A cura del
Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia
USR Lombardia

DIDATTICA DELLA STORIA E CONSAPEVOLEZZA DI CITTADINANZA

Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze

Ledizioni
The Innovative LEDIpublishing Company

Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza

Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze

a cura del
Tavolo tecnico-scientifico della didattica
della storia – USR Lombardia

Ledizioni

© 2021 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli, 1 – 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze, a cura del Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia – USR Lombardia

Prima edizione: dicembre 2021

ISBN: 978-88-5526-628-4

Copertina e progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni

https://doi.org/10.14672/9788855266284

Indice

Premessa. L'insegnamento della Storia tra pratiche di cittadinanza e Patti di comunità 7
Augusta Celada

Presentazione 9
Roberto Proietto

I parte
Un curricolo verticale di formazione storica per l'acquisizione delle competenze disciplinari e di cittadinanza

Un percorso di formazione e accompagnamento di didattica della storia 15
Simona Chinelli, Roberto Capuzzo

Didattica della storia: verso un modello di sintesi 27
Roberto Capuzzo

Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale 55
Ivo Mattozzi

Storia, 'educazioni' e interdisciplinarità 65
Maurizio Gusso

Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico 75
Antonio Brusa

Gli Enti e i soggetti coinvolti 109

II parte
Per una didattica tra storia, territori e curricolo

I Cantieri 127

1 | Giovani testimoni di memoria (Bergamo) 127
Luciana R. Bramati *(Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea)*

2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano) 131
Andrea F. Saba *(Istituto nazionale Ferruccio Parri)*,
Simone Campanozzi *(Istituto lombardo di storia contemporanea)*

3 - 4 | Costruzione del Curriculum (Milano e Brescia) 133
Cristina Cocilovo, Luciana Contri *(Associazione Clio'92)*

5 | Educazione al patrimonio archivistico-documentale (Milano) 136
Andrea F. Saba *(Istituto nazionale Ferruccio Parri)*,
Stefano Agnoletto, Monica Di Barbora (*Fondazione Isec – Sesto San Giovanni*)

6 | Storia e memoria della Grande Guerra: parole e immagini (Mantova) 138
Marida Brignani *(Istituto mantovano di storia contemporanea)*

7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano) 141
Maurizio Gusso *(Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia)*,
Simone Campanozzi *(Istituto lombardo di storia contemporanea)*

8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano) 143
Roberta Madoi *(ASP Golgi-Redaelli-L'Officina dello storico)*,
Maurizio Gusso (*Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia)*

9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo) 145
Cesare Fenili *(Fondazione MIA-L'Officina dello storico)*

10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia) 148
Anna Paola Arisi Rota, Luciano Maffi, Caterina Mosa *(Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea)*

Le Unità di Apprendimento 151
Storia e memoria 153
Operazioni cognitive e conoscenze significative 295
Educazione al patrimonio 405

Indice analitico 599

I docenti che hanno partecipato al percorso 607

Premessa.
L'insegnamento della Storia tra pratiche di cittadinanza e Patti di comunità

Augusta Celada

L'innovazione nel mondo della scuola riesce a prendere piede non solo quando parte da specifici bisogni degli studenti, rilevati in modo sistematico e con metodo dai docenti, ma anche quando è in grado di trascinare con sé il meglio della tradizione, di coinvolgere attivamente i soggetti che operano sul territorio, di creare una rete di collaborazioni in cui ciascuno contribuisce al processo di cambiamento, mettendo in gioco diverse competenze e diversi sguardi. Tutto questo senza dimenticare il ruolo centrale della promozione di esperienze formative raccolte in dispositivi didattici resi leggibili grazie a una competente rielaborazione teorica, che parla però anche il linguaggio concreto della programmazione e della replicabilità.

Il volume *Didattica della Storia e consapevolezza di cittadinanz*a è il risultato di un progetto pluriennale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia che ha saputo far dialogare metodologia storiografica, metodologia didattica, Cittadinanza e Costituzione – ora, Educazione civica – in un sistema reticolare che coinvolge istituti storici, enti di ricerca e scuole, per innovare, in contenuti e metodi, la formazione dei docenti e la sperimentazione nelle classi. Per ciascuno dei livelli sopra indicati sono state prese in considerazione le più aggiornate forme e modalità di insegnamento, che sono state ricondotte e incardinate nell'attuale quadro normativo.

L'insegnamento della Storia viene proposto come il dispositivo disciplinare avanzato dal quale partire per costruire percorsi integrati tra gli insegnamenti, per impostare progettazioni per competenze, per valorizzare un apprendimento significativo che muova da attività di ricerca e laboratoriali in un'ottica di educazione al patrimonio. Percorsi integrati che si attuano con l'individuazione di nuclei organizzatori del sapere in grado di favorire uno sguardo di sintesi nella lettura dell'esperienza passata e presente, superando la separatezza dei recinti disciplinari e la frammentazione tra le 'educazioni' che rischia di far perdere il legame con la complessità del reale.

Le unità di apprendimento raccolte nel volume sono strumenti utili per le scuole anche nella fase di progettazione dell'insegnamento trasversale di educazione civica che prevede, tra i nuclei tematici di riferimento, 'l'educazione alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni', oltre che lo sviluppo, come recita l'art. 8 della Legge 92/2019, di una integrazione 'con

esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo Settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva'.

Guardare all'insegnamento della Storia in un'ottica di laboratorio della cittadinanza non può non richiedere – ulteriore punto di approdo – un'esplicita responsabilità di tutta la Scuola nella tessitura dei Patti di comunità, che possono essere considerati oggi con maturata consapevolezza il contesto progettuale imprescindibile per far crescere concretamente l'impegno civico e civile degli studenti.

L'istituzione da parte dell'USR Lombardia di un Tavolo tecnico-scientifico regionale che coinvolge istituti storici, fondazioni e associazioni di ricerca della Lombardia è dettata dall'esigenza di mappare, e poi di attivare in ottica di 'comunità', le risorse professionali e documentali, le iniziative e i modelli di interazione delle realtà territoriali con le scuole, per dare vita a iniziative che definiscano in modo sistematico i profili delle molteplici competenze richieste nella pratica di un insegnamento dialogante con il territorio e con l'esercizio della cittadinanza.

Da un contesto così strutturato è nato il percorso di ricerca-azione triennale dal titolo *Costruire un curriculum verticale di formazione storica per l'acquisizione di competenze disciplinari e di cittadinanza* i cui esiti sono stati raccolti in questo volume. L'auspicio è di contribuire, grazie anche alla molteplicità di voci a cui dà spazio, alla riflessione contemporanea sull'insegnamento della Storia nelle scuole di ogni ordine e grado e di suggerire, in misura più generale, suggestioni didattiche che non prescindano da una competente gestione dei documenti e delle fonti e da un costante aggiornamento professionale anche relativo alle opportunità fornite dalla dimensione digitale.

prof.ssa Augusta Celada

Direttore generale
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Presentazione

Roberto Proietto*

L'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, per valorizzare le risorse del territorio in termini di istituti storici, archivi e associazioni di ricerca storica, ha istituito nel 2014 il *Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia*,[1] investendolo della funzione di favorire il coordinamento tra le istituzioni che, a vario titolo, nel contesto regionale, si occupano della tutela della 'memoria' civile e del suo senso per le giovani generazioni.

L'USR Lombardia ha inteso in questo modo costituire uno spazio per l'elaborazione di proposte formative attente all'innovazione della didattica della storia, in grado di predisporre per gli studenti occasioni di studio della storia secondo una prospettiva laboratoriale e valorizzando l'approccio diretto ai documenti, nonché di promuovere azioni che consentano di riconoscere il valore culturale degli archivi e le opportunità conoscitive da questi offerte.

Il Tavolo ha garantito negli anni un sistematico consolidamento del connubio Scuola-Territorio. Ha innescato processi di innovazione che hanno giovato sia alla comunità scolastica sia agli stessi Enti, gli Istituti storici, le Associazioni, le Fondazioni, gli Archivi, i Centri di ricerca che si sono coinvolti con grande passione civile in questa piccola e, nello stesso tempo, rile-

---

* Già Dirigente dell'Ufficio Ordinamenti scolastici e politiche per gli studenti di USR Lombardia fino al 31 agosto 2020.

[1] Il *Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia* di USR Lombardia, è stato costituito con Decreto del Direttore Generale il 12 novembre 2014, prot. n. 1765, ed è stato integrato il 18 ottobre 2016 con Decreto prot. n. 2984. Comprende oggi 14 realtà tra quelle comprese nei decreti istitutivi e altre aggiuntesi nel percorso: *INSMLI – Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia*, oggi *Istituto nazionale Ferruccio Parri. Rete degli istituti per la storia della resistenza e dell'età contemporanea* (Milano), anche come coordinatore per i rapporti con il *Tavolo tecnico-scientifico* degli altri istituti lombardi della rete nazionale: ILSC – *Istituto lombardo di storia contemporanea* (Milano), *Fondazione ISEC – Istituto per la storia dell'età contemporanea* (Sesto San Giovanni), *Fondazione Memoria della deportazione Archivio Biblioteca Aldo Ravelli* (Milano), *ISREC – Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea* (Bergamo*), Istituto di storia contemporanea 'Pier Amato Perretta'* (Como), *IMSC – Istituto mantovano di storia contemporanea* (Mantova), *IPSREC – Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea* (Pavia); *quindi CDEC – Fondazione Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea* (Milano); *IRIS – Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia* (Milano); *Azienda di Servizi alla Persona Golgi-Redaelli – L'Officina dello storico* (Milano); *Fondazione MIA-Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo – L'Officina dello storico* (Bergamo); *Clio'92 – Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia*; *Archivio Bergamasco Centro studi e ricerche* (Bergamo).

vante impresa e che hanno rafforzato il loro ruolo educativo e la loro presenza culturale nei territori.

Si è trattato di un investimento intrapreso con la chiara consapevolezza del ruolo strategico che la didattica della storia e l'educazione al patrimonio rivestono nei processi di crescita dell'appartenenza e del senso comunitario. E in questi anni tale scelta ha sempre di più contribuito a dare forma alle dinamiche progettuali del sistema scolastico regionale e allo sviluppo delle *policy* dell'Ufficio ai fini di un'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile.

Molteplici e autonome iniziative di collaborazione tra scuole ed enti territoriali si sono concretizzate; uno spazio tematico dedicato è stato aperto sul sito web di USR Lombardia.[2]

In particolare, ha preso origine il corso di formazione triennale,[3] avviato nel 2017 per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, dal titolo *Costruire un curriculum verticale di formazione storica per l'acquisizione di competenze disciplinari e di cittadinanza*, che ha assunto la fisionomia di un percorso di ricerca-azione.[4] Il percorso ha goduto appieno delle sinergie e delle risorse professionali del Tavolo tecnico-scientifico rappresentandone uno dei punti di massina operatività.

L'articolazione del corso è stata caratterizzata da una prima fase di formazione comune ai 150 docenti iscritti. L'approvazione del Dirigente scolastico della scuola di appartenenza è stata considerata la condizione imprescindibile per la partecipazione. Questo per garantire nella seconda fase di sperimentazione l'incardinamento negli istituti di appartenenza dei modelli e degli strumenti acquisiti e condivisi con i 'colleghi-ricercatori' nei *Cantieri* di lavoro aperti negli Ambiti territoriali della Lombardia. Centrale si è dimostrata l'azione di tutoraggio e di accompagnamento degli specialisti degli Enti – per l'analisi, il supporto in itinere, l'opportunità della meta-riflessione disciplinare e interdisciplinare – che ha consentito agli insegnanti di sviluppare un percorso comune e un confronto sulle metodologie didattiche.

I risultati della ricerca metodologico-didattica prodotta dalle scuole sono sintetizzati in questa pubblicazione che raccoglie le riflessioni teoriche e le UdA progettate e realizzate dai docenti. Attraverso la preminente forma dell'*e-book*, essa si propone come un opportuno strumento di sintesi e di disseminazione dei primi risultati del lavoro. Saremmo contenti se esso con-

---

2 Il link per la pagina: http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/areetematiche/ didattica-della-storia/

3 Nota USR di diffusione del corso e di dettaglio relativamente alle modalità di adesione: http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wpcontent/uploads/2017/01/notaprogettodidatticadellastoria.pdf.

4 Nell'ottica della disseminazione nazionale dei prodotti realizzati, al termine del percorso è stato assegnato al progetto un finanziamento del Ministero dell'Istruzione (D.M. n. 721 del 14/11/2018, art. 16, comma 2 'Progetti innovativi di rilevanza strategica proposti dagli Uffici Scolastici Regionali').

tribuisse anche solo ad acuire l'attenzione e la sensibilità soprattutto per due urgenze che – come è emerso in tempi anche recenti – si avvertono indifferibili e qui si intrecciano, la trasmissione dei significati e delle attribuzioni valore tra gli uomini e le donne delle diverse generazioni e il rinnovamento profondo dell'azione didattica delle scuole in grado di farsene veicolo.

Altri materiali, frutto del lavoro appassionato e intelligente delle scuole, si auspica potranno aggiungersi e accrescere nei prossimi anni il patrimonio qui raccolto.

