia di istruzione, la LOMLOE del 2020, si basa ancora più nettamente sugli obiettivi di competenza, nonostante ciò, a detta degli esperti di didattica, i programmi proposti dal ministero non sembrano utilizzare gli strumenti delle competenze per promuovere una didattica realmente orientata allo sviluppo delle competenze sociali, storiche e geografiche degli studenti, al contrario stabiliscono ancora una volta una quantità incalcolabile di contenuti e standard di apprendimento che riducono la storia a un'attività superficiale, di memorizzazione e poco legata agli interessi e alla vita degli studenti.⁸⁰

⁷³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, pp. 13-14.

⁷⁴ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 210; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, pp. 137-161.

⁷⁵ R. López Facal, *La LOMCE y la competencia histórica*.

⁷⁶ A. Asegurado Garrido, J. Marrodán Gironés, *La LOMLOE y su análisis*, pp. 7-12.

⁷⁷ F. López Rupérez, *El currículo y la educación*, pp. 27-28; A. Asegurado Garrido, J. Marrodán Gironés, *La LOMLOE y su análisis*, pp. 7-12.

⁷⁸ L. Clemente Fuentes, *Las Competencias Básicas*.

⁷⁹ F. López Rupérez, *El currículo y la educación*, pp. 26-29 e 133-146; A. Asegurado Garrido, J. Marrodán Gironés, *La LOMLOE y su análisis*.

⁸⁰ J. Prats, *La situación attuale della Didattica*, pp. 13-14; X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p. 523.

Con la LOE del 2006 venne riformato anche l'accesso alle cattedre per la scuola secondaria. Ponendo nuovamente in primo piano la necessità di una formazione psicopedagogica e didattica dei docenti venne introdotto il *Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*,⁸¹ una laurea magistrale (*Máster*) dal carattere professionalizzante della durata di un anno (60 CFU), al quale è possibile accedere dopo aver conseguito una laurea (*Grado*) in storia, geografia o altre scienze sociali, erogato dai dipartimenti di didattica delle università, che prevede un tirocinio nelle scuole. I corsi sono affidati ai professori di didattica della storia che già operavano nella ricerca e nella formazione degli insegnanti della primaria.⁸²

La comunità dei docenti della didattica delle scienze sociali andata formandosi fin dagli anni Ottanta, risulta oggi un gruppo consolidato e interconnesso che conta più di duecentocinquanta professori in tutta Spagna. Accanto all'insegnamento, l'attività di ricerca di questi docenti ha permesso l'enorme crescita della produzione scientifica spagnola nel campo della didattica che pone il paese tra i più proficui in Europa, anche se va segnalato che non si sta producendo un ricambio generazionale tra il corpo docente, che rischia di mettere in pericolo un consolidamento definitivo della disciplina.⁸³ Segnali incoraggianti arrivano comunque dal proliferare di dottorati e progetti di ricerca che negli ultimi anni hanno visto una nuova accelerazione, seppur circoscritta ad un limitato numero di università, che vede come capofila gli atenei barcellonesi *Universitat de Barcelona* e *Universitat Autònoma de Barcelona* che insieme producono quasi il 40% della ricerca spagnola.⁸⁴ Inoltre, il confronto sulla didattica rimane vivo grazie alla costante organizzazione di congressi e seminari, tra i più importanti il simposio internazionale organizzato ogni anno da oltre tre decenni dalla *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* che si propone di diffondere gli esiti delle ricerche prodotte, discutere e riflettere sulla disciplina.⁸⁵

L'altro importante mezzo di diffusione rimangono le riviste. Accanto a quelle divulgative che iniziano ad essere pubblicate negli anni Novanta, a partire dagli anni Duemila compaiono le prime a carattere scientifico edite dalle università, sia in edizione cartacea che online. A *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* pubblicata dall'Universidad de Valencia già dal 1989, si aggiunsero *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* e *HerMus. Heritage & Museograph* (Barcellona), *Panta Rei* (Murcia), *REIDICS*

⁸¹ J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial*, pp. 101-102.

⁸² J. Prats, R. Valls, *La Didáctica*, p. 20.

⁸³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, pp. 14-15.

⁸⁴ *Ivi*, pp. 22-23.

⁸⁵ M. de la Fuente, *Investigación e Innovación*, p. 120.

(*Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Extremadura). Altre, la maggior parte, sono pubblicazioni periodiche, non scientifiche, prodotte da associazioni di insegnanti, che presentano sia ricerche che aspetti relativi a esperienze didattiche innovative e che si dirigono apertamente ai docenti delle scuole.⁸⁶ Nonostante ciò, va constatato che il numero di docenti che attinge da queste pubblicazioni e utilizza didattiche innovative rimane limitato anche in Spagna. Inoltre, i meccanismi di valutazione dei docenti universitari, che privilegiano le pubblicazioni sulle riviste indicizzate, contribuiscono ad allontanare ulteriormente il mondo accademico da quello della scuola, aggravando ulteriormente il divario tra ricerche e proposte didattiche e la loro effettiva messa in pratica.⁸⁷

È evidente dunque quanto l'ultimo ventennio, sia in Spagna che in Italia, sia stato caratterizzato da una serie di proposte volte a migliorare il mondo dell'insegnamento, nonostante le chiare difficoltà e gli innumerevoli intoppi. Sebbene la concretizzazione delle proposte risulti spesso essere disattesa, la volontà di aggiornare il metodo di insegnamento, introducendo nuove prassi seppure in misura minoritaria, resta salda e in continua, quantunque lenta, evoluzione.⁸⁸

1.4. Il laboratorio di didattica della storia

«Dalla constatazione che il metodo trasmissivo comporta esiti deludenti, scarso interesse, conoscenze labili e mnemoniche e bassa capacità formativa, deriva l'esigenza di perseguire percorsi formativi che puntino al coinvolgimento e alla sperimentazione, suscitando curiosità e creatività, impegno e assunzione attiva, per rendere ogni soggetto protagonista della propria formazione. Attraverso metodi costruttivi di ricerca/azione che si avvalgano delle fonti è possibile promuovere un apprendimento attivo, che non punti solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche alla padronanza delle competenze e delle abilità che consentono di accrescerle e di rinnovarle, favorendo autonomia di pensiero e capacità progettuali.»⁸⁹

In Italia e in Spagna negli anni Settanta si assistette ad un fiorire di iniziative e nuove proposte avanzate da gruppi di docenti delle scuole secondarie che credevano fortemente nella necessità di superare il metodo trasmissivo in favore di pratiche attive, basate sulla tesi della pedagogia costruttivista del *learning by doing*, che coinvolgessero i discenti nel processo di

⁸⁶ J. Prats, R. Valls, *La Didáctica*, pp. 20-21.

⁸⁷ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, p. 24.

⁸⁸ O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, p.157; J. Prats, R. Valls, *La Didáctica*, p. 32; B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p. 18.

⁸⁹ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p. 8.

apprendimento. Da questi progetti scaturirono le prime proposte di laboratorio di didattica della storia nel panorama italiano e di *aprendizaje por descubrimiento* in Spagna.

Mettendo momentaneamente da parte il contesto spagnolo e volgendo lo sguardo a quanto avvenne in Italia a partire da questa stagione di nuove proposte, va subito notato come a una tale spinta di così rilevante impatto per l'insegnamento della storia nelle aule scolastiche italiane non fece da contraltare un pensiero didattico strutturato e condiviso e la proposta di un modello formale di laboratorio concettualizzata e discussa a livello accademico. La mancanza di uno standard e di un'autorità di riferimento portò ogni docente a 'fare da sé' e anche quando il mondo dell'editoria iniziò ad interessarsi al cambio di paradigma le proposte che ne seguirono videro la messa in commercio di diverse versioni di 'laboratorio'. Una situazione che, ad oggi, sembra non aver ancora trovato una soluzione con il grave vuoto lasciato dalla ricerca accademica, mai realmente attiva nell'area, che solo in anni recenti sta provando a recuperare trovandosi tuttavia a fare i conti con il forte ritardo che nel frattempo ha generato confusione e, spesso, il prevalere di pratiche didattiche 'cattive' su quelle 'buone'.⁹⁰

Il vuoto lasciato dalle istituzioni accademiche, come già ampiamente discusso, ha inciso profondamente anche sulla preparazione iniziale dei docenti. Da questo punto di vista, a chi si appresta a diventare insegnante non vengono fornite le conoscenze e i mezzi necessari per poter utilizzare in modo efficace didattiche differenti da quella tradizionale, lasciando alla volontà e alla libera iniziativa dei singoli la possibilità di sperimentare pratiche alternative, riversando inoltre su di essi tutti gli oneri della formazione e dell'aggiornamento. Ad incidere negativamente sulla diffusione del laboratorio nelle aule scolastiche concorre inoltre il peso delle *Indicazioni nazionali* che, se da un lato incentivano tale pratica, dall'altro propongono programmi fitti che, congiuntamente al monte ore limitato, spingono la maggior parte dei docenti alla «corsa improduttiva alla fine del programma», portandoli a rinunciare a pratiche che vedono come una perdita di tempo prezioso.⁹¹ Una situazione simile a quella italiana si riscontra anche in Spagna dove, nonostante una maggiore attenzione alla formazione dei professori, durante il *Máster* obbligatorio per l'accesso alla professione docente non trova particolare spazio l'insegnamento di pratiche alternative che possano aiutare a superare la didattica tradizionale.⁹²

In mancanza di un modello teorizzato risulta difficile definire cosa sia realmente il laboratorio. Di fatto non esiste un unico prototipo. Con le parole di Brusa, per laboratorio si

⁹⁰ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p. 205.

⁹¹ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 18.

⁹² J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*.

può intendere una «vasta varietà di mediatori didattici che vanno dalla ricerca simil-professionale, al documento corredato da domande di comprensione, alla discussione informale, a una qualsiasi attività digitale».⁹³

Provando a darne una definizione più completa: il laboratorio è una metodologia didattica che permette un approccio alla disciplina attento alla motivazione e al coinvolgimento degli studenti, fornendo loro materiali (fonti) e strumenti così da renderli non passivi destinatari, ma costruttori di percorsi di storia, all'interno di un ambiente condiviso, nel quale interagiscono tra essi stessi e con il docente, che non si limita a trasferire loro informazioni e conoscenze, ma punta soprattutto a formare competenze.⁹⁴ Più concretamente:

«è uno spazio/tempo operativo previsto nella programmazione annuale, nel quale, su un argomento prescelto e a partire da una problematizzazione, il gruppo di alunni simula una ricerca, avvalendosi di fonti storiche e storiografiche e producendo al termine un elaborato storiografico di tipo didattico».⁹⁵

Fondamentale è chiarire che per 'laboratorio' si intende dunque una metodologia didattica e non per forza uno spazio fisico, un'aula attrezzata. Tale spazio, che oggi oltre che fisico può essere anche virtuale, è solo un'opportunità in più, spesso impossibile da realizzare a causa dello stato delle infrastrutture scolastiche e della mancanza di volontà di investimenti nella disciplina.⁹⁶ Nelle realtà dov'è possibile dotarsi di un'aula dedicata al laboratorio, questa dovrebbe contenere materiali d'archivio (scritti, audio e video) e materiali storiografici sui quali svolgere delle ricerche, strumenti di corredo e di consultazione (dizionari, atlanti, cartografia), un computer che consenta la navigazione su siti e pagine web, e 'archivi simulati'.⁹⁷ Inoltre, la stessa aula diventerebbe un archivio delle attività svolte e dei prodotti finali dei 'compiti di realtà', che andrebbe ad arricchirsi nel tempo e rimarrebbe a disposizione dei docenti che subentreranno di anno in anno nella scuola.⁹⁸ Quando non è possibile ricavare questi spazi il laboratorio diventa «un'attività didattica, uno spazio culturale entro il quale lo studente si accosta alle tecniche e ai metodi specifici della disciplina».⁹⁹

⁹³ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p. 205.

⁹⁴ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 117; C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, p. 12 A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 16; I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale*, p. 4.

⁹⁵ A. Fossa, G. Nicoletti, E. Peatini, *Laboratori per fare storia*.

⁹⁶ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, pp. 16-17.

⁹⁷ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 117.

⁹⁸ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 18.

⁹⁹ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 117-118.

Avvicinare lo studente alle tecniche e ai metodi specifici della disciplina significa che questi venga introdotto alla ricerca e al metodo dello storico. L'apprendimento di tali metodologie permetterà all'allievo di acquisire la consapevolezza dei passaggi fondamentali del processo di costruzione della conoscenza storica e i concetti ad esso correlati, portandolo al contempo a sviluppare particolari abilità cognitive e strumentali tipiche dell'interpretazione storica. Abilità e competenze di cui lo studente si approprierà a fini educativi e formativi, senza che da parte del docente subentri la pretesa di creare 'storici in miniatura'.¹⁰⁰

Tramite la pratica laboratoriale, accanto al consolidamento di capacità quali quelle della lettura e della scrittura, si innesca infatti un'attività cognitiva che comporta l'inizio di una riflessione sui contenuti proposti dalla disciplina, i quali non sono più semplicemente trasmessi dall'insegnante e appresi in modo mnemonico dal discente, ma diventano all'opposto oggetto di ragionamento ed esame critico. In questo senso, «il sapere come si costruisce una conoscenza storica»,¹⁰¹ che è obiettivo finale dell'insegnamento-apprendimento laboratoriale, educa lo studente alla problematicità e gli insegna l'importanza di collocare in un contesto, costituito di una molteplicità di elementi spesso diversi ma interagenti tra loro, i fenomeni del passato per cercare di dar loro una spiegazione. Questo, unito al continuo ricorso a un'analisi critica e razionale degli eventi, così come alla ricerca di spiegazioni pluricasuali, aiuta inoltre lo studente a sviluppare quelle abilità e conoscenze che gli permettono di affrontare la complessità del mondo presente, imparando a valutare criticamente le informazioni in base alle quali legge l'evoluzione sociale e prende decisioni complesse, avviandolo in definitiva a diventare un cittadino consapevole e indipendente in grado di concorrere al miglioramento della propria comunità.¹⁰² Tale processo introduce oltretutto l'allievo all'acquisizione graduale di ulteriori competenze fondamentali, quali il riconoscimento di informazioni, la loro selezione, il loro confronto e gerarchizzazione, la loro generalizzazione.¹⁰³ Tutti strumenti al giorno d'oggi sempre più indispensabili, dove l'essere continuamente subissati da notizie e dati, così come dall'abbondanza di prodotti storici nei palinsesti televisivi, sul web e sui social, richiede la capacità fondamentale di saper riconoscere cosa sia affidabile e cosa no.¹⁰⁴

Per poter ambire a tale risultato formativo, l'insegnante ha il compito e la responsabilità di portare gli studenti alla consapevolezza che è in relazione al tempo presente che scaturiscono

¹⁰⁰ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 118; I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 6.

¹⁰¹ A. Brusa, *Lezione 7c. Il laboratorio con i documenti scritti*.

¹⁰² B. Borghi, R. Dondarini, Un Manifesto per la Didattica, p.5 e p.17; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp.6-7 e p.119; A. Molina, P. Miralles, B. Deusdad, M. B., Alfageme, *Enseñanza de la historia*, p. 335.

¹⁰³ F. Monducci, *Lo studio di caso*, p. 284; I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 6.

¹⁰⁴ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*; P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia*, pp. 715-734; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*.

le domande nei confronti del passato, e che «[l]e conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti.»¹⁰⁵ Il docente, tenendo conto dell'età e delle capacità cognitive degli alunni, dovrà dunque innescare curiosità e motivazione negli allievi spingendoli e affiancandoli nei porsi interrogativi sul presente, invitandoli e guidandoli poi a rintracciare le premesse e gli sviluppi delle proprie domande nella storia per infine tornare all'oggi più documentati e consapevoli. Ponendosi come mediatore attivo tra il passato e il presente il docente adotta in modo sistemico tale percorso circolare di andata e ritorno (presente-passato-presente) che fa perno sull'attualità.¹⁰⁶

Se da un lato, dunque, il laboratorio aiuta ad acquisire conoscenze e capacità tipiche della ricerca storica, dall'altro risulta essere un ottimo strumento di socializzazione e di educazione alla cittadinanza, favorendo la discussione e il confronto, oltre che l'inclusività. L'attività laboratoriale, infatti, viene svolta prevalentemente tramite il lavoro di gruppo, includendo un altro metodo didattico, quello del *cooperative learning*, che per altro richiama anch'esso i metodi della ricerca storica. In questo senso risulta fondamentale il ruolo del docente il quale, conoscendo le diverse personalità e abilità degli studenti che animano la classe, è chiamato a formare gruppi eterogenei e ad assegnare ai singoli membri diverse funzioni così da responsabilizzare il singolo nei confronti del gruppo, ma allo stesso tempo educare a interagire e collaborare per raggiungere gli obiettivi preposti attraverso la cooperazione. Lo scambio di informazioni e la discussione diventano così una parte integrante del lavoro da svolgere, all'interno della necessità di condividere ogni elemento di conoscenza acquisito.¹⁰⁷ Inoltre, in presenza di alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o bisogni educativi speciali (BES), il lavoro di gruppo nella pratica laboratoriale permette ad ogni studente di dare il proprio apporto in base alle proprie potenzialità. Di fatto «di fronte a compiti differenziati, intelligentemente calibrati, ma integrati perché uniti negli stessi obiettivi del gruppo e della classe, le abilità e le disabilità hanno modo di incontrarsi senza correre il rischio di essere sottoposte a giudizio di valore.»¹⁰⁸

A monte di un'esperienza laboratoriale di successo risulta dunque imprescindibile un'accurata progettazione da parte del docente. Prima di arrivare alla fase operativa, l'insegnante dovrà selezionare l'argomento e fissare gli obiettivi di apprendimento, che

¹⁰⁵ D.M. 16 novembre 2012, n. 254.

¹⁰⁶ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p.5 e p.17; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp.6-7 e p.119

¹⁰⁷ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 125.

¹⁰⁸ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 20.

comprendono sia le conoscenze che le competenze che mira a fare acquisire e in base ai quali selezionerà i documenti da utilizzare adatti a conseguire il suo scopo, definirà poi le fasi e i tempi di realizzazione del laboratorio, così come le modalità di verifica e valutazione. Con l'avvio dell'attività laboratoriale l'insegnante calibrerà attentamente la sua funzione all'interno dell'aula. Avendo tale pratica sia obiettivi di conoscenza che di sviluppo delle competenze e della formazione del pensiero storico, il docente avrà un ruolo attivo nella trasmissione delle prime, ma instaurerà un rapporto interattivo con gli studenti, abbandonando il tradizionale rapporto gerarchico docente-discente tipico del metodo trasmissivo, diventando l'adulto di riferimento nell'acquisizione delle competenze; una guida che offre aiuto paritetico, formulando insieme agli alunni domande, inferenze e conclusioni, guidando la condivisione dei risultati e delle deduzioni frutto dei singoli o dei gruppi, e che potrà mettersi gradualmente sempre più in disparte, mano a mano che gli studenti acquisiranno autonomia nella pratica laboratoriale.¹⁰⁹

Attuando queste accortezze il docente compirà i passi decisivi per passare dalla 'mente manualistica' alla 'mente laboratoriale'.¹¹⁰ La proposta, avanzata da Mattozzi, si inserisce nel cambio di paradigma che segna l'epoca corrente, ossia il passaggio dal 'fare' al 'saper fare', vale a dire il passaggio dalla semplice memorizzazione dei dati alla capacità di selezionarli, analizzarli, leggerli e comunicarli.¹¹¹ Tale condizione, diventa fondamentale per superare l'idea che la storia sia una materia, un insieme di informazioni e di conoscenze da trasmettere, e che l'apprendimento delle conoscenze storiche si possa realizzare solo con la lettura dei testi senza nessun tipo di attività pratica, per arrivare a concepirla come una disciplina, che per tanto è dotata di metodologie specifiche che possono, e dovrebbero, essere utilizzate nell'insegnamento.¹¹² Per quanto il passaggio ad una 'mente laboratoriale' implichi volontà e impegno da parte del docente, per poter praticare la didattica laboratoriale è necessario che questi riceva una formazione disciplinare specifica, non solo relativamente alla didattica ma soprattutto in campo metodologico, cosa che l'università raramente fornisce.¹¹³

Un'attenzione delle università alla formazione dei docenti risulta inoltre ancor più urgente oggi alla luce dei numerosi e repentini cambiamenti che hanno investito la scuola negli ultimi due decenni, a partire dal rapido sviluppo delle nuove tecnologie digitali che sono entrate ormai stabilmente nella pratica didattica dell'insegnante e dall'introduzione nel mondo della

¹⁰⁹ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, pp. 20-26.

¹¹⁰ I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*, pp. 143-152.

¹¹¹ C. Massari, I. Pizzirusso, *Insegnare storia con il web*, p. 97.

¹¹² I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*, pp. 147-150.

¹¹³ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 120.

scuola del concetto di competenze. Entrambi questi fattori risultano centrali all'interno del laboratorio, ma senza un'adeguata preparazione del docente diventa difficile sfruttarne pienamente le potenzialità.

Se, come visto, il laboratorio è una metodologia che può aiutare gli alunni a valutare le infinite informazioni reperibili in rete e a difendersi dalle *fake-news*, l'utilizzo delle tecnologie digitali in classe e la possibilità di accesso a internet aprono innumerevoli possibilità anche alla didattica, non solo a quella laboratoriale, e diventano uno strumento che, se ben utilizzato, può aiutare ad attirare l'attenzione verso la storia anche degli studenti più disinteressati. Per il docente di storia, inoltre, il web è sicuramente una miniera preziosa di fonti documentarie e archivi digitali per la didattica. Spesso però i materiali migliori non sono facilmente reperibili in assenza di una specifica preparazione.¹¹⁴ Spetta dunque alle università assicurarsi di fornire ai futuri insegnanti le conoscenze necessarie per il reperimento delle fonti negli archivi, siano essi fisici o digitali.

Accanto al rapido sviluppo della tecnologia digitale, l'inizio del nuovo secolo ha portato all'introduzione nel mondo della scuola del concetto di 'competenze'. Tale novità costringe a un totale ripensamento del processo educativo, che diventa in questa sede più flessibile e complesso rispetto al passato, sia con riguardo alle modalità di trasmissione dei saperi, sia in relazione alla loro valutazione.¹¹⁵ Il docente non è più chiamato a trasmettere solo conoscenze che valuterà tramite verifica, deve invece ripensare la propria didattica includendo pratiche che prevedano la partecipazione attiva degli studenti al processo di apprendimento, allo scopo di favorirne lo sviluppo delle competenze. Cambia e si complica dunque anche il ruolo che il docente assume all'interno dell'aula e cambiano i criteri e le modalità di valutazione dei discenti. Questi non potranno più essere sottoposti solo a modalità di verifica atte a giudicarne le conoscenze tramite un giudizio su scala decimale dal carattere sanzionatorio, dovrà al contrario essere prevista una forma di valutazione delle competenze attraverso compiti di realtà e osservazioni sistemiche, tramite i quali verranno certificati i livelli – dal livello base al livello avanzato – di padronanza delle diverse competenze. Infine, anche il processo di valutazione prevederà una partecipazione attiva degli studenti, i quali sono chiamati all'autovalutazione.

Negli ultimi cinquant'anni sono state numerose le proposte relative all'uso del laboratorio nella didattica della storia e tale pratica non manca di essere utilizzata nelle scuole italiane, seppur in maniera marginale e discontinua. In assenza di un chiaro indirizzo da parte del mondo accademico, il docente interessato ad utilizzare il laboratorio nella sua pratica

¹¹⁴ P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia*, pp. 715-734.

¹¹⁵ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 86.

didattica ha a disposizione centinaia di esempi e proposte reperibili online, sulle riviste di didattica, e recentemente anche sui primi manuali di didattica della storia apparsi in Italia, tuttavia, come già sottolineato, non sempre il materiale a disposizione risponde a canoni metodologici corretti e può essere utilizzato in tutti i contesti.

Inoltre, è importante notare come uno dei fattori potenzialmente problematici legati alla didattica laboratoriale consiste nella limitata replicabilità delle esperienze. Non tutti i laboratori possono essere facilmente riproposti, ciò può accadere per esempio quando un'attività viene condotta in archivio su un determinato fondo, la cui disponibilità è oggettivamente limitata poiché dipende dalla consultazione diretta in loco. Lo stesso si può verificare quando il laboratorio si concentra su luoghi, personaggi o eventi legati alla storia locale.

Il docente interessato all'utilizzo di tale strumento può dunque fare affidamento sui materiali che è in grado di reperire, avendo l'accortezza di valutarli attentamente apportando le opportune modifiche per adattare la pratica al livello cognitivo e di preparazione dell'aula. Oppure può progettare la propria proposta di laboratorio partendo dal principio, strutturandolo integralmente intorno ai bisogni della classe in cui intende svolgerlo. In questo caso è opportuno che abbia già acquisito una certa dimestichezza con tale metodologia didattica e soprattutto che padroneggi pienamente le conoscenze storiche e i metodi e gli strumenti della ricerca storica. Nella pratica possono essere utili alcune proposte teoriche che gli esperti di didattica della storia sono andati sviluppando nell'oltre mezzo secolo di esperienze che ruotano attorno al laboratorio.