Occuparsi di 'didattica della storia' consente di fermarsi in forma privilegiata sul valore della Memoria, dell'educazione al patrimonio archivistico e documentale, delle fonti artistiche, dell'educazione al patrimonio culturale e, più in generale, sulle strutturanti competenze di cittadinanza, in linea anche con il D.Lgs 60/2017 – *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività* e con la più recente L. 92/2019 – *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

Questo significa individuare nella disciplina Storia o attraverso di essa quei 'nuclei organizzatori' o 'processi unificanti' che permettono di creare connessioni disciplinari nell'ottica della 'didattica integrata'[5] che rappresenta l'altro grande centro di approfondimento didattico che caratterizza la progettualità di USR Lombardia, coerentemente con il D.Lgs 62/2017 '*Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*' e con le disposizioni successive.

Per porre al centro dell'azione didattica 'risorse' e 'competenze' e per '*cum-petere*' nella loro valutazione e valorizzazione.

[5] Pagina del sito web dell'USR Lombardia dedicata alla didattica integrata: http://usr.istruzione.lombardia. gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/didattica-integrata/

I parte

Un curricolo verticale di formazione storica per l'acquisizione delle competenze disciplinari e di cittadinanza

Un percorso di formazione e accompagnamento di didattica della storia

Simona Chinelli, Roberto Capuzzo*

1. Le ragioni di un 'percorso'

La riflessione sulla didattica che sta coinvolgendo in modo consapevole e crescente la scuola italiana non poteva non riguardare l'insegnamento della Storia.

Storia come disciplina, storia come oggetto di studio: domini diversi che nella didattica e nell'insegnamento si intersecano particolarmente, convinti come siamo che la scuola è oggi tenuta a offrire competenze abilitanti, oltre che nozioni e cognizioni, a interagire con i significati, più che riproporre staticamente il già dato.

La 'didattica della storia', in questi termini, si presenta come un banco di prova di grande interesse per il rinnovamento dell'insegnamento.

Più di altri ambiti, quello storico[1] si giova di una consapevolezza scientifica particolarmente diffusa rispetto alla struttura della disciplina; si avvale di raffinate analisi teorico-epistemologiche; si apre da decenni a sicure interazioni interdisciplinari e a proficue gradualità di approccio metodologico; si intreccia con le 'educazioni' ai valori della cittadinanza, nella ricerca e nella costruzione identitaria delle comunità cui si appartiene e tuttavia in ottica interculturale; agisce sulla forma della memoria civile e impronta di sé l'impegno civico e sociale.

Didatticamente, tuttavia, la proposta della Storia soffre oggi, in modo molto accentuato, di una pervasiva debolezza di *appeal* che retroagisce sulla motivazione allo studio e quindi sulla formazione delle nuove generazioni. Un nozionismo mai ben superato, una ciclicità ripetitiva delle programmazioni, l'irruzione di visioni fortemente ideologiche, disattente alle cautele dell'analisi e della ricerca, imprimono segni che per un insegnante è compito quotidiano rettificare.

---

* Coordinatori del *Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia*; Referente per USR Lombardia e Responsabile scientifico del *Percorso di formazione e accompagnamento di Didattica della Storia.*

[1] È superfluo richiamare il ruolo che l'Italia ha svolto negli ultimi secoli come terreno di germinazione della cultura storica e storiografica, nonché l'investimento profuso con continuità e fecondità sul piano epistemologico e disciplinare.

Una rinnovata – a questo punto – e più rigorosa, sistematica e consapevole riflessione sulla didattica della storia si impone come necessaria e opportuna, sia per ridare ruolo ed efficacia all'approfondimento scolastico sia in chiave di ispirazione paradigmatica per le altre discipline.

A fronte di queste premesse, il *Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia* di USR Lombardia,[2] ha sviluppato una serie di valutazioni volte a favorire un percorso di ricomprensione metodologica dell'insegnamento e ha offerto alle scuole lombarde una concreta proposta progettuale di carattere formativo e di ricerca.

2. Le piste di lavoro

Nell'incontro di studio dell'11 maggio 2015, concepito dal *Tavolo* come un primo passaggio di confronto sul tema,[3] è emersa, per la Lombardia, una nutrita panoramica di rielaborazioni in atto ad opera di numerosi Centri di studio e Associazioni presenti sul territorio, da anni in proficua relazione con le istituzioni scolastiche.

Si è venuta ad evidenziare una fitta trama di iniziative ed esperienze che ha messo di fronte non solo a un'articolata composizione di livelli, risorse e specializzazioni, ma anche a un'ampia gamma di repertori didattici e di proposte teoriche.

L'incontro del 2015 ha così proceduto a un tentativo di sintesi e di individuazione di aree di convergenza.

Nello specifico ha sottolineato alcuni nodi percepiti come trasversali:

1) Le ripetute e concordi sollecitazioni al rinnovamento della didattica della storia nella direzione della *laboratorialità*, che rimanda a prassi di elaborazione di ipotesi di studio e di indagine, a logiche di gruppo-équipe nonché a processi di decostruzione del dato per immaginare 'altre storie' (altre ipotesi interpretative) possibili.
2) Una particolare centratura su:
   a. *didattica per competenze* (disciplinari e trasversali) con lo sviluppo dei concetti/condizioni didattiche di 'esperienza in situazione' e di 'compito di realtà'; dell'acquisizione di conoscenze/abilità caratterizzanti

[2] Il *Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia* opera per: 1) favorire il coordinamento tra le diverse risorse del territorio in ordine alla didattica della storia; 2) valorizzare le proposte formative relative all'innovazione della didattica della storia delle istituzioni, associazioni ed enti che fanno parte del tavolo; 3) fornire alle scuole occasioni per affrontare lo studio della storia secondo una prospettiva laboratoriale, valorizzando lo studio diretto dei documenti; 4) promuovere azioni formative che consentano agli studenti di riconoscere il valore culturale degli archivi e le opportunità offerte.

[3] Seminario di studio *Modelli e prospettive per l'insegnamento della storia* (Milano, Auditorium dell'ITCS Schiaparelli-Gramsci, 11 maggio 2015).

la competenza storica per processi 'continui' da considerare almeno per il tempo della scolarità oggetto di diritto-dovere di istruzione e formazione (3/6-18 anni);

b. *didattica integrata*, le cui ragioni si sintetizzano bene nella nota affermazione di Popper: «non siamo studiosi di certe materie, bensì di problemi»;

c. le varie configurazioni di *formazione attiva e non formale* (stage, Alternanza Scuola-lavoro, PCTO, ecc.).

3) La forte intenzione, esplicitata da tutti gli interventi, dell'opportunità di procedere in Rete.

I contributi dell'incontro dell'11 maggio 2015 sono riproposti schematicamente nell'*Allegato 1*.

3. Il percorso formativo. La proposta triennale

La proposta formativa del *Tavolo*, nell'orizzonte del primo Piano dell'Offerta Formativa a carattere triennale (PTOF 2016-2019), si è declinata come percorso di ricerca-azione per la promozione delle competenze dei docenti in ordine alla didattica della storia.

Ci si è mossi nella prospettiva di un approccio 'per competenze' che è diventato oggetto di una sempre maggiore definizione teorico-metodologica. Si sono costituiti gruppi di lavoro stabili (*Cantieri*) distribuiti in più Ambiti territoriali della Regione nei quali sperimentare e concettualizzare le metodologie didattiche e i modi della valutazione dei risultati dell'apprendimento.

Ha caratterizzato il percorso degli insegnanti un supporto costante di tutoraggio svolto dagli esperti degli Enti del *Tavolo* sia in presenza sia in modalità *blended learning*. Si è perseguita, d'altra parte, in pari grado, la corresponsabilità di tutti i docenti coinvolti nella costruzione dei *setting* e dei risultati di ricerca.

Gli esperti degli Istituti e delle Associazioni di ricerca storica hanno operato come *tutor* al fine di offrire un contesto ordinato e organico per la costruzione progettuale e la sperimentazione didattica, una 'grammatica' della disciplina valida per tutti, rinforzi per l'integrazione delle proposte disciplinari, proposte di esemplificazione laboratoriale e di modelli/repertori di competenze.

I docenti in servizio presso le istituzioni scolastiche hanno contribuito con le proprie competenze metodologico-didattiche, l'impianto dei *setting* operativi nella curricolarità scolastica, la creatività progettuale, i *feed-back* di risposta degli studenti, modalità specifiche di osservazione e di valutazione.

3.1. I destinatari

I gruppi di ricerca, dieci a regime, sono stati dislocati in sei Ambiti territoriali della Lombardia:

- Ambito territoriale di Bergamo.
- Ambito territoriale di Brescia.
- Ambito territoriale di Como.
- Ambito territoriale di Mantova.
- Ambito territoriale di Milano.
- Ambito territoriale di Pavia.

Ad ognuno di essi essi hanno potuto accedere tra i 6 e i 15 partecipanti. Si sono nello stesso tempo curati la stabilità del gruppo e la possibilità di accoglienza di nuovi corsisti. Si è richiesto ai docenti di formalizzare l'impegno con una domanda di iscrizione accompagnata dalla conferma del Dirigente scolastico a nome dell'Istituto di appartenenza. Si è in tal modo significata la collegialità dell'attività di ogni singolo docente, inviato dalla scuola a un percorso di approfondimento-ricerca e riatteso dalla stessa al ritorno per la disseminazione nel proprio tessuto didattico. La domanda dei docenti, corredata da un breve *curriculum vitae* funzionale a indicarne l'attitudine e il preventivo investimento nella materia, anche al fine di poter diventare in una fase successiva punto di riferimento locale, è stata poi valutata dal *Tavolo tecnico-scientifico*.

3.2. Gli obiettivi triennali

In relazione all'impianto metodologico, gli obiettivi sono stati:

- Contribuire alla definizione di ipotesi di curricolo verticale della disciplina Storia.
- Acquisire e definire elementi di metodo (es.: didattica euristica, laboratoriale e multimediale, approccio interculturale) nella prospettiva della didattica per competenze.
- Acquisire e definire elementi di metodo di didattica integrata (es.: intrecci fra storia ed educazioni; approccio storico-interdisciplinare e per problemi).
- Intrecciare correttamente memoria, storia e storiografia, anche per garantire un buon uso del 'calendario civile scolastico'.
- Inquadrare epistemologicamente l'uso pubblico della storia (come *public history*) e la dimensione scientifica.

Rispetto, invece, alla competenza didattica, gli obiettivi sono consistiti ne:

- L'acquisire elementi di metodo per la corretta analisi delle fonti e per la valutazione delle dotazioni documentarie.
- L'orientarsi e il contestualizzare nello spazio e nel tempo, confrontare quadri storico-sociali e/o di civiltà e ricostruire punti di vista di soggetti diversi.

- Il tematizzare e problematizzare per grandi processi di trasformazione le fasi della storia sulla base di scelte interpretative di periodizzazione e di spazializzazione.
- L'acquisire competenze di lettura e di analisi delle produzioni storiografiche, divulgative e scolastiche.
- L'integrare l'apprendimento della storia con gli strumenti manualistici e la ricostruzione induttiva tramite l'analisi documentale.

3.3. I principali fattori metodologici

Il percorso è stato pensato secondo un approccio laboratoriale, euristico, multimediale, intersoggettivo e interculturale in un'alternanza bilanciata di momenti esperienziali e riflessivi/auto-riflessivi.

Sul piano dei risultati, si è perseguita la convergenza dei gruppi di lavoro sulla costruzione di un repertorio delle abilità disciplinari relative alla competenza storica modulata in livelli di traguardo funzionali agli anni scolastici.

3.4. I dieci Cantieri

I Cantieri attivati e i relativi coordinatori sono stati:

1 | Giovani testimoni di memoria (Bergamo)
Luciana R. Bramati – *Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea*.

2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)
Andrea F. Saba – *Istituto nazionale Ferruccio Parri*.
Simone Campanozzi – *Istituto lombardo di storia contemporanea*.

3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative: dai copioni ai processi di grande trasformazione (Milano)
Cristina Cocilovo – *Associazione Clio'92.*

4 | Costruzione del Curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative: dai copioni ai processi di grande trasformazione (Brescia)
Luciana Coltri – *Associazione Clio'92*.

5 | Educazione al patrimonio archivistico-documentale (Milano)
Andrea F. Saba – *Istituto nazionale Ferruccio Parri.*
Stefano Agnoletto, Monica Di Barbora – *Fondazione Isec.*

6 | Storia e memoria della Grande Guerra: parole e immagini (Mantova)
Marida Brignani – *Istituto mantovano di storia contemporanea.*

7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema, ecc.) (Milano)
Maurizio Gusso – *Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (Iris).*
Simone Campanozzi – *Istituto lombardo di storia contemporanea*.

8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
Roberta Madoi – *L'Officina dello storico, ASP Golgi-Redaelli*.
Maurizio Gusso – *Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (Iris)*.

9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Cesare Fenili – *L'Officina dello storico, Fondazione MIA*.

10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
Anna Paola Arisi Rota, Pierangelo Lombardi, Luciano Maffi, Caterina Mosa – *Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea*.

4. La struttura corsuale

Il corso si è articolato in una parte teorica di inquadramento introduttivo e in una parte operativa condotta a livello locale. Un seminario di studio finale ha sancito i punti di arrivo e permesso al gruppo di comunicare e di confrontarsi sulle proposte didattiche progettate e realizzate.

Parte teorica introduttiva (Dicembre 2016 – Febbraio 2017)

Unità	h	Titolo	Obiettivi	Sede	Contenuti
Mercoledi 11 gennaio 2017 – ore 15:00 – 18:00					
I.	3	**Il Tavolo regionale e la proposta formativa.** **La didattica della storia: verso un modello di sintesi. Stato di situazione e obiettivi del percorso sperimentale.**	• Presentazione del Tavolo Regionale **Simona Chinelli (USR Lombardia).** • Presentazione del percorso e approfondimento teorico: I tema **Roberto Capuzzo (USR Lombardia).**	Centrale.	Presentazione del percorso: i motivi di un percorso di formazione e accompagnamento.
Lunedi 23 gennaio 2017 – ore 15:00 – 18:00					
II.	3	**Le 'competenze storiche' e il Curricolo verticale.**	• Approfondimento teorico: II tema **Ivo Mattozzi (Università di Bolzano – Clio'92).**	Centrale.	Le operazioni cognitive e le abilità; le conoscenze significative.
Mercoldi 8 febbraio 2017 – ore 15:00 – 18:00					
III.	3	**Storia, 'educazioni' (alla cittadinanza, al patrimonio, ecc.) e interdisciplinarità.** **Le unità laboratoriali proposte negli ambiti territoriali regionali.**	• Approfondimento teorico: III tema **Maurizio Gusso (Iris).** • Panoramica sulle unità laboratoriali proposte negli ambiti territoriali regionali **Coordinatori dei laboratori territoriali (Cantieri).**	Centrale.	Le operazioni cognitive e le abilità; le conoscenze significative. I modelli operativi e i moduli laboratoriali del perorso (presentazione del materiale informativo).
Martedi 16 febbraio 2017 – ore 15:00 – 18:00					
IV.	3	**I modelli e i moduli laboratoriali.** **I gruppi di lavoro territoriali.**	• Approfondimento teorico: IV tema **Antonio Brusa (Università di Bari)** • Costituzione dei gruppi **Roberto Capuzzo (USR Lombardia)**	Centrale.	Presentazione e approfondimento teorico di alcuni 'modelli operativi' e di moduli laboratoriali. Appartenenze territoriali e scelte personali

Percorso laboratoriale (Marzo 2017 – Novembre 2018)

Il modello dei laboratori			**(Le date dei singoli incontri sono definite all'interno dei Cantieri)**		
Unità	**h**	**Titolo**	**Obiettivi**	**Sede**	**Contenuti**
I.	3	**I modelli e i moduli laboratoriali.**	Indicazione di materiali e di supporti teorico-pratici utilizzabili. Approfondimento/ confronto sulle competenze da privilegiare e sulla loro valutazione in uscita.	Locale Sotto-gruppi locali.	Per l'incontro successivo i corsisti predispongono una proposta didattica.
II.	3	**Il progetto didattico.**	Costruzione dell'intelaiatura dei singoli progetti didattici (a seconda della scelta operata dai corsisti)	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo sulle proposte dei corsisti.
III.	3	**Attività laboratoriale e tutoraggio.**	Tutoraggio.	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo sulle piste di lavoro attivate.
IV.	3	**Attività laboratoriale e tutoraggio.**	Tutoraggio.	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo sulle piste di lavoro attivate.
V.	3	**Attività laboratoriale e tutoraggio.**	Tutoraggio.	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo sulle piste di lavoro attivate.
VI.	3	**Attività laboratoriale e tutoraggio.**	Tutoraggio.	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo sulle piste di lavoro attivate.
VII.	3	**Conclusioni locali.**	Restituzione finale e Verifica del percorso.	Locale Sotto-gruppi locali.	Confronto e discussione in gruppo locale.

Incontro conclusivo – Maggio 2019			
Seminario di studi **Per una didattica tra storia, territori e curricolo** **Dall'esperienza al modello** *Interventi* ***Didattica disciplinare e Didattica integrata*** (Franco Gallo, Ispettore tecnico – Dirigente UST Cremona) ***Didattica della storia. Proposta di una struttura base di un curricolo verticale per competenze*** (Roberto Capuzzo, Dirigente Scolastico – Coordinatore del Tavolo Tecnico-Scientifico Didattica della Storia) *Tavola rotonda* ***Acquisizioni rilevanti e temi aperti*** (Responsabili dei Cantieri) *Laboratori e Dibattito* ***I Cantieri e le esperienze didattiche*** (Docenti dei Cantieri)	Restituzione finale e Verifica del percorso Rilancio della ricerca-azione nel triennio successivo.	Centrale.	Presentazione dei contributi dei gruppi di lavoro. Rilettura del lavoro svolto da parte di esperti. Confronto e discussione in plenaria.

4. Un bilancio finale

Nel maggio 2019 il percorso di formazione si è formalmente concluso con il *Seminario di studio*. Si sono così potuti condividere i risultati raggiunti.

Sul piano prettamente quantitativo i docenti coinvolti alla partenza dei Cantieri sono stati 155. I docenti che hanno concluso il percorso sono stati 101 per una percentuale di continuità che si è attestata sul 65%. Si tratta di una percentuale significativa, se si considerano i tre anni scolastici su cui si è distribuito il lavoro, gli inevitabili avvicendamenti di cattedra, le altrettanto imprescindibili variabili personali intercorse. Anche le scuole interessate sono state poco meno di un centinaio.

Un altro elemento importante ha riguardato il numero delle unità didattiche costruite, che assomma a 93, dato che rappresenta il 92,1% dei corsisti che hanno portato a termine il percorso, con un 'esito di realizzazione' vicino quindi all'1/1.

Si può in tal modo affermare, da un lato, che il percorso abbia goduto di un alto indice di gradimento rispetto ai contenuti e all'articolazione proposta intercettando e interpretando un bisogno diffuso nei docenti. Dall'altro, che la sua forma 'attiva' e innervata nella quotidianità scolastica, abbia permesso di mantenere in efficace unità la teoria e la pratica permettendo il sostegno e la ridefinizione dell'azione didattica in rapporto alle criticità caratterizzanti la disciplina o affrontando queste ultime nella ricorsività del gruppo di lavoro.

Delle problematiche volta volta emerse si sono alimentate la riflessione e gli scambi nei Cantieri. Il loro 'depositato' è stato raccolto nei periodici incontri di supervisione del *Tavolo tecnico-scientifico* e ha portato a enucleare i temi la cui rielaborazione è presentata nel capitolo successivo.

Appendice – Didattica della storia. Nodi tematici

Una raccolta 'trasversale', per parole-chiave, dei contributi dell'Incontro di studio *Modelli e prospettive per l'insegnamento della storia* [11 maggio 2015, Auditorium ITCS Schiaparelli-Gramsci, Milano] collocati in una orientativa struttura di organizzazione tematico-concettuale. L'ordine non è indicativo dei rapporti gerarchici tra gli items.

Aree di attenzione	Nodi tematici	Aspetti di problematizzazione
rispetto alla METODOLOGIA STORIOGRAFICA	Analisi e valutazione delle fonti (*vs* l'odierno uso 'leggero' delle fonti storiche) Analisi dei nomi e dei vocaboli (come strumento di ingresso negli argomenti) Interdisciplinarità (gli apporti e le competenze delle altre Discipline) Storia locale/Storia generale Dalla 'testimonianza' alla 'storia' (i criteri della ricostruzione scientifica di un fatto storico) Le opere d'arte come 'specchi', testi e fonti L'abbandono del 'monocentrismo' (etnocentrismo, sessocentrismo, sociocentrismo…) La densità significante dei fenomeni (come agglomerati complessi di senso)	La differenza/specificità dei due campi di lavoro (Storiografia/ Disciplina didattica Storia)
rispetto alla METODOLOGIA DIDATTICA	Laboratorialità (letteratura; reading letterario; musica; film; teatro); cultura digitale; ricerca e uso delle fonti in ambiente digitale; ludicità; ricerca simulata; copioni; relazioni con le altre discipline/arti; in rapporto ai luoghi di vita; 'palestre'; drammatizzazioni (reale/possibile); studi di caso; didattica del prodotto; montaggio del materiale fotografico; analisi/ricerca sul campo (monumenti) Didattica delle competenze (e il rapporto con le competenze pregresse) Modelli curriculari (quali forme? inserimento nella programmazione o rimodulazione?; verticalità del curricolo) Lo studio della storia locale (i contributi conoscitivi, formativi, metodologici) Il tutoring per gli insegnanti	Le competenze scolastiche 'specifiche' della disciplina Storia Da quale punto partire per lo studio della Storia: bisogni dello studente? problematiche? percorso presente/passato – presente/futuro? copioni, quadri di civiltà, grandi processi di trasformazione? temi/problemi? Ricerca e uso delle fonti in ambiente digitale La specificità della storia contemporanea (secc. XX-XXI); accelerazione e condensazione dei problemi nella civiltà della globalizzazione (conflitto/relazione) e relativa molteplicità delle fonti L'approccio/la dimensione emotiva e il passaggio al razionale (contesto/nessi causali/correlazioni); l'importanza dell'impatto emotivo (dovere *vs* sentire, motivazione; domanda interna e spinta alla ricerca)

CITTADINANZA E COSTITUZIONE [EDUCAZIONE CIVICA]	Memoria (il rapporto tra scuola e la memoria comune) I nessi presente-passato La costruzione della cittadinanza e dell'unità europea nella storia contemporanea La costruzione della cittadinanza e la Repubblica italiana a partire dalla Costituente La crescita della coscienza storica La capacità di pensiero e di coscienza critica (la riduzione degli stereotipi; la formazione di un metodo critico di ricerca; l'individuazione di 'operatori cognitivi' di organizzazione della conoscenza (in rapporto all'età) Gli eventi celebrativo-memorialistici e la loro funzione (la memoria sociale e civica *vs* il 'dovere della memoria')	Le competenze chiave di cittadinanza (non esclusiva cura delle competenze 'professionalizzanti')
FORMAZIONE DEI DOCENTI	Progettualità e sperimentazioni didattiche Percorsi di ricerca Sostegno ai docenti	Formazione di base di didattica della storia Esemplificazioni di modelli di laboratorio Esemplificazioni di modelli di studio di caso
SISTEMA DI RETE	Il 'Sistema' Istituti-Enti di Ricerca/Scuole Salvaguardare le particolarità e dare unità Un meta-sistema, una 'Rete di reti'? una 'rete virtuale' di connessioni'?	I modi? Un *Tavolo* e obiettivi comuni Un *catalogo* delle proposte lombarde Un'area del sito USR Lombardia Azioni condivise/congiunte

Didattica della storia: verso un modello di sintesi

Roberto Capuzzo

1. Dalla didattica alla didattica. Una sperimentazione infinita?

1.1. Alcune domande alle origini della ricerca

Lo studio della storia, il suo senso, ma anche le sue pratiche di insegnamento, sono – si può dire, da sempre – oggetto di discussione.[1] Attualizzazione, incidenza educativa, strumentalità ideologica si segnalano tra i nodi maggiori,[2] spesso divisivi e inevitabilmente soggiacenti e orientanti qualsiasi proposta di sviluppo didattico.[3]

Da questo sfondo, che lasceremo tuttavia alle spalle, hanno preso forma le domande alla base del percorso del *Tavolo*: come motivare/ri-motivare allo studio della storia? quale la percezione della sua significatività per gli studenti? in cosa fare consistere lo specifico della disciplina? quali le strategie di insegnamento da privilegiare? come lavorare in una prospettiva di integrazione disciplinare?

Si tratta invero di temi in sperimentazione da più di cinquant'anni. E a fronte di questo ci siamo domandati: i tempi sono maturi per procedere verso forme di sintesi che non risultino un mero ritorno all'ordine?

---

[1] A titolo 'provocatorio', a inizio percorso, avevo fatto riferimento all'articolo di E. Gentile, *Lo scolaro Benito sui libri di Storia. Una riflessione sul modo migliore di insegnare questa materia in un tema del Mussolini adolescente: per il quale non divenne però maestra di vita,* in «Il Sole 24 ore. Domenica», n. 340, 11 dicembre 2016, p. 33. A commento di un recente studio, Gentile presentava la questione dell'utilità e della funzione della disciplina Storia, nonché della sua 'efficacia' per la 'suscitazione del sentimento' (della 'motivazione'?), in una figura discussa e discutibile che sempre ne fu attratta e che, quasi per definizione, la volse ancillarmente ai propri fini.

[2] Per stare sul tecnico, se ne colga un esempio in di Carpegna Falconieri, 2015, pp. 207-221.

[3] Valga un richiamo al dibattito del 2019 sulla presenza tematizzata dell'argomento 'Storia' tra le prove degli Esami di Stato il quale non sembra essersi sottratto a molti degli equivoci che fioriscono quando si discute di acquisizione delle competenze storiche e della funzione testimoniale della storia. Quali connessioni e relazioni tra il saper cogliere il valore storico degli eventi, la non evitabile selezione memoriale, il senso e l'efficacia delle ritualizzazioni cerimoniali, l'utilizzo della 'testimonianza' o di una testimonialità *in absentia* dei testimoni?

Ne è nato il tentativo di perseguire una nuova forma quale esito di una serie di prospettive, alcune sondate con tratto più definito, altre come semplice direzione di marcia.

I presupposti sono raccolti nella *tabella 1*.