Nel tentativo di aiutare i docenti a muoversi nel caos che caratterizza la discussione intorno alla didattica laboratoriale, Brusa propone un modello il quale, oltre a guidare l'insegnante nella progettazione di un laboratorio, possa essere uno strumento utile per imparare a valutare le proposte che circolano e individuare i modelli affidabili. Stando alla proposta di Brusa, un'attività laboratoriale dovrebbe rispondere sempre a quattro caratteristiche formali: la brevità, la semplicità, regole precise, che rispondono al rigore metodologico della ricerca, ma allo stesso tempo poco strutturate, che garantiscano ampia libertà e stimolino le capacità degli studenti.¹¹⁶

È opinione comune degli esperti di didattica che si occupano del laboratorio ritenere tale metodologia come un'esperienza da utilizzarsi in modo ragionato e limitato all'interno del curriculum scolastico. L'attività laboratoriale non deve infatti sostituirsi alla lezione tradizionale, che rimane un mezzo necessario per fornire inquadramenti di carattere generale e garantire una

¹¹⁶ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p. 206.

continuità cronologica, ma deve essere ad essa complementare.¹¹⁷ In un'ideale programmazione annuale, Brusa propone: un certo numero di lezioni; uno o due laboratori; una o due esperienze 'di rottura', come escursioni studio (in luogo delle visite guidate) o giochi e un buon numero di 'studi di caso'.¹¹⁸

Per essere efficace tale pratica deve risultare "emblematica e significativa", allo stesso tempo, l'attività non può prescindere dall'essere accuratamente pensata in continuità con il progetto complessivo di insegnamento che si intende proporre, oltre che ad essere tarata sulla base delle capacità cognitive degli studenti, delle conoscenze e competenze pregresse e sul contesto nel quale si è chiamati a lavorare. Fondamentale è tenere a mente che l'obiettivo del laboratorio non è quello di creare 'storici in miniatura', le operazioni del suo percorso vanno regolate sui discenti, che non possiedono le conoscenze e le competenze dello storico, e non si può ambire che al termine del percorso scolastico le abbiano completamente assimilate.¹¹⁹

Non sarà però certo sufficiente far sperimentare in solo una o due occasioni durante un anno scolastico l'esperienza del laboratorio per far sì che lo studente prenda familiarità con l'analisi delle fonti e apprenda il metodo storico. È dunque necessario che tale metodologia trovi sempre maggior spazio all'interno della pratica didattica in tutti i cicli di istruzione, fin dalla scuola primaria, seguendo un percorso di formazione strutturato e adattato al livello cognitivo degli alunni che permetta di svolgere di volta in volta operazioni sempre più complesse. All'inizio di tale processo il bambino della primaria verrà avviato a ricerche fortemente guidate e/o fortemente strutturate in rapporto con il passato immediato, il passato personale, il passato generazionale, il passato locale, formando così i nuclei concettuali di storia, fonte e ricerca storica. Se tale pratica verrà svolta con costanza, al culmine del processo di formazione all'adolescente delle ultime classi della scuola secondaria potrà essere lasciata l'iniziativa autonoma di ricerca, analisi e interpretazione delle fonti.¹²⁰ Senza garanzia di continuità l'esperienza laboratoriale rimarrà, appunto, un'esperienza isolata che difficilmente potrà compiere i suoi obiettivi.

In base alle principali proposte ad oggi disponibili, possono essere individuate diverse tipologie di laboratorio.

Nella sua versione più semplice il laboratorio acquisisce la forma dello 'studio di caso'. Teorizzato da Brusa,¹²¹ lo studio di caso è caratterizzato da esperienze brevi, anche una sola

¹¹⁷ Idem, *Un laboratorio ben fatto*.

¹¹⁸ Idem, *Gli studi di caso*.

¹¹⁹ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 29.

¹²⁰ I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 8.

¹²¹ A. Brusa, *Gli studi di caso*.

ora, dove il docente fornisce un numero limitato di documenti preselezionati, relativi ad un aspetto circoscritto come un evento o una biografia, scelti non solo in base alla loro significatività, ma soprattutto in base alla loro accessibilità e leggibilità, e accompagna gli studenti nella loro analisi con l'obiettivo di arricchire quanto precedentemente spiegato tramite la lezione frontale o con la lettura di un breve testo. Tale pratica coinvolge direttamente gli studenti nel processo di apprendimento, permettendo loro di acquisire al contempo una progressiva familiarità con i documenti e le tecniche di lettura, interrogazione e confronto delle fonti che preparano la base per l'utilizzo di forme di laboratorio più strutturate.¹²² A differenza di un laboratorio completo, lo studio di caso infatti non ha come obiettivo primario l'apprendimento di competenze specifiche, ma punta fundamentalmente al trasferimento di una conoscenza, che attraverso tale metodologia lo studente acquisisce attivamente. Al termine dell'attività viene richiesto agli allievi, attraverso un lavoro individuale o di gruppo, di raccontare a parole proprie il fatto al centro dell'esperienza integrando nel racconto i documenti analizzati.¹²³

Più lunga e articolata risulta invece la proposta di Mattozzi dell'"archivio simulato", che riprende e amplia la proposta di Scipione Guarracino dello 'pseudo-archivio'.¹²⁴ Per cercare di simulare nel modo più accurato possibile il lavoro dello storico, ma nell'impossibilità di recarsi fisicamente in archivio, Mattozzi propone la creazione di un archivio simulato da parte del docente, chiamato a reperire e selezionare un cospicuo numero di documenti, seppur limitato rispetto a quelli disponibili in un archivio reale, che provvederà a suddivisione in serie, buste o faldoni, fascicoli. Nella selezione dei materiali, i cui criteri dipendono dall'uso didattico che intende farne, il docente apporterà le dovute modifiche per adattare i documenti al livello di partenza degli studenti, andando, se necessario, ad abbreviare o riscrivere in forma semplificata i testi.¹²⁵ Partendo da un quesito storico, chiederà poi agli studenti di individuare un documento o una tipologia di documenti che permettono di rispondere alla domanda andando a riprodurre le stesse operazioni e difficoltà, anche le più complesse, specialistiche, noiose e ripetitive, che lo storico compie durante le sue ricerche.¹²⁶

Per agevolare il procedimento di lettura e analisi delle fonti che gli studenti sono chiamati a fare all'interno del laboratorio, risulta utile ancora una volta ricorrere al lavoro di

¹²² F. Monducci, *Lo studio di caso*, pp. 283-302.

¹²³ A. Brusa, *Gli studi di caso*.

¹²⁴ I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*.

¹²⁵ E. Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio*, pp. 111-140.

¹²⁶ I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, pp. 11-23; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 121.

Brusa, il quale propone un modello di ricerca che chiama “la grammatica dei documenti”. Esponendo le quattro fasi, *scegliere, interrogare, interpretare, scrivere*, in cui divide lo schema operativo da lui proposto, Brusa si auspica che questo possa diventare il filo conduttore che dia coerenza formativa ai laboratori. Tale modello, che individua le operazioni di base di una ricerca storica, può essere infatti riprodotto all’interno di vari laboratori indipendentemente dal tema e dai tipi di fonti utilizzate.¹²⁷

In questa sede si è provveduto a trattare in forma generale la metodologia didattica del laboratorio, così come andata strutturandosi negli ultimi cinquant’anni. Nel secondo capitolo si procederà ad analizzare nel dettaglio gli aspetti che lo caratterizzano, nello specifico: la selezione dell’argomento, dell’archivio e delle fonti, le fasi e i tempi di realizzazione del laboratorio, i traguardi di apprendimento, la verifica e valutazione.

1.5. Comparazione della didattica della storia tra Italia e Spagna: analogie

La didattica della storia in Italia e in Spagna si caratterizza per un percorso che presenta numerose somiglianze nelle tappe che hanno segnato le innovazioni e le politiche relative all’istruzione negli ultimi cinquant’anni. In entrambi i paesi, già sul finire degli anni Sessanta, presero il via importanti riflessioni sulla didattica e sul ruolo della storia nella formazione dei futuri cittadini, che portarono a rivalutare i contenuti e le metodologie nell’insegnamento della materia.¹²⁸ Il periodo compreso tra gli anni Settanta e l’inizio degli anni Novanta rappresentò ‘l’età d’oro’ della didattica della storia, con l’emergere di numerosi gruppi docenti promotori di metodologie innovative.

Protagonisti principali di questa stagione furono gli insegnanti delle scuole secondarie, affiancati da alcuni docenti universitari esperti di didattica.¹²⁹ Le proposte avanzate puntavano a superare l’insegnamento della storia generale e nazionale impartito tramite metodologie didattiche che prevedevano per il discente il ruolo di ascoltatore passivo chiamato a memorizzare una serie di concetti da ripetere nella fase di verifica delle conoscenze. Al contrario, le proposte innovative mettevano al centro dell’apprendimento gli studenti, chiamandoli a ricoprire un ruolo attivo nella propria formazione attraverso uno studio della

¹²⁷ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*.

¹²⁸ L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, p. 4; P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia*, pp. 715-734.

¹²⁹ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, p. 10.

storia che passasse anche dall'acquisizione delle metodologie e degli strumenti utilizzati dallo storico.

Le spinte innovatrici si protrassero lungo tutti gli anni Settanta per poi continuare nel decennio successivo. In questa fase le nuove proposte furono abbracciate dalle case editrici che in poco tempo iniziarono a produrre libri di testo atualizzati che proponevano apparati con le fonti ed esercizi strutturati. Protagoniste principali furono poi le istituzioni statali che diedero il via a una decisa riflessione sul tema, che coinvolse pedagoghi ed esperti di didattica, con l'obiettivo di avviare riforme che adottassero le nuove istanze. Nonostante l'entusiasmo che si creò intorno alle proposte di cambiamento, la maggior parte dei docenti continuava ad utilizzare didattiche tradizionali e non era ben disposta nei confronti delle novità imposte dall'alto tramite i tentativi di riforma. Inoltre, i nuovi manuali prodotti dalle case editrici, spesso realizzati su libera iniziativa dell'editore senza un supporto da parte di esperti in didattica, portarono alla messa in commercio di materiale non sempre di buona qualità. Oltretutto venivano sì aggiunti nuovi apparati, ma nella maggior parte dei casi i contenuti non venivano aggiornati alle nuove tendenze storiografiche.¹³⁰

Gli anni Novanta sia in Italia che in Spagna videro l'entrata in vigore di nuove leggi sulla scuola ad opera dei governi di centro-sinistra, che, pur proponendo importanti novità, non furono però incisive nell'introduzione dei cambiamenti, finendo anzi con il generare caos all'interno del mondo della scuola e indebolire il dibattito dei gruppi innovatori, che in molti casi si dissolsero. L'ultimo decennio del XX secolo segnò inoltre l'inizio di un'alternanza politica alla guida di entrambi i paesi che fece della scuola il centro di un più profondo scontro ideologico, portando ogni nuovo governo a voler obbligatoriamente intervenire con riforme atte a dare il proprio indirizzo in materia di formazione e educazione, e in modo particolare sui contenuti dell'insegnamento della storia. Si assistette così ad una prima svolta reazionaria che coinvolse la Spagna a metà degli anni Novanta e l'Italia all'inizio del nuovo millennio.

Con il passaggio a governi di centro-destra furono promulgate leggi e indicazioni che tendevano a recuperare la didattica tradizionale, soprattutto rispetto ai contenuti, con un ritorno della storia generale e nazionale, che finirono col porre un freno anche alle numerose iniziative volte a rinnovare le metodologie didattiche. A tale svolta reazionaria fece poi seguito un netto taglio del monte ore riservato alla storia in tutti i gradi di istruzione.

Negli ultimi vent'anni la scuola ha continuato ad essere al centro delle riforme politiche in entrambi i paesi. Ciò ha spesso significato una sovrapposizione di norme che hanno portato

¹³⁰ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*.

confusione e smarrimento tra i docenti.¹³¹ Questo risulta essere uno dei problemi più gravi dei sistemi d'istruzione italiani e spagnoli dove la politica tende a concentrarsi più sulla promulgazione delle leggi piuttosto che verso un reale impegno nella trasformazione delle pratiche didattiche. Con riguardo alla storia poi, questa viene spesso strumentalizzata trovandosi al centro delle riforme con lo scopo di giustificare cause politiche del presente attraverso una particolare interpretazione del passato.¹³² L'evidenza che l'interesse della politica nei confronti della scuola sia meramente ideologico è poi riscontrabile negli scarsi investimenti nel settore, con infrastrutture scolastiche obsolete e il precariato di docenti e ricercatori tra le principali problematiche che affliggono il mondo della scuola e dell'università ormai da decenni. In questo senso la storia ne risente tramite l'impossibilità di avere a disposizione aule dedicate, dove poter avviare esperienze come quella del laboratorio, così come un mancato ricambio generazionale tra i docenti di didattica, che mette a rischio quanto è stato raggiunto fino ad ora.¹³³

Con il nuovo millennio il mondo dell'istruzione in entrambi i paesi si è trovato a dover far fronte al rapido sviluppo di internet e della tecnologia digitale, che ha portato al contempo ad aprire nuove porte per la didattica, ma anche notevoli difficoltà di adattamento da parte delle scuole e dei docenti. Insieme alla sfida del digitale, la scuola è stata poi chiamata a adeguarsi alle normative emanate dall'Unione Europea volte a rinforzare l'integrazione comunitaria attraverso l'introduzione delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e dell'*European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQF), il cui obiettivo è quello di portare uniformità tra i diversi gradi dei sistemi educativi nazionali aderenti alla comunità. Sia l'Italia che la Spagna hanno recepito prontamente le indicazioni europee. In entrambi i paesi il concetto di competenze venne introdotto nelle leggi promulgate nella prima decade del XXI secolo andando ad incidere profondamente sulla didattica, non senza provocare incomprensioni e difficoltà per il corpo docente. Problematiche che il concetto di competenze, a quasi vent'anni dalla sua introduzione, continua ancora a generare nella maggior parte degli insegnanti.

Oltre al simile percorso nelle tappe che hanno segnato i cambiamenti nel mondo della scuola negli ultimi cinquant'anni, Italia e Spagna condividono un acceso attivismo da parte dei gruppi attenti all'innovazione della didattica della storia. Se da un lato, a partire dagli anni Novanta, è andata esaurendosi la spinta che aveva animato i primi collettivi portatori di istanze

¹³¹ J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial*, p. 101.

¹³² L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, pp. 2-3.

¹³³ J. Estepa Giménez, *El archivo en la enseñanza de la historia*; A. Moriña Macías, J. Pérez Cañete, *Los archivos como recurso educativo*; J. Prats, *La situación attuale della Didattica*; A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*.

innovatrici sorti nei decenni precedenti portando alla scomparsa di molti di essi, dall'altro si è assistito alla nascita di nuovi gruppi formati da chi non si voleva arrendere alle decisioni politiche, che consentirono di portare avanti proposte e riflessioni, che negli ultimi anni hanno iniziato a prendere ancora maggior vigore.¹³⁴ Proposte e riflessioni che in entrambi i paesi trovano diffusione attraverso le riviste dedicate alla didattica - molto più numerose nel contesto spagnolo - seminari, simposi e convegni, tra i quali alcuni internazionali che hanno più volte riunito esperti di entrambi i paesi come il *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* organizzato annualmente in Spagna, da oltre trent'anni, dalla *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, che ha contato in più occasioni sulla partecipazione di docenti di didattica della storia italiani e che nel 2009 si è tenuto a Bologna.

Dalle riflessioni degli esperti di didattica italiani e spagnoli emerge come a prevalere nelle due realtà sia la stessa visione sull'utilità dell'apprendimento della storia per la formazione del cittadino e sui fini educativi dell'insegnamento del metodo storico. Accanto alla quale si riscontrano le medesime difficoltà nell'insegnamento della materia, legate in modo particolare alla percezione sociale della storia, alla sua funzione politica, che come già sottolineato la rende frequentemente oggetto di riforme connotate ideologicamente, e in particolar modo alla formazione dei docenti, la cui preparazione spesso non è sufficiente a garantire forme di didattica che prevedano l'insegnamento del metodo storico attraverso pratiche attive.¹³⁵

Gli esperti di didattica concordano nel vedere nello studio della storia uno strumento indispensabile per la formazione di bambini e adolescenti. Tramite esso si preparano i giovani alla vita adulta, fornendo loro i mezzi atti a sviluppare abilità e competenze per la comprensione del passato, in grado di far vivere consapevolmente il presente. La storia

«costituisce una componente fondamentale della cultura, essenziale per orientarsi ed acquisire cognizione, consapevolezza e responsabilità, per essere liberi ed autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel rispetto delle diversità, per sviluppare le capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto.»¹³⁶

Inoltre, al giorno d'oggi, dove qualsiasi informazione e conoscenza possono essere facilmente reperibili in rete, risulta fondamentale per gli studenti apprendere a distinguere ciò che è reale ed attendibile da ciò che non lo è. In questo senso, lo studio della storia e del metodo

¹³⁴ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, p. 13.

¹³⁵ Idem, *Retos y dificultades*; J. Prats, J. Santacana, *Principios para la enseñanza*; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, pp. 2-3; P. Ceccoli, *Insegnare storia agli studenti di oggi*; F. Monducci, *Insegnare storia*.

¹³⁶ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*.

storico, che affina le capacità di ricerca e valutazione delle fonti, si pongono come strumenti fondamentali per la vita quotidiana e per la formazione del futuro cittadino.¹³⁷

È opinione comune di chi si occupa di didattica in entrambi i paesi che la storia assuma però tale funzione solo nel momento in cui il suo insegnamento passa per un coinvolgimento attivo degli alunni, ossia attraverso l'apprendimento delle metodologie proprie della disciplina, non limitandosi alla mera assimilazione mnemonica dei concetti. In assenza di forme di pensiero e metodologie proprie dello storico che servono a tenere uniti i concetti, questi infatti saranno facilmente dimenticati. Al contrario, quando gli studenti apprendono le basi metodologiche della storia e acquisiscono alcune delle tecniche abitualmente utilizzate nella ricerca, saranno poi in grado di applicarle anche ad altre situazioni. In questo modo - senza avere la pretesa di creare 'piccoli storici' in grado di padroneggiare pienamente gli strumenti del mestiere - imparare a classificare le fonti e a selezionare le informazioni rilevanti da un insieme di esse, imparare a formulare ipotesi sulle cause o le conseguenze di una determinata situazione o fatto diventano strumenti che lo studente potrà utilizzare sia nello studio che nella vita di tutti i giorni.¹³⁸ Tali strategie producono inoltre apprendimenti più profondi e complessi, sviluppano l'empatia verso gli altri e le altre culture e promuovono l'esercizio del pensiero critico e della cittadinanza democratica.¹³⁹

Nonostante la comprovata utilità educativa e formativa dell'insegnamento-apprendimento della storia, questa si trova però a dover fare i conti con il forte stereotipo sociale che ancora la vede come una materia orale e da memorizzare, qualcosa di utile solo a fare sfoggio di saggezza ed erudizione. Ciò ha indotto alcuni insegnanti e molti genitori a ritenerla poco utile nel contesto formativo, mentre gli studenti che sono chiamati ad apprendere non ne concepiscono l'utilità, la percepiscono come una materia noiosa, fatta di date, personaggi importanti e grandi eventi, che non deve essere capita bensì studiata mnemonicamente e finiscono con l'adattarsi a tale visione, concludendo collo sforzarsi nel memorizzare i pochi concetti necessari al superamento di verifiche ed esami per poi dimenticarsene velocemente.¹⁴⁰

Benché la spinta verso un rinnovamento della didattica non si sia mai del tutto esaurita, quello che emerge, e in questo senso sono molto utili gli studi prodotti dalle università spagnole

¹³⁷ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*; J. Santacana, *Reflexiones en Torno al Laboratorio*.

¹³⁸ J. Santacana, *Reflexiones en Torno al Laboratorio*; I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*; A. Brusa, *Il manuale, la lezione*.

¹³⁹ X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p.525; Borghi, Dondarini e Manari, 2015; J. Prats, J. Santacana, *Principios para la enseñanza*.

¹⁴⁰ I. Bellatti, J. Sabido-Codina, *L'uso delle fonti storiche*, pp. 19-20; J. Prats, *Retos y dificultades para la enseñanza*, pp. 34-51; C. Patuano, *Ri-pensare l'insegnamento della storia*, pp. 54-55; B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p. 4.

che raccolgono dati a supporto del problema, è come la maggior parte dei docenti continui ad utilizzare didattiche di tipo tradizionale e, spesso, presenti una scarsa preparazione anche a livello delle conoscenze storiche.¹⁴¹ Infatti, sia in Italia che in Spagna, gli studenti in uscita dalle scuole secondarie che si apprestano ad iniziare un percorso formativo con l'obiettivo di diventare insegnanti nella maggior parte dei casi presentano una scarsa preparazione in storia, dovuta appunto ad anni di studio nozionistico e mnemonico. Inoltre, i percorsi universitari, più improntati alla ricerca che alla preparazione alla professione docente nel caso italiano, ma non dissimili nel contesto spagnolo nonostante l'apposito *Máster* in didattica, tendono a riproporre un insegnamento che è volto a far apprendere la storia in modo eminentemente trasmissivo, nozionistico e poco efficace. Come evidenziano Borghi e Dondarini nel loro *Manifesto per la didattica della storia* la formazione offerta dalle università «[r]aramente cura aspetti motivazionali e propone temi propedeutici che tutt'al più si limitano a introduzioni di carattere terminologico e metodologico relative alla definizione di elementi basilari quali la distinzione tra storia e storiografia, il periodizzamento e la classificazione delle fonti.» Ma in modo particolare, «[a]ncor più raramente appronta strategie volte a stimolare l'apprendimento e ad attivare gli studenti in ricerche dirette, con contatti e visite ad archivi e musei, nonché a scavi archeologici e a siti di interesse storico».¹⁴² Non sorprende dunque che chi inizia ad insegnare nelle scuole tenda a riproporre metodologie basate sulla didattica tradizionale, l'unica sperimentata lungo l'intero arco del proprio percorso formativo.

La lezione frontale, la lettura del manuale e la verifica orale risultano essere mezzi che danno sicurezza ai docenti italiani e spagnoli, per i quali, spesso, le preoccupazioni principali sono il portare a termine il programma e il mantenimento dell'ordine nell'aula.¹⁴³ Nonostante sia forte la consapevolezza che tale metodo comporti esiti formativi deludenti, non generi interesse e curiosità negli alunni e porti a una carente acquisizione delle conoscenze storiche continua ad essere il preferito, qualsiasi altro tipo di attività viene percepita come un inutile spreco di tempo ed energie.¹⁴⁴ La preoccupazione della maggior parte dei docenti sia in Italia che in Spagna nel portare a termine i programmi - che per giunta in Italia sono stati aboliti e sostituiti dalle *Indicazioni* che non vincolano gli insegnanti a rispettare in modo rigoroso le linee guida - è riscontrabile nella stessa lunghezza di questi, unita al ridotto monte ore riservato

¹⁴¹ R. López Facal, R.Valls, *Construcción de la didáctica* pp. 202-203; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 81.

¹⁴² B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, pp. 6-7.

¹⁴³ X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p. 521; A. Brusa, *Lezione 7c. Il laboratorio*; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, pp. 2-3.

¹⁴⁴ C. Patuano, *Ri-pensare l'insegnamento della storia*.

alla storia in tutti i cicli scolastici.¹⁴⁵ In questo senso, gli esperti di didattica di entrambi i paesi sono concordi nell'affermare che l'improduttiva corsa alla fine del programma è inutile, si può invece rinunciare a parte di esso se si struttura la didattica in modo da prevedere l'insegnamento del metodo storico, che fornirà agli allievi gli strumenti utili per sapersi muovere anche all'interno di quelle tematiche o epoche non affrontate in aula.

Per gli insegnanti 'tradizionali' lo strumento principale della didattica rimane il manuale. La carenza di competenze e risorse adeguate, anche in termini di tempo, non permettono a tali docenti di analizzare e valutare i contenuti ed individuare preconcetti e stereotipi, di cui i libri di testo insistono nell'essere colmi, finendo per continuare a tramandarli.¹⁴⁶ Il manuale è stato a lungo il centro di un acceso dibattito tra gli esperti in didattica sia in Italia che in Spagna, in particolar modo tra gli anni Settanta e Ottanta.¹⁴⁷ A chi ne auspicava un totale abbandono si contrapponeva chi lo riteneva uno strumento di base imprescindibile sia per il lavoro del docente che per lo studio degli studenti. Ad oggi tale polemica sembra essere superata. I manuali sono stati ampiamente ripensati, non limitandosi più a presentare la «storia da imparare», si propongono di guidare all'acquisizione di conoscenze e competenze storiche attraverso esercizi, letture storiografiche e presentano fonti documentarie.¹⁴⁸ Nonostante ciò, non mancano le critiche da parte di chi si occupa di didattica. Dall'analisi dei manuali in circolazione nelle scuole italiane e spagnole emerge infatti come «la maggior parte delle attività proposte agli studenti richiede la riproduzione testuale dei contenuti presenti nel libro, il che rende difficile l'apprendimento del pensiero storico critico e riflessivo»,¹⁴⁹ che è quanto dovrebbe invece offrire la didattica della storia.

Dunque, al centro delle problematiche che affliggono l'insegnamento della storia sia in Italia che in Spagna risulta essere la figura del docente. Nonostante molto dipenda dalla volontà del singolo, non si possono certo imputare tutte le carenze che affliggono il sistema scolastico ai professori, anzi spesso tali mancanze spengono gli entusiasmi e disincentivano anche i docenti più volenterosi, i quali non vedono ripagati i propri sforzi in maniera adeguata.

Come più volte sottolineato i sistemi scolastici italiani e spagnoli soffrono di problemi strutturali che si trascinano da decenni. Tra questi sussiste la distanza tra mondo della scuola e dell'università, due realtà che in entrambi i paesi viaggiano parallelamente e raramente si

¹⁴⁵ P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia*, p. 719.

¹⁴⁶ J. Prats, *Retos y dificultades para la enseñanza*; C. Patuano, *Ri-pensare l'insegnamento della storia*; X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, pp. 524-25.

¹⁴⁷ I. Mattozzi, *Contro il manuale*; J. Santacana, *Reflexiones en Torno al Laboratorio*; J. Prats, *La situación attuale*.

¹⁴⁸ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 128.

¹⁴⁹ R. S. Ibáñez, K. V. Famà, A. E. Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali*.

incontrano, non solo con riguardo alla formazione iniziale dei docenti, ma anche relativamente alla ricerca.¹⁵⁰ In Spagna, dove l'investigazione nel campo della didattica è molto attiva, la maggior parte dei giovani ricercatori non è mai entrato in un'aula scolastica. In Italia la situazione risulta ancora più grave essendo la ricerca quasi del tutto assente. Questo comporta che quanto prodotto negli atenei risulti essere pura teoria, spesso difficile da applicare nelle aule, e inoltre poco accessibile ai docenti delle scuole perché quasi sempre pubblicato in riviste indicizzate che si rivolgono al mondo accademico.¹⁵¹ L'impossibilità di reperire materiale elaborato a livello universitario, che dia un indirizzo chiaro al proprio operato, spinge molti docenti convinti nell'utilità di didattiche alternative a quella tradizionale a fare da sé. Come già sottolineato infatti, la formazione iniziale dei docenti risulta essere insufficiente, con gli stessi insegnanti che denunciano le carenze del sistema formativo universitario e che si trovano a dover investire tempo e risorse proprie in corsi e seminari al di fuori degli spazi accademici per entrare in contatto con proposte e progetti innovativi.¹⁵² L'importanza della formazione iniziale dei professori risulta fondamentale per la diffusione e il consolidamento delle didattiche innovative che si basano su precise fondamenta teoriche e metodologiche, allo stesso tempo gli esperti di didattica italiani e spagnoli insistono nel sottolineare la necessità che università e scuola inizino a collaborare sempre con maggior frequenza per avere la possibilità di sperimentare materiali didattici e di implementare progetti in modo standardizzato e programmato.¹⁵³

1.6. Comparazione della didattica della storia tra Italia e Spagna: differenze

Italia e Spagna condividono dunque un percorso che presenta numerose somiglianze nelle tappe che hanno segnato le innovazioni e le politiche relative all'istruzione negli ultimi cinquant'anni, così come la stessa visione da parte degli storici esperti di didattica sull'importanza dell'insegnamento della storia e della trasmissione del metodo storico ai discenti, e i medesimi problemi che ostacolano l'insegnamento della disciplina. Due aspetti particolarmente rilevanti risultano però differire nella comparazione tra i due paesi: la

¹⁵⁰ J. Prats, *Didáctica de la historia en secundaria*; C. Patuano, *Ri-pensare l'insegnamento della storia*.

¹⁵¹ J. Prats, *Didáctica de la historia en secundaria*, p. 13; J. Prats, J. Santacana, *Principios para la enseñanza*.

¹⁵² A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p.183; X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p. 132.

¹⁵³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, p. 27; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, p. 156.

collocazione disciplinare riservata alla storia in ambito scolastico e il momento dell'affermazione della didattica della storia a livello accademico.

La prima considerazione che emerge da un confronto tra la didattica della storia in Italia e in Spagna è senza alcun dubbio il grande ritardo che sconta il nostro paese a livello accademico. Pur contando con una produzione storica di tutto rispetto l'Italia fa segnare una quasi assoluta assenza nella ricerca didattica. Nel corso degli ultimi cinquant'anni non sono mancate le iniziative e le pubblicazioni da parte dei docenti della scuola, così come di alcuni professori universitari che si sono specializzati nella didattica, tuttavia, seppur in anni recentissimi qualcosa ha iniziato a muoversi, mancano ancora centri di ricerca, strutture universitarie, dottorati, riviste, libri e collane specializzate, che invece si trovano in gran numero in Spagna, dove già sul finire degli anni Ottanta la didattica venne istituzionalizzata a livello accademico.¹⁵⁴ Tale ritardo può essere rintracciato nella difficoltà dell'università italiana nel superare l'influenza del pensiero pedagogico dell'idealismo italiano, a causa del quale le facoltà umanistiche mantengono come obiettivo primario la ricerca relegando in secondo piano la preparazione all'insegnamento, in virtù del fatto, che secondo tale corrente di pensiero, una profonda conoscenza della disciplina rende automaticamente competenti nell'insegnarla.¹⁵⁵ Al contrario, in Spagna a metà degli anni Settanta con la fine della dittatura franchista si è assistito ad una forte volontà di cambiamento ideologico che ha coinvolto il mondo dell'istruzione nella sua totalità, portando importanti cambiamenti anche nel panorama accademico.¹⁵⁶

Dunque, mentre in Spagna già all'inizio degli anni Ottanta prendeva ufficialmente il via l'insegnamento Didattica delle Scienze Sociali, finalizzato sia alla ricerca che alla preparazione iniziale dei docenti, in Italia ancora negli anni Novanta si potevano contare solo poche esperienze, isolate e di scarsa rilevanza, con le sole eccellenze dei corsi offerti dalle università di Bari e Bologna.¹⁵⁷

Alla fine del XX secolo in tutta Spagna sorsero rapidamente numerose cattedre dedicate alla didattica delle scienze sociali e si assistette a una specializzazione accademica e nella ricerca che portò all'aumento della produzione di tesi di dottorato e di progetti di ricerca realizzati da gruppi di ricercatori. In breve si venne a creare una comunità ampia e coesa che conta oggi più di duecentocinquanta docenti, specializzati in diverse branche della didattica, quali lo studio dei manuali, dei problemi degli allievi, lo studio della professione insegnante,

¹⁵⁴ L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*.

¹⁵⁵ L. Cajani, *Le vicende della Didattica*, pp. 122-123.

¹⁵⁶ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*, pp. 9-11.

¹⁵⁷ L. Cajani, *Le vicende della Didattica*, pp. 122-124.

dei curricoli, e che, più di recente, hanno avviato studi sull'educazione civica, sul patrimonio e sull'insegnamento della storia agli allievi che presentano disturbi dell'apprendimento.¹⁵⁸ La mancanza di un punto di riferimento accademico nel panorama italiano, oltre a determinare il ritardo che l'Italia sconta ancora oggi nella ricerca nella didattica della storia, ha comportato il venir meno di un chiaro indirizzo per la disciplina, il che ha inciso negativamente su quanto di positivo era stato proposto e attuato con le iniziative dal basso avanzate fin dagli anni Settanta, i cui risultati sono per lo più andati dispersi.¹⁵⁹

Inoltre, in Spagna si è proceduto ad istituire fin dagli anni Sessanta un percorso definito, seppur non sempre lineare, per la formazione iniziale e permanente dei docenti e per i meccanismi di reclutamento. Dagli anni Settanta, per accedere all'insegnamento si richiedeva agli aspiranti insegnanti l'ottenimento di un *Certificado de Aptitud Profesional (CAP)*, durante il quale erano previsti lo studio di contenuti di pedagogia e un consistente numero di ore di tirocinio. Con la LOE del 2006 è invece stato introdotto il *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, entrato in vigore nel 2010 e tutt'oggi vigente, che consiste in un corso specifico, della durata di un anno, obbligatorio per l'accesso all'insegnamento nelle classi della ESO e del *Bachillerato*, al quale si accede dopo la laurea in storia, oppure geografia o storia dell'arte.¹⁶⁰ Al contrario, in Italia il reclutamento dei docenti non ha mai ricevuto indicazioni chiare e si trova ancora oggi in uno stato di totale confusione. Senza contare che l'aspetto didattico è diventato un requisito di accesso all'insegnamento nelle scuole secondarie italiane solo negli anni Novanta, mentre anteriormente venivano valutate unicamente le conoscenze disciplinari. Preparazione didattica che venne affidata alle università, dove però mancavano cattedre dedicate e oltretutto gli storici mostrarono un quasi totale disinteresse nei confronti della disciplina. Così quando pochi anni più tardi, nell'a.a. 1999/2000, venne avviata l'esperienza delle SISS mancavano docenti esperti a cui affidare la conduzione dei corsi di didattica.¹⁶¹

Nonostante permanga una difficoltà nel riuscire a definire un percorso chiaro e strutturato per la formazione iniziale dei docenti, è opportuno sottolineare come l'Italia sembra aver recentemente iniziato a recuperare il tempo perso negli ultimi decenni in relazione alla ricerca sulla didattica della storia. L'introduzione, nel 2015, dei 24 CFU obbligatori per

¹⁵⁸ A. Brusa, *TFA e Master di formazione*.

¹⁵⁹ Idem, *Eppur si muove?*; Idem, *TFA e Master di formazione*.

¹⁶⁰ J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial*; A. Brusa, *TFA e Master di formazione*.

¹⁶¹ L. Cajani, *Le vicende della Didattica*, pp. 122-125.

accedere alle classi di concorso ha fornito una spinta decisiva per l'istituzionalizzazione della didattica nelle università che, coincidendo con un crescente interesse da parte degli storici per la materia, ha portato all'istituzione di corsi di didattica della storia nella maggior parte delle facoltà umanistiche degli atenei italiani.¹⁶² Questo nuovo interesse, che coinvolge in particolare i professori universitari più giovani, sembra poter garantire un ricambio generazionale tra gli esperti della disciplina, cosa che invece pare non si stia verificando in Spagna dove i giovani ricercatori faticano a trovare cattedre libere nelle università e tutti i progressi fatti fino ad oggi rischiano di essere messi in pericolo.¹⁶³ Inoltre, negli ultimi anni, i regolamenti delle università spagnole relativi ai punteggi necessari ad ottenere una cattedra esigono la pubblicazione di un certo numero di articoli in riviste indicizzate, questo, oltre che a compromettere la qualità delle ricerche in favore di una maggiore quantità, contribuisce ad allontanare ulteriormente il mondo dell'università dalle realtà scolastiche.¹⁶⁴

Un'altra importante differenza che caratterizza Italia e Spagna è rintracciabile nella collocazione disciplinare che trova la storia nei due paesi. In Italia il suo posizionamento è ancora dettato dai retaggi della Riforma Gentile del 1923, che la vede ancorata, in una posizione spesso subordinata e ancillare, alle cattedre di filosofia o italiano. Pur essendosi ormai affermata a livello accademico la divisione nei diversi settori scientifico-disciplinari, distinti cronologicamente e per ambiti specifici, che porta gli studenti universitari a specializzazioni mirate, chi dopo la laurea si indirizza verso l'insegnamento è invece chiamato a dominare non solo l'intero sapere storico, bensì tutto il sapere umanistico, una presunzione assai difficile da soddisfare. La legislazione vigente comporta che ad insegnare storia nelle scuole siano anche, e soprattutto, laureati in lettere o filosofia, che durante il percorso universitario hanno frequentato un limitato numero di corsi di storia, probabilmente solo quelli necessari ad ottenere i crediti per accedere alla classe di concorso, e che quindi non padroneggiano del tutto la materia, aumentando il rischio di proporre ai discenti una didattica basata sul nozionismo e strutturata intorno ai contenuti del manuale che si troveranno ad utilizzare.¹⁶⁵

Contrariamente, in Spagna da ormai oltre un trentennio la storia rientra insieme alla geografia e ad altre materie - sociologia, antropologia, storia dell'arte, economia ed ecologia - in quelle che vengono definite scienze sociali e tra queste è la disciplina che senza alcun dubbio gode di maggior spazio e prestigio. Nonostante questa condizione garantisca che ad insegnare

¹⁶² L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia*, pp.13-14; A. Brusa, *Eppur si muove?*

¹⁶³ J. Prats, *La situazione attuale della Didattica*.

¹⁶⁴ *Ivi*, pp. 21-23.

¹⁶⁵ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 78-79.

storia siano esclusivamente laureati nella disciplina, come già sottolineato in precedenza anche in Spagna risulta difficile trovare docenti con una preparazione sufficiente a soddisfare un suo ottimale livello di insegnamento. Le cause di tale mancanza vanno rintracciate non tanto nella preparazione fornita dal *Máster*, quanto più, come analizzato in precedenza, nei corsi di laurea in storia che non preparano adeguatamente gli studenti.¹⁶⁶

Per quanto concerne lo studio della storia nelle aule scolastiche emergono importanti differenze tra Italia e Spagna sia riguardo allo spazio riservato ad essa all'interno dei curricula, sia in merito alle metodologie didattiche alternative a quella tradizionale.

Mentre in Italia tutti gli studenti che arrivano a sostenere l'esame di maturità al termine degli studi avranno ripetuto due volte l'intero programma di storia, dalla preistoria all'età contemporanea, per gli studenti spagnoli il percorso di studi prevede il suo insegnamento obbligatorio unicamente durante i quattro anni della ESO. La sola storia contemporanea viene poi ripresa nei due anni del *Bachillerato*, la quale è però materia opzionale al primo anno, mentre al secondo il suo studio si concentra esclusivamente sulla storia spagnola, per quanto la legge vigente (LOMLOE) inviti i docenti a proporre uno studio comparato con la storia di altri paesi del «mondo occidentale».¹⁶⁷

Concentrando l'attenzione su quello che in Italia viene definito laboratorio, si può dire che tale pratica non sembra essere ad oggi particolarmente utilizzata nelle aule scolastiche spagnole.¹⁶⁸ Questo nonostante lo stato avanzato della ricerca sulla didattica, che ha portato anche alla pubblicazione di studi relativi a forme di laboratorio con l'utilizzo delle fonti,¹⁶⁹ e alle indicazioni presenti nella legislazione che prevede, sia per la ESO quanto per il *Bachillerato* che lo studente faccia esperienze di ricerca storica e impari a utilizzare le fonti in modo critico.¹⁷⁰

Dopo una prima fase, durante gli anni Settanta, nella quale la metodologia didattica dell'*aprendizaje por descubrimiento* riscosse un discreto successo, seppur circoscritto a poche realtà scolastiche, grazie alle proposte elaborate dal gruppo *Germanía 75*, tale metodologia fece riscontrare i suoi limiti e venne quasi del tutto abbandonata. La proposta del gruppo prevedeva

¹⁶⁶ X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p. 132.

¹⁶⁷ Ley Orgánica 3/2020, del 29 dicembre, competenze specifiche: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-espana/desarrollo.html>.

¹⁶⁸ J. Prats, J. Santacana, *Métodos para la enseñanza*, pp. 51-66; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, pp. 2-4; J. Prats, *Retos y dificultades para la enseñanza*, pp. 34-51.

¹⁶⁹ B. Calderón Roca, *Aproximación al uso de fuentes documentales*.

¹⁷⁰ Geografía e Historia: Desarrollo de la materia, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/desarrollo.html>; Historia de España: Desarrollo de la materia, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-espana/desarrollo.html>.

infatti che gli studenti fossero lasciati soli a ‘scoprire’ il metodo di lavoro dello storico attraverso l’analisi delle fonti, senza nessuna intermediazione da parte del docente. Nonostante con il gruppo *Historia 13-16* gli stessi esponenti del collettivo *Germanía 75* cercarono di migliorare tale metodologia, prevedendo una maggior interazione tra docente e alunni, l’evolversi della situazione della didattica della storia e il poco interesse dimostrato dalla maggior parte dei docenti rispetto al loro utilizzo comportò l’abbandono di tali strategie didattiche. Negli anni Novanta ad essere abbandonato fu in generale tutto il comparto della pubblicazione dei materiali per l’insegnamento prodotto dai gruppi innovativi, molti dei quali finirono per sciogliersi o riorientarsi verso la ricerca.¹⁷¹

Da allora sono comunque state fatte importanti riflessioni sull’insegnamento del metodo storico e sull’utilizzo delle fonti in aula.¹⁷² Riflessioni che come visto rispecchiano quanto emerso anche in Italia sull’importanza di fornire agli studenti un bagaglio concettuale e metodologico di base relativo al lavoro dello storico ai fini di un’educazione alla cittadinanza, che metta inoltre loro a disposizione i mezzi necessari per potersi muovere nella società contemporanea.¹⁷³ Nonostante tali considerazioni, di rado è possibile trovare in questi articoli esempi pratici di lavori con le fonti che possano prendere la forma dei laboratori proposti in Italia.¹⁷⁴ Questa attività sembra trovare maggior spazio negli insegnamenti relativi all’educazione al patrimonio e alla cittadinanza.

Accanto all’insegnamento della storia mediante lo studio del patrimonio, non mancano altre proposte per una metodologia didattica attiva, dove sembrano comunque essere preferite altre attività rispetto all’utilizzo di fonti scritte,¹⁷⁵ come l’analisi degli oggetti o l’utilizzo di giochi e videogiochi, con molte proposte relative al *role-playing* e l’utilizzo delle TIC.¹⁷⁶ Sembra invece che tale strumento stia iniziando ad essere proposto più frequentemente all’interno dei corsi universitari di formazione degli insegnanti, in particolare, della scuola primaria, ma anche della secondaria,¹⁷⁷ mentre per i gradi di istruzione inferiori si rilevano

¹⁷¹ R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica*, pp. 206; O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia*, pp. 137-161.

¹⁷² J. Prats, J. Santacana, *Trabajar con fuentes materiales*; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*, pp. 2-4; Calderon-Roca, B. Calderón Roca, *Aproximación al uso de fuentes*; X. Armas Castro, *Investigación e innovación*, p. 525.

¹⁷³ J. Prats, J. Santacana, *Enseñar historia y geografía*; L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje*.

¹⁷⁴ J. Santacana, *Reflexiones en Torno al Laboratorio*.

¹⁷⁵ C.J. Gómez Carrasco, J. Ortuño Molina, P. Miralles Martínez, *Enseñar ciencias sociales*; M. Trabajo Rite, J.M. Cuenca López, *La enseñanza y aprendizaje del patrimonio*.

¹⁷⁶ N.L. Molina, V.P. Moreno, *Contribuciones a la didáctica de la Historia*; V. Naiara, M. Platas, *¡Juguemos en el Antiguo Egipto!*; L.M. Acosta Barros, *Role-playing*.

¹⁷⁷ R. Guerrero Elecalde, (2020). *El uso de fuentes documentales para la enseñanza*; M. Corrales Serrano, et al., *El laboratorio de humanidades*; I. Bellatti, J. Sabido-Codina, *L’uso delle fonti storiche*; N. Llonch-Molina, V. Parisi-Moreno, *Experiencia didáctica para la enseñanza*.

iniziative di imprese private che si occupano di didattica e propongono laboratori da portare nelle aule.¹⁷⁸ Proposte arrivano anche dal mondo dell'archivistica, che spesso si è interessato alla didattica della storia.¹⁷⁹ A metà degli anni Novanta ad esempio si assistette ad un primo tentativo di incentivare l'utilizzo del materiale archivistico nell'insegnamento della storia. Venne attivata la *Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular*, un'esperienza che prese il via sul modello degli archivi di scritture personali già attivi in Italia, che aveva come obiettivo quello di riunire professionisti che oltre ad analizzare le testimonianze raccolte dall'archivio collaborassero al fine di condividere idee ed esperienze culturali e didattiche.¹⁸⁰ Negli stessi anni comparvero alcuni articoli scritti da docenti di didattica della storia su riviste specialistiche come la *Revista Archivística de la Asociación de Archiveros de Andalucía* che recentemente è tornata a proporre l'uso dell'archivio per lo studio della storia.¹⁸¹ Nonostante l'interesse da parte di alcuni professori esperti di didattica, non pare però esserci una seria proposta nell'utilizzo dell'archivio nella pratica didattica, quello che emerge è come siano gli archivisti stessi a proporre laboratori nelle scuole e non i professori, che così come in Italia, anche in Spagna nella maggior parte dei casi è stato visto come non siano in possesso delle conoscenze e delle competenze necessarie per la progettazione di laboratori.¹⁸²

¹⁷⁸ I. Boj i Cullerell, N. Castellano i Solé, E. Poblador Relancio, *El taller de historia*.

¹⁷⁹ J. Estepa Giménez, *El archivo en la enseñanza*; G. Tribó Travería, *Archivos, fuentes y didáctica*.

¹⁸⁰ C. Patuano, *Ri-pensare l'insegnamento della storia*, p. 56.

¹⁸¹ J. Estepa Giménez, *El archivo en la enseñanza*, pp. 55-72; A. Moriña Macías, J. Pérez Cañete, *Los archivos como recurso educativo*.

¹⁸² J.I. Ortega Cervigón, *El uso del patrimonio documental*; I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, pp. 1-2.

Capitolo 2 – Progettare un laboratorio: “Cartoline dalla Grande Guerra. Laboratorio didattico sugli scritti dal fronte per la scuola secondaria”

2.1. Premessa

Partendo da un’esperienza pratica, il presente capitolo analizza i passaggi che dalla progettazione portano allo svolgimento e alla valutazione di un laboratorio di didattica della storia basato sull’utilizzo di fonti archivistiche. Verranno inoltre riportate le osservazioni raccolte da chi scrive nel corso del laboratorio, le criticità emerse e le opinioni relative all’esperienza degli studenti coinvolti.

Come già ampiamente sottolineato, in Italia ad oggi non è stato codificato uno specifico modello di laboratorio, è possibile invece trovare diverse proposte operative che vanno dal più breve e semplice ‘studio di caso’ al più lungo e articolato ‘archivio simulato’. Quanto proposto di seguito non riproduce fedelmente nessun modello in particolare, riprende piuttosto diverse indicazioni facendo proprie quelle più utili ai fini dell’attività che si è inteso proporre.

Oltre agli scritti di Antonio Brusa e Ivo Mattozzi, al manuale curato da Francesco Monducci, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive* e alle proposte reperibili sui siti novecento.org, *Historia Ludens* e *Clio92*, la progettazione del laboratorio qui presentato deve molto al lavoro di Chiara Massari riassunto nella pubblicazione *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*. Una delle poche occasioni in cui la progettazione didattica si è avvalsa della cooperazione tra università e scuola.¹⁸³

Chi scrive ha ideato il laboratorio dal titolo *Cartoline dalla Grande Guerra. Laboratorio didattico sugli scritti dal fronte per la scuola secondaria* come parte integrante del tirocinio curricolare di centocinquanta ore svolto presso l’I.T.C. Jacopo Nizzola di Trezzo sull’Adda (MI) tra novembre 2022 e gennaio 2023, affiancando la docente, professoressa Elena Barzaghi, titolare della cattedra di italiano e storia in due classi prime e una quinta. In accordo con il tutor accademico, professor Andrea Savio, e in base agli interessi disciplinari della scrivente, è stato

¹⁸³ Il volume è frutto del progetto *Laboratori sui beni culturali per lo sviluppo delle competenze storiche* avviato nel 2017 dal Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell’Antichità (DiSSGeA) dell’Università degli Studi di Padova con il quale sono state avviate delle convenzioni tra il Dipartimento e alcuni istituti di istruzione superiore e con altri soggetti per dare vita a sperimentazioni per la didattica innovativa e per l’alternanza scuola/lavoro. C. Massari, W. Panciera, E. Valsertiati, *Didattica col Catasto*, pp. 11-12.

deciso di progettare il laboratorio partendo dalla ricerca in archivio di fonti relative alla storia contemporanea, che potessero aiutare ad approfondire in particolar modo la storia di genere e delle donne e la storia sociale. Pertanto, sono stati scelti come destinatari gli studenti e le studentesse della classe VC. Per mantenere continuità con il programma svolto dalla docente nel periodo in cui si è programmato lo svolgimento del laboratorio si è poi deciso di concentrare la ricerca sul primo ventennio del Novecento e infine, in base al materiale reperito, è stato proposto un argomento in seno alla Prima Guerra Mondiale.

Fissate le tempistiche che avrebbe richiesto l'attività e dati gli spazi a disposizione nel calendario, in accordo con la docente si è deciso di far svolgere il laboratorio al termine della fase di verifica delle conoscenze sulla Grande Guerra già programmata. Questo per non incidere negativamente sulla pianificazione delle prove di altre materie degli alunni e garantire che, attraverso le lezioni di inquadramento storico generale, venissero fornite loro le coordinate fondamentali e alcuni riferimenti concettuali e terminologici indispensabili, che sarebbero poi stati ripresi e approfonditi nel corso del laboratorio.¹⁸⁴

L'attività ha avuto luogo nel mese di dicembre 2022 nell'arco di tre giornate per un totale di quattro ore di lezione. A distanza di un mese e mezzo è stato poi proposto un breve questionario per valutare le conoscenze acquisite e raccogliere le opinioni delle studentesse e degli studenti relative all'esperienza svolta.

2.2. Selezione dell'argomento e dell'archivio

Un'attività laboratoriale non può prescindere dall'essere accuratamente pensata in continuità con il progetto complessivo di insegnamento che il docente intende proporre, inoltre deve essere regolata sulla base delle capacità cognitive degli studenti, delle conoscenze e competenze, pregresse e che si intendono raggiungere, e sul contesto nel quale si opera. La scelta dell'argomento dipenderà dunque da che parte del programma l'insegnante intende approfondire utilizzando il laboratorio, così come dalle conoscenze che intende trasmettere e le competenze che mira a rafforzare. Allo stesso tempo la scelta dovrà cercare di intercettare l'interesse degli alunni e risultare stimolante, così da garantirne il maggior coinvolgimento attivo possibile e generare quella curiosità e motivazione allo studio che sono i presupposti necessari per la realizzazione di un laboratorio didattico efficace.¹⁸⁵

¹⁸⁴ F. La Manna, *Cartoline della Grande guerra*, p. 92.

¹⁸⁵ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, pp. 8-9.

L'argomento dipenderà poi dalla qualità delle fonti che il docente è in grado di reperire, le quali «devono mantenere il più alto tasso di significatività, ma nello stesso tempo essere interpretabili da parte degli studenti».¹⁸⁶ Non è tuttavia necessario partire da un tema specifico, in presenza di archivi e fonti di particolare rilevanza l'insegnante potrà utilizzare questi per strutturare il proprio laboratorio, avendo sempre l'accortezza di mantenere una continuità con la propria programmazione e adattando i materiali all'età e al livello cognitivo degli studenti e del contesto nel quale intende operare.¹⁸⁷

Nella scelta del tema è inoltre importante circoscrivere l'argomento sul quale si intende lavorare. Non sarà dunque appropriato proporre agli studenti un'attività che ruoti attorno a un intero quadro di civiltà, sarà invece preferibile selezionare un tema specifico all'interno di esso. Oltretutto, sarà opportuno da parte del docente privilegiare la scelta di argomenti legati alla storia locale.

L'insegnamento-apprendimento della storia richiede difatti un costante collegamento e una progressiva focalizzazione per mettere in relazione le evoluzioni della storia generale con quelle della storia geograficamente più prossima. Oltre a una visione globale, è dunque fondamentale prestare costante attenzione alla dimensione locale. Una maggiore considerazione alla storia personale, familiare e del territorio, favorisce un collegamento più efficace tra il presente e la storia, e permette allo studente di cogliere appieno gli elementi identitari della comunità e dei luoghi in cui vive. Tale approccio sinergico tra le diverse dimensioni storiche amplia la comprensione e arricchisce l'esperienza di apprendimento, offrendo agli studenti un quadro più completo delle proprie radici storiche.¹⁸⁸ Questo tipo di valorizzazione della storia locale nelle pratiche didattiche, riguardante fatti e personaggi, oppure monumenti e paesaggi naturali del territorio, sembra infatti attivare nel discente meccanismi di maggiore curiosità, di motivazione e di studio autonomo, in quanto si percepisce, insieme ai compagni di classe, come attore fondamentale dell'attività.¹⁸⁹ Tutto ciò, in aggiunta, concorre a sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza rispetto alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale locale.¹⁹⁰

La storia locale, utilizzata dal docente in modo ragionato accanto alla storia globale, garantisce una serie di benefici sia a livello disciplinare, sia rispetto all'educazione al

¹⁸⁶ C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, p. 29.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 45.

¹⁸⁸ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p. 12.

¹⁸⁹ G. Ferraro, *Insegnare la Grande Guerra oggi*, p. 166.