Tab. 1 – Le prospettive di lavoro del Tavolo tecnico-scientifico	
Un tentativo di riorganizzazione/sistemazione	Recuperare in chiave non repertoriale apporti di studio e di ricerca attivati negli ultimi decenni. Esiste innovazione anche nel ripensare le forme-quadro istituzionali.
Il *medium* didattico	La dimensione didattica come quella più critica, in crisi di identità: lo scontro-confronto ancora oggi non risolto tra 'storici' e 'didattici'.
Le valenze integrative	Indagare le connessioni teoriche in una prospettiva di 'didattica integrata' e di 'epistemologia convergente'.
Un modello di sintesi operativa sperimentabile	Puntare a costruire una sintesi 'operativa', un modello in grado di suggerire concreti passi nell'interpretazione delle esigenze didattiche e di apprendimento.
Le competenze didattiche dei docenti	Contribuire a definire un *corpus* delle competenze didattiche degli insegnanti (il 'come' insegnare).
La 'strutturazione istituzionale'	Andare oltre il 'chi vuole fa': secondo l'impostazione del *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, ma, prima ancora – dagli inizi della riflessione del Tavolo tecnico-scientifico per la didattica della storia – come intenzione di fondo del percorso formativo.

Nel raccordo dell'Ufficio Scolastico Regionale, si è quindi messa in gioco negli anni l'esperienza degli Istituti di storia, delle Associazioni e delle Fondazioni specialistiche che hanno aderito al *Tavolo* per la didattica della storia, con lo scopo di passare dalle affermazioni di principio e dalla frammentazione delle esperienze alla concretezza operativa e al coordinamento anche teorico. Hanno sostanziato il progetto i percorsi di ricerca individuali e di gruppo di più di un centinaio di insegnanti delle scuole lombarde (cfr. *Un percorso di formazione*).

1.2. Lo stato della questione

È utile fissare in partenza alcune istanze culturali e metodologiche[4] rispetto alle quali il tentativo si è posizionato, anche in relazione ai presupposti pedagogico-didattici di cui sempre di più negli anni la legislazione di settore si è fatta interprete e promotrice.

---

[4] Per esse rimando, in particolare, alle sintesi di Panciera, Zannini, 2013, pp. 72-105, delle *Tesi sulla didattica della storia* (1999) e di Baiesi, Portincasa (2013). Per un inquadramento dello stato della ricerca oggi, Cajani (2019) e più in generale *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (2019). Cfr. anche, in *Appendice* del primo capitolo, il contributo del Seminario studio *Modelli e prospettive per l'insegnamento della storia* (Milano, Auditorium dell'ITCS Schiaparelli-Gramsci, 11 maggio 2015).

Tra le intenzioni e la realizzazione in una pratica effettiva e diffusa, identifichiamo così alcuni temi ricorrenti: il curricolo verticale; il tasso di riproduzione-ripetizione e la necessità di divenire protagonisti della situazione didattica; l'uso delle conoscenze storiche; il rapporto tra storia e memoria; la laboratorialità e la '*mens* laboratoriale'; la didattica per competenze e l'enciclopedismo; la circolarità 'presente-passato-presente'; il rapporto tra didattica della storia e scienza storica; il calendario civile; la *public history*; le caratteristiche della mediazione didattica; la storia, l'affettività, il racconto e le arti narrative.[5]

Si tratta di questioni che mettono fortemente in discussione il tradizionale modello di didattica e di fronte alle quali è necessario operare delle scelte. Tra di esse, una fondativa, è l'insistere, per lo studio della storia, sulle dimensioni rigidamente cognitive – a volte, si traduce, 'scientifiche' (*alias* 'scientiste') – in una non superabile dicotomia tra soggetto e oggetto, oppure l'allargare alle componenti dell'immedesimazione e della proiezione, delle emozioni e delle facoltà empatiche, con ciò che questo comporta.[6]

2. Tre opzioni fondamentali

2.1. Storia, storiografia e didattica della storia. La storia come «oggetto di apprendimento»

Va rimarcata la differenza tra storia come storiografia e storia intesa come disciplina didattica.[7] Sembrerebbe ovvio ma occorre ribadirlo, a fronte di una *querelle* che permane.[8] Si ha sempre a che fare, in fin dei conti, con i «fatti avvenuti», ma l'obiettivo diverso modifica la natura dell'approccio e di conseguenza il rapporto con l'oggetto. Dovremo parlare quindi di storia «oggetto di indagine» e di storia «oggetto di apprendimento».[9]

La storia-*storiografia* può essere sinteticamente descritta come lo studio pluridimensionale del legame presente-passato,[10] del legame con l'altro da sé nella mediazione della distanza temporale; la storia-*didattica della storia* come la cura dell'apprendimento o dello sviluppo delle 'competenze storiche' in quanto capacità di scoperta e di (auto-)sensibilizzazione a quello specifico legame, per imparare a discriminarlo, definirlo e interpretarlo, in un processo

---

5 Cfr. *La storia oltre i manuali*, 2017.

6 Cfr. ad esempio Plebani, 2016, pp. 622-641.

7 Si vedano i concetti di «storia esperta» e di «storia scolastica» in *Tesi sulla didattica della storia*, cit., cap. 2.a. e gli interi capp. 2 e 3.

8 Per come lo scontro coinvolse la 'riforma Brocca' della Secondaria di II grado, si veda Panciera, Zannini (2013), p. 98; per l'oggi, Carosotti (2019); in ottica generale, cfr. *Le competenze* (2018), pp. 14-15.

9 Già Guarracino, Ragazzini, 1983[3], pp. 31-34.

10 Rogari, 2013, pp. 30-51, 95-129; Panciera, 2018.

che è alla base del riconoscimento del presente e della continuità/discontinuità dei valori di civiltà.

2.2. Una teoria dell'apprendimento

Una seconda opzione va allora posta rispetto all'idea di apprendimento,[11] la quale, per lo più non esplicitata, condiziona spesso pesantemente la discussione e la spinge su fronti di non comunicazione. Essa non può eludere al proprio interno una connotazione olistica e attiva, anche in senso sociocostruttivo.

Diverso infatti è intendere apprendimento come mera assunzione ed elaborazione di informazioni dal pensarlo, in chiave psicologico-etologica, come acquisizione duratura di modificazioni del comportamento. Si tralasciano, nel primo caso – e per la prassi scolastica ciò è senz'altro grave – i rapporti che vanno individuati (e perseguiti e monitorati) tra le rappresentazioni mentali e gli schemi di azione, tra la cognizione e l'affettività.[12] A un modello complesso di apprendimento vuole rispondere – lo vedremo – la didattica per competenze.

Alcuni assunti appaiono invero centrali in un modello di insegnamento-apprendimento post-cognitivista, capace di tenere nel dovuto conto intersoggettività e nessi corpo-mente-azione.[13] Da un lato la non incommensurabilità tra emozione e ragione, tra cognitivo e affettivo: le emozioni come 'forme di giudizio valutativo' a fronte di 'oggetti' investiti di pensieri e credenze, nonché di valore, per la propria vita.[14] Dall'altro, i termini in cui strutturiamo (e impariamo a strutturare) i legami – meglio, le serie di legami o di 'vincoli'[15] – che modellano le nostre relazioni.

Affrontiamo dunque lo studio della storia a partire dall'evolversi della nostra storia – la storia dei nostri legami – con i quali questa si intreccia, si confronta e, a volte (spesso?), si confonde; a partire dal *qui ed ora* di un nesso

---

[11] Ci si può chiedere se sia possibile insegnare senza un modello (di apprendimento). Una risposta la troviamo in T. Todorov: «Dopo la morte di Dio, dopo il crollo delle utopie, su quale fondamento intellettuale e morale intendiamo costruire la nostra vita comune? Se vogliamo agire come persone responsabili, abbiamo bisogno di uno schema concettuale su cui fondare non solo i nostri discorsi, cosa semplice a farsi, ma anche le nostre azioni» (T. Todorov ne *Lo spirito dell'illuminismo* citato in De Masi, 2014, p. 20).

[12] Cosa dice la nostra teoria dell'apprendimento rispetto ai modi, alle attese, al senso di perdita di quanto conoscevamo, alle attenzioni meta-cognitive e meta-affettive, al rapporto cognizione-emozione, agli 'atteggiamenti' imbricati negli obiettivi e nei compiti, alle reazioni alle (prime) produzioni, allo stupore che consegue al costruire qualcosa, ecc.?

[13] Santoianni, Striano, 2003; Santoianni, 2010. Si veda, nel particolare, la teoresi di Bleger, 1996², pp. 26-30; per un approccio neuroscientifico, cfr. Rougier, Minniti (2017).

[14] Nussbaum, 2004, pp. 37-116.

[15] In senso pregnante il termine *vincolo* allude a «una struttura complessa che include un soggetto, un oggetto, la loro reciproca interrelazione con processi di comunicazione e apprendimento» (Pichon-Rivière, 1985, p. 25). Sul vincolo, Fischetti, 2013, pp. 186-239.

che si istituisce sulla base dei nostri 'vincoli' precedenti. E, per aggiungere un elemento chiave del fare scuola, dei legami che si creano con il gruppo-classe e tra chi lo compone.

Sarà dunque compito del docente dare ipotetica forma, in fase di valutazione diagnostica, all'intergioco gruppo classe-identità individuale-obiettivi dello studio (della storia) per ricavarne i presupposti operativi su cui tarare il percorso di insegnamento-apprendimento. Compito non facile e, tuttavia, praticabile, nella consapevolezza che non esistono fattispecie infinite di schemi di relazione. Non sarà necessario 'correre dietro a tutti e ad ognuno'. Affinando le capacità osservative e di analisi, è possibile cogliere i caratteri del gruppo con cui ci si rapporta, rilevando gli stili relazionali e cognitivi che lo contraddistinguono, tra dinamiche generali e sfumature individualizzanti.

2.3. Una teoria della didattica per competenze

La terza scelta di base va fatta rispetto al modello didattico. Il richiamo al concetto di 'competenza' non vuole agire banalmente come un *passe-partout* simbolico[16] né solo assecondare i dettati della normativa italiana ed europea. La scelta della didattica per competenze nasce dalla convinzione di potersi con essa giovare di un impianto in grado di tradurre nelle pratiche didattiche – per quanto in un iter di transizione e di assestamento – la multidimensionalità dell'apprendimento.[17]

Apprendere equivale a cambiare, si diceva, e cambiare, nel senso per noi stringente, vuol dire diventare 'esperti'.[18] È questo l'obiettivo principe della didattica per competenze, che non si propone di 'abbandonare i contenuti',[19] quanto di mobilitarli integrati pro-attivamente nelle strategie con le quali si cerca di far fronte, in consapevolezza e autonomia, alla richiesta di intervento sulle situazioni.

Anche nell'ambito della didattica è opportuno rifarsi a una teoria di riferimento. Abbiamo privilegiato il modello di G. Wiggins-J. McTighe nella rilettura di M. Comoglio.[20] Esso è apparso capace di unire a un saldo quadro teorico un apparato di dispositivi pedagogico-didattici facilitanti, utili a sostenere pratica-

---

16 Secondo la definizione di S. Gherardi ripresa in *Le competenze*, 2018, p. 14.

17 *Le competenze*, 2018, pp. 41-43; Panciera, 2018; si veda inoltre l'interessante quadro dell'esperienza svizzera in Binaghi, 2019.

18 Il riferimento allo sviluppo delle competenze 'esperte' riveste per il nostro discorso una precisa rilevanza. Per le ricerche della psicologia cognitivista americana degli anni '60-'80, si veda Comoglio, 2016, pp. 6-8; cfr. anche, *Le competenze*, 2018, pp. 61-62.

19 Secondo la *vulgata* più semplificante; parlare, per altro, per la didattica per competenze, di una riduzione del sapere alle mere esigenze 'pratiche' della produzione e del lavoro o della tecnica e quindi dell'asservimento del sapere a una ragione estrinseca, significa – quantomeno – cogliere un solo lato del problema, posto che l'operatività, dal lavoro più umile alle arti liberali, non è mai senza nessi con l'area delle intenzioni e dei significati/valori.

20 Wiggins, McTighe, 2004; Comoglio, 2015; Comoglio, 2016.

mente l'operatività del docente. Segnalando, per altro, per delimitare il livello del percorso di ricerca, che non si è introdotta l'applicazione puntuale di un metodo, ma il solo riferimento a un orizzonte di senso, nel tentativo di *iniziare* a intraprendere un viaggio a partire da alcuni piani piuttosto che da altri.

3. Temi di didattica per competenze

3.1. Sul concetto di 'competenza' e lo sviluppo delle abilità

Definiamo così, per precisare il campo, alcuni principi di una didattica per competenze.

Per prima cosa, la nozione stessa di competenza. Nella varianza semantica del termine,[21] per snodo di sintesi culturale e primato istituzionale – ma anche per la chiarezza pragmatica che ne può derivare – si sono privilegiate le definizioni contenute nelle *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo.

In senso generale, le competenze sono quindi intese come la

> comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.[22]

In senso specifico,

> le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: d) (*sic*) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; e) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; f) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.[23]

---

[21] *Le competenze*, 2018, pp. 15-43, 44-60.

[22] *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio,* 2008, Allegato I. *Definizioni*, i), p. C 111/4.