¹⁹⁰ B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica*, p. 12.

patrimonio e alla cittadinanza che alla formazione dell'identità. In questo senso attraverso la storia locale si indirizza il discente verso:

«la scoperta del valore cognitivo delle storie locali rispetto anche alla storia generale; la consapevolezza che non c'è luogo che non possa essere oggetto degno e interessante di studi storici; la capacità di comprendere che ogni storia locale è intrecciata con i processi storici più generali; la capacità di comprendere che i processi storici generali si compongono delle molteplici storie locali; la crescita della conoscenza del territorio che fa da quadro di riferimento spaziale; la crescita dell'interesse civico al governo dei problemi locali»¹⁹¹

Per il reperimento del materiale per la progettazione di un laboratorio può dunque essere utile ricorrere agli archivi pubblici o parrocchiali, ai musei e alle biblioteche, ma anche agli archivi scolastici. Tali istituzioni spesso propongono di loro iniziativa percorsi laboratoriali con l'utilizzo delle fonti da svolgersi nelle loro sedi, in aule attrezzate e adibite all'uso scolastico, tuttavia non sempre è purtroppo possibile organizzare uscite didattiche per questo tipo di attività.¹⁹² Il docente potrà comunque contare sul materiale messo a disposizione da questi enti e naturalmente su quanto reperibile tramite la rete, dove oltretutto è ormai sempre più facile trovare portali di storia locale gestiti dalle biblioteche o dagli archivi comunali che offrono preziosi materiali.¹⁹³

Nel caso del laboratorio qui analizzato, la scelta del tema è frutto del materiale reperito partendo dalla richiesta di accesso all'Archivio comunale di Trezzo sull'Adda per la consultazione della documentazione relativa ai primi decenni del Novecento. Dovendo far fronte a tempistiche e modalità di accesso all'archivio lunghe e complesse, che non avrebbero permesso di rispettare i tempi per la progettazione e lo svolgimento del laboratorio nello spazio del tirocinio, il personale della struttura ha proposto l'utilizzo di un fondo privato di più facile consultazione, disponibile anche online. Dato il tempo limitato e la pertinenza con il programma svolto dalla classe la proposta è sembrata una soluzione ottimale.

L'archivio in questione, di proprietà della famiglia Bassi, si costituisce di cartoline e lettere inviate dal fronte, ricevute di spedizione, appunti, agende e protocolli circa l'assistenza ai militari partiti dalla città di Trezzo durante la Prima Guerra Mondiale appartenuti alla nobildonna e patronessa del paese Margherita Trotti Bentivoglio Bassi.¹⁹⁴ Il fondo è conservato

¹⁹¹ I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 7; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 62-63.

¹⁹² I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, pp. 1-2.

¹⁹³ E. Rosso, *Le fonti*, pp. 134-136.

¹⁹⁴ Portale storia locale Città di Trezzo sull'Adda: Archivio Bassi - Lettere e cartoline dei soldati trezzesi dal fronte, <http://storialocale.comune.trezzosulladda.mi.it/pagina/-lettere-e-cartoline-dei-soldati-trezzesi-dal-fronte-74>.

presso la storica residenza della famiglia a Trezzo sull'Adda; dal 2015, in occasione del centenario dell'entrata dell'Italia nella Grande Guerra, la maggior parte dei documenti è stata digitalizzata ed è consultabile tramite il Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda.¹⁹⁵ Il proprietario del fondo, Lorenzo Bassi, ha accolto con entusiasmo il progetto di laboratorio e ha fornito tutto il materiale in suo possesso in forma digitalizzata, tra cui documenti non ancora disponibili sul sito internet. Questo ha agevolato i tempi di consultazione e selezione delle fonti e ha garantito una buona qualità in fase di stampa dei documenti.

La possibilità di toccare con mano la documentazione sarebbe stata sicuramente un'esperienza ancora più immersiva e arricchente sia per chi scrive che per le studentesse e gli studenti, ma il tempo limitato non lasciava spazio per la realizzazione di un progetto più articolato che prevedesse un'uscita alla residenza Bassi, oltretutto non attrezzata per la consultazione dell'archivio da parte di una scolaresca. La disponibilità del fondo in formato digitale ha quindi permesso di risparmiare tempo nella progettazione del laboratorio, mentre la sua fruibilità online ha dato modo agli studenti, interessati ad approfondire quanto analizzato in classe, di trovare una ricca quantità di materiale in aggiunta a quello proposto.

Nel cogliere le potenzialità dell'archivio Bassi per la progettazione di un'attività laboratoriale non sono mancate le perplessità di chi scrive nel proporre un argomento relativo alla Prima Guerra Mondiale. Il timore principale riguardava la possibilità di coinvolgere gli studenti, proponendo un tema che avevano già trattato in modo approfondito nel corso di diverse ore di lezione, senza che subentrasse la ripetitività e quindi la noia. La spinta a seguire questo percorso è arrivata dalla considerazione che tramite la pratica laboratoriale, attraverso la lettura e l'analisi di diari, lettere e cartoline, sarebbe stato possibile approfondire uno degli eventi che tra tutti hanno segnato più profondamente l'intero XX secolo a livello globale e che dunque risulta uno degli argomenti centrali del programma dell'ultimo anno della scuola secondaria. Inoltre, il dramma della guerra è purtroppo materia sempre attuale. Lo studio dei conflitti del passato offre in questo senso un quadro di riferimento indispensabile per comprendere quelli del presente e avvicina gli studenti a una realtà che, seppur molto attuale, spesso percepiscono come distante.

Con l'utilizzo delle fonti dell'archivio Bassi si sarebbe dunque proposto un lavoro integrativo, come da finalità principale di un laboratorio, teso ad arricchire e consolidare quanto esposto dalla docente tramite le lezioni frontali che avevano fornito le coordinate generali sul conflitto, proponendo agli studenti un approccio tematico orientato a valorizzarne gli aspetti

¹⁹⁵ Assessorato alla Cultura e dalla Biblioteca comunale "A. Manzoni" di Trezzo sull'Adda (MI), *La memoria dei viventi*.

socioculturali e la storia locale. In questo senso l'attività mirava a far percepire agli allievi come la Grande Guerra ebbe ricadute non solo sui soldati che la combatterono nelle trincee, bensì sull'intera popolazione e anche sui territori più distanti dal fronte. Andando oltre lo studio passivo di date ed eventi elencati dal libro di testo, si sarebbe posto gli alunni nella condizione di 'ascoltare' direttamente il racconto dei testimoni, di coloro che hanno affrontato e vissuto quegli eventi.¹⁹⁶

Un impulso fondamentale all'emergere di questa tipologia di fonte, tra le più utilizzate nella progettazione di laboratori riguardanti la Grande Guerra nell'ultimo decennio, è arrivato all'inizio degli anni Dieci del XXI secolo tramite le iniziative organizzate in vista del centenario dello scoppio del conflitto che portarono allo stanziamento di numerosi finanziamenti utilizzati dalle istituzioni locali e nazionali per valorizzare le scritture private, anche tramite la loro digitalizzazione. In questo senso, l'archivio Bassi ha potuto godere di un finanziamento della regione Lombardia aggiudicatosi congiuntamente all'archivio comunale di Trezzo sull'Adda per il progetto *La Memoria delle pietre e dei viventi: la Grande Guerra a Trezzo sull'Adda*, teso a portare a disposizione del pubblico le lettere ritrovate dagli eredi di Margherita Trotti Bentivoglio.¹⁹⁷

In dettaglio, il fondo Bassi si costituisce di cinquecento quarantasette postali (cartoline e lettere); circa ottanta carte sparse in cui sono annotati appunti di Margherita Trotti Bentivoglio relativi a licenze agricole dei soldati trezzesi in rientro per il raccolto, matricola, condizione, baracca e campo per i militi prigionieri, abbonamenti del pane avviati per costoro tramite la Croce Rossa, dettagli economici dei soldati in maggiore disagio; note raccolte circa le vedove di guerra al fine di richiederne domanda di sussidio; agende in cui la nobildonna appuntava i nomi dei soldati in licenza che andavano a farle visita e registri nei quali segnava i grammi di lana consegnati alle donne trezzesi facenti parte del *Comitato Civile – Lana e lavori per soldati* incaricate di cucire guanti, calze e passamontagna per le spedizioni al fronte; una decina di materiali e opuscoli propagandistici.¹⁹⁸

Oltre a custodire importanti testimonianze della storia cittadina che si intreccia con quella nazionale e mondiale nella brutalità del conflitto, nella prospettiva del laboratorio i documenti che compongono l'archivio Bassi permettono di trattare numerose tematiche relative

¹⁹⁶ R. Calgaro, *Scuola secondaria di secondo grado*, pp. 78-81.

¹⁹⁷ Assessorato alla Cultura e dalla Biblioteca comunale "A. Manzoni" di Trezzo sull'Adda, *La Memoria delle pietre e dei viventi*.

¹⁹⁸ Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda: Archivio Bassi - Lettere e cartoline dei soldati trezzesi dal fronte, <http://storialocale.comune.trezzosulladda.mi.it/pagina/-lettere-e-cartoline-dei-soldati-trezzesi-dal-fronte-74>.

alla Grande Guerra e ai fondamentali cambiamenti socioculturali che questa ha comportato. In aggiunta a permettere di ‘ascoltare’ le testimonianze dei soldati al fronte, quindi approfondire il tema delle trincee, le conseguenze psicofisiche della guerra e della prigionia, della morte in battaglia, ecc., analizzando i rapporti che intercorrono tra i soldati e la nobildonna Trotti Bentivoglio è possibile affrontare la storia delle donne e il loro ruolo durante il conflitto, così come la storia sociale guardando all’evolversi dei rapporti tra le diverse classi oppure la storia della scuola e dell’istruzione di massa. Inoltre, i documenti presenti nell’archivio permettono di analizzare altre tematiche quali il nazionalismo e il patriottismo, la propaganda e la censura, lo sviluppo di nuove tecnologie e armamenti, l’impatto della guerra sulla vita quotidiana delle famiglie dei soldati così come della gente comune. In questo senso tra i documenti più interessanti emergono due fotografie che immortalano le conseguenze di un bombardamento aereo austriaco cui obiettivo era la centrale idroelettrica della città, ulteriore testimonianza di come il conflitto non abbia interessato direttamente solo le aree del fronte. Altri spunti che possono riguardare la mobilitazione civile, ma anche la storia economica o del lavoro si trovano nella documentazione relativa ai Comitati Civili.

Dunque, lo storico che intende avvalersi del fondo Bassi avrà a disposizione una ricca selezione di documenti che potrà analizzare da diverse prospettive. Il docente che si appresta ad utilizzare l’archivio nella pratica didattica dovrà invece ricordare che gli studenti non sono ‘storici in miniatura’, l’utilizzo delle fonti andrà ponderato in base al livello cognitivo della classe e la loro selezione dovrà in primo luogo avere come scopo quello di attrarre e incuriosire gli allievi. Pertanto, nonostante la presenza di un elevato numero di documenti di rilevante interesse storico, dopo aver vagliato attentamente tutto il materiale, si è deciso di sviluppare il laboratorio interamente intorno ai postali. La motivazione della scelta risiede nella ricchezza di stimoli potenziali presenti nelle cartoline e nelle lettere, che tra i documenti a disposizione sono parsi quelli che più di tutti avrebbero permesso di attivare la curiosità degli studenti garantendone un maggiore coinvolgimento.

2.3. Utilizzo e selezione delle fonti

Come ampiamente discusso nel corso del precedente capitolo, la crisi dell’insegnamento tradizionale della storia sul finire degli anni Sessanta ha aperto la strada all’introduzione dell’utilizzo delle fonti nelle aule scolastiche attraverso pratiche didattiche attive.¹⁹⁹ Sebbene

¹⁹⁹ C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, p. 28.

tale approccio non presupponga necessariamente la didattica laboratoriale, è però propria in essa che l'uso delle fonti trova la sua massima valorizzazione.²⁰⁰ L'utilizzo delle fonti nella didattica della storia trovò per la prima volta una menzione ufficiale nei programmi scolastici per le scuole medie del 1979 e in quelli per le elementari del 1985. Oggi a ribadire l'importanza del loro utilizzo nell'insegnamento della storia sono le *Indicazioni nazionali* e le *Linee guida* del 2010 e del 2012.

- *Indicazioni nazionali e linee guida per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali* (2010):

- per i licei è previsto che al termine del percorso di studi lo studente «[...] usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; sa leggere e valutare le diverse fonti; [...]». Per raggiungere tale obiettivo

«[p]ur senza nulla togliere al quadro complessivo di riferimento, uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative: ciò al fine di comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse. Lo studente maturerà inoltre un metodo di studio conforme all'oggetto indagato, che lo metta in grado di sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica, cogliendo i nodi salienti dell'interpretazione, dell'esposizione e i significati specifici del lessico disciplinare.»;

- per gli istituti tecnici è previsto un utilizzo delle fonti durante tutto il quinquennio per arrivare ad acquisire al termine dell'ultimo anno l'abilità ad «[u]tilizzare fonti storiche di diversa tipologia per ricerche su specifiche tematiche, anche pluri/interdisciplinari. Interpretare e confrontare testi di diverso orientamento storiografico.»;
- per gli istituti professionali l'utilizzo delle fonti durante il ciclo scolastico deve portare lo studente a una conoscenza delle «[c]ategorie, lessico, strumenti e metodi della ricerca storica (es.: analisi delle fonti)».²⁰¹

- *Indicazioni nazionali per la scuola media inferiore* (2012):

«tra gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, riguardo all'uso delle fonti è previsto che lo studente; conosca alcune procedure e tecniche

²⁰⁰ E. Rosso, *Le fonti*, p. 111.

²⁰¹ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211; Direttive Miur 15 luglio 2010, n. 57, 16 gennaio 2012, n. 4, 28 luglio 2010, n. 65, 16 gennaio 2012, n. 5.

di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi; usi fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti»²⁰²

Come si evince dalle *Indicazioni nazionali* e dalle *Linee guida*, le operazioni sulle fonti sono uno degli assi portanti della formazione storica dello studente. Pur adattati all'età, al livello cognitivo e al tipo di percorso di studi scelto dall'allievo, con una richiesta di maggior approfondimento e sviluppo di diverse abilità passando dagli istituti professionali ai licei, tali operazioni concorrono in tutti i cicli a dare un fondamentale apporto alle finalità generali della formazione quali l'autonomia, l'approccio critico e consapevole alle informazioni e la flessibilità cognitiva.²⁰³ In questo senso, l'utilizzo delle fonti assume una triplice valenza: disciplinare-epistemologica, didattica e formativa.

L'utilizzo di questo mezzo nella pratica didattica permette allo studente di avviarsi verso una comprensione dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina, acquisendo gradualmente un approccio storico-critico ai problemi, che è poi una delle finalità principali dell'apprendimento della storia.²⁰⁴

Le ragioni didattiche a favore dell'uso delle fonti sono in primo luogo legate all'utilizzo della didattica attiva, dunque della pratica laboratoriale. Tuttavia, per poterla considerare tale, le fonti devono essere utilizzate nel modo appropriato: se utilizzate come un semplice testo di lettura perderanno di fatto le proprie potenzialità formative, se invece vengono impiegate per la ricerca-scoperta dell'informazione da parte dello studente allora permetteranno lo sviluppo delle competenze storiche e di altre specifiche abilità disciplinari. Difatti, un corretto utilizzo delle fonti in classe abitua l'allievo alla ricerca come metodo, alla critica delle fonti, alla verifica delle informazioni, al loro collegamento, all'argomentazione delle conclusioni mediante prove documentali, tutti passaggi che rappresentano le finalità formative dell'uso di questo mezzo.

Tra le abilità disciplinari che lo studente andrà a sviluppare grazie all'utilizzo attivo delle fonti assumono particolare importanza la consapevolezza del rapporto fra queste e la conoscenza del passato e delle loro funzioni documentarie nei testi storiografici, in aggiunta alla capacità di individuarne le strutture informative e di criticarne e controllarne l'affidabilità. Un lavoro su questa tipologia di documento, se ben strutturato, porta inoltre al raggiungimento di specifici obiettivi formativi, tra i quali l'educazione alla cittadinanza, ai beni culturali e al patrimonio. Inoltre, permette allo studente di arrivare a quell'autonomia – 'imparare ad

²⁰² D.M. del 16 novembre 2012, n. 254.

²⁰³ E. Rosso, *Le fonti*, p. 114.

²⁰⁴ *Ivi*, p. 115.

imparare' - che gli si richiede di raggiungere al termine del percorso formativo, ossia acquista competenze nell'individuazione dei problemi, nella ricerca di strumenti e informazioni utili, nella strutturazione delle soluzioni. Garantendo altresì l'acquisizione della capacità di gestione dell'imponente mole d'informazioni e narrazioni storiche che caratterizza la società odierna.²⁰⁵

Per poter raggiungere tali obiettivi è necessario che il docente si avvalga con costanza dell'utilizzo delle fonti all'interno della pratica didattica, fornendo progressivamente agli studenti tutte le indicazioni necessarie per arrivare a concepire il giusto concetto di fonte, le modalità del suo utilizzo e la sua utilità. È dunque importante che nelle fasi iniziali dell'apprendimento si accompagni lo studente attraverso un lavoro propedeutico mirato alle competenze base, alla formazione di una corretta nozione di fonte e a rilevare il ruolo che essa assume all'interno della formazione del sapere storico.²⁰⁶ Fondamentale è che anche questi concetti vengano trasmessi e acquisiti tramite la pratica, infatti, la comunicazione di tali nozioni metodologiche o epistemologiche attraverso la lezione comporta fatica per il docente e difficoltà di assimilazione da parte degli alunni, questo può invece risultare molto più facile attraverso l'insegnamento-apprendimento tipico del laboratorio.²⁰⁷

Soltanto dopo che tali concetti si saranno consolidati si potrà passare alla riflessione sulle fonti e alla loro classificazione. Si tratta di obiettivi raggiungibili solo con esercitazioni ripetute e variate, per questo è auspicabile, sia per la didattica ma soprattutto per la formazione dell'alunno, che tale pratica sia inserita in un curriculum verticale, che preveda l'introduzione all'utilizzo delle fonti già nei primi cicli di istruzione, in modo tale che proseguendo nei vari gradi scolastici si potranno proporre attività che progressivamente comporteranno un più alto livello di difficoltà, sia in ordine alle diverse tipologie di documenti sia con riguardo alla complessità interna delle fonti stesse.²⁰⁸

La scelta dei documenti da utilizzare nella pratica laboratoriale diventa dunque un momento fondamentale nella fase di progettazione e dipenderà dall'obiettivo didattico che l'insegnante si prefigge di volta in volta. Se fino a non molti anni fa uno dei limiti che ostacolavano il lavoro con le fonti era quello di trovare i materiali, oggi non è più così. Senza obbligare il docente a una ricerca in archivio, passaggio che rimane indubbiamente un valore aggiunto sempre che l'insegnante disponga delle competenze necessarie, i documenti possono essere reperiti facilmente all'interno dello stesso manuale, il quale a sua volta può essere

²⁰⁵ E. Rosso, *Le fonti*, pp. 113-118; G. Ferraro, *Insegnare la Grande Guerra oggi*, p. 179.

²⁰⁶ E. Rosso, *Le fonti*, pp. 118-119.

²⁰⁷ A. Brusa, *Gli studi di caso*.

²⁰⁸ I. Mattozzi, *Pensare il concetto di fonte*; E. Rosso, *Le fonti*, p. 118.

utilizzato come fonte,²⁰⁹ e soprattutto in rete. Se dunque il problema della carenza dei materiali è stato risolto, è però presto sorto il problema opposto, ossia l'abbondanza di questi, potenzialmente reperibili in un numero illimitato, tuttavia non sempre adatti alla didattica. In assenza di una validazione scientifica dei contenuti storici tale situazione richiede da parte del docente competenze specifiche, di cui non sempre dispone, e soprattutto un notevole impegno di tempo per la loro organizzazione, che avrà di conseguenza ricadute in termini di un carico aggiuntivo extracurricolare.²¹⁰

Una volta individuato il *corpus* dal quale attingere, nella progettazione del laboratorio e nella selezione delle fonti l'insegnante dovrà sempre chiedersi che problematica queste permettono di affrontare, quali concetti fondamentali permettono di definire, quali capacità gli studenti dovranno applicare o acquisire, approcciandovisi.²¹¹ Didatticamente le fonti devono essere coerenti con il programma di ricerca definito, soprattutto deve esserci coerenza tra qualità e quantità delle fonti e lo scopo del loro utilizzo. Compito del docente è dunque quello di selezionare con cura i materiali in funzione delle operazioni cognitive che permettono, delle concettualizzazioni che favoriscono e delle problematizzazioni che inducono.²¹² In un ideale percorso, che si propone di introdurre il concetto di fonte per portare lo studente a raggiungere l'autonomia nella lettura e nell'analisi dei documenti, nelle prime occasioni sarà preferibile scegliere fonti che si prestino a una lettura diretta delle informazioni, successivamente si potranno introdurre documenti che consentano di operare delle inferenze, per infine arrivare a proporre fonti che si prestino al confronto con altre fonti su un determinato aspetto o tema.²¹³

Una volta consolidato il concetto di fonte e le metodologie di lavoro, diversi possono essere i momenti di impiego di questi strumenti nella didattica, i quali non corrispondono obbligatoriamente alla pratica laboratoriale. Il loro utilizzo può configurarsi come parte di un approfondimento e, quindi, essere programmato dopo aver esaminato e studiato il quadro storico al quale il singolo documento o i documenti si riferiscono; può essere il punto di partenza e lo stimolo per individuare un problema, andando successivamente a cercare nel quadro storico generale delle risposte; oppure può costituire un momento per il potenziamento delle conoscenze e delle competenze.

In base all'uso che intende farne e il tempo a sua disposizione, il docente sceglierà poi il numero di documenti da utilizzare. Questi due fattori determinano la tipologia di laboratorio

²⁰⁹ F. Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, p. 79; A. Brusa, *Il manuale, la lezione*.

²¹⁰ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 120.

²¹¹ F. Monducci, *Lo studio di caso*, p. 286.

²¹² E. Rosso, *Le fonti*.

²¹³ *Ibidem*.

che l'insegnante andrà ad adottare, che può variare dallo 'studio di caso' dove all'interno di una singola lezione viene presentato un limitato numero di fonti predisposte per essere subito analizzate; a veri e propri 'archivi simulati' dove il docente raccoglie un più cospicuo numero di documenti, li organizza secondo le modalità tipiche degli archivi e invita gli studenti a riprodurre le operazioni dello storico partendo dalla selezione delle fonti, in un'attività che si diluisce lungo diverse ore di lezione.

Per le operazioni sulle fonti richieste agli studenti in ambito laboratoriale non esiste un modello unico e codificato. Le differenti tipologie di documenti e le loro distinte peculiarità non permettono l'utilizzo di uno stesso schema nel loro impiego nella didattica, starà dunque al docente proporre di volta in volta il tipo di approccio che meglio si adatta all'utilizzo dei documenti selezionati. Un modello semplice e intuitivo, adatto pressoché a tutti i tipi di fonte è quello che Brusa propone con *La grammatica dei documenti*. Lo schema si compone di quattro fasi – scegliere, interrogare, interpretare, scrivere – che possono essere riprodotte interamente o anche solo in parte e che possono essere svolte individualmente o tramite la pratica del *cooperative learning*, la più indicata in un contesto laboratoriale.

Durante la prima fase, *scegliere*, avviene una simulazione delle operazioni che lo storico compie entrando in archivio. Tramite la preparazione di un dossier di fonti, 'archivio simulato', e ponendo una domanda di partenza il docente chiederà agli studenti di cercare i documenti per poter rispondere all'interrogativo. Nell'invitarli a porsi essi stessi dei quesiti, l'insegnante porterà i discenti alla consapevolezza che «[l]e domande nei confronti del passato scaturiscono sempre in relazione al tempo presente.»²¹⁴ L'acquisizione del metodo di selezione delle fonti e la consapevolezza dell'importanza delle domande è utile per far comprendere all'allievo come il sapere storico sia per definizione un sapere aperto a continui processi di revisione e aggiornamento che dipendono dalle domande che di volta in volta vengono poste dal ricercatore, il quale rimane tuttavia vincolato a fondare il suo lavoro su una metodica consolidata e su una letteratura specialistica condivisa dalla comunità scientifica.²¹⁵

Con la seconda fase, *interrogare*, tramite domande mirate gli studenti saranno chiamati a una lettura selettiva dei documenti per ricavare le informazioni che essi racchiudono. La capacità di interrogare una fonte dipende dalle abilità pregresse, sia di carattere storico che cognitivo, che il discente ha sviluppato. Diventa dunque importante l'intermediazione da parte del docente che, soprattutto in mancanza di esperienza da parte degli studenti, guiderà questa operazione suggerendo le domande o proponendo griglie e tabelle da riempire. In ragione del

²¹⁴ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 119.

²¹⁵ F. La Manna, *Cartoline della Grande guerra*, p. 93.

fatto che le fonti sono risorse dinamiche, in questa fase del laboratorio l'insegnante dovrebbe insistere nel sottolineare come la prospettiva, la formazione, la curiosità e l'attenzione di chi guarda i documenti determinerà una diversa raccolta di informazioni ed esiti di ricerca differenti.²¹⁶ Una volta che gli alunni avranno acquisito una certa familiarità con questa operazione si potrà pensare di far svolgere in autonomia anche questo passaggio, chiedendo loro di preparare una scheda con le domande.

Dopo aver interrogato le fonti, per poter utilizzare le risposte ricavate lo storico le deve *interpretare*. Si chiederà dunque chi ha prodotto quel documento, per quale scopo, in quale contesto, come il documento è stato conservato e inserirà tutte queste considerazioni in un contesto storico più ampio. Queste operazioni sono la parte più difficile, e quindi la più delicata, da far riprodurre agli studenti in quanto richiedono una capacità di ragionamento concettuale astratto e di generalizzazione non semplici. Allo stesso tempo si tratta delle operazioni che permettono di raggiungere gli obiettivi formativi del laboratorio. Ancora una volta sarà compito dell'insegnante guidare gli alunni nel chiedersi le ragioni delle informazioni ricavate e a fare inferenze sempre più complesse.

L'ultima fase, *scrivere*, serve ad organizzare le notizie raccolte dai documenti in un testo dal senso compiuto tramite il quale si comunicano i risultati raggiunti. Anche in questo caso non si tratta di un'operazione facile, ma che, se ben impostata, permette lo sviluppo di importanti abilità di concettualizzazione e generalizzazione. Data la complessità della produzione di un testo storico, durante le prime esperienze laboratoriali sarà il docente a produrre il contenuto assegnando agli studenti il compito di inserire le note, una volta presa dimestichezza con la pratica si potrà invece chiedere agli alunni di sviluppare in autonomia gli scritti.²¹⁷

Durante la fase operativa è dunque importante che si prosegua secondo un itinerario di ricerca prestabilito e guidato dal docente, costituito da consegne semplici. Nel disegnare questo percorso è fondamentale che l'insegnante eviti due eccessi: il 'puro labirinto' e il 'falso labirinto', ossia lasciare soli gli studenti di fronte a una molteplicità di fonti senza le necessarie ipotesi di lavoro e gli strumenti di orientamento nel primo caso, oppure, nel secondo, presentare una ricerca preconfezionata che non lascia spazio a imprevisti o errori e garantisce risposte per ogni domanda. Per poter essere efficace il lavoro sulle fonti deve lasciar libertà

²¹⁶ E. Rosso, *Le fonti*.

²¹⁷ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, pp. 215-225; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 121-122; E. Rosso, *Le fonti*, pp. 130-132.

all'interrogazione dell'alunno, alla sua osservazione, alla sua richiesta di nuova ricerca e confronto.²¹⁸

Per la proposta di laboratorio qui presentata si è deciso di selezionare un ristretto numero di documenti attingendo dai soli postali dell'Archivio Bassi. La scelta è stata determinata dal fatto che, a parere di chi scrive, i restanti documenti non avrebbero suscitato l'interesse degli alunni rischiando di perderne prematuramente l'attenzione e la motivazione.

Posta una serie di ipotesi e domande di partenza, sono stati letti tutti i postali dell'archivio andando gradualmente a selezionare quelli da proporre alla classe. Nella scelta delle fonti si è poi tenuto conto, in primo luogo, della loro significatività e fruibilità. Alla luce del fatto che gli studenti non avevano mai sperimentato la didattica laboratoriale e non avevano alcuna conoscenza del concetto di fonte, considerando inoltre il tempo a disposizione per l'attività, si è provveduto a selezionare cartoline e lettere che non richiedessero un'eccessiva difficoltà interpretativa e di lettura delle grafie, arrivando a selezionare un totale di ventiquattro documenti divisi in sei macrotemi: saluti e ringraziamenti a donna Margherita, vita nelle trincee, prigionia, morte, censura, fasi finali della guerra. Per le stesse motivazioni si è poi deciso di non presentare un 'archivio simulato' dal quale gli studenti avrebbero dovuto selezionare le fonti, che sono invece state distribuite ai gruppi per procedere direttamente con la fase di analisi, avendo sempre cura di chiarire alla classe tali motivazioni e i criteri che hanno indirizzato la selezione dei documenti proposti.

2.4. Traguardi di apprendimento

Ai fini educativi e formativi lo spazio del laboratorio ha una duplice valenza: consolida le conoscenze pregresse, fornendone di nuove; permette allo studente di acquisire e consolidare specifiche abilità. Nella pratica laboratoriale, dunque, accanto alla trasmissione del sapere storico, che avviene qui in forma attiva, l'allievo potrà sviluppare quelle competenze che ormai da un quindicennio la Comunità Europea si è impegnata a veicolare attraverso le sue raccomandazioni (2006 e 2018) e che il legislatore italiano ha prontamente recepito e che dal 2007 sono prescrittive.²¹⁹

Con l'allegato 1 alla *Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006, n. 962*, vengono fissate le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, riviste in

²¹⁸ E. Rosso, *Le fonti*, pp. 118-122.

²¹⁹ D.M. 22 agosto 2007, n. 139.

seguito con l'allegato alla *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018* (di seguito nella versione del 2018):

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Il Consiglio Europeo definisce tali competenze come le competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.» La loro acquisizione avviene gradualmente durante i diversi gradi di istruzione e sono alla base della *lifelong learning education*.²²⁰

L'introduzione di queste specifiche competenze deriva dalla consapevolezza delle istituzioni europee che la società odierna, in continua e sempre più rapida trasformazione, richiede l'acquisizione di capacità strumentali e operative, di procedure e di metodologie applicabili da parte dei suoi cittadini.²²¹ Acquisire le competenze di cittadinanza e saperle riprodurre, permette allo studente, futuro cittadino, di affrontare nuove situazioni in modo consapevole, favorisce inoltre un migliore adattamento ai cambiamenti strutturali e, in definitiva, propone una adeguata realizzazione sia personale, sia professionale.²²² In questo senso, ogni sistema educativo dovrebbe mirare alla costruzione da parte dei discenti, tramite la mediazione del docente, di una rete personale e sempre modificabile di attitudini, utilizzabili in contesti multipli, in grado di adeguarsi e di rispondere all'attuale continua trasformazione dei saperi e dei linguaggi.²²³ Una costruzione che deve avvenire portando lo studente alla consapevolezza dell'importanza di questo processo all'interno della propria formazione, conferendogli un senso, aiutandolo a capire l'utilità dello sviluppo delle proprie competenze e come queste possono essere utilizzate nelle diverse circostanze e nei rapporti con gli altri.

²²⁰ Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

²²¹ C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, p. 14.

²²² E. Dondero, *Insegnare per competenze*, pp. 49-55.

²²³ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 86.

Delle otto competenze chiave individuate dal Consiglio Europeo, lo studio della storia concorre in particolare allo sviluppo di cinque di esse: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. È soprattutto tramite lo studio della storia che il discente comprende e acquisisce quei concetti relativi alla cittadinanza democratica che sono alla base del progetto europeo. Inoltre, alla luce delle definizioni che l'UE dà di tali competenze, per poter aspirare a formarle nei discenti risulta evidente come l'insegnamento-apprendimento della storia non possa più limitarsi a una didattica di tipo trasmissivo-nozionistico, ma necessiti di didattiche attive tramite le quali gli studenti vengano introdotti al metodo e agli strumenti della ricerca storica, in un ambiente cooperativo e condiviso, che permetta loro di sviluppare capacità strumentali e metacognitive, non solo ai fini educativi ma anche nella prospettiva di una formazione permanente.

Un altro strumento fornito dalle istituzioni europee già nel 2005, in questo caso pensato per armonizzare i sistemi di istruzione superiore ma che può essere utilizzato anche per declinare le competenze nella scuola secondaria di primo e secondo grado, sono i cosiddetti *Descrittori di Dublino*.²²⁴ Tali indicatori non fissano soglie o requisiti minimi, ma si limitano a fornire una griglia per i risultati di apprendimento attesi, senza alcuna tripartizione in conoscenze, abilità e competenze, che vengono così indicati:

- conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
- conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*);
- autonomia di giudizio (*making judgements*);
- abilità comunicative (*communication skills*);
- capacità di apprendere (*learning skills*).

In Italia la *Raccomandazione europea* è stata recepita per la prima volta con il *Decreto del 22 agosto 2007 n.139* che ha dato un'interpretazione propria alle indicazioni comunitarie andando ad organizzare le competenze su due livelli: il primo che definisce quattro assi culturali specifici (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale) declinati in diversi traguardi; il secondo che specifica quelle che vengono definite 'competenze chiave di cittadinanza' che hanno un carattere trasversale (imparare ad imparare;

²²⁴ Ivi, p. 87.

progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione).²²⁵

Con riferimento all'asse culturale storico-sociale le competenze individuate riguardano:

- comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali;
- collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente;
- riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Infine, per la definizione dei traguardi di competenza il docente dovrà far riferimento anche alle *Indicazioni nazionali* e alle *Linee guida*:

- per la scuola media inferiore: D.M. del 16 novembre 2012, n. 254;
- per la secondaria di secondo grado: D.M. 7 ottobre 2010, n. 211; 15 luglio 2010, n. 57; 16 gennaio 2012, n. 4; 28 luglio 2010, n.65; 16 gennaio 2012, n. 5.

Con riferimento al triennio degli Istituti tecnici, nel quale rientra la classe protagonista del laboratorio qui presentato, le *Linee guida* individuano due competenze da raggiungere in uscita:

- correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento;
- riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.

Inoltre, viene specificato come «nel quinto anno le competenze storiche consolidano la cultura dello studente con riferimento anche ai contesti professionali;» in aggiunta «rafforzano

²²⁵ Decreto 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione: Gli assi culturali; Competenze chiave di cittadinanza.

l'attitudine a problematizzare, a formulare domande e ipotesi interpretative, a dilatare il campo delle prospettive ad altri ambiti disciplinari e ai processi di internazionalizzazione.»²²⁶

Riguardo alle conoscenze e abilità che lo studente dovrà possedere al termine del quinto anno di studi le *Linee guida* specificano (qui riportate solo quelle funzionali ai traguardi di apprendimento previsti dal laboratorio presentato):

- Conoscenze:
 - Principali persistenze e processi di trasformazione tra la fine del secolo XIX e il secolo XXI, in Italia, in Europa e nel mondo.
 - Aspetti caratterizzanti la storia del Novecento ed il mondo attuale (quali in particolare: industrializzazione e società post-industriale; limiti dello sviluppo; violazioni e conquiste dei diritti fondamentali; nuovi soggetti e movimenti; Stato sociale e sua crisi; globalizzazione).
 - Territorio come fonte storica: tessuto socioeconomico e patrimonio ambientale, culturale ed artistico. Categorie, lessico, strumenti e metodi della ricerca storica (es.: critica delle fonti).
- Abilità:
 - Riconoscere nella storia del Novecento e nel mondo attuale le radici storiche del passato, cogliendo gli elementi di continuità e discontinuità.
 - Analizzare problematiche significative del periodo considerato.
 - Applicare categorie, strumenti e metodi delle scienze storico-sociali per comprendere mutamenti socioeconomici, aspetti demografici e processi di trasformazione.
 - Utilizzare fonti storiche di diversa tipologia per ricerche su specifiche tematiche, anche pluri/interdisciplinari.
 - Interpretare e confrontare testi di diverso orientamento storiografico.
 - Utilizzare ed applicare categorie, metodi e strumenti della ricerca storica in contesti laboratoriali per affrontare, in un'ottica storico-interdisciplinare, situazioni e problemi.²²⁷

²²⁶ D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3, Istituti Tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo Ordinamento. Secondo biennio e quinto anno.

²²⁷ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali; Direttive Miur 15 luglio 2010, n. 57, 16 gennaio 2012, n. 4, 28 luglio 2010, n.65, 16 gennaio 2012, n. 5.

Partendo da tali indicazioni il docente, nella sua pianificazione annuale così come in quella delle singole attività didattiche che intende proporre, come ad esempio il laboratorio, specifica i traguardi di apprendimento, ossia i risultati che si attende dai suoi studenti, relativi alle conoscenze e alle abilità e individua le competenze a cui intende fare riferimento. Tenendo sempre presente che il livello di padronanza delle competenze da apprendere deve essere adattato di volta in volta alle possibilità cognitive, alle condizioni emotive, alle situazioni relazionali della classe e di ogni suo componente.²²⁸

Tramite l'analisi di un *corpus* di cartoline selezionato dalla scrivente, il laboratorio qui presentato si è proposto di introdurre gli studenti al concetto di fonte e alla ricerca storica, andando parallelamente a consolidare le conoscenze già acquisite sulla Prima Guerra Mondiale. Tramite l'analisi dei documenti gli allievi sono stati invitati a indagare le condizioni di vita dei soldati al fronte e le loro interazioni con la nobildonna Trotti Bentivoglio, ponendo particolare attenzione ai rapporti tra le diverse classi sociali all'inizio del XX secolo e sul ruolo delle donne durante il conflitto. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, con l'aiuto di una scheda guida, sono stati chiamati ad analizzare le cartoline al fine di produrre un testo storico che mettesse in luce le informazioni ricavate dalle fonti.

Nella progettazione del laboratorio, si è posta particolare attenzione rispetto al consolidamento delle conoscenze già acquisite dagli studenti relative alla Grande Guerra e ai cambiamenti sociali del primo ventennio del XX secolo. Inoltre, si è cercato di portare gli alunni a comprendere come la storia locale si intrecci ai processi storici generali e come tali processi si compongano di molteplici storie locali,²²⁹ sottolineando oltretutto come la storiografia ufficiale, per ragioni pratiche, spesso 'ignori' le storie personali delle donne e degli uomini che hanno preso parte al conflitto. Recuperare tali narrazioni e riuscire a collegare le vite di queste persone con l'andamento storico generale diventa cruciale per gli studenti, in quanto tale processo consente loro di comprendere come gli eventi si sviluppano e si intersecano, e di quanto influiscono nella vita quotidiana di ogni individuo.²³⁰

Infine, si è posto l'accento sull'acquisizione delle metodologie e del vocabolario specifico della disciplina storica, focalizzandosi in particolare sui concetti di fonte, archivio e archivio digitale. L'apprendimento di tali metodologie permette agli studenti di sviluppare consapevolezza riguardo ai passaggi fondamentali del processo di costruzione della conoscenza storica, inoltre, ciò li conduce a sviluppare abilità cognitive e strumentali specifiche

²²⁸ M. Pinotti, *La didattica per competenze*, p. 59.

²²⁹ I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 7.

²³⁰ G. Martina, *Cento anni dopo*, p. 529.

dell'interpretazione storica.²³¹ Difatti, oltre al consolidamento della capacità di lettura e scrittura e delle abilità comunicative, attraverso l'esperienza laboratoriale si attiva nell'allievo un processo cognitivo che lo porta a riflettere sui contenuti proposti dalla disciplina che concorre all'acquisizione di competenze fondamentali come il riconoscimento delle informazioni, la loro selezione e interpretazione, il confronto, la gerarchizzazione e la loro generalizzazione.²³² Il consolidamento di tali competenze consente allo studente, e futuro cittadino, di sviluppare capacità di analisi e pensiero critico che gli permetteranno di valutare le informazioni con cui prende le proprie decisioni e si muove all'interno della società.²³³

Nella fase di definizione degli obiettivi di apprendimento si è poi tenuta in considerazione la dimensione collaborativa della pratica laboratoriale. Attraverso il lavoro di gruppo gli studenti consolidano le abilità comunicative e sviluppano capacità di *problem solving* e gestione del tempo, ma soprattutto sono chiamati a lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune. Durante questo processo acquisiscono e consolidano competenze e abilità quali la capacità di collaborare, confrontarsi, ascoltarsi reciprocamente, rispettare le opinioni altrui e prendere decisioni condivise, ovvero competenze fondamentali che favoriscono la socializzazione e l'educazione alla cittadinanza.²³⁴

Infine, seppur l'utilizzo del digitale ha ricoperto un ruolo di secondo piano all'interno del laboratorio qui presentato, è stato previsto che gli studenti si confrontassero con la ricerca di informazioni e documenti in rete attraverso il Portale di Storia Locale di Trezzo sull'Adda, per poi poterlo navigare autonomamente a casa se interessati ad approfondire quanto fatto in aula. Tale esercizio contribuisce allo sviluppo delle competenze digitali, inoltre, l'utilizzo della rete per la ricerca di materiali e informazioni richiede l'applicazione delle operazioni tipiche del metodo storico – analisi, confronto, valutazione delle risorse reperite. Questo contribuisce non solo all'apprendimento dell'utilizzo di diversi tipi di risorse digitali, bensì permette al discente di acquisire una crescente consapevolezza circa la loro importanza nella ricostruzione del fatto storico, nel riconoscimento della qualità dei siti e dei loro contenuti e, infine, dell'attendibilità delle informazioni ottenibili in rete.²³⁵

I traguardi di apprendimento individuati per questo laboratorio possono essere schematizzati come segue. Al termine dell'attività laboratoriale ci si aspetta che lo studente:

- impara ad analizzare fonti storiche e a ricavarne informazioni;

²³¹ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 118.

²³² F. Monducci, *Lo studio di caso*, p.284; I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 6.

²³³ A. Brusa, *Lezione 7c. Il laboratorio con i documenti scritti*.

²³⁴ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 125; A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, p. 20.

²³⁵ W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 88-89.

- acquisisce il lessico specifico della disciplina storica e lo usa intenzionalmente;
- è in grado di produrre un testo scritto partendo dalle informazioni ricavate;
- collabora e lavora in gruppo in modo costruttivo;
- utilizza in modo appropriato la tecnologia digitale per la ricerca di informazioni;
- comprendere l'impatto della Prima Guerra Mondiale sulla vita quotidiana dei soldati e della popolazione civile;
- comprende le strutture della società di inizio Novecento con particolare riferimento al ruolo della donna;
- comprende le relazioni e i collegamenti fra fatti storici, in particolare tra la storia locale e la storia nazionale.

Il laboratorio, in conformità alle *Indicazioni nazionali* e alle *Linee guida* riguardanti i traguardi di competenza in storia per la scuola secondaria, contribuisce all'acquisizione della seconda competenza prevista al termine del quinto anno degli Istituti tecnici: «riconoscere [...] le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo». Inoltre, risponde alle indicazioni orientative per la progettazione didattica relative alle conoscenze e abilità elencate in precedenza (vedi sopra).

Le diverse fasi previste dal laboratorio e il suo collegamento con la storia locale, inoltre, attivano e potenziano le competenze chiave indicate dalla *Raccomandazione europea*, in particolare: la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; la competenza in materia di cittadinanza; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali; la competenza digitale.

2.5. Prerequisiti, ambienti e strumenti di lavoro

La realizzazione di un laboratorio necessita di ambienti di lavoro e strumenti adatti a perseguire gli obiettivi determinati dal docente. Una situazione ottimale prevede che la scuola sia dotata di un'aula dedicata al laboratorio di storia, nella realtà raramente le scuole dispongono di spazi e delle risorse necessarie da destinare a mantenere un'aula con queste finalità.

Il laboratorio è poi un'attività che si presta ad essere svolta in contesti extrascolastici, quali biblioteche, archivi e musei, così come tramite uscite didattiche sul territorio. Molte di queste realtà propongono attività laboratoriali presso le proprie sedi con percorsi adatti a tutti i gradi di istruzione. Anche in questo caso ad incidere sull'esperienza sono le risorse e il tempo a disposizione del docente, che finiscono spesso col disincentivare questo tipo di iniziative.

In assenza di uno spazio dedicato all'interno della scuola o della possibilità di portare l'esperienza didattica al di fuori delle sue mura, il docente utilizzerà l'aula assegnata alla classe e gli strumenti di cui essa dispone. In alcune circostanze è possibile far lavorare gli studenti direttamente sui propri dispositivi elettronici, quali smartphone o tablet, avendo però l'accortezza di assicurarsi che tutta la classe disponga di tali mezzi, così come è opportuno verificare che tutti dispongano di un computer e una connessione a Internet a casa qualora una parte del laboratorio fosse da svolgere al di fuori dell'aula. In questi casi oltre all'ambiente di lavoro fisico è possibile creare un ambiente digitale per la condivisione e l'archiviazione dei documenti, sia all'interno della piattaforma *Moodle* della scuola sia avvalendosi di altri tipi di piattaforme di condivisione strutturate.²³⁶

Lo svolgimento dell'attività qui analizzata non prevedeva l'utilizzo di particolari ambienti o strumenti di lavoro. Trattandosi di un lavoro basato sull'analisi di fonti scritte è stato sufficiente riconfigurare l'assetto dell'aula, predisponendo i banchi in modo da agevolare il lavoro di gruppo, e fornire agli studenti una copia cartacea dei documenti e una scheda di analisi delle fonti. Sebbene l'archivio selezionato disponga di una versione digitalizzata fruibile online, si è preferito fornire una stampa dei documenti in quanto la scarsa copertura di rete nell'aula non avrebbe permesso l'utilizzo di *divice* personali per la navigazione del web. Inoltre, per un'agevole consultazione del materiale le dimensioni dello schermo dello smartphone non sarebbero state sufficienti, si è preferito quindi non impegnare gli studenti nel portare tablet o PC per evitare che molto del poco tempo a disposizione andasse perso nel tentativo di scaricare i documenti.

La LIM è stata utilizzata nel corso della lezione introduttiva per presentare il laboratorio e visionare insieme alla classe il Portale di Storia Locale di Trezzo sull'Adda e alcuni esempi di fonti che gli studenti sarebbero stati chiamati ad analizzare nelle fasi successive dell'attività. Il computer fisso presente nell'aula e dotato di una buona connessione è stato lasciato a disposizione degli studenti per eventuali approfondimenti e ricerche di informazioni. Infine, è stata data la possibilità di utilizzare smartphone o PC per la stesura del testo richiesta al termine del laboratorio.

Nella fase di progettazione dell'attività laboratoriale ambienti e strumenti di lavoro rientrano, insieme a determinate competenze, conoscenze e abilità indicate dal docente, tra i prerequisiti necessari ad un proficuo apprendimento. In una classe già avviata all'analisi delle fonti e pratica nell'utilizzo delle metodologie e degli strumenti della ricerca storica, l'abilità di

²³⁶ C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, pp. 44-45.

compiere operazioni di base sui documenti rientrerà tra i prerequisiti che l'insegnante darà per assodati e che, attraverso il laboratorio, verranno sviluppati e consolidati.

Rispetto all'attività qui proposta, accanto agli strumenti precedentemente indicati (copia cartacea delle fonti, scheda di analisi, LIM, computer e connessione a Internet) veniva richiesta agli studenti la capacità di lavorare in gruppo, inoltre si richiedeva che fossero in possesso di una conoscenza essenziale delle vicende relative alla Prima Guerra Mondiale, allo sviluppo della società di massa e dei rapporti tra classi sociali all'inizio del XX secolo.

2.6. Scheda di progettazione

Tabella 1. Scheda di progettazione

Titolo del laboratorio	Cartoline dalla Grande Guerra. Laboratorio didattico sugli scritti dal fronte per la scuola secondaria
Descrizione	Durante la Prima Guerra Mondiale numerosi soldati di Trezzo sull'Adda (Mi) inviati al fronte, feriti o imprigionati mantennero una costante corrispondenza con la patronessa del paese Margherita Trotti Bentivoglio Bassi, la quale si era resa promotrice del <i>Comitato di Preparazione Civile - Trezzo sull'Adda</i> , sorto sulla scia dei Comitati Civili che si andavano formando in tutta la nazione. Le lettere e le cartoline ricevute da Trotti Bentivoglio sono conservate presso l'archivio familiare di casa Bassi e sono state digitalizzate e messe a disposizione del pubblico, tramite il sito <i>Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda</i> , in occasione del centenario dell'ingresso in guerra dell'Italia. Tramite l'analisi di un <i>corpus</i> di cartoline selezionato dalla docente, il laboratorio si propone di consolidare le conoscenze acquisite sulla Prima Guerra Mondiale, indagare le condizioni di vita dei soldati al fronte e le loro interazioni con la nobildonna ponendo l'attenzione sui rapporti tra le classi sociali all'inizio del XX secolo e sul ruolo delle donne durante il conflitto. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, con l'aiuto di una scheda guida analizzeranno e interpreteranno le cartoline producendo un testo storico che metta in luce le informazioni fornite dalle fonti.
Pertinenza didattica	Il laboratorio è stato progettato per una classe quinta di un Istituto Tecnico Commerciale. Integra il programma relativo alla Prima Guerra Mondiale e consente di affrontare il tema su scala locale.
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza essenziale delle vicende relative alla Prima Guerra Mondiale - conoscenze dei rapporti tra classi sociali all'inizio del XX secolo - capacità di lavoro in gruppo - stampa delle fonti - accesso a internet

Traguardi di apprendimento	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - impara ad analizzare fonti storiche e a ricavarne informazioni - acquisisce il lessico specifico della disciplina storica e lo usa intenzionalmente; - è in grado di produrre un testo scritto partendo dalle informazioni ricavate; - collabora e lavora in gruppo in modo costruttivo; - utilizza in modo appropriato la tecnologia digitale per la ricerca di informazioni; - comprendere l’impatto della Prima Guerra Mondiale sulla vita quotidiana dei soldati e della popolazione civile - comprende le strutture della società di inizio Novecento con particolare riferimento al ruolo della donna; - comprende le relazioni e i collegamenti fra fatti storici, in particolare tra la storia locale e la storia nazionale.
Competenze chiave	<ul style="list-style-type: none"> - competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare - competenza in materia di cittadinanza - competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali - competenza digitale
Bibliografia di riferimento	<p>Assessorato alla Cultura e dalla Biblioteca comunale “A. Manzoni” di Trezzo sull’Adda, <i>La Memoria delle pietre e dei viventi: la Grande Guerra a Trezzo sull’Adda</i>, 2015.</p> <p>A. Brusa, <i>Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione</i>, in <i>Dimensioni e problemi della ricerca storica</i>, n.1, Sapienza Università Editrice, 2021, pp. 183-230.</p> <p>P. Giorgi, et al., <i>Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti</i>, in <i>Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History</i>, vol. 2, luglio 2020, pp. 715-734.</p> <p>G. Martina, <i>Cento anni dopo. Percorsi didattici sulla Grande Guerra</i>, in <i>Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History</i>, vol. 2, n. 1S, luglio 2020, pp. 527-540.</p> <p>C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, <i>Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori</i>, Padova University Press, Padova, 2021</p> <p>I. Mattozzi, <i>Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole</i>, in <i>Archivi locali e insegnamenti storici</i>, Archivio Storico Comune di Modena, 2001, pp. 11-23.</p> <p>F. Monducci, <i>Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive</i>, Torino, UTET Università, 2018</p> <p>W. Panciera, A. Savio, <i>Didattica della Storia. Manuale per i docenti di scuola secondaria</i>, Mondadori Education, 2022.</p>

	E. Valseriati (a cura di), <i>Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa</i> , Palermo, InFieri, 2019.
Fonti	Lettere e cartoline dell'Archivio della famiglia Bassi (Trezzo sull'Adda, MI)
Mediatori cognitivi	Sito del Comune di Trezzo sull'Adda - Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda http://storialocale.comune.trezzosulladda.mi.it/servizio/la-grande-guerra-a-trezzosull-adda-20
Fasi del laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> - Prima fase: lezione (1 ora) - Seconda fase: schedatura e analisi delle fonti (1/2 ore) <ul style="list-style-type: none"> a) divisione della classe in gruppi b) ogni gruppo: analizza quattro cartoline e compila una scheda guidata - Terza fase: stesura del testo: (30min) ogni gruppo: scrive un testo nel quale analizza e interpreta il contenuto delle cartoline (compito di realtà) - Quarta fase: ritorno al presente (30min) tutta la classe: ripresa dei quesiti di partenza, condivisione e confronto di quanto emerso nei testi
Tempi di realizzazione	3/4 ore
Verifiche e valutazione	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione sistemica - Qualità del prodotto

2.7. Fasi e tempi di realizzazione del laboratorio

Il periodo all'interno del quale si realizza un laboratorio dipende dal tempo che il docente intende dedicare a tale attività dentro alla propria progettazione annuale, così come dal modello che decide di utilizzare. Nella fase progettuale dell'attività laboratoriale è fondamentale un'adeguata valutazione delle tempistiche relative alle singole fasi operative nonché a quelle del percorso nella sua interezza. Tale valutazione deve essere scrupolosa e mai improvvisata, ma al contempo flessibile per potersi adattare alle diverse situazioni e ai possibili imprevisti.

Come già ampiamente sottolineato, non esiste uno schema fisso per la progettazione di un laboratorio, tuttavia è necessario prevedere sempre almeno tre momenti: una fase introduttiva, una fase operativa e una fase di restituzione finale.

Per l'attività qui analizzata il tempo a disposizione per lo svolgimento del laboratorio consisteva in quattro ore di lezione ripartite in tre giornate. Il lavoro è stato strutturato per poter

utilizzare tutto il tempo disponibile, prevedendo la possibilità di ridurre l'attività di un'ora. I passaggi e tempi sono stati così ripartiti:

1. prima fase: lezione introduttiva (1 ora)
2. seconda fase: schedatura e analisi delle fonti (1/2 ore)
 - a. divisione della classe in gruppi (secondo *cooperative learning*);
 - b. ogni gruppo: analizza quattro cartoline e compila una scheda guidata;
3. terza fase: stesura del testo, condivisione e confronto: (30min)
 - a. ogni gruppo: scrive un testo nel quale analizza e interpreta il contenuto delle cartoline;
4. quarta fase: ritorno al presente (30min)
 - a. tutta la classe: ripresa dei quesiti di partenza condivisione e confronto di quanto emerso nei testi.