[23] *Raccomandazione del Consiglio*, 2018, p. C 189/7. La *Raccomandazione* del 2018 costituisce un'evoluzione di quella del 2006, rispetto alla quale la concettualizzazione dell'articolazione della competenza si definisce anche attraverso il passaggio della *Raccomandazione* del 2008: «g) "conoscenze": risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche; h) "abilità": indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)» (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio,* 2008, Allegato I. *Definizioni*, i), p. C 111/4). Acquista quindi nel 2018 maggiore peso e sostanza il campo degli *atteggiamenti*.

Non è possibile addentrarsi su queste definizioni se non per segnalare, in primo luogo, che il 'combinato' competenza, come tale, guadagna una consistenza che va oltre la somma delle sue parti e che questo aspetto impone di affrontare in forma nuova – e con problematicità inedite, nonché di rilevante interesse – il piano della valutazione.

In secondo luogo, per sottolineare la misura di equiparazione che la dimensione *atteggiamento* viene a rivestire in quel combinato, rimanendo, invece, nei fatti, ovvero nei vari apparati didattici, un tratto non eccessivamente considerato.[24]

Ancora, per individuare, come si dirà, un ruolo non tanto dominante, quanto, piuttosto, 'catalizzante', della componente *abilità*.

Infine, per ribadire che tale costrutto, più di altri, appare in grado di allontanare il rischio di una declinazione esclusivamente o prettamente cognitiva del dispositivo di apprendimento, mantenendo ampio, prima di tutto in linea teorica, il concetto di 'mentale' che sottende l'agire competente. Per un coinvolgimento effettivamente olistico della persona agente in una data condizione di 'esperienza', non è possibile oggi ignorare che le strutture di pensiero e le concettualizzazioni subiscono inevitabili retroazioni provenienti dal corpo e dall'atto.[25]

3.2. Il principio modulare

La storia dei tentativi di 'modularizzazione' del curricolo didattico riporta, per la secondaria di II grado, alla Riforma Falcucci (1985) e alla Commissione Brocca (1991-92). Proposte 'dirompenti' come la declinazione della disciplina Storia attraverso unità didattiche (UD) o la suddivisione dell'anno scolastico in un limitato numero di moduli (4 o 5) furono segnate da significative resistenze[26] ma fissarono anche un punto di non ritorno, nell'italica strada delle buone intenzioni, se così possiamo dire, dell'aggiornamento del sistema dell'istruzione e formazione per via di gradualità.

Un altro passo nella direzione modulare si compì comunque sotto il ministero Moratti quando prese corpo il concetto di Unità di Apprendimento (UdA) attraverso il quale, tra incertezze teoriche e applicative, si intendeva spostare l'attenzione sulla più puntuale valutazione e descrizione dei percorsi di apprendimento ai fini della personalizzazione.[27]

---

[24] Per la valorizzazione di questa dimensione, si vedano Costa, Kallick, 2007; Comoglio, 2015.

[25] Per 'abilità non si intende, infatti, riduttivamente, un semplice saper fare, ma vere e proprie strategie di riflessione-azione, algoritmi procedurali complessi, cfr. Comoglio, 2016. Si vedano anche *Le competenze*, 2018, pp. 46-48; Rougier, Minniti, 2017.

[26] Panciera, Zannini, 2013, pp. 97-103: l'ipotesi Falcucci assumeva per la Storia l'abbandono dell'asse cronologico. Per come i Programmi Brocca alla stesura definitiva prevedessero l'utilizzo solo eventuale delle U.D., cfr. *Piani di studio*, 1991, p. 246.

[27] *Indicazioni nazionali*, 1994. Lungo le vie tortuose dei percorsi della riforma, si veda per il caso in questione la riflessione di Stefanel [2006?].

Per venire ai nostri giorni, erede di questi passaggi è l'ultima riforma dell'Istruzione Professionale, che, nella costruzione dei piani didattici, rende vincolanti proprio le UdA.[28]

L'auspicio è che, a quasi quarant'anni di distanza, al di là (o attraverso) l'obbligo normativo, si riesca a questo punto ad attingere un senso dai riconoscimenti di valore e dalle sperimentazioni nel frattempo intervenuti.[29]

Riferita, guarda caso, proprio all'insegnamento della storia è questa riflessione 'fondativa' di Wiggins e McTighe:

> Quasi tutti gli insegnanti riescono a identificarsi con il conflitto che l'insegnante di storia deve affrontare a causa delle pressioni a terminare il libro di testo. La sfida è ulteriormente aggravata dal naturale aumento delle conoscenze […]. Male che vada, l'orientamento ad esaurire i contenuti – marciando attraverso la cronologia dei libri di testo, prescindendo dai risultati desiderati, dai desideri e dai bisogni degli studenti oppure rimanendo ancorati alle evidenze della valutazione – può vanificare i suoi stessi obiettivi. Per quali ragioni gli studenti debbono ricordare le informazioni, molto più che comprenderle in profondità, se si attribuisce un così alto valore al completamento superficiale dei contenuti disciplinari richiesti dai programmi rispetto allo scoprire?[30]

Ovvero, pur riconoscendo all'asse cronologico, nell'insegnamento della storia, un valore anche strutturale, non è scontato che la rappresentazione lineare delle vicende – e non, invece, anche la loro 'ricomprensione' modulare – sia l'unico o il principale modo di esprimere e fare maturare il 'sentimento' del tempo.

3.3. La co-costruzione delle competenze

È opportuno infine rilevare le dimensioni 'sociali' e progressive implicate nella costruzione e nella pratica delle competenze. Un'interpretazione attraverso le teorie dei gruppi porterebbe a questo 'inevitabilmente'. Indurrebbe a ritenere le competenze non solo il portato tradizionale di un processo di

---

[28] Cfr. D.lgs 61/2017 (*Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*) e norme conseguenti. Vanno segnalati in tal senso anche i precedenti del *Regolamento* per i Centri d'istruzione per gli adulti (CPIA) (D.Lgs. n. 263/2012) e delle corrispettive *Linee Guida* (D.M. 12 marzo 2015).

[29] «Secondo Gaetano Dominici […] il modulo consiste in una sezione, disciplinare o interdisciplinare, del programma annuale di studio, che presenta una particolare omogeneità tematica e che mira a far acquisire una determinata rete integrata di abilità e conoscenze. Caratteristiche di base del modulo sono […] da un lato la sua autonomia, ossia la sua interna compiutezza, dall'altro la sua duttilità, cioè la possibilità per l'insegnante di 'montarlo' secondo una logica personale, all'interno di una struttura più ampia e complessa (il curriculo annuale di storia)», Panciera, Zannini, 2013, pp. 120-121. Cfr. inoltre *ivi*, pp. 123-127 per una disamina dettagliata della modularità con pregi e limiti. Sul valore dell'UdA si veda anche il più recente *Orientamenti* (2017), p. 10, nt. 10: il modello dell'unità di apprendimento «favorisce la certificazione delle competenze e l'integrazione delle pratiche d'aula e a distanza, degli apprendimenti formali, non formali e informali, e capitalizza la capacità riflessiva dello studente».

[30] Wiggins, McTighe, 2004, p. 23.

sedimentazione sociale, come è avvenuto ad esempio nella secolare maturazione-evoluzione delle professioni – con gli 'sconvolgimenti' e gli aggiustamenti (o i declini) dei momenti di passaggio delle tappe delle rivoluzioni tecnico-culturali – ma anche il risultato di un continuo lavorio di assestamento che sempre si esplica nei contesti gruppali-comunitari, dell'impresa o della scuola. Anche la ricerca generale sta andando nella direzione di fare interagire individuale e sociale piuttosto che polarizzare i due fattori.[31]

Assumere quindi, secondo la teorizzazione di Le Boterf, la metadefinizione di competenza come «mobilizzazione-orchestrazione» cooperativa di risorse eterogenee aiuta a

> orientare l'analisi proprio sul modo e la misura in cui un soggetto individuale (o collettivo) riesce a utilizzare, calibrare e coordinare nell'azione e nel contesto le sue risorse, vuoi cognitive vuoi non cognitive.[32]

E questo comporta l'accettare il rischio dell'operazione di 'selettività' che ogni volta non può non derivarne,[33] in relazione a un obiettivo-scopo e a una situazione – o a una situazione-problema, per stare all'ambito scolastico.

La competenza, quindi, può essere concepita come la capacità di trasferire e di riorganizzare le risorse, di adattare gli schemi operativi da contesto a contesto *in relazione a un compito*.

Si può cogliere il nesso, diremmo, quasi diretto che questo 'attivismo psico-sociocognitivo' implica con la laboratorialità o, meglio, con la *mens laboratoriale*.

Laboratorio è il luogo della 'messa in movimento', dell'ordine-disordine-r*i*organizzazione, è spazio fisico-mentale di esperienza e di confronto analogico,[34] occasione di rinforzo della motivazione.[35]

---

31 *Le competenze*, 2018, pp. 51-54; si veda, per il mondo del lavoro, Cavicchioli, Bianchera, 2005.

32 Il riferimento è a Le Boterf, 2008, 2010[2]; anche *Le competenze*, 2018, p. 54.

33 Le Boterf, 2008, 2010[2], pp. 64-67.

34 Anche la 'metodologia del laboratorio' ci riporta alla Commissione Brocca (1991-92). Sul tema e sulla sua necessità ci siamo soffermati nel quarto incontro di apertura del percorso formativo con l'intervento di Antonio Brusa al cui contributo di questo volume rimando. Dell'intervento formativo di A. Brusa, cito il passaggio in cui si definiva la relazione tra il «laboratorio» e l'«abilità»: «Al contrario di quello che possono suggerire alcune formule, come quella del «piccolo storico», o del «piccolo scienziato», il laboratorio serve al soggetto che apprende per misurare la distanza che intercorre fra la sua abilità e quella del maestro. Questa è una competenza essenziale nella società della comunicazione, nella quale 'tutti comunicano qualcosa'. Ma qualcuno lo fa in modo professionale», Milano, Corso di Formazione USR Lombardia, febbraio 2017 (dalla slide 9).

35 È significativo richiamare qui un passaggio da uno dei lavori prodotti nel percorso: «Ho lavorato personalmente con i ragazzi. Tante le ore pomeridiane trascorse con loro a consultare pagelle, certificati, documenti d'iscrizione di cui abbiamo potuto disporre perché archiviati in un vecchio armadio tra i meandri del nostro vecchio Liceo. Interessati e motivati da una mo-

Il laboratorio, allora, nei suoi obiettivi e nella sua multi-dimensionalità, può essere considerato un *setting* preferenziale dove fare entrare in gioco la mobilitazione delle risorse e la selezione delle abilità necessarie.

3.4. Appunti per una didattica integrata

Ma la 'trasferibilità' delle abilità, va ora osservato, non sarebbe solo intersituazionale quanto anche interdisciplinare, non trascurando la paradossalità già al proposito rimarcata che divide disciplinaristi e non.[36] Questione di assoluta incidenza nella scuola, nella quale l'articolazione in discipline rappresenta il modello strutturante (e occorre chiederci se in assoluto superabile).

Qualsiasi mobilitazione e riorganizzazione nasce, per altro, da 'matrici' di pratiche pregresse (il curricolo prescritto) che attraverso processi di decontestualizzazione-ricontestualizzazione sono diventate e possono ridiventare 'pratiche professionali personali e reali' (*savoir-y-faire*).[37] Il tessuto disciplinare scolastico fornisce quindi una serie di basi teorico-esperienziali precostituite e 'decomponibili', il confronto con le quali, in un processo mimetico-identificativo (meglio: vincolare) di tendenziale e progressivo affrancamento,[38] porta a sviluppare, attraverso una pratica e una riflessività ricorsiva, consapevoli e 'personali' e maggiormente introiettati schemi operatorï che mettono in grado di affrontare le situazioni e di attivare adeguatamente le risorse possedute in risposta a determinati compiti.

La competenza *in atto*, allora, in simile prospettiva, è di fatto una 'sintesi' disciplinare (professionale) di elementi (risorse) elaborati situazionalmente a fronte di un repertorio di riferimento. Essa appare *per costituzione* trans-disciplinare – o 'integrata', per riprendere un tema che rappresenta per la scuola il

---

dalità di approccio alla storia un po' differente dalle solite lezioni scolastiche. Si sono prestati tutti, a turno, ad andare per Archivi, all'ANPI cremonese, a scuola. Hanno ricercato durante le vacanze natalizie e pasquali, scritto, documentato... sempre. Si sono aiutati, hanno imparato a fare richieste e si sono divertiti nonostante l'impegno e le ore spese», B. Dondi, *Il lavoro archivistico e la nostra storia. Breve relazione finale*, Cantiere 2 – *Dalla Resistenza alla Ricostruzione.*

36 *Le competenze*, 2018, p. 49; anche pp. 34, 36-39.

37 *Ivi*, p. 51; Le Boterf, 2008, 2010[2].