2.7.1. Prima fase: la lezione introduttiva

All'inizio di ogni pratica laboratoriale è fondamentale da parte del docente esplicitare i contenuti e le modalità di svolgimento dell'attività chiarendo le ragioni che hanno portato alla scelta del tema, definendo tempi, compiti, obiettivi e prodotti finali, oltre che i criteri della valutazione. In merito a quest'ultima, il docente spiegherà in modo chiaro che non riguarderà solo il prodotto finale, ma si baserà anche sull'osservazione dei comportamenti nel lavoro di gruppo e nell'agire del singolo all'interno del gruppo.

Tramite la lezione introduttiva l'insegnante delinea il quadro generale all'interno del quale gli studenti sono chiamati ad operare fornendo loro le coordinate fondamentali necessarie ad inquadrare il tema del laboratorio. In questa fase, che può essere svolta anche in forma di lezione dialogata, affinché gli studenti possano essere coinvolti attivamente fin dal principio nell'attività e permettendo contemporaneamente al docente di valutare le conoscenze pregresse, oppure tramite la modalità della *flipped classroom*, verranno chiariti aspetti concettuali e terminologici indispensabili per lo svolgimento delle fasi successive del laboratorio.

Nella preparazione della lezione introduttiva per il laboratorio qui analizzato si è tenuto conto della completa estraneità della classe rispetto alla pratica laboratoriale e al concetto di fonte e di metodo storico.

Non dovendo fornire agli studenti e alle studentesse un quadro generale che introducesse la Prima Guerra Mondiale, già ampiamente trattato attraverso le lezioni tenute dalla docente, dopo aver presentato gli obiettivi e le modalità di verifica del laboratorio si è voluto dedicare

una parte dell'ora a disposizione per fornire le nozioni di base relative al lavoro dello storico e alle fasi della ricerca. Mentre nella seconda parte si è proceduto ad introdurre l'Archivio Bassi e la figura di Donna Margherita Trotti Bentivoglio, visionando infine insieme alla classe alcuni dei documenti sui quali gli studenti avrebbero lavorato nelle fasi successive.

La parte iniziale della lezione era stata pensata come una lezione dialogata dove agli studenti sarebbe stato lasciato spazio per discutere e ragionare intorno ai concetti di archivio, fonte e ricerca storica. A causa delle condizioni in cui si è svolta questa prima fase, che verranno approfondite in seguito, non è stato possibile procedere con il momento di confronto. Sono dunque state fornite tali nozioni tramite una breve spiegazione per portare gli studenti a comprendere come si costruisce una conoscenza storica. Per esemplificare il metodo della ricerca è stato utilizzato il modello proposto da Antonio Brusa denominato *La grammatica dei documenti*. Tale scelta è stata dettata dal fatto che, a parere di chi scrive, si tratta di un modello semplice e intuitivo, facilmente riproducibile anche da chi si avvicina per la prima volta all'analisi delle fonti. Analizzando sommariamente le quattro fasi – scegliere, interrogare, interpretare, scrivere – è stato chiesto agli studenti di tenere a mente questo schema durante la fase operativa del laboratorio, concentrandosi in particolare sugli ultimi tre punti essendo i documenti proposti già stati precedentemente selezionati dalla scrivente.

Nella seconda parte della lezione è stata proposta una breve biografia di Trotti Bentivoglio e si è discussa la sua influenza sulla città di Trezzo sull'Adda all'inizio del XX secolo. Illustrando il ruolo svolto dalla patronessa nel corso della guerra si è tentato di richiamare le conoscenze pregresse sul ruolo delle donne durante il primo conflitto mondiale, argomento toccato dalla docente nelle lezioni precedenti, invitando le studentesse e gli studenti a considerare anche le diverse appartenenze di classe tra mittenti delle cartoline e destinataria. In questa fase alcuni studenti si sono ricordati di essere già entrati in contatto con la famiglia Bassi, visitandone la residenza nel corso di un progetto organizzato dalla scuola l'anno precedente.

È stato poi descritto brevemente l'Archivio Bassi. Schematicamente sono state presentate le principali tipologie di documenti conservate all'interno del fondo dedicato alla Prima Guerra Mondiale, anche quelle non utilizzate nel corso del laboratorio per dare conto della varietà e ricchezza di fonti di cui lo storico può avvalersi in una ricerca in archivio. Si è dunque proceduto a visionare insieme alla classe il Portale di Storia Locale di Trezzo sull'Adda che nella sezione dedicata alla Grande Guerra permette di consultare la maggior parte del fondo Bassi in formato digitale. La pagina web fornisce inoltre informazioni sui mittenti delle lettere, oltre ai nomi dei soldati vengono specificati il grado e il reparto di appartenenza, il luogo in cui

le carte sono state scritte, la data di nascita e, in alcuni casi, quella di morte. La facile navigabilità del portale non ha richiesto particolari spiegazioni, è stato velocemente mostrato l'archivio digitale lasciando agli studenti interessati alla visione dei documenti la possibilità di farlo autonomamente a casa.

Per introdurre al lavoro di analisi – interrogazione e interpretazione – delle fonti tramite la LIM è stato proposto un esempio di cartolina, lasciando il tempo agli studenti di osservare e farsi un'idea del tipo di materiale con il quale avrebbero lavorato. L'attenzione si è subito concentrata sulla grafia degli scriventi, che ha innescato dubbi relativi alla fruibilità del documento, ma anche molta curiosità.

Infine, è stata presentata la scheda di analisi della fonte (Allegato 1). Data la mancanza di esperienza della classe rispetto a questa metodologia di lavoro la scheda è stata pensata per supportare la fase di analisi e la successiva fase di produzione del testo scritto chiedendo di individuare gli indicatori di base del documento (tipo di fonte, luogo di conservazione, data e luogo di produzione, produttore/mittente), darne una breve descrizione e individuare le informazioni principali fornite dalla fonte. All'interno della scheda è stato fornito inoltre uno spazio per trascrivere il contenuto delle carte e appuntare ulteriori osservazioni che potevano emergere durante l'analisi.

Allegato 1. Scheda guida per l'analisi delle fonti

Gruppo:	
Tipo di fonte:	
Luogo di conservazione:	
Data:	Luogo:
Produttore/mittente:	Destinatario:
Trascrizione:	
Regesto (breve descrizione del contenuto):	

Informazioni:

Osservazioni:

2.7.2. Seconda fase: schedatura e analisi delle fonti

Durante la seconda fase l'attività laboratoriale entra nel pieno della sua operatività. In questo passaggio il docente è chiamato a calibrare attentamente la sua posizione all'interno dell'aula. Il tradizionale rapporto gerarchico docente-discente, tipico del metodo trasmissivo, viene abbandonato a favore di una maggiore interazione tra i due soggetti e tra i discenti stessi. L'insegnante diventa dunque la figura di riferimento nell'acquisizione delle competenze, agendo come una guida che offre un supporto paritario. Congiuntamente agli studenti, formulerà domande, farà inferenze e trarrà conclusioni, guidando quel processo circolare che dal presente conduce al passato per poi tornare al presente. Favorirà infine la condivisione dei risultati e delle deduzioni, frutto dei singoli o del gruppo. Tale approccio favorisce la partecipazione attiva degli studenti e promuove un apprendimento collaborativo e significativo²³⁷ È in questa fase che lo studente apprende attivamente i metodi della ricerca storica e viene introdotto gradualmente all'acquisizione delle competenze fondamentali alle quali essa conduce, tra le quali il riconoscimento di informazioni, la loro selezione, il loro confronto e gerarchizzazione, la loro generalizzazione.²³⁸

Prima di passare alla fase operativa il docente provvederà alla divisione in gruppi. Tenendo conto delle diverse personalità e abilità dei singoli, l'insegnante creerà gruppi eterogenei che integrino studenti con diverse potenzialità e assegnerà ad ogni membro funzioni diverse così da responsabilizzare il singolo nei confronti del gruppo, portando allo stesso tempo

²³⁷ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, pp. 20-26.

²³⁸ F. Monducci, *Lo studio di caso*, p. 284; I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica*, p. 6.

gli studenti a interagire e collaborare per raggiungere gli obiettivi preposti attraverso la cooperazione.²³⁹

Il lavoro sulle fonti che gli allievi saranno chiamati a fare in questa fase dipenderà dagli obiettivi che il docente intende raggiungere, dalla familiarità della classe con le operazioni richieste, dai tempi a disposizione e dalla complessità dei documenti.²⁴⁰ Come osservato in precedenza, per una didattica basata sull'utilizzo delle fonti non esiste un modello unico e codificato. Le differenti tipologie di fonte e le loro distinte peculiarità non permettono l'utilizzo di uno stesso schema, sarà dunque compito del docente proporre di volta in volta il tipo di approccio che meglio si adatta all'utilizzo dei documenti selezionati. Per facilitare la costruzione di un laboratorio che utilizza le fonti l'insegnante può avvalersi dei diversi modelli di analisi, avendo cura di scegliere quello più funzionale ai propri obiettivi.²⁴¹

In questa sede si è deciso di richiedere agli studenti una prima operazione di schedatura dei documenti individuandone gli indicatori di base (tipo di fonte, luogo di conservazione, data e luogo di produzione, produttore/mittente), si è poi deciso di utilizzare il modello proposto da Brusa, facendo coincidere con questa fase i momenti di *interrogazione* e *interpretazione* delle fonti. Dato il tempo a disposizione e considerato che per gli studenti si sarebbe trattato della prima, e probabilmente unica, esperienza laboratoriale, si è deciso di prestare maggiore attenzione alla fase di analisi, omettendo la fase di *selezione* e avendo cura di spiegare agli studenti tale scelta, presentando un *corpus* di documenti preselezionato e pronto ad essere utilizzato. Il tempo previsto per questi passaggi è stato fissato in due ore all'interno di una stessa giornata, con la possibilità di ridurle ad una nel momento in cui il lavoro di analisi avesse richiesto meno tempo di quello previsto.

Prima di procedere con la divisione in gruppi è stato ritenuto opportuno richiamare velocemente i punti principali trattati durante la lezione introduttiva per permettere anche agli assenti di recuperare le nozioni di base e aver chiare le modalità di svolgimento e gli obiettivi del laboratorio. È stata ripresa in particolare la scheda di analisi delle fonti, che è stata analizzata insieme alla classe assicurandosi che tutti i passaggi indicati risultassero chiari.

Si è poi proceduto come da programma con la divisione in gruppi. Trattandosi di una classe di ventiquattro alunni, in accordo con la docente si era deciso di formare sei gruppi eterogenei, che integrassero studenti e studentesse con diversi gradi di rendimento e di interesse rispetto alla materia. Ad ogni gruppo sarebbero state distribuite quattro fonti, lasciando la

²³⁹ A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*.

²⁴⁰ E. Rosso, *Le fonti*, p. 126.

²⁴¹ Per un approfondimento: E. Rosso, *Le fonti*, pp. 126-134.

possibilità ad ognuno di decidere se lavorare in team oppure se dividersi i documenti e lavorare in autonomia per poi condividere i risultati e le osservazioni con i compagni. Ad ogni gruppo sarebbero state fornite quattro fonti relative a uno dei sei macrotemi individuati – saluti e ringraziamenti, vita nelle trincee, prigionia, morte, censura, fasi finali della guerra – con l’obiettivo di far sviluppare ad ogni team un argomento per poi confrontarsi con il resto della classe durante il momento di restituzione finale.

L’elevato numero di assenze, solo quindici studenti erano presenti in classe all’inizio dell’ora, ha costretto a rivedere la suddivisione in gruppi e la distribuzione del materiale. Sono così stati formati quattro gruppi ai quali sono stati consegnati cinque documenti ciascuno, senza rispettare la divisione in macrotemi delle fonti programmata inizialmente. Alle studentesse e agli studenti è stato quindi chiesto di iniziare a lavorare sulle fonti, avvalendosi della scheda di analisi come supporto, chiedendo di individuare le tematiche principali all’interno dei singoli scritti e riservare particolare attenzione al tipo di rapporto intercorso tra i produttori delle carte e la destinataria.

L’ingresso scaglionato durante l’ora degli studenti inizialmente assenti ha creato non poche difficoltà al regolare svolgimento dell’attività, andando i ritardatari ad incorporarsi ai gruppi già costituiti si è generata molta confusione e non tutti gli allievi sono stati in grado di proseguire il lavoro con la necessaria concentrazione e serietà.

Durante la fase operativa, la docente e chi scrive hanno adottato un atteggiamento di osservazione e di supporto lasciando ampia autonomia d’azione agli alunni, rimanendo a disposizione sia per sciogliere i dubbi di natura interpretativa relativi al contenuto dei documenti sia per accogliere eventuali domande o considerazioni che potevano emergere dal lavoro di analisi.

In questa fase è stato notato come le studentesse e gli studenti si siano attenuti scrupolosamente alla compilazione della scheda di analisi, cercando di riempirne ogni campo e concentrandosi in modo particolare nella decifrazione delle calligrafie del corpo delle lettere trascrivendone il contenuto in maniera dettagliata. Alcuni gruppi hanno lavorato insieme analizzando una fonte alla volta, altri si sono divisi il materiale e hanno lavorato singolarmente, confrontandosi con i compagni o chiedendo aiuto alle docenti ogniqualvolta si presentava un dubbio. In questa fase è stato possibile notare una buona capacità di lavoro in gruppo della maggior parte degli studenti, sempre pronti ad aiutare e a confrontarsi coi compagni. Le considerazioni emerse da tutti i gruppi hanno riguardato principalmente il basso tasso di alfabetizzazione dei mittenti, mentre è stata rilevata una certa difficoltà da parte degli allievi nel ricavare altre informazioni inferenziali dai documenti. Pur invitando ad osservare anche

altri dettagli presenti nelle cartoline, chi scrive non ha voluto interferire eccessivamente nel lavoro impostato dai gruppi. Tenendo sempre presente che per tutta la classe si trattava della prima esperienza di lavoro con fonti storiche, si è voluto evitare di eccedere nelle richieste operative per non rischiare di intaccare la motivazione e l'atteggiamento propositivo verso l'attività che si erano creati all'interno dell'aula.

Man mano che i gruppi terminavano la fase di analisi, che ha richiesto circa tre quarti del tempo a disposizione, gli allievi sono stati invitati a consultare il Portale di Storia Locale per ricavare alcune informazioni aggiuntive sui mittenti delle cartoline. Questa operazione ha visto coinvolta solo una parte degli studenti, che ha dimostrato particolare interesse nel voler approfondire la conoscenza sui mittenti delle lettere. L'utilizzo del portale ha permesso di rintracciare le date di nascita dei soldati e, dove possibile, quelle di morte, fotografie e ulteriori scritti prodotti da uno stesso soldato. Il resto della classe ha invece preferito prendersi un momento di riposo o dedicarsi allo studio di altre materie.

2.7.3. Terza fase e quarta fase: stesura del testo e ritorno al presente

Il laboratorio di storia non si esaurisce nell'analisi dei singoli documenti, la sua caratteristica principale risiede invece nel porre lo studente di fronte al compito di creare una sintesi interpretativa che porti alla realizzazione di un testo storiografico partendo dalle fonti analizzate.²⁴² Difatti, per concludere il processo di conoscenza e apprendimento dei metodi della ricerca e della produzione storica la fase finale di un laboratorio dovrebbe sempre prevedere una produzione scritta, una breve relazione, che integri le informazioni ricavate nelle fasi di interrogazione e interpretazione delle fonti con le conoscenze pregresse dello studente. Questa fase corrisponde all'ultimo passaggio proposto dal modello di Brusa in cui gli allievi comunicano i risultati raggiunti, andando inoltre a sviluppare importanti abilità di concettualizzazione e generalizzazione. Accanto a queste, la produzione scritta rappresenta un momento cruciale nel processo di apprendimento in quanto permette agli studenti di consolidare le competenze di ricerca, interpretazione e sintesi, mentre si sviluppano le capacità di comunicazione e di espressione scritta.

In questo passaggio il docente non deve avere la pretesa che gli studenti producano uno scritto che rispecchi a pieno i canoni del testo storico, dovrà però avviare i discenti alle regole per la stesura di un elaborato adeguatamente referenziato con l'apposizione di note. Data la

²⁴² D. Fioravanzo, *La peste del 1630 a Thiene*, p. 37.

complessità di tale operazione l'insegnante dovrà procedere per gradi, proponendo inizialmente ad esempio un testo già precompilato invitando gli studenti a inserire note e citazioni, per lasciare poi gradualmente sempre maggiore autonomia.²⁴³ Naturalmente questa operazione, così come le precedenti, presuppone che il laboratorio con l'utilizzo delle fonti non sia pratica isolata, bensì un esercizio che si ripeta regolarmente.

A questa fase dovrebbe poi essere affiancata l'esecuzione di un 'compito di realtà'. Tale mezzo, che permette oltretutto il consolidamento delle competenze da parte degli alunni e rappresenta per il docente una fase della valutazione delle stesse, consiste nella richiesta di risolvere una situazione problematica complessa e nuova, il più vicino possibile a una situazione reale, utilizzando conoscenze e abilità acquisite dallo studente e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. La sua produzione, che può avvenire sia singolarmente che in gruppo, può essere strutturata in diverse modalità, in base alle attrezzature a disposizione e agli obiettivi che l'insegnante intende raggiungere.

Come conclusione del laboratorio sarà poi possibile prevedere la pubblicazione e l'esposizione dei lavori prodotti, ad esempio sulla rivista scolastica o in rete, attraverso la creazione di una mostra, ma anche tramite semplici cartelloni da appendere in classe. Oppure può essere richiesta agli allievi la creazione di prodotti digitali o di una rappresentazione teatrale.²⁴⁴

Le finalità di tale pratica sono molteplici. Lo studente potrà vedere concretamente il risultato del proprio lavoro rendendosi consapevole di aver partecipato alla costruzione di un sapere storico. Condividere le conoscenze acquisite con i propri compagni o con un pubblico più ampio produrrà poi un rinforzo positivo, andando ad accrescere l'autostima e infondendo nuova motivazione allo studio. Impegnarsi in un 'compito di realtà' stimolerà inoltre la creatività e la collaborazione e costituisce un'ulteriore occasione per mettere a frutto e sviluppare capacità e competenze.²⁴⁵

Nel proporre questo tipo di compiti è però fondamentale «valutare il peso della storia» al loro interno, ossia è importante che al centro dell'attività rimangano la storia e la formazione storica. In particolare, se si intende utilizzare la tecnologia digitale, per quanto sicuramente molto coinvolgente e motivante per gli alunni, le operazioni richieste per il suo impiego non

²⁴³ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, pp. 215-225; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, pp. 121-122; E. Rosso, *Le fonti*, pp. 130-132.

²⁴⁴ Del Monaco, *laboratorio scuola*, p. 6; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*.

²⁴⁵ D. Fioravanzo, *La peste del 1630 a Thiene*, pp. 37-38.

devono andare a sottrarre eccessivo tempo, già per altro scarso, alla formazione storica, altrimenti il laboratorio perderebbe del suo significato.²⁴⁶

Al termine della pratica laboratoriale deve poi essere previsto un momento di restituzione e confronto. Quale culmine del percorso circolare che dal presente porta al passato per poi ritornare al presente, la classe viene messa nella condizione di comparare quanto appreso durante la fase centrale del laboratorio con quanto emerso durante la lezione introduttiva. Il docente deciderà se collocare tale momento sia prima che dopo la stesura del testo e del ‘compito di realtà’, oppure solamente al termine dell’attività. Nel primo caso si creerà un’occasione aggiuntiva per il confronto e per sciogliere eventuali dubbi prima della produzione dell’elaborato; nel secondo i gruppi potranno presentare le proprie conclusioni, confrontarle e discuterle con il resto della classe e con il docente. In questa fase l’insegnante può anche proporre un breve questionario dalla duplice finalità: verificare e consolidare le conoscenze acquisite e raccogliere le valutazioni ed eventuali suggerimenti degli studenti rispetto all’attività.²⁴⁷ Tale momento diventerà inoltre un’occasione di autovalutazione dell’operato degli allievi che potranno definire sia l’interesse, sia la qualità di quanto acquisito, sia la qualità del proprio lavoro.²⁴⁸

Per il laboratorio qui presentato, l’ultima fase era stata progettata per essere divisa in due momenti all’interno di un’ora di lezione. Nella prima parte gli studenti avrebbero iniziato, o continuato, la stesura del testo avendo a disposizione trenta minuti per completarlo. La consegna prevedeva la redazione di un elaborato, cui assegnare un titolo, di venti/trenta righe, scritto a mano o tramite Word, che facesse emergere quanto ricavato dalla lettura dei documenti integrandolo con le conoscenze acquisite in precedenza sul primo Novecento e sulla Grande Guerra. I restanti venticinque minuti sarebbero invece stati utilizzati riunendo la classe per leggere gli elaborati e avviare un momento di confronto e riflessione sui risultati emersi.

Si è inoltre deciso di non somministrare nessun questionario in questa fase, preferendo rimandare il momento di verifica delle conoscenze e la raccolta dei feedback degli studenti di alcune settimane, così da lasciar sedimentare l’esperienza e valutare se le conoscenze apprese fossero rimaste nel medio periodo, oppure fossero presto state dimenticate, come spesso accade quando si tratta delle conoscenze storiche acquisite durante la pratica didattica tradizionale.

Nei fatti, non è stato possibile rispettare quanto programmato. Come verrà in seguito approfondito, solo due gruppi sono riusciti a completare la stesura del testo nei tempi previsti,

²⁴⁶ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p. 207.

²⁴⁷ C. Massari, W. Panciera, E. Valsertiati, *Didattica col Catasto*, p. 55.

²⁴⁸ P. Lotti, *La progettazione di un’unità di apprendimento*.

un gruppo ha impiegato quasi tutta l'ora, mentre i componenti del quarto gruppo hanno dimostrato totale disinteresse nei confronti dell'attività e non hanno portato a termine la consegna. Questa situazione ha impedito che si realizzasse il momento di confronto finale.

2.8. Verifica e valutazione

Verificare e valutare l'apprendimento all'interno della didattica laboratoriale assume numerose forme e richiede al docente l'utilizzo di strategie e tecniche specifiche. Tali modalità e i criteri di valutazione, che dovranno essere stabiliti in modo chiaro e coerente con i traguardi di apprendimento che l'insegnante intende raggiungere attraverso l'attività, andranno sempre esplicitati agli studenti all'inizio del laboratorio, al fine di fornire loro tutte le informazioni necessarie ad affrontare efficacemente le fasi di verifica.

Nell'attività laboratoriale, che mette al centro la didattica per competenze, non è possibile ricorrere alle sole modalità di verifica tradizionali (prove strutturate o semi-strutturate con scala in decimi), diventa invece necessario esaminare l'attività in quanto tale, attraverso compiti di realtà, osservazioni sistematiche, questionari e relazioni dello studente. Le prove tradizionali rimarranno comunque valide per valutare l'acquisizione di conoscenze e abilità da parte degli alunni.²⁴⁹

Con riferimento all'acquisizione di conoscenze e abilità, in un laboratorio con l'utilizzo delle fonti la valutazione dell'elaborato finale che gli studenti sono chiamati a redigere riguarderà «la correttezza dell'impiego della documentazione, il fatto che sia stata ben interpretata, se l'interrogazione è stata attenta e analitica, l'eventuale uso di altre notizie, ricavate per esempio dal manuale».²⁵⁰ Il docente potrà inoltre somministrare un questionario per valutare e consolidare le conoscenze acquisite durante la lezione introduttiva.²⁵¹ Per entrambe queste modalità la valutazione potrà essere espressa con la scala decimale supportata da apposite griglie aggettivali.²⁵²

Per quanto riguarda la certificazione delle competenze la loro verifica richiede invece modalità più articolate e distribuite nel tempo. Ancora una volta ad aiutare il docente intervengono le *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali. Al paragrafo 1.5.3 - *Valutare le competenze sviluppate*, del D.M. 15 luglio 2010, n. 57 vengono definiti i criteri per una

²⁴⁹ F. Monducci, *Insegnare storia*, p.xxii; W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 116.

²⁵⁰ A. Brusa, *Il manuale, la lezione*, p. 224.

²⁵¹ C. Massari, W. Panciera, E. Valsertiati, *Didattica col Catasto*, p. 55.

²⁵² W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia*, p. 116.

corretta valutazione delle competenze. Dalle *Linee guida* si evince come il loro giudizio non possa basarsi su di un'unica modalità di verifica, ma necessita di almeno tre passaggi:

1. lo svolgimento di un 'compito di realtà' da parte dello studente;
2. l'osservazione sistematica da parte del docente;
3. l'autovalutazione dello studente.

Attraverso il 'compito di realtà', come visto in precedenza, allo studente viene richiesto di svolgere un compito o realizzare un prodotto impiegando le conoscenze e le abilità acquisite. Questa fase, che a differenza di una prova di verifica tradizionale può essere svolta in gruppo, nel corso di diverse settimane ed esternamente alla scuola, viene attentamente supervisionata dal docente il quale, attraverso l'osservazione sistematica dell'allievo mentre svolge il compito, può stabilire se una determinata competenza sia stata raggiunta o meno. Tale operazione permette all'insegnante di rilevare sia i processi che permettono la realizzazione del 'compito di realtà', sia le competenze relazionali messe in campo dal singolo studente all'interno del gruppo. Per questo tipo di valutazione il docente si baserà su categorie osservative precedentemente definite, costruendo griglie e tabelle con indicatori di competenza, che verranno adattati sia al livello cognitivo della fascia d'età, sia a livello individuale dello studente nel caso di piani educativi personalizzati.²⁵³ Tali rubriche, valide sia per la valutazione in itinere che per quella finale, presentano gli indicatori di competenza che il docente intende valutare, una loro descrizione standard e una serie graduata di descrittori in lettere che ne indica i livelli di padronanza. Non verrà dunque utilizzata la scala in decimi che viene sostituita dalla serie in lettere: A – avanzato, B – intermedio, C – base, D – iniziale.