38 Ritorna qui il tema di come si lavora su sé stessi e sul vincolo attraverso il *compito* per passare da una condizione di originaria indiscriminatezza a una di più elevata precisazione e consapevolezza del carattere del legame, cfr. R. Fischetti, 2013, pp. 209-216, 229-234. Applicato alla competenza e in altri termini: «[…] in quanto situata, la competenza si dispiega in condizioni di coscienza pratica facendo leva su una solida base di conoscenze tacite, oltre che esplicite. Di conseguenza i modi di fare esperienza, ed il modo come l'esperienza si struttura, sono più importanti degli attributi stessi del lavoro e della competenza presi in sé. Infine, per lo sviluppo delle competenze la capacità di auto-apprendere e di apprendere dall'esperienza si rivelano determinanti. Così come lo è la capacità di produrre pensiero riflessivo e trasformativo (Mezirow, 1991)», Serreri, 2012, pp. 227-232.

nuovo gradino (e il nuovo obiettivo) verso cui spingere la perseguita interdisciplinarità delle discipline.[39]

Risvolti non secondari che rimangono aperti sono la messa a fuoco delle condizioni della trasferibilità e, in particolare per la scuola, il passaggio verso un'integrazione consapevole, concretamente traducibile e valutabile nei curricoli scolastici.

4. Elementi per un curricolo di didattica della Storia

4.1. Il curricolo verticale e la centratura sulle abilità

Ci interroghiamo, a questo punto, se la 'longitudinalità' del curricolo possa essere identificata nell'asse dello sviluppo delle abilità.

Di fatto, nonostante le aperture didattico-normative degli ultimi decenni[40] e le diffuse sperimentazioni attuate, sentite tuttavia più come *enclave* che come strutture possibili di una curricolarità diffusa, per la disciplina Storia la forma-tipo ancora oggi dominante di curricolo verticale si organizza sulla linearità evenemenziale-cronologica.

La domanda, quindi, è come gli elementi delle abilità e dello spazio-tempo possano correlarsi in una logica di sviluppo privilegiata ancorché inclusiva delle altre dimensioni.

Oltre che di linearità intesa come serie temporale di eventi, infatti, ai fini di una rinnovata interpretazione del concetto di curricolo verticale, possiamo anche parlare di: a) sequenzialità *assiologico-conoscitiva*, ovvero, di un incremento a fare perno sul valore conoscitivo, in quanto viene affrontato un contenuto in modo più approfondito e aumenta la complessità della materia di conoscenza, della struttura che connette le informazioni; b) sequenzialità *assiologico-relazionale*, cioè di un crescendo affettivo, da un grado zero di interesse (oppure, negativo, di avversione) fino, ad esempio, alla 'passione'; c) sequenzialità *procedurale-operativa*, intesa, appunto, come progresso nelle abilità, per il quale si diventa più capaci di elaborare e di interagire con la realtà.

Centrare il curricolo su obiettivi di apprendimento riguardanti la sequenzialità c), cioè sull'evoluzione di capacità operazionali di trasformazione della realtà, comporta la ricalibrazione delle altre componenti intrinseche alla competenza, la loro subordinazione 'pratica' e funzionale.

---

[39] Cfr. *Il Cannocchiale di Galileo*, 2012, p. 9, in ripresa della tassonomia di Choi e Pak (2006).

[40] Per alcuni passaggi dell'evoluzione dell'idea di «curricolo», Panciera, Zannini, 2013, pp. 84-103. Si aggiunga il punto di arrivo oggi rappresentato dal D.Lgs. n. 61/2017 e dalle relative *Linee guida* (DM 23 agosto 2019, n. 766).

Per una didattica per competenze, in tal modo, si può assumere che sia il piano dello *sviluppo delle abilità* a svolgere una funzione organizzativa del nucleo combinato[41] e ad andare così a costituire il cuore del curricolo. Le 'abilità procedurali', infatti, rappresentano il punto di incontro tra i contenuti (e la loro complessità)[42] e l'attivazione/avanzamento delle disposizioni interne della persona. Le abilità vivono inoltre *del* tempo: hanno bisogno di tempo per educarsi e maturare (come costanza, ripetizione, passaggi meta-cognitivi per prove ed errori) e il loro progresso può essere apprezzato (possono essere valutate) solo con il tempo.

Una proposizione grafica di questa configurazione è in *figura 1*.

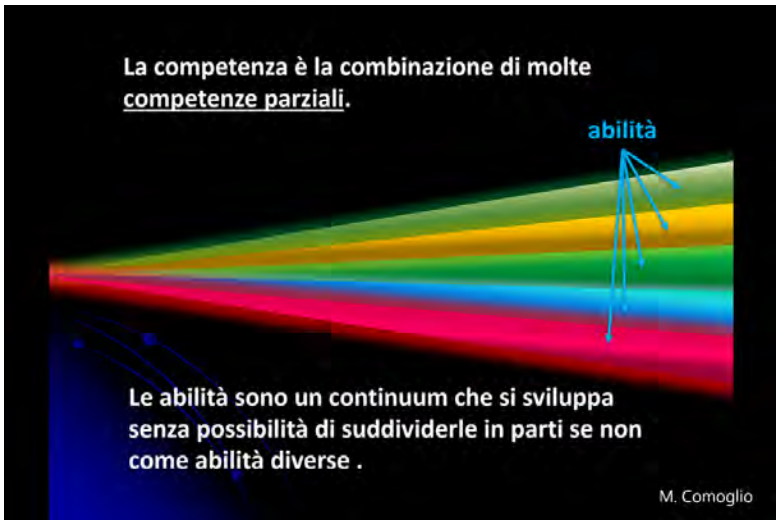


Figura 1. Le abilità come 'vettori' (M. Comoglio)

[41] Si colga nel commento del docente che segue la percezione dell'integrarsi incrementale di motivazione, autoconsapevolezza, articolazione concettuale e relativa abilità (che si può identificare come di 'riconoscimento inferenziale'): «La proposta ha coinvolto positivamente gli studenti, che hanno mostrato interesse e curiosità durante le varie fasi di lavoro. In alcuni di loro *è sorta spontanea la riflessione di essere 'protetti' e 'curati' da un ente*, in quanto espressione della propria comunità e cellula primaria di qualsiasi determinazione amministrativa relativa alla gestione dei servizi e del governo della collettività locale»; «Inoltre, le attività svolte hanno creato un clima altamente inclusivo e piacevole, che ha permesso loro di cogliere l'appartenenza al proprio territorio come cittadini» (corsivo nostro), V. Conti, *Il Comune, ente territoriale dello Stato. Breve relazione finale*, Cantiere 3 – *Costruzione del Curriculum*.

[42] L'abilità, infatti, cresce commisurata alla complessità del bisogno cognitivo: «Le abilità pur essendo processi distinti dalle conoscenze, non si sviluppano senza un esercizio sulle conoscenze e si configurano in base all'esercizio e al tipo di conoscenze. L'esercizio ripetitivo delle abilità sulle stesse conoscenze non accresce le potenzialità delle abilità (semmai aumenta la familiarità e l'automatismo del possesso delle conoscenze, ma non incrementa la competenza). È la diversità e la crescente complessità delle conoscenze a esigere un livello superiore di abilità» (Comoglio, 2015, p. 3).

Lo specifico delle abilità, in tal modo, può ambire a diventare la nuova base strutturale del curricolo verticale cui va corrisposto l'inevitabile riequilibrio degli altri fattori. Si tratta di una piccola 'rivoluzione copernicana' dell'insegnamento (anche) della storia.

Ammettere la centralità delle abilità suggerisce per il curricolo della disciplina Storia un formato misto che possiamo definire di 'linearità o sequenzialità modulare', secondo una prospettiva cronologica segmentata in *set* che scandiscono in termini di complessità crescente il ritmo possibile del decorso didattico. La restituzione formale di questa prospettiva curricolare, ai fini della progettazione nonché della condivisione e della comunicazione, rimanda al *profilo di competenza* (disciplinare e/o integrato) dispositivo che fissa strutturalmente, mettendolo a sistema, l'intreccio di conoscenze, abilità e atteggiamenti assunti in una prospettiva continuativa e verticale in raccordo ai traguardi di competenza dei rispettivi PECUP.[43]

4.2. L'integrazione delle abilità

Il raccordo con il PECUP costituisce in realtà uno dei principali fattori istituzionali di 'perturbazione' del vettore disciplinare.

Il combinato-competenza, lo si è detto, anche se disciplinare, si presenta come costrutto culturale relativo a una tradizione professionale e a traguardi di acquisizione situati. Il PECUP – lo si veda in particolare nella declinazione per gli Istituti professionali,[44] la quale non mancherà di influenzare le forme degli altri indirizzi di studio – viene con forza a incidere su questo costrutto sottoponendolo 'naturalmente' a un processo di programmazione a ritroso.[45] In realtà sarebbero molteplici gli 'attrattori' finali che, a ben guardare, intervengono o potrebbero intervenire retroattivamente nell'elaborazione della programmazione curricolare: oltre ai determinanti delle *Linee guida* ministeriali si possono infatti indicare anche i target dei PTOF delle singole scuole condivisi negli organi collegiali e con gli studenti e le famiglie o comunque in relazione ai territori; quindi, gli obiettivi concertati nei singoli consigli

---

43 Sul concetto, cfr. Comoglio, 2015, pp. 14-15. Le abilità si possono segmentare idealmente in gradi di sviluppo secondo il potenziale dell'età e dello stato di acquisizione (base e specialistico); si articolano in sotto-abilità; si raccolgono in *cluster* orientati al *core* dell'incontro (come interpretato) competenza/situazione. Temi aperti su cui occorre continuare a lavorare in relazione ai profili di competenza sono la definizione (standardizzata e/o circostanziale) delle abilità curricolari principali e delle sotto-abilità, la più precisa calibrazione del progresso delle abilità sulla crescita psico-fisica degli studenti, la fluidità della comunicazione pubblica e quindi la continuità educativo-didattica tra diversi gradi di scuola, ecc..

44 Si verifichi, infatti, nel D.Lgs. n. 61/2017 e in particolare nelle *Linee Guida*, in ricezione della prospettiva europea, l'innovativa riformulazione dei prospetti delle «competenze», modulati in «conoscenze» e «abilità» a carattere sotto-ordinato e organizzati per obiettivi di competenza non rigidamente disciplinari, cfr. *Nuovi Istituti Professionali,* 2017, pp. 205-411.

45 Il riferimento è a Wiggins, McTighe, 2004.

di classe e nei diversi gruppi di lavoro.[46] Si tratta di un sistema senz'altro composito, ma, nella sua essenza, a carattere sempre più finalistico, che si sta sostituendo a quello tradizionale tendenzialmente modulato sull'asse assiologico-cognitivo o anche, come è stato definito, «a collezione».[47]

In tutti questi passaggi – fatta salva la coerenza delle concrezioni – si viene a configurare inevitabilmente una maturazione socio-costruttiva (anche tacita) dello schema di riferimento relativo alla competenza situazionale da perseguire.

Lo stato sommatorio-integrato[48] che ne sostanzia la composizione viene a dipendere da una logica fondamentalmente di tipo abduttivo piuttosto che induttivo o deduttivo.[49] Si viene a definire una configurazione a *cluster* di abilità integrate in ragione di un compito prefigurabile. Il *compito* diviene il fine, sotto o sovra-ordinato rispetto ad altri livelli, (im)posto da piani intenzionali (normativi, gerarchici) oppure da condizioni prevedibili o auspicabili per una classe, per uno studente o per un territorio. Da qui la sua importanza strategica,[50] con l'attenzione a non cadere in riduttivismi, ma anche consapevoli, come ricordato, che non si può non 'selezionare'.[51]

In relazione alla competenza 'storica', allora, il tentativo sperimentale proposto al gruppo di ricerca-azione è stato di definire un *frame* di abilità disciplinari da un lato come *lista di riordino* per la denominazione e il riconoscimento, dall'altro come *orizzonte di riferimento* verso cui potere volgere i percorsi di apprendimento. Si sono in tal modo definite sei macro-abilità,

---

46 Per fermarsi al contesto scolastico e non chiamando in causa le influenze 'esterne', politiche o 'di destino', impresse dagli ambiti comunitari di appartenenza. Si veda, per altro, M. Comoglio: «La competenza è relativa all'ambiente nel quale si colloca. Cambiando il contesto, cambiano le competenze ma anche il livello a cui una competenza deve essere posseduta per essere ritenuta tale. Il livello di competenza da raggiungere non è una realtà definibile in modo oggettivo. La competenza è "appropriata" al contesto» (Comoglio, 2015, p. 4).

47 *Le competenze*, 2018, p. 83. La definizione è di Bernstein. Si vedano, anche, in generale le forme *purposes oriented* delle recenti riforme curricolari in campo internazionale (*ibidem*, pp. 95-96).

48 Si veda *Le competenze,* 2018, pp. 89-90. Si aprono ovviamente diverse domande: qual è l'apporto di ciascuna componente nella costruzione della competenza? come le si può integrare didatticamente nella programmazione? come si sviluppa nel tempo didattico la combinazione degli elementi? come si può controllare, attraverso la valutazione, il suo sviluppo?

49 In un ragionamento abduttivo dalla conoscenza dei risultati si possono inferire 'a ritroso' (per 'astrazione ri-assuntiva') le premesse, cfr. Bonfantini, 2004², p. 47.

50 È infatti *quel* compito, in conclusione, che impone gli elementi conoscitivi (l'orizzonte concettuale) nonché le regole dell'azione, ed essi possono essere identificati per 'tradizione culturale' oppure tramite indagine (metodologie *inquiry based approach*); ma non solo: è la riuscita del compito (al di là – e anche attraverso – il grado di maggiore o minore perfezione raggiunta) che permette di confermare il tipo di abilità necessarie e lo stato raggiunto, dominato ovvero abbordabile, di complessità. È sempre il compito a 'chiamare' anche gli 'atteggiamenti' più necessari e più utili.

51 Cfr. Le Boterf, 2008, 2010², pp. 64-67; anche Balibar, 2018, pp. 94-101.

vertenti su domini che si sono ritenuti di specifico rilievo rispetto alla struttura della disciplina Storia e, all'interno di essi, si è scesi nell'analisi di ulteriori sotto-processi.

Un impianto ipotetico e *in fieri* ma, al momento, non dato e non scontato; da intendersi, in proiezione, come direttrice su cui articolare la complessità crescente dei contenuti per la modellizzazione del *Profilo di competenza disciplinare* di riferimento. In appendice presentiamo il quadro di insieme raggiunto.[52]

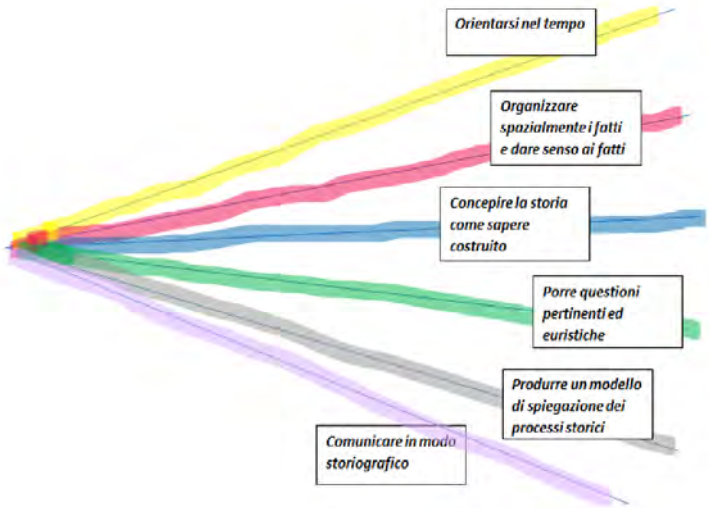


Figura 2. I vettori di abilità della disciplina Storia

Non ci si è invece per ora occupati formalmente dell'integrazione della competenza-storia con altri domini disciplinari[53] per quanto se ne siano poste nella pratica alcune premesse. Molte sono state le unità di apprendimento che hanno associato i temi storici alla dimensione dello sviluppo della cittadinan-

[52] Il lavoro, iniziato come richiesta di raccolta induttiva delle opzioni dei docenti a partire dalle loro programmazioni, ha rivelato uno stato iniziale di limitata consapevolezza ed è diventato sempre di più nel percorso un tema oggetto di acquisizione. Nella tabulazione in *Appendice* faccio sintesi degli apporti presentati nell'incontro di formazione iniziale relativo alle produzioni dei *Profili disciplinari* dell'IC di Asola (MN) per il I ciclo e dell'IIS Bonomi Mazzolari (MN) per il II ciclo e dei contributi proposti come facilitazione ai docenti dalle responsabili dei Cantieri 3 e 4, Cristina Cocilovo e Luciana Coltri.

[53] Ci riferiamo alla questione del rapporto competenze disciplinari-competenze trasversali che rappresenta uno dei luoghi più sensibili di dibattito attualmente aperti sul fronte teorico. Sottesi sono i nodi della contestualità delle competenze e della trasferibilità, della permeabilità dei *frames*, ecc., cfr. *Le competenze,* 2018, pp. 50-52, 75-76, 88, 96-100.

za e alle educazioni.[54] Fruttuosa a tale proposito è la prospettiva olistica proposta dal Rapporto *Competence for democratic culture* del Council of Europe (2016), che è opportuno tenere ad esempio di architettura di competenza complessa e 'multilivello' proiettata sui piani valoriali e della formazione della personalità.[55]

Un tentativo di rilettura di un percorso integrato tramite la riaggregazione delle abilità implicate secondo i traguardi rinnovati del Pecup lo si ritrova nella UdA *Una cucina di guerra*.[56]

4.3. L'asse cronologico e la sequenzialità modulare

Scriveva Ragazzini che la radice del curricolo risiede nella progettualità e, posta la frantumazione del curricolo implicito, in una progettualità consapevole.[57] Indentificando i traguardi didattici nella formazione alle competenze, abbiamo congetturato di strutturare la dorsale del curricolo sullo sviluppo delle abilità. Per la competenza storica, la più caratterizzante va fatta risiedere nella lettura del decorso temporale. Se non è epistemologicamente dissociabile l'asse cronologico dall'insegnamento della Storia, sembra altresì opportuno elaborare per essa quella soluzione 'compromissoria' capace di far dialogare linearità temporale e modularità che abbiamo definito della 'sequenzialità modulare'.

Una prima misura può consistere nel riconfigurare con maggiore chiarezza rispetto all'esistente le periodizzazioni che caratterizzano i percorsi curricolari dei diversi cicli scolastici.[58] A titolo esemplificativo, a far leva sullo sviluppo delle abilità, la longitudinalità del curricolo potrebbe volgere verso un im-

---

[54] Se ne veda un saggio in questo commento: «Gli studenti hanno inoltre colto i collegamenti con l'UdA relativa all'erogazione dei servizi da parte dello Stato e degli Enti territoriali, intuendo come tra i doveri dei cittadini ci sia anche il pagamento delle tasse, dalla cui riscossione dipende la possibilità di garantire i servizi e rispondere ai bisogni comuni. Si è così per loro profilato il concetto di Stato in sessioni successive e a seguito della ricerca storica ma soprattutto a partire da problematiche concrete e attuali», G. Checconi, *Cittadinanza, diritti e doveri. Breve relazione finale*, Cantiere 3 – *Costruzione del Curriculum*.

[55] Cfr. *Le competenze,* 2018, pp. 94-96. Nel *Rapporto* la competenza viene descritta come «the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context. Democratic situations are one such type of context. […] according to the current model, *competences include not only skills, knowledge and understanding but also values and attitudes*», così in *Competence for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe, 2016, pp. 23- 24 (corsivo nostro). Inutile sottolineare la rilevanza dell'apertura di questo fronte nella concomitanza dell'introduzione curricolare della disciplina dell'Educazione civica.

[56] M. E. Ferrari, *Una cucina di guerra*, Cantiere 6 – *Storia e memoria*.

[57] Guarracino, Ragazzini, 1983[3], p. 33.

[58] Per alcuni tratti della situazione odierna, con le sue sovrapposizioni, si veda Panciera, Zannini, 2013, pp. 88-103, 161-218.

pianto della seguente forma: gli anni della scuola dell'Infanzia si potrebbero circoscrivere come anni di prerequisiti; i primi due anni di scuola primaria come anni di stabilizzazione delle abilità di base su contenuti semplici e a partire da situazioni delimitate tramite le quali operare un iniziale riordino strutturale; i successivi tre anni di scuola primaria potrebbero essere dedicati a un primo sistematico inquadramento temporale delle vicende storiche in grandi quadri di civiltà; seguirebbero tre anni (secondaria di I grado), due anni (primo biennio sec. di II grado) e tre anni (secondo biennio e ultimo anno sec. di II grado), per un totale di otto, da articolare in un percorso cronologico-modulare da calibrare in intensione e dettaglio contenutistico. Le abilità, per l'intreccio co-evolutivo con i contenuti, sarebbero condotte a svilupparsi tramite conoscenze sempre più complesse e multifattoriali e, previa la maturazione degli automatismi di base, a evolvere in capacità consapevoli di mobilizzazione e di trasferimento. Al di là della questione di quanto spazio dare al '900, in otto anni è possibile ripunteggiare le varie epoche storiche come 'sfondi' su cui agire gradi e tipi diversi di approfondimento lasciando in particolare gli ultimi anni curricolari ad approcci meno affidati alla mera sequenzialità cronologica e più all'affinamento meta-cognitivo, alla capacità di cogliere le relazioni, alla rilettura del presente attraverso le più sicure capacità di contestualizzazione e di ricostruzione storiografica.

Il punto di sintesi andrebbe cercato, per ogni stadio evolutivo, correlando sapere e processi conoscitivi, vicinanze e distanze spazio-temporali, capacità di de- e ricontestualizzazione.

E anche nella presente difficoltà di poter determinare una scansione curriculare di maggiore coerenza, il tentativo può essere comunque quello di procedere verso la costruzione di un sistema misto avvalentesi di più definiti passaggi di snodo tematico-cronologico.

A tal proposito, l'unità modulare che decliniamo come di 'apprendimento' è certamente strumento utile al superamento della organizzazione *tout court* cronologico-lineare della disciplina Storia.

Vale soffermarsi un attimo a ricordare le forme possibili di questa modularizzazione, alcune delle quali frutto maturo della sperimentazione della ricerca didattica sulla Storia negli ultimi decenni. Tra i *format* dotati di specifica fisionomia richiamo così i copioni o *script*, i calendari, i quadri di civiltà, i processi di grande trasformazione, i moduli per temi e problemi;[59] inoltre i laboratori di storia sull'operatività con le fonti, gli studi di caso, i *debate*.[60]

La direzione è quindi quella di pensare a una segmentazione strategica della linearità cronologica fruttando modularità tematiche capaci di mantenere in

---

59 Cfr. Cocilovo, 2015, slide 10-13.

60 Il taglio didattico più proprio dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri e degli istituti associati alla rete per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, cfr. http://www.novecento.org/category/didattica-inclasse/.

saldo dialogo passato e presente. Un compito nella sostanza tutto da svolgere e sul quale si possono cogliere anticipazioni e contributi utili nelle UdA che hanno caratterizzato il percorso di ricerca che stiamo presentando.

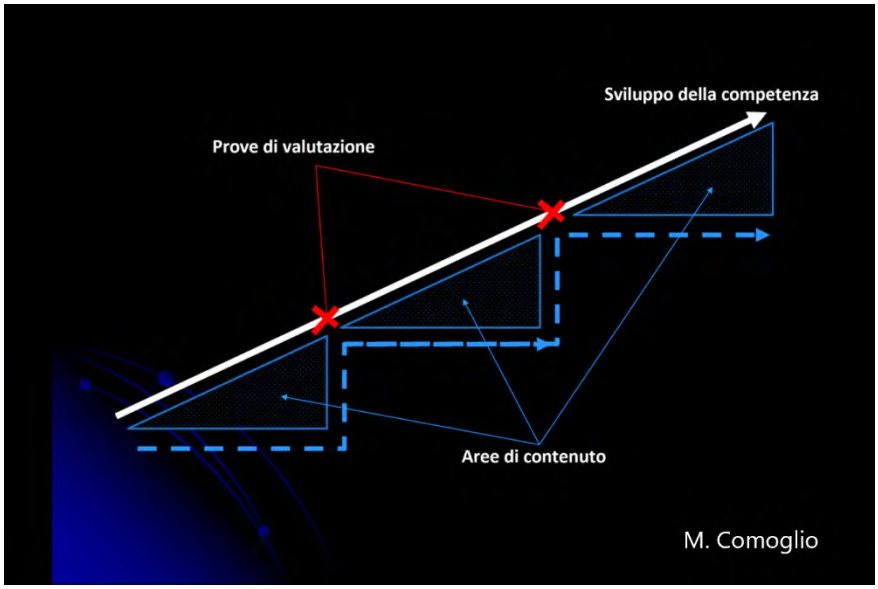


Figura 3. Una forma della struttura didattica annuale per UdA

4.4. 'Dove gli angeli esitano': per un approccio valutativo

Dal prendersi carico della valutazione – terreno estremamente delicato, da sempre sdrucciolevole per la scuola – sarebbe meglio, seguendo G. Bateson,[61] rifuggire. D'altro canto, non è possibile, per l'intrinsecità di valutazione e processo di apprendimento.[62] Procederemo, quindi, con doverosa cautela.

---

[61] La suggestione è da Bateson, Bateson, 1989, su un verso di Alexander Pope (1711).

[62] In particolare, la valutazione delle competenze apre una serie molto ampia e significativa di questioni con le quali i docenti non possono non misurarsi. Riporto dai contributi del percorso: «La valutazione delle competenze, non essendo numerica, ha richiesto all'insegnante un enorme sforzo di riflessione al fine di comprendere, da un lato, quali competenze dell'attività fosse utile valutare e, dall'altro, per predisporre rubriche valutative dotate di indicatori e declinazioni precise degli stessi per ogni livello di competenza», C. M. A. Galetto, *'Io emigrante' tra passato e presente. Breve relazione finale,* Cantiere 3 – *Costruzione del Curriculum*; «La valutazione delle competenze è maggiormente osservabile durante il lavoro dello studente più che nel prodotto finito. Penso infatti che l'apprendimento coinvolga molti aspetti della personalità dello studente e non sia unicamente riducibile alla prestazione da competenza. Altrettanto importanti sono aspetti quali emotività, sensibilità, apertura, finezza del ragionamento, intuito. Il rischio è quello di perdere di vista la globalità, complessità ed evoluzione dello studente», L.

Se nella didattica per competenze le abilità sono assunte come il fulcro dell'integrazione, i *cluster* di abilità e la loro vicenda 'personalizzata' per il gruppo e per lo studente non possono non risultare il primo oggetto dell'osservazione-valutazione dell'insegnante nonché dell'auto-osservazione-autovalutazione dell'allievo. È, cioè, a partire da essi – si può ritenere – che si debba guadagnare l'insieme.