Condividere prima dell'inizio dell'attività, oppure co-costruire tali rubriche assieme agli studenti le rende più efficaci in termini di autoconsapevolezza. Infatti, oltre a permettere la certificazione delle competenze da parte del docente, le griglie assumono una forte valenza formativa: sulla base dei descrittori di competenza forniti, offrono feed-back che aiutano gli allievi a comprendere il proprio livello di padronanza delle diverse competenze e a riflettere sul proprio operato, dunque ad autovalutarsi; inoltre informano gli studenti sui traguardi successivi da raggiungere e li aiutano a capire quali capacità devono curare e quali condotte devono assumere per migliorare, in questo modo promuovono negli allievi la capacità di autoregolare il proprio apprendimento; in ultimo, consentono di effettuare una valutazione incrociata e condivisa da parte dei soggetti coinvolti.²⁵⁴

²⁵³ M. Pinotti, *La didattica per competenze*, p. 60.

²⁵⁴ E. Ricci, *La valutazione autentica*.

Attraverso le rubriche, il docente fornisce dunque un mezzo aggiuntivo agli studenti per la propria autovalutazione. Questa viene richiesta all'allievo, tramite la forma di narrazione che l'insegnante riterrà più appropriata, per descrivere sia come e perché ha svolto il compito assegnatoli in quella determinata maniera, sia per valutare il risultato che ha ottenuto. Il processo di autovalutazione tramite la narrazione assume funzione riflessiva e metacognitiva diventando in questo modo a sua volta funzionale al consolidamento delle competenze in quanto porta lo studente alla consapevolezza di come avviene l'apprendimento, coinvolge la capacità di raccontare le scelte operative fatte giustificandole, descrivendo la successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti.²⁵⁵

Per quanto riguarda l'accertamento delle competenze alla fine dell'attività laboratoriale, dunque, il docente potrà avvalersi congiuntamente di queste tre modalità. La valutazione che emergerà al termine del laboratorio non sarà però la certificazione finale del livello delle competenze dell'allievo. Una sola prestazione, infatti, non permette di stabilire se lo studente sia in possesso o meno di una determinata competenza. Il giudizio finale potrà avvenire solo al termine del percorso formativo e verrà presentato dall'insegnante tenendo in considerazione i risultati delle prove svolte durante l'intero ciclo scolastico.²⁵⁶

La normativa vigente prevede che le competenze vengano certificate alla fine della primaria, della secondaria di primo grado e con l'adempimento dell'obbligo di istruzione, ossia alla fine del primo biennio della secondaria di secondo grado.²⁵⁷

Per la verifica finale del laboratorio qui presentato è stato deciso, in accordo con la docente, di richiedere alle studentesse e agli studenti la produzione di un breve testo, tra le venti e le trenta righe, che facesse emergere il lavoro di analisi delle fonti e i collegamenti con quanto appreso durante le lezioni sulla Grande Guerra. I parametri individuati per la valutazione del prodotto finale hanno riguardato: la capacità di analisi, sintesi ed elaborazione critica; la precisione e completezza del testo; la correttezza morfosintattica e del lessico utilizzati.

Per la valutazione dell'attività oltre alla qualità del testo prodotto, sono state tenute in considerazione: la capacità organizzativa e di lavorare in gruppo, l'impegno e la partecipazione attiva durante le fasi di lavoro.

²⁵⁵ D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3, Istituti Tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo Ordinamento. Secondo biennio e quinto anno, p. 22.

²⁵⁶ *Ivi*, p. 20.

²⁵⁷ D. M. del 27 gennaio 2010, n. 9, *Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*; D.M. 742 del 3 ottobre 2017, n. 742, *Finalità della certificazione delle competenze*.

Per definire i parametri di valutazione sono state create due schede (Tabella 3 e 4): una griglia di osservazione sistematica per la valutazione della partecipazione e del lavoro all'interno del gruppo e una griglia di valutazione per il prodotto finale. Con i necessari aggiustamenti, entrambe le tabelle prendono spunto dalle griglie proposte da Chiara Massari nel volume *Didattica col catasto*,²⁵⁸ sono inoltre state consultate le tabelle proposte da Mario Pinotti in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*.²⁵⁹

In accordo con la docente, i giudizi emersi della valutazione del laboratorio sono stati integrati nel voto della prova scritta relativa alla Prima Guerra Mondiale sostenuta dagli studenti anteriormente all'attività.

I risultati del laboratorio verranno discussi e analizzati nel seguente paragrafo.

Tabella 2. Schede di osservazione *cooperative learning*

Livello di padronanza	Comunicazione e socializzazione dei saperi	Cooperazione e disponibilità	Autonomia
A	Lo studente ha un'ottima comunicazione con i compagni, con cui condivide esperienze e saperi, ascoltando e riorganizzando le proprie idee.	Lo studente coopera molto costruttivamente con i compagni, portando a termine gli incarichi assunti ed impegnandosi a risolvere eventuali problematiche sorte nel lavoro di gruppo	Lo studente è completamente autonomo nelle scelte, anche in situazioni nuove e problematiche, ed è di supporto agli altri
B	Lo studente comunica con efficacia, socializzando esperienze e saperi	Lo studente coopera con i compagni assumendo e portando a termine gli incarichi con un certo senso di responsabilità	Lo studente è autonomo nelle scelte ed è in grado di supportare gli altri
C	Lo studente comunica in modo essenziale e socializza alcuni saperi ed esperienze	Lo studente coopera con i compagni ma è discontinuo nello svolgimento dei suoi compiti	Lo studente ha un'autonomia limitata e spesso ha necessità di indicazioni da parte dei compagni e del docente
D	Lo studente comunica con difficoltà e raramente socializza esperienze e saperi	Lo studente coopera molto parzialmente e porta a termine i suoi compiti solo se sollecitato	Lo studente non è in grado di compiere scelte autonome ed ha necessità di essere costantemente supportato

²⁵⁸ C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto*, pp. 71-73.

²⁵⁹ M. Pinotti, *La didattica per competenze*, pp. 60-66.

Tabella 3. Scheda valutazione del prodotto finale

Livello	Capacità di analisi, sintesi ed elaborazione critica	Precisione e completezza del testo	Correttezza morfosintattica/lessico
A	Dal testo emerge una buona capacità di analisi, elaborazione ed argomentazione	Il testo presenta con chiarezza le evidenze emerse dall'analisi delle fonti e i collegamenti con le conoscenze pregresse	Il testo è corretto sul piano morfo-sintattico e adeguato al contesto comunicativo e il lessico appare adeguato e ricco
B	Dal testo emerge una discreta capacità di analisi, elaborazione ed argomentazione	Il testo presenta con sufficiente chiarezza le evidenze emerse dall'analisi delle fonti e i collegamenti con le conoscenze pregresse	Il testo è sostanzialmente corretto sul piano morfo-sintattico e il lessico appare adeguato
C	Dal testo emerge scarsa capacità di analisi ed elaborazione incerta	Il testo è incompleto	Il testo presenta alcuni errori morfosintattici
D	Dal testo emerge l'assenza di analisi, elaborazione e argomentazione	Il testo è molto lacunoso	Il testo è molto scorretto

2.8.1. Verifica delle conoscenze e opinioni degli studenti

A distanza di sei settimane dalla conclusione del laboratorio è stato sottoposto agli studenti un breve questionario (Allegato 2), tramite *Google Forms*, con l'obiettivo di verificare quanto delle conoscenze acquisite durante il laboratorio fosse stato assimilato e per raccogliere le loro opinioni in merito all'attività proposta.

Le domande sono state divise in tre blocchi:

1. conoscenze acquisite;
2. chiarezza dell'esposizione durante la lezione introduttiva e delle indicazioni relative all'attività laboratoriale;
3. gradimento dell'attività.

Allegato 2. Questionario di fine laboratorio

1. Chi era Margherita Trotti Bentivoglio Bassi?
2. Per quale motivo i soldati trezzesi indirizzavano le proprie lettere alla nobildonna?
3. Cos'altro hai imparato durante il laboratorio?
4. Gli obiettivi e le modalità di svolgimento del laboratorio sono stati spiegati chiaramente? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. La lezione introduttiva è stata utile per lo svolgimento del laboratorio? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Hai avuto difficoltà ad analizzare le fonti? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Avevi già svolto altri laboratori di storia (o di altre materie) durante il tuo percorso scolastico? Se sì, quali? Sì No
8. L'attività proposta ti è sembrata interessante? Motiva la tua risposta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Ti piacerebbe/ritieni sia utile svolgere più spesso attività di questo tipo? Motiva la tua risposta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Hai dei suggerimenti da dare?

Per valutare le conoscenze acquisite è stato chiesto chi fosse Margherita Trotti Bentivoglio e per quale motivo i soldati trezzesi inviassero a lei le proprie lettere. Dalle risposte

raccolte è emerso come tutti gli studenti ricordassero chi fosse la nobildonna così come le motivazioni che portarono i soldati a scriverle, ad eccezione di due studenti che hanno affermato di non ricordare nulla. È emerso anche un diverso grado di elaborazione delle risposte: la maggior parte sono risultate risposte semplici, mentre alcuni studenti hanno fornito spiegazioni più complete esprimendo anche un maggiore grado di elaborazione morfosintattica. Infine, è stato chiesto agli allievi che cosa avessero potuto imparare durante il laboratorio. Le risposte possono essere raccolte in tre diverse categorie: diversi studenti hanno affermato di aver imparato a leggere e decifrare le calligrafie dei soldati; alcuni hanno indicato il lavoro di catalogazione e analisi delle fonti come principale abilità acquisita; altri hanno messo in primo piano gli aspetti emotivi emersi dalla lettura delle fonti, in particolare le sensazioni e gli stati d'animo dei soldati.

Il secondo blocco di domande richiedeva di valutare l'utilità della lezione introduttiva e delle indicazioni relative all'attività laboratoriale e la fruibilità delle fonti. Le risposte sono risultate tutte positive, mentre quasi la metà degli studenti ha espresso di aver avuto difficoltà nell'analizzare le fonti proposte.

L'ultimo blocco di domande è stato pensato per raccogliere l'opinione degli studenti in merito all'utilizzo del laboratorio come metodologia didattica. In tutta la classe solo una studentessa aveva sperimentato l'attività laboratoriale durante il percorso scolastico, alle scuole medie con la docente di inglese. Dalle risposte è risultato come l'attività sia stata molto gradita. In particolare, la maggior parte degli studenti ha sottolineato apprezzamento per essere entrati in contatto con testimonianze dirette della vita nelle trincee, soprattutto con i sentimenti, le sensazioni e le difficoltà vissute dai soldati al fronte che hanno permesso di avere un contatto diretto con la guerra e capirne gli effetti e le conseguenze, accrescendo la consapevolezza della brutalità dei contesti bellici. Gli studenti hanno poi sottolineato come ritengano sia utile svolgere più spesso questo tipo di attività, sia per rompere con la monotonia delle lezioni frontali, sia perché la maggior parte l'ha trovata un'attività stimolante e coinvolgente, che ha permesso un più facile apprendimento delle nozioni, ma anche un contatto diretto e concreto con la storia, oltre ad averli aiutati a sviluppare nuove competenze di analisi e scrittura.

2.9. Osservazioni e criticità emerse

2.9.1. Tirocinio: la classe, la docente, l'istituto

La progettazione del laboratorio che è stato qui presentato è stata portata avanti in parallelo al tirocinio in aula. Questo ha permesso a chi scrive di conoscere in modo più approfondito la classe VC, composta da ventiquattro alunni dell'indirizzo Relazioni Internazionali per il Marketing (RIM), individuando alcune criticità che avrebbero potuto influire sullo svolgimento dell'attività. In particolare, è emersa una condotta della classe spesso poco rispettosa della docente e un generale disinteresse per le materie da lei trattate (italiano e storia). Con riguardo alla storia, si è potuto osservare come la maggior parte delle studentesse e degli studenti fossero spesso annoiati e insofferenti rispetto alle lezioni. Da un'indagine condotta in modo informale dalla scrivente parlando con gli alunni in relazione al loro interesse per la materia è emerso come buona parte della classe riscontrasse una certa importanza nell'apprendimento della storia ai fini della propria crescita personale, ma allo stesso tempo la trovasse un insegnamento fine a sé stesso, fatto solo di date e nozioni poco utili ai fini pratici. È però da sottolineare come durante le lezioni relative alla Prima Guerra Mondiale il grado di interesse della classe è parso essere maggiore, con una più assidua partecipazione e numerosi interventi.

Relativamente alla didattica utilizzata dalla docente si può affermare che si tratti di una didattica di tipo tradizionale, basata su lezioni frontali, con spiegazioni alternate alla lettura del manuale e verifiche scritte semi-strutturate o orali. Dalle conversazioni con la docente relative alle pratiche didattiche è emerso come da parte sua ci sia stata, per un certo periodo, la volontà di sperimentare attività alternative, ma i risultati raggiunti, per lo più deludenti, non valevano il tempo e le energie richieste per la loro progettazione. La quale si andava ad aggiungere al restante, e di anno in anno sempre in aumento, lavoro burocratico a carico dell'insegnante.

Anche da questo deriva dunque la mancanza di familiarità della classe rispetto alla pratica laboratoriale e all'utilizzo delle fonti e un'abitudine a studiare la storia introiettando date e nozioni al fine di superare la verifica per poi presto dimenticarsene. Sarebbe tuttavia riduttivo e oltre modo inconveniente riversare le 'colpe' di tale situazione sulla docente. Come ampiamente sottolineato in precedenza infatti, senza un adeguato supporto da parte delle stesse istituzioni scolastiche e, soprattutto, di quelle accademiche e governative la sola forza di volontà dell'insegnante può poco. E anche i docenti più attenti alle esigenze educative e formative dei

propri studenti spesso finiscono per preferire la più rassicurante e collaudata via dell'insegnamento tradizionale.

In ultimo, in riferimento alla struttura scolastica e alla sua organizzazione va sottolineato che l'I.T.C. Jacopo Nizzola, dall'anno scolastico 2017/2018, adotta il modello delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti d'Apprendimento), dividendo l'edificio per 'dipartimenti' e assegnando ad ogni docente un'aula mentre spetta gli studenti ruotare tra una classe e l'altra al cambio dell'ora.²⁶⁰ Attraverso tale modello si propone di mettere a disposizione «veri e propri laboratori – ambienti di apprendimento – che consentono agli studenti di immergersi nella disciplina di studio.»²⁶¹ Così come descritto dal sito Internet dell'istituto:

«[c]on questa piccola rivoluzione copernicana si intende superare la distinzione tra lezione teorica (funzionale allo sviluppo di conoscenze) e attività laboratoriale (funzionale allo sviluppo di competenze) a favore di una didattica che veda gli studenti coinvolti in modo più attivo quali protagonisti del proprio apprendimento.»²⁶²

La scuola propone inoltre numerose attività extra-scolastiche attraverso club e laboratori, tra questi tuttavia non sono previsti laboratori di storia. Nonostante la portata innovativa di tale organizzazione, va però notato come la mancanza di spazi non consenta ad ogni docente di avere un'aula propria e in alcuni casi queste vengono condivise da insegnanti di materie diverse, seppur afferenti alla stessa area disciplinare, oppure uno stesso docente, con una stessa classe, utilizza due aule differenti in base al giorno e all'ora, come nel caso della classe VC. Ogni aula ha a disposizione una LIM, un computer con connessione cablata e una serie di scaffali per adibire una piccola biblioteca. Nonostante la possibilità di personalizzare le classi con cartelloni o altri materiali, nella maggior parte delle aule non ve ne era traccia. Nell'edificio è inoltre presente un'aula d'informatica, mentre la copertura di rete è molto scarsa nella maggior parte delle aule, rendendo difficile l'utilizzo di *device* personali. Dunque, a parere della scrivente, è sicuramente positivo il fatto di proporre un'organizzazione alternativa rispetto all'utilizzo degli spazi scolastici che favorisca le pratiche laboratoriali e l'apprendimento attivo degli studenti. Tuttavia, tale portata innovativa perde le sue potenzialità se non adeguatamente accompagnata da strumentazioni tecnologiche appropriate e, soprattutto, da un cambiamento

²⁶⁰ L'attività di innovazione della didattica è stata supportata da un percorso formativo i cui esiti sono in fase di monitoraggio, con il supporto del prof. Paolo Ferri, docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Milano Bicocca. L'ITC Nizzola aderisce alla rete delle scuole DADA ed è scuola polo per la Lombardia. <http://www.jacononizzola.edu.it/dada/>.

²⁶¹ Opuscolo presentazione istituto: <http://www.jacononizzola.edu.it/wp-content/uploads/2023/01/Libretto-2022-2023-r.pdf>.

²⁶² <http://www.jacononizzola.edu.it/dada/>

nelle metodologie didattiche di insegnamento, le quali sembrano, per lo più, rimanere di tipo tradizionale.

2.9.2. Fase operativa del laboratorio

Una prima rilevante problematicità si è presentata fin dall'inizio della prima fase del laboratorio (lezione introduttiva), quando sei studenti hanno dovuto recuperare la prova scritta relativa alla Grande Guerra sostenuta dai compagni la settimana precedente. Data la limitata disponibilità di tempo non era possibile posticipare l'inizio del laboratorio, in accordo con la docente si è dunque optato per dividere la classe in due parti, relegando al fondo dell'aula gli studenti impegnati nella verifica e facendo avvicinare alla LIM la restante parte della classe. Questo ha influito pesantemente sullo svolgimento della lezione introduttiva, pensata per essere una lezione dialogata, in quanto si è dovuta limitare la partecipazione e il confronto degli alunni per evitare che disturbassero i compagni impegnati nella prova, i quali a loro volta non hanno potuto assistere alla lezione perdendo importanti informazioni, fondamentali per poter svolgere l'attività nei giorni successivi. Nonostante la situazione di lavoro non ottimale, si è comunque riusciti a svolgere la lezione. Tuttavia, questa si è svolta nella contraddizione della proposta di un'attività che prevede la partecipazione attiva degli studenti, che si sono invece ritrovati ad assistere all'ennesima lezione frontale, facendo subito perdere di credibilità quanto si andava a proporre.

Osservando la classe in questa fase, si è potuto constatare, con una certa sorpresa, che ad essere maggiormente coinvolti dalla spiegazione erano le studentesse e gli studenti solitamente più disinteressati alla materia e che presentavano i rendimenti più bassi in termini di valutazione, mentre chi aveva in precedenza dimostrato un maggiore interesse e apprezzamento per la disciplina è parso poco attento e a tratti annoiato. Al termine della prima parte di lezione dedicata all'esposizione del concetto di fonti e dell'insegnamento-apprendimento del metodo storico c'è stato spazio per un'unica domanda, posta da uno studente con un misto di curiosità e rassegnazione, che in merito a quanto esposto ha chiesto come mai tutto quello non gli fosse mai stato insegnato.

Al termine della seconda parte della lezione dedicata all'illustrazione dell'archivio Bassi e all'introduzione della figura di Margherita Trotti Bentivoglio, man mano che gli alunni impegnati nella prova scritta andavano terminando, c'è stato spazio per dialogare maggiormente con gli studenti. È in questa fase che è emerso come alcuni ragazzi fossero già

entrati in contatto con la famiglia Bassi, visitandone la residenza partecipando al progetto “Il cammino di Renzo”.²⁶³ Il progetto, organizzato come attività afferente a “La scuola d’estate” promossa dal (allora) MIUR, prevedeva un cammino da Milano a Trezzo sull’Adda organizzato seguendo le tappe dell’opera del Manzoni, di cui Trotti Bentivoglio era nipote per parte di madre.

In ultimo è stato presentato un esempio delle cartoline che sarebbero state consegnate durante la giornata seguente per il lavoro di analisi. Per questa operazione è stata chiesta la collaborazione di una studentessa chiamata a navigare il Portale di Storia locale, attraverso il computer dell’aula e la LIM, sotto la guida di chi scrive. Anche in questa fase il livello di attenzione è stato disomogeneo, una parte della classe è parsa incuriosita, seppur preoccupata dalla difficoltà di lettura delle calligrafie dei postali, mentre buona parte dell’aula aveva ormai messo da parte qualsiasi tipo di interesse rispetto a quanto si stava discutendo.

L’inizio della seconda fase del laboratorio non è stato segnato da meno criticità rispetto a quanto avvenuto il giorno precedente. A pesare in modo particolare sono state le numerose assenze, all’inizio dell’ora erano presenti in aula solo quindici studenti su ventiquattro, che hanno costretto a rivedere la composizione dei gruppi e la divisione dei materiali. L’ingresso scaglionato di questi durante le due ore di lezione ha poi creato ulteriore confusione, con i ritardatari che sono andati di volta in volta ad integrarsi in uno dei gruppi già formatosi compromettendo l’ideale clima di lavoro. Inoltre, nell’arco della stessa giornata, più della metà della classe aveva in programma interrogazioni o verifiche di altre materie, questo ha portato molti degli studenti a non attendere le richieste avanzate e a non prestare il proprio contributo all’interno del gruppo perché impegnati nel ripasso in vista delle prove. I numerosi richiami della docente e di chi scrive sono riusciti a far presa su buona parte della classe, tuttavia, in un paio di occasioni si sono verificati veri e propri episodi di scontro con alcuni alunni che si sono rifiutati apertamente di prender parte all’attività. In queste occasioni la scrivente ha ritenuto opportuno farsi da parte e lasciare alla docente titolare la gestione della situazione.

Prima di passare alla divisione in gruppi e alla fase operativa è stato ritenuto necessario riprendere velocemente quanto spiegato durante la lezione introduttiva per permettere a chi stava svolgendo la prova scritta e agli assenti di recuperare le informazioni necessarie a un corretto svolgimento del lavoro di analisi. Anche in questo caso, chi aveva già assistito alla lezione, invece che vedere in questo momento una possibilità di ripasso o un’occasione per porre domande, nella maggior parte dei casi non ha prestato attenzione a quanto veniva

²⁶³ <http://www.jacoponizzola.edu.it/progetto-il-cammino-di-renzo/>

spiegato. La sensazione di chi scrive è stata quella di vedere gli studenti desiderosi di iniziare il prima possibile l'attività solo per poterla portare a termine altrettanto velocemente e non perdere 'tempo prezioso' da dedicare allo studio o al ripasso di altre materie.

Si è dunque passato alla divisione in gruppi e alla distribuzione delle fonti da analizzare. Dei sei previsti inizialmente ne sono stati formati quattro, composti tre da quattro studenti ciascuno e uno da tre. I criteri di eterogeneità inizialmente previsti non sono stati rispettati così come non sono state assegnate funzioni diversificate ai vari membri. Come già accennato, nel corso delle due ore gli studenti ritardatari che pian piano accedevano all'aula sono andati ad integrare i gruppi originari creando diversi disagi.

Dei quattro gruppi si può dire che man mano che l'attività entrava nel suo pieno svolgimento tre hanno iniziato a dimostrare sempre maggiore interesse e partecipazione, dedicandosi con attenzione al lavoro di analisi dei documenti e alla raccolta di informazioni con l'aiuto della scheda guida. Nonostante fosse stato sottolineato che non era necessario trascrivere il contenuto delle cartoline, tutti i gruppi hanno impiegato la maggior parte del tempo in questa operazione, concentrandosi sulla decifrazione delle grafie dei mittenti e sul corpo delle lettere, chiedendo aiuto alla docente o a chi scrive quando i passaggi risultavano difficili da comprendere. È invece stata data poca importanza ad altri elementi fonte di informazioni all'interno delle lettere, come ad esempio le date o i timbri postali. In questa fase è parso che la maggior parte delle considerazioni emerse dal confronto interno ai gruppi abbia riguardato la scarsa alfabetizzazione dei soldati, mentre pochi commenti venivano fatti in merito al contenuto dei postali. In generale, si è comunque optato per lasciar lavorare liberamente la classe, in base alle indicazioni già fornite senza eccedere in richieste aggiuntive, frutto spesso di considerazioni che chi scrive andava facendo osservando l'operare degli studenti.

Dell'ora e mezza rimasta a disposizione per la fase di interrogazione e interpretazione delle fonti, i tre gruppi che hanno lavorato con impegno hanno utilizzato circa tre quarti del tempo a disposizione. È stata quindi data la possibilità alle studentesse e agli studenti di utilizzare il computer dell'aula per cercare ulteriori informazioni sui mittenti delle cartoline analizzate all'interno della pagina dedicata all'archivio Bassi nel sito web del Portale di Storia Locale di Trezzo sull'Adda. L'aver a disposizione un solo computer si è rilevato controproducente rispetto al coinvolgimento della classe. Si è infatti creato un nuovo piccolo gruppo che si è dedicato a questa operazione, mentre il resto della classe ha finito col dedicarsi allo studio di altre materie non potendo utilizzare neanche i propri smartphone per questa operazione data l'assenza di copertura di rete nell'aula. Tra gli studenti impegnati nell'approfondimento tramite il Portale di Storia Locale si è notata molta curiosità e interesse

sia nell'approfondire la conoscenza e le sorti dei protagonisti delle carte lette, sia nell'interrogarsi sulla storia della propria famiglia in relazione alla Grande Guerra. Tra questi solo pochi erano a conoscenza o avevano memoria di bisnonni coinvolti nel conflitto. Inoltre, solo una studentessa è residente nella città di Trezzo, mentre tutti i restanti alunni provengono dai paesi limitrofi, questo rendeva difficile pensare di trovare alcuni lontani parenti tra i mittenti delle cartoline, gli studenti hanno comunque tentato una ricerca all'interno del portale. Resisi consapevoli dell'importanza di questo tipo di fonti, sono poi andati a verificare se i siti internet dei rispettivi comuni di residenza proponessero una sezione simile a quella del portale di Trezzo constatando, con dispiacere, che non ve ne erano.

Anche la terza e ultima fase non è stata esente da criticità. In primo luogo, si è svolta durante l'ultima ora, la sesta, dell'ultimo giorno di lezioni prima della pausa natalizia. Richiedere agli studenti, ormai stanchi, proiettati verso le vacanze e impegnati per il terzo giorno consecutivo nella stessa attività, di impegnarsi per portare a termine la stesura del testo in queste circostanze non è stata impresa facile. Inoltre, due studenti assenti nelle giornate precedenti hanno chiesto di poter partecipare all'attività partendo dal principio e impegnandosi a concluderla autonomamente durante la pausa natalizia. Questo ha richiesto una nuova spiegazione per fornire loro le informazioni necessarie a lavorare da casa. Anche in questo caso la lezione introduttiva è stata riproposta in forma abbreviata da parte di chi scrive che ha poi assistito gli studenti nell'analisi di una cartolina. Nel frattempo, il resto della classe, sotto la supervisione della docente, si è dedicato alla scrittura del testo. Prima di iniziare sono state ribadite le indicazioni per la stesura, ossia presentare all'interno di venti trenta righe di testo quanto emerso dall'analisi delle fonti, collegandolo alle conoscenze pregresse sulla Prima Guerra Mondiale e ad eventuali altre conoscenze personali, dando un titolo allo scritto. In questa sede, in vista di un prossimo approdo all'università di parte della classe, si è inoltre voluta sottolineare l'importanza delle norme di redazione relative al testo storico, e in generale a qualsiasi produzione che preveda l'utilizzo di note e citazioni. Data l'assenza di competenze da parte della classe rispetto a questo tipo di scrittura non si è comunque ritenuto opportuno chiedere una produzione così strutturata agli studenti.

Le operazioni di stesura dell'elaborato sono procedute a rilento e alla fine dell'ora solo tre gruppi avevano consegnato il testo, mentre permanevano i problemi con il gruppo che il giorno precedente aveva già creato disagi, che anche in questa fase si rifiutava di lavorare. Dunque, non è rimasto il tempo per la quarta fase conclusiva di restituzione e condivisione.

Le considerazioni che emergono dalla lettura dei testi presentati, alla fine ne sono stati consegnati cinque, possono riguardare sia i contenuti che la forma degli elaborati. Dei cinque

uno su tutti emerge in quanto a completezza delle informazioni, buona capacità di sintesi, analisi, elaborazione e argomentazione oltre che per l'integrazione tra informazioni ricavate e conoscenze pregresse, collegamenti tra quanto emerso dalla lettura delle fonti e la storia generale. Inoltre, il testo si presenta corretto sul piano morfo-sintattico, adeguato al contesto comunicativo e ricco dal punto di vista lessicale. Degli altri due gruppi che si sono impegnati durante la fase operativa sono invece emersi testi leggermente sotto le aspettative rispetto all'impegno visto in aula. Entrambi gli scritti si sono limitati a riportare, sintetizzandole, le informazioni emerse dalle fonti, ponendo particolare attenzione alle emozioni dei soldati protagonisti degli scritti. Dai testi in questione è emersa una discreta capacità di analisi, ma una scarsa capacità di elaborazione ed argomentazione, gli scritti presentano con sufficiente chiarezza le evidenze emerse dall'analisi delle fonti e alcuni collegamenti con le conoscenze pregresse. Sul piano morfo-sintattico i testi risultano sostanzialmente corretti e il lessico appare adeguato. Con riguardo agli ultimi due scritti consegnati, entrambi scontano la scarsa partecipazione e il mancato impegno durante l'attività in aula. I testi risultano lacunosi, poco coerenti con la consegna e mancano di analisi, elaborazione e argomentazione. È stato comunque apprezzato l'impegno delle due studentesse che hanno inviato gli elaborati, che hanno lavorato da sole, senza il supporto del gruppo.

Con riferimento alla valutazione della capacità di lavorare in gruppo, a tutti i componenti dei tre gruppi che hanno lavorato correttamente durante l'attività sono stati assegnati giudizi negativi, mentre un giudizio negativo è stato proposto per i membri del gruppo che si sono rifiutati di prender parte al laboratorio.

Le valutazioni espresse sono poi state vagliate dalla docente che, tenuto conto delle considerazioni della scrivente, ha integrato il giudizio emerso dall'attività laboratoriale con la valutazione della prova scritta relativa alla Prima Guerra Mondiale.

2.9.3. Considerazioni al termine del laboratorio

Alla luce di ulteriori approfondimenti relativi alla didattica della storia, e in particolare all'utilizzo delle fonti nella didattica, al concetto di competenze in ambito scolastico e alla valutazione della pratica laboratoriale, fatti successivamente all'esperienza in vista della stesura del presente elaborato, si può affermare che alcune accortezze, sia nella fase di progettazione che in quella operativa, potevano essere prese e in un'eventuale futura riproposizione del laboratorio sono state annotate.

In relazione alla valutazione, si ritiene che si sarebbero potute attuare scelte differenti, più in linea con gli obiettivi di questa all'interno della pratica laboratoriale. In primo luogo, sebbene siano stati esplicitati all'inizio del laboratorio i criteri di valutazione, che avrebbero riguardato sia la capacità di lavorare in gruppo che il contenuto e l'esposizione del testo finale, non sono state presentate le griglie con gli indicatori agli studenti. Inoltre, tali schede non sono state fornite in accompagnamento alla comunicazione della valutazione da parte della docente. In questo senso, e in aggiunta al mancato momento finale di restituzione e condivisione al termine della terza fase, sono stati privati gli studenti della possibilità di riflettere e autovalutare il proprio operato.

Anche in riferimento al collocamento del laboratorio all'interno del calendario scolastico si ritiene che si sarebbero potute operare scelte migliori. Inizialmente tale decisione era sembrata ottimale in quanto permetteva di riempire una settimana, l'ultima prima della pausa natalizia, in cui gli studenti sono solitamente più stanchi e poco propensi all'attenzione, evitando inoltre alla docente di iniziare un nuovo argomento in vista di una lunga pausa, con un'attività più 'leggera', seppur certo non di meno valore. Alla luce di quanto sperimentato, si ritiene che, in primo luogo, sarebbe stato opportuno prevedere l'attività prima della prova di verifica delle conoscenze prevista dalla docente. Inoltre, sarebbe forse stato più utile far procedere il laboratorio parallelamente alle spiegazioni della professoressa, mantenendo le quattro ore previste, ma diluendole nell'arco di tre settimane. Questo avrebbe probabilmente garantito un maggior coinvolgimento degli studenti, i quali avrebbero avuto modo di alternare alle lezioni frontali e l'attività pratica, utile inoltre a consolidare le nozioni apprese in vista della prova finale.

Nella progettazione del laboratorio chi scrive ha cercato di tenere in considerazione quanto appreso dall'osservazione della classe durante le settimane iniziali del tirocinio, non solo a livello disciplinare, ma anche riguardo al grado di maturità e di autonomia degli allievi. Inoltre, si è sempre voluta tener presente l'età degli studenti e il fatto che si trattasse di giovani adulti che si stavano preparando all'esame di stato. In questo senso, pur considerando che gli allievi non avevano mai sperimentato l'attività laboratoriale e non avevano nessuna nozione in merito al concetto di fonte, si è pensato che lasciare la maggiore autonomia possibile nelle varie fasi di lavoro, fornendo solamente le indicazioni strettamente necessarie a compiere le operazioni richieste, fosse la scelta migliore. Col senno di poi, si ritiene che sarebbe stato più opportuno strutturare l'attività in modo da guidare maggiormente gli studenti nei vari passaggi da compiere e soprattutto cercare un maggior dialogo e confronto sia durante la fase iniziale che durante quella di analisi dei documenti.

In merito alla scheda guida per l'analisi delle fonti si ritiene inoltre che, sempre per via dell'inesperienza degli allievi con questa tipologia di lavoro, si sarebbero potute fornire alcune domande guida mirate per assistere le fasi di ricerca e di interpretazione. Infine, data l'assenza di abilità nella scrittura storica della classe, si sarebbe potuto prevedere un esempio di testo scritto, adeguatamente referenziato, da analizzare con gli studenti per aiutarli nella stesura dell'elaborato finale.

Inoltre, chi scrive si rende conto di aver presentato il laboratorio partendo dall'obiettivo di far emergere un particolare tema, il ruolo delle donne durante la Grande Guerra, ma essere poi andata in tutt'altra direzione, proponendo fonti che effettivamente si concentravano maggiormente sulle condizioni dei soldati e presentavano ben poche tracce relative alla tematica iniziale, lasciando la possibilità di fare inferenze solo a uno studioso esperto e con una più profonda conoscenza del contesto generale, non certo a un gruppo di studenti alla prima esperienza con l'analisi delle fonti.

In ultimo il laboratorio si è concluso con la richiesta della produzione di un testo, ma non ne è stata prevista la condivisione e diffusione al di fuori dell'aula. Solo a distanza di alcune settimane dal termine dell'attività riflettendo sull'esperienza e sulle sue criticità si è pensato che si sarebbe potuto prendere accordi con il comune di Trezzo sull'Adda per ottenere il permesso di creare una sezione all'interno del Portale di Storia locale dedicato alla Grande Guerra dove poter pubblicare gli elaborati scritti dagli studenti. Un simile punto di arrivo per il laboratorio avrebbe probabilmente incentivato un maggiore impegno da parte degli allievi nella produzione dei testi, inoltre li avrebbe resi consapevoli di aver partecipato alla produzione di un piccolo pezzo di storia.

Non è comunque da escludere l'eventualità di avanzare tale proposta alle istituzioni cittadine e alla famiglia Bassi, accompagnandola al progetto per la creazione di un laboratorio permanente basato sull'utilizzo delle fonti dell'archivio della famiglia. Con i dovuti aggiustamenti, frutto anche delle evidenze dell'esperienza qui analizzata, chi scrive ritiene infatti che l'attività laboratoriale potrebbe essere riproposta anche alle future classi quinte dell'I.T.C. Nizzola, ed essere inoltre allargata alle altre due scuole secondarie presenti nel territorio: una media e un istituto professionale.

Il fondo Bassi merita sicuramente di essere valorizzato, ma soprattutto si presta agevolmente alla pratica didattica. La sua digitalizzazione e disponibilità in rete permette al docente interessato di reperire e selezionare facilmente i documenti. Allo stesso tempo permette che le operazioni di ricerca e selezione possano essere compiute dagli stessi studenti. Naturalmente questa seconda opzione dipende dalla disponibilità di strumentazione informatica

e dalla connessione alla rete della struttura scolastica, in assenza di esse il docente potrà comunque stampare i documenti e creare ‘archivi simulati’.

In conclusione, va ammesso che l’iniziale giudizio della scrivente al termine del laboratorio era stato decisamente negativo. In un primo momento, l’attività era stata definita ‘un completo disastro’ e la sensazione dominante era quella di una profonda frustrazione per non aver raggiunto l’obiettivo di coinvolgere tutti gli studenti e portare a termine il laboratorio secondo il progetto iniziale. Riflettendo a distanza di qualche giorno, poi di qualche settimana, grazie anche alle opinioni espresse dagli alunni stessi tramite il questionario, e infine di diversi mesi, in seguito alle letture e agli approfondimenti fatti nel frattempo, è stato possibile rivalutare tale giudizio in positivo. Malgrado il laboratorio non si sia concluso come progettato e a dispetto degli ostacoli e delle difficoltà che si sono verificati durante il suo svolgimento, chi scrive può dunque dire che si ritiene molto soddisfatta dell’esito dell’attività nel suo complesso. Nonostante l’assenza di esperienza nell’insegnamento scolastico, le basi relative alla didattica della storia ancora in fase di consolidamento e il poco tempo a disposizione si è comunque riusciti a proporre un’attività ben strutturata, che è stata apprezzata dalla maggior parte delle studentesse e degli studenti. Inoltre, sebbene inizialmente si sia valutato negativamente il comportamento disciplinare e il livello di coinvolgimento e partecipazione di tutta la classe, ci si è resi conto di come il giudizio fosse stato condizionato da singoli episodi, e probabilmente aspettative troppo elevate. È stato dunque opportuno rivedere tale considerazione, concludendo che quanto fatto dalla maggior parte degli alunni non solo sia stato positivo, ma abbia, in certi casi, anche superato le attese. In particolare, è stato appagante vedere particolarmente interessati alcuni degli studenti che avevano anteriormente manifestato scarso interesse per la storia e presentavano rendimenti insufficienti.

Con maggiore tempo a disposizione rispetto a quello utilizzato per progettare quanto qui analizzato e con l’esperienza acquisita, chi scrive ritiene che si potrebbe preparare una lezione introduttiva più efficace, maggiormente incentrata sulla figura di Trotti Bentivoglio e sul ruolo delle donne durante la Grande Guerra se si vuole fare emergere questa tematica, oppure più orientata ai soldati e ai contenuti dei loro scritti volendo analizzare le condizioni di vita al fronte. Si organizzerebbero inoltre uno o più ‘archivi simulati’ per permettere agli studenti di compiere l’operazione di selezione delle fonti; insieme ai documenti originali si fornirebbe una trascrizione dei testi per agevolarne la lettura e la comprensione; si fornirebbero consegne più chiare per la redazione del testo finale, prevedendone la pubblicazione sul Portale di Storia Locale; infine, non si rinunciarebbe allo spazio per la discussione finale e il commento delle valutazioni.

In ultima analisi, nell'ambito del tirocinio e dello svolgimento dell'attività qui analizzata, chi scrive ritiene di aver ritrovato nell'esperienza fatta quelle dinamiche, criticità e considerazioni più volte emerse nelle pubblicazioni degli esperti di didattica della storia italiani e spagnoli, rafforzando la propria convinzione rispetto alla necessità di proporre didattiche che superino il modello tradizionale ponendo maggiore attenzione su quelli che sono i bisogni e le richieste degli studenti. In tal senso, e anche su questo chi scrive condivide quanto espresso dalla letteratura in merito, il laboratorio risulta essere una pratica particolarmente valida all'interno della didattica e apprezzata dagli allievi, allo stesso tempo però necessita di lunghe tempistiche per la progettazione e, perché sia realmente efficace, richiede una formazione specifica del docente, che le università italiane (e spagnole) raramente offrono. In questo senso, chi scrive, in prima persona, ha constatato i limiti della propria formazione in quanto a conoscenze e abilità relative alla ricerca storica e all'utilizzo delle fonti. Provenendo da un percorso accademico che solamente durante l'attuale corso di laurea ha posto al centro lo studio della storia, durante i cicli precedenti solo in rare occasioni all'interno degli insegnamenti afferenti alla disciplina si aveva avuto modo di lavorare sulle fonti, e in nessun caso le attività erano state introdotte da spiegazioni relative ai metodi di ricerca. Parimenti, la progettazione del laboratorio qui presentato ha richiesto circa tre settimane di lavoro pieno, se è ipotizzabile che con maggiore esperienza tali tempistiche possono essere ridotte, va comunque constatato che chi scrive ha potuto dedicare il proprio tempo interamente al progetto poiché esente da tutte le incombenze tipicamente a carico del docente. In questi termini risulta maggiormente comprensibile il motivo per il quale tale metodologia fatica a trovare spazio nella didattica di gran parte degli insegnanti. Anche in questo senso chi scrive concorda nel dire che un maggiore contributo da parte delle università, non solo in termini di formazione, ma anche di ricerca e produzione di materiali didattici, sarebbe sicuramente vantaggioso.

Bibliografia

- L.M. Acosta Barros, *La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest*, in *Proyecto Clío*, N.36, 2010, pp. 1-10.
- L.M. Acosta Barros, *Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia*, in *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 80, pp. 48-56.
- A. M. Aranda Hernando, E. López Torres, *Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, in *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 1, 2017, pp. 5-23.
- X. Armas Castro, *Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacia una enseñanza basada en la indagación*, in *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, a cura di E. López Torres et al., Ediciones Universidad de Valladolid, 2018, pp. 519-532.
- A. Asegurado Garrido, J. Marrodán Gironés, *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, Anele-USIE, 2021.
- Assessorato alla Cultura e dalla Biblioteca comunale “A. Manzoni” di Trezzo sull’Adda, *La Memoria delle pietre e dei viventi: la Grande Guerra a Trezzo sull’Adda*, 2015.
- I. Bellatti, J. Sabido-Codina, *L’uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell’Università di Barcellona*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2020, pp. 1-25.
- I. Boj i Cullell, N. Castellano i Solé, E. Poblador Relancio, *El taller de historia en el aula*, in *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N.43, 2005, pp. 24-34.
- B. Borghi, R. Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica della Storia*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2019, pp. 1-20.
- A. Brusa, *Il manuale di storia*, La nuova Italia, 1991.
- A. Brusa, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione*, in *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n.1, Sapienza Università Editrice, 2021, pp. 183-230.
- A. Brusa, *Un laboratorio ben fatto per una nuova didattica della storia*, in *Quaderni di Archivio Bergamasco*, n. 2, 2008.

- L. Cajani, *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, New Digital Press, 2019, pp. 121-130.
- L. Cajani, E. Corsi, *Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale*, in *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1, Sapienza Università Editrice, 2021, pp. 7-28.
- B. Calderón Roca, *Aproximación al uso de fuentes documentales primarias en la ESO. Una propuesta didáctica a partir de la crisis económica de 1917 en Málaga*. in *Clio. History and History teaching*, n. 47, 2021, pp. 276–94.
- R. Calgaro, *Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca*, a cura di P. Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Carrocci, 2023, pp. 73-94.
- L. Clemente Fuentes, *Las Competencias Básicas de Aprender a aprender y Tratamiento de la información y competencia digital en el currículo extremeño de Ciencias sociales: aplicaciones prácticas*, in *Tejuelo didáctica de la lengua y la literatura*, n. 4, 2010, pp. 43–65.
- P. Coppari, *Ascoltare la voce dei monumenti: una ricerca storicodidattica sulle tracce della grande guerra*, in *Il bollettino di Clio*, n. 2, 2014, pp. 22-30.
- M. Corrales Serrano, et al., *El laboratorio de humanidades y ciencias sociales en educación secundaria: Planteamiento teórico y análisis de posibilidades prácticas*, in *Papeles Salmantinos de Educación*, N.23, 2019, pp. 129-151.
- M. de la Fuente, *Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas*, in *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 3, 2018, pp. 19-138.
- A. Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di Monducci Francesco, UTET, Torino, 2018, pp. 15-36.
- E. Dondero, *Insegnare per competenze in una wikischool. L'esperienza triennale della scuola media Don Milani di Genova*, in *Il Bollettino di Clio*, 2013, pp. 49-55.
- O. M. Duarte Piña, *La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores*, in *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 2022, pp. 137-161.

- A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, *La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional*, in *Foro de Educación*, 19(2), 2021, pp. 245-267.
- J. Estepa Giménez, *Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales*, in *Investigación en la escuela*, 2009, pp. 19-30.
- J. Estepa Giménez, *El archivo en la enseñanza de la historia*, in *TRIA. Revista Archivística de la Asociación de Archiveros de Andalucía*, n. 2, 1995, pp. 53-72.
- G. Ferraro, *Insegnare la Grande Guerra oggi. Il laboratorio dello storico tra educazione civica DiP, DiD, DaD e PCTO*, in *Rivista calabrese di storia del '900*, n. 1, 2021, pp. 163-184.
- D. Fioravanzo, *La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale*, in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, New Digital Press, 2019, pp. 31-40.
- A. Fossa, G. Nicoletti, E. Peatini, *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Canova, 2005.
- P. Giorgi, et al., *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, vol. 2, luglio 2020, pp. 715-734.
- C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez, *La educación histórica ante el reto de las competencias : métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, Editorial Octaedro, S.L., 2018.
- R. Guerrero Elecalde, (2020). *El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico*, in *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 35-2, 2020, pp. 55-69.
- J.M. Gutiérrez González, *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster*, in *CEE Participación Educativa*, 2011, pp. 96-107.
- C.J. Gómez Carrasco, J. Ortuño Molina, P. Miralles Martínez, *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*, Ediciones Octaedro, 2021.
- R. S. Ibáñez, K. V. Famà, A. E. Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore*, in Italia, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2020, pp. 180-193.
- F. La Manna, *Cartoline della Grande guerra. Un laboratorio con repertori digitali e banche dati*, in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, New Digital Press, 2019, pp. 89-117.

- N. Llonch-Molina, V. Parisi-Moreno, *Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior*, in *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, n. 8, 2018, pp. 161-176.
- R. López Facal, *Identificación nacional y enseñanza de la Historia: 1970-2008*, in *Hist. educ.*, n. 27, 2008, pp. 171-193.
- R. López Facal, *La LOMCE y la competencia histórica*, in *Ayer. Revista de historia contemporánea*, n. 94, 2014, pp. 273-285.
- R. López Facal, R. Valls, *Construcción de la didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales*, in *Didáctica de la geografía y la historia*, a cura di J. Prats, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, 2011, pp. 201-213.
- F. López Rupérez, *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*, NARCEA, 2020.
- P. Lotti, *La progettazione di un'unità di apprendimento per competenze: "le rivoluzioni del neolitico"*, in *Il Bollettino di Clio*, 2013, pp. 42-48.
- G. Martina, *Cento anni dopo. Percorsi didattici sulla Grande Guerra*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, vol. 2, n. 1S, luglio 2020, pp. 527-540.
- C. Massari, W. Panciera, E. Valseriati, *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*, Padova University Press, Padova, 2021.
- C. Massari, I. Pizzirusso, *Insegnare storia con il web*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci Torino, UTET Università, 2018, pp. 87-110.
- I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in *Italia contemporanea*, n. 131, 1978 pp. 63-79.
- I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, in *I Quaderni di Clio '92*, n. 4, 2003, pp. 4-54.
- I. Mattozzi, *La mente laboratoriale*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci Torino, UTET Università, 2018, pp. 143-152.
- I. Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in *Archivi locali e insegnamenti storici*, Archivio Storico Comune di Modena, 2001, pp. 11-23.
- A. Molina, P. Miralles, B. Deusdad, M. B., Alfageme, *Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes*, in *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 2017, n. 21(2), pp. 331-354.

- N.L. Molina, V.P. Moreno, *Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una “vasulla”*, in *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 2016, pp. 111-124.
- A. Moriña Macías, J. Pérez Cañete, *Los archivos como recurso educativo en la educación secundaria*, in *TRIA. Revista Archivística de la Asociación de Archiveros de Andalucía*, n. 15, 2009, pp. 363-382.
- F. Monducci, *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Torino, UTET Università, 2018.
- F. Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci Torino, UTET Università, 2018, pp. 75-86.
- F. Monducci, *Lo studio di caso con documenti di varia tipologia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci Torino, UTET Università, 2018, pp. 283-302.
- V. Naiara, M. Platas, *¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flippedclassroom a través del videojuego Assassin’s Creed: Origins*, in *CLIO. History and History teaching*, n. 44, 2018, pp. 41-53.
- J.I. Ortega Cervigón, *El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: talleres didácticos en archivos históricos*, *CLIO. History and History teaching*, n. 47, 2021, pp. 295-314.
- W. Panciera, *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, in *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, n. 2(1S), 2020, pp. 89-99.
- W. Panciera, A. Savio, *Didattica della Storia. Manuale per i docenti di scuola secondaria*, Mondadori Education, 2022.
- C. Patuano, *Ri-pensare l’insegnamento della storia: l’archivio e le sue potenzialità didattiche*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2022, pp. 53-64.
- M. Pinotti, *La didattica per competenze nell’insegnamento della storia*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci, UTET, Torino, 2018, pp. 37-72.
- J. Prats, *Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas*, in *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N.100, 2020, pp. 10-14.

- J. Prats, *La situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna*, in *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, vol. 2, n. 1S 2020, pp. 8-30.
- J. Prats, *Retos y dificultades para la enseñanza de la historia*, in *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, a cura di P. Sanz Camañes et al., Editorial Milenio, 2017, pp. 15-32.
- J. Prats, J. Santacana, *Principios para la enseñanza de la historia*, in *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*, pp. 13-33.
- J. Prats, J. Santacana, *Métodos para la enseñanza de la Historia in Didáctica de la geografía y la historia (Formación del Profesorado)*, a cura di J. Prats, Grao, 2014, pp. 51-66.
- J. Prats, J. Santacana, *Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia*, in *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, a cura di J Prats, Grao, 2011, pp. 11-38.
- J. Prats, R. Valls, *La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión*, in *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n. 25, 2011, pp.17-35.
- E. Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci Torino, UTET Università, 2018, pp. 111-140.
- J. Santacana, *Reflexiones en Torno al Laboratorio Escolar en Ciencias Sociales*, in *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n.43, 2005, pp. 7-14.
- M. Trabajo Rite, J.M. Cuenca López, *La enseñanza y aprendizaje del patrimonio en el aula de secundaria: un estudio de caso*, in *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica*, a cura di A. López-García, P. Miralles Martínez, Universidad de Murcia, 2018, pp. 283-304.
- G. Tribó Travería, *Archivos, fuentes y didáctica de la Historia*, in *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, N.25, 2001, pp. 159-176.
- R. Valls, R. López Facal, *¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental*, in *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, n. 10, 2010, pp. 71-81.
- E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, Palermo, InFieri, 2019.

Sitografia

- A. Brusa, *Eppur si muove? Prospettive per la didattica della Storia in Italia e in Europa*, in Novecento.org, n.19, giugno 2023. DOI: 10.12977/nov216. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- A. Brusa, *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, novecento.org, [Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile - Novecento.org](#). [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- A. Brusa, *Lezione 7c. Il laboratorio con i documenti scritti*, Historia Ludens, 2021, <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/419-lezione-7c-il-laboratorio-con-i-documenti-scritti.html>. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- A. Brusa, *TFA e Master di formazione. Un confronto tra Italia e Spagna*, Historia Ludens, 2014, [TFA e Master di formazione. Un confronto tra Italia e Spagna \(historialudens.it\)](#). [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- P. Ceccoli, *Insegnare storia agli studenti di oggi: echi e suggestioni dalla 26a conferenza annuale di Euroclio*, novecento.org, [Insegnare storia agli studenti di oggi: echi e suggestioni dalla 26a conferenza annuale di Euroclio - Novecento.org](#). [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- F. Croci, *Parole in trincea. La memoria della Grande Guerra nelle testimonianze scritte dei soldati*, Novecento.org, n. 6, luglio 2016. DOI: 10.12977/nov132. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- Educagob - Portal del sistema educativo español, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe.html>. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- G. Ferraro, *Guerra e prigionia. Insegnare la Prima guerra mondiale nelle scuole secondarie di secondo grado*, Novecento.org, n. 15, febbraio 2021. DOI: 10.12977/nov390- C. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- C. Fragiaco, *La Grande guerra in Friuli raccontata al femminile (1915-1918)*, Novecento.org, n. 2, 2014. DOI: 10.12977/nov25. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- I. Mattozzi, *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in *Clio'92*, [Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica. Ivo Mattozzi - Clio92](#). [ultimo accesso: 24 giugno 2023]

- Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda: Archivio Bassi - Lettere e cartoline dei soldati trezzesi dal fronte, <http://storialocale.comune.trezzosulladda.mi.it/pagina/-lettere-e-cartoline-dei-soldati-trezzesi-dal-fronte-74>. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- Portale di Storia Locale Città di Trezzo sull'Adda: Foto, lettere e documenti dei trezzesi dalla Grande Guerra, <http://storialocale.comune.trezzosulladda.mi.it/la-grande-guerra?&archivio=1&sort=Surname,%20Name>. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- J. Prats, J. Santacana, *Enseñar historia y geografía, principios básicos*, Histodidáctica. Enseñanza de la historia / Didáctica de las ciencias sociales, [ENSEÑAR HISTORIA Y GEOGRAFÍA, PRINCIPIOS BÁSICOS \(ub.edu\)](#). [ultimo accesso: 24 giugno 2023]
- E. Ricci, *La valutazione autentica nelle Unità di apprendimento. Suggerimenti per valutare le competenze nelle UdA*, 2019, www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/12/La-valutazione-autentica-nelle-UdA.pdf. [ultimo accesso: 24 giugno 2023]