Una linea teorica ormai consolidata vuole che questo avvenga per il tramite della prestazione.[63] Nell'osservazione-valutazione del 'compito svolto',[64] si ricompone, in particolare, infatti, in seconda istanza (in prima ciò era accaduto nell'ipotesi progettuale) l'intreccio-integrazione dei 'saperi'.

Il *compito*, quindi, ancora, va inteso come il massimo punto di concentrazione dello sforzo di riconoscimento della competenza, il (nuovo) 'dato' da decostruire nella e per la valutazione. E sulle forme possibili della decostruzione è necessario concentrare le 'energie euristiche'. Il compito, infatti, si configura come un tutto che include le sue parti, delle quali non può non rendere ragione e non far presenti all'analisi, ma che nello stesso tempo supera, imponendo prima di tutto di essere osservato e interpretato come insieme.

Serve allora, per la valutazione, tentare di approfondire l'articolazione dell'analisi di questo insieme.

Di fronte a un compito, o in generale a una *performance*, possiamo pensare si renda possibile:

Rossi, *Società mantovana sul fronte fluido. Breve relazione finale*, Cantiere 6 – *Storia e memoria*; «Le procedure di valutazione utilizzate sono risultate efficaci e coerenti rispetto all'attività pianificata. La valutazione formativa mi ha consentito di capire ciò che gli studenti apprendevano durante il percorso, di osservare l'interesse e l'impegno individuali, la capacità di interazione e di collaborazione nel gruppo. Mi ha anche permesso di riflettere sui cambiamenti da apportare al percorso didattico, per migliorarlo. La valutazione sommativa mi ha permesso di fare un bilancio dell'intera attività, di verificare il livello di competenza acquisito dagli alunni e di confrontarlo con la loro autovalutazione», E. Vaccaro, *È la psiche il paese più straziato. Breve relazione finale*, Cantiere 6 – *Storia e memoria*.

63 Nella dialettica tra *competenza* e *performance*, in modi più o meno immediati e diretti, cfr. *Le competenze,* cit., p. 56.

64 Nelle varie forme in cui lo si concepisce e soprattutto in quelle del 'compito di realtà', che possiamo assumere come la traduzione più complessa e tendenzialmente completa. Si potrebbe tentare di 'mettere in fila' una tassonomia delle *performance*, ovvero, delle prestazioni attese tenendo conto della misura della complessità cognitiva, della relazione con il contesto interno e/o esterno all'istituzione scolastica, della quantità delle nozioni e delle relazioni implicate, del grado di secondarizzazione-astrazione o di concretezza-pertinenza a un contesto, della vicinanza analogica più o meno accentuata (e convenientemente graduata) al fenomeno reale. Potremmo così parlare, in un ideale *continuum*, di esercizio pratico, di prova esperta, di compito di realtà, di 'azione reale' in un service learning o in un PCTO, ecc..

1) identificare un *carattere emergente* dell'insieme;
2) cogliere il *legame* tra quanto emerge e aspetti particolari (abilità, conoscenze, atteggiamenti), tanto *intra* quanto *inter* o *contestuali*.
3) individuare e/o riconfermare una *gamma* (*cluster*) di abilità/sotto-abilità che concorrono a determinarlo (e che appaiono farlo essere quello che è);
4) riconoscere di queste abilità *livelli di sviluppo* raggiunti in relazione a precedenti *step* (indicatori di processo) e le peculiarità rispetto al risultato complessivo;

Il modello di approccio richiesto per la valutazione, in tal caso, può essere simile a quello per il quale in un testo artistico o poetico si ricerca la coerenza di un 'giudizio estetico', per cui si parte da qualcosa di intuito e si va a ricavare *a posteriori* 'leggi' costitutive.

Che una procedura di *inventio* a partire *da quanto emerge* all'osservazione sia già utilizzata in altri campi conoscitivi ci sostiene nel pensare che essa possa essere considerata o diventare una strategia utile anche in campo didattico, su basi sufficientemente scientifiche,[65] e inoltre supportato, oltre che da una solida metodologia di indagine, da più sguardi convergenti, valorizzando cioè l'apporto intersoggettivo come uno dei parametri di asseverazione della realtà.

In tali termini, l'elemento emergente può svolgere più funzioni: può fungere da guida, in fase di valutazione diagnostica, per tarare la curvatura degli obiettivi perseguibili[66] e quindi la definizione dei *range* di complessità delle abilità nella prestazione da perseguire; può essere, *in itinere*, la 'sentinella' di quanto la parabola dell'apprendimento sia conforme alle aspettative personali/gruppali o istituzionali consentendo di seguirne la progressione; può fornire, in fase di valutazione sommativa finale o periodica, a fronte dell'esito del prodotto conclusivo, la lettura di quanto l'attivismo-protagonismo degli studenti abbia comportato in termini di adeguati processi realizzativi e anche inventivi, di scoperta di variazioni-innovazioni che l'impatto con la realtà e la natura del *setting* collaborativo-cooperativo possano avere determinato.

Il compito-prestazione, in tal modo, manifesta il suo valore pre-prestazionale di istituente del vincolo direttivo-orientativo (verso gli standard, gli obiettivi del profilo di competenza), ma assume anche il ruolo meta-prestazionale di inquadramento per la comprensione di quanto devìa, di quanto è stato interiorizzato o indica novità o insufficienza, ponendo così le condizioni necessarie per l'interpretazione valutativa.[67]

---

65 Cfr. Balello, Fischetti, 2014; anche Esposito, 2020, pp. 164-168: 168.

66 Si veda, ad esempio, dal percorso: «Inoltre l'oggetto delle domande, registrate durante la fase di rilevazione delle preconoscenze sulla civiltà greca, ha rivelato particolare interesse per la questione della cittadinanza…», G. Checconi, *Cittadinanza*, cit.

67 Si veda nell'UdA *Una cucina di guerra*, cit.. Ciò che gli studenti sembrano avere perseguito – oppure: che in questo momento sembrano non essere in grado o non ritengono di perse-

Il dato dell'emergente diventa quindi la chiave di accesso alle forme della conoscenza maturata dallo studente o da quel gruppo di lavoro, in una prospettiva di comprensione 'profonda'. [68]

Bibliografia di riferimento

N. Baiesi, A. Portincasa (2013), *Pensare la didattica. Una proposta per riflettere sulla didattica*, «novecento.org. Didattica della storia in rete», n. 1, DOI: 10.12977/nov19 (http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/).

L. Balello, R. Fischetti (2014), *La nozione di emergente. Dialettica dell'uno e del molteplice*, in *Área 3. Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales*, n. 18/2014 (http://www.area3.org.es/uploads/a3-18-nozionediemergenteLBalello-RFischetti.pdf);

E. Balibar (2018), *Gli universali. Equivoci, derive e strategie dell'universalismo*, Torino, Bollati Boringhieri.

G. Bateson, M. C. Bateson (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano, Adelphi.

M. Binaghi (2019), *La Didattica della Storia in Svizzera tra innovazioni pedagogiche, riforme istituzionali e pressioni politiche,* in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (2019)*,* cit., pp. 199-224.

J. Bleger (1996[2]), *Psicologia de la conducta*, Buenos Aires, Editorial Paidòs SAICF.

M. A. Bonfantini (2004[2]), *La semiosi e l'abduzione*, Milano, Bompiani.

L. Cajani (2019), *Le vicende della didattica della storia in Italia*, in *Prospettive per la Didattica della Storia* (2019), cit., pp. 121-130.

G. Carosotti (2019), *Una didattica pro o contro la storia*, «L'Identità di Clio. Periodico di informazione, storia, arte e cultura», 21 gennaio 2019 (https://www.lidentitadiclio.com/una-didattica-pro-ocontro-la-storia/).

G. Cavicchioli, L. Bianchera (2005), *Supervisione e consulenza nell'organizzazione cooperativa sociale. Percorsi di apprendimento e cambiamento nei gruppi di lavoro*, Roma, Armando.

guire – non è una restituzione filologica (indicative, al proposito, le armi utilizzate nella parte 'in costume', anacronistiche rispetto all'epoca, perché ritrovate al bisogno e 'nell'urgenza' del momento tra i propri giochi d'infanzia), quanto piuttosto una lettura *ad sensum* in cui si esprime l'emergenza del proprio 'desiderio di vivere'. Come se, a fronte della tristezza dei momenti bellici rivissuti didatticamente, servisse loro confrontare e riconoscere la propria attuale serenità e il proprio stare bene, in un nesso quindi antitetico, ma emotivamente intenso e consapevole, con quelle lontane vicende di cui ci si riscopriva debitori, nesso in cui si può fare consistere l'apprendimento di quella *lezione di storia*.

[68] Nel senso di Wiggins, McTighe, 2004, pp. 133-173.

C. Cocilovo, *Modelli e prospettive per l'insegnamento della storia. Clio'92. Un curricolo ben formato*, USR Lombardia, Convegno IIS Schiapparelli, Milano, 11 maggio 2015.

M. Comoglio (2015), *Insegnare la competenza a «ritroso»*, https://www.slideshare.net/limparando/la-sfida-sellecompetenze-a-ritroso.

M. Comoglio (2016), *Insegnare e valutare competenze*, http://www. guamodiscuola.it/2016/02/insegnare-evalutare-lecompeten-zedel.html.

A. L. Costa, B. Kallick (2007), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, a cura di M. Comoglio, Roma, LAS.

D. De Masi (2014), *Mappa mundi*. *Modelli di vita per una società senza orientamento*, Milano, Rizzoli.

T. di Carpegna Falconieri (2015), *Secoli oscuri e crisi attuali: usi e abusi dei parallelismi tra medioevo e contemporaneità nelle culture politiche occidentali*, in *La historiografia medieval davant la crisi*, a cura di M. E. Varela-Rodríguez, Girona (Catalunya-Spain), Institut de Recerca Històrica de la Universitat de la Girona, Documenta Universitaria.

R. Esposito, *Pensiero istituente. Tre paradigmi di ontologia politica*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2020.

R. Fischetti (2013), *Il concetto di vincolo nella Psicoanalisi Operativa*, in *Io-Tu-Noi. L'intersoggettività duale e gruppale in psicoanalisi*, a cura di G. Cavicchioli, Milano, FrancoAngeli, pp. 186-239.

S. Guarracino, D. Ragazzini (1983[3]), *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, pp. 31-34.

Il Cannocchiale di Galileo. Integrazione delle scienze e didattica laboratoriale. Quadro concettuale, a cura di A. F. De Toni e L. Dordit, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica-INDIRE – Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle regioni, maggio 2012.

Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, Allegato A al D.lgs 59/94.

La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica (2017), a cura di Daniela Dalola e Maria Teresa Rabitti, Milano, Mnamon.

G. Le Boterf (2008; 2010[2]), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Eyrolles.

Le competenze. Una mappa per orientarsi (2018), a cura di L. Benadusi, S. Molina, Bologna, Il Mulino.

Nuovi Istituti Professionali. Decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017. Normativa e Linee guida, MIUR.

M. C. Nussbaum (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna.

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, Roma, MIUR, 2017.

W. Panciera, A. Zannini (2013), *Didattica della storia*, Milano, Mondadori.

W. Panciera (2018), *Il legame passato-presente nella Didattica della Storia*, «L'Identità di Clio. Periodico di informazione, storia, arte e cultura», 13 Novembre 2018 (https://www.lidentitadiclio.com/storia-didattica-passato-presente/#.XEV84s9Kh0s/).

Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca, in *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 56, Aprile-Giugno 1991.

E. Pichon-Rivière (1985), *Il processo gruppale,* Loreto, Lauretana.

T. Plebani (2016), *L'energia della vita affettiva: una questione per la Storia*, «Rivista storica italiana», a. CXXVIII, II.

Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa (2019), a cura di E. Valseriati, Palermo, New Digital Frontiers, ora https://www.academia.edu/38782430/Prospettive_per_la_Didattica_della_Storia_in_Italia_e_in_Europa_a_c._di_E._Valseriati_New_Digital_Frontiers_Palermo_2019_.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008), Parlamento europeo e Consiglio, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 23 aprile 2008, All. I.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), Consiglio dell'Unione europea, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 4 giugno 2018, Allegato. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*.

S. Rogari, (2013), *La scienza storica*, Novara, Utet Università.

H. A. Rougier, A. A. Minniti (2017), *Procesos neurosociales y subjetividad. En la vision de la psicología social*, Madrid, Editorial Síntesis.

F. Santoianni, M. Striano (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.

F. Santoianni (2010), *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Roma, Laterza.

P. Serreri, *Guy Le Boterf (2010), Repenser la compétence,* Recensioni / Reviews, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)», Research Laboratory on Didactics and Evaluation – Department of Education – 'Roma Tre' University, n. 5 (2012), pp. 227-232 (https://www.ledon line.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/84/60).

S. Stefanel, *Quel che rimane… delle Unità di apprendimento*, «Educazione& Scuola», [2006?] (https://www.edscuola.it/archivio/ped/quel_che_rimane_delle_ua.htm).

Tesi sulla didattica della storia (1999) (Bellaria, Clio'92) (https://www.clio92. org/wp-content/uploads/2019/08/ Tesi-di-Clio92.pdf).

G. Wiggins, J. McTighe (2004), *Fare progettazione. La 'teoria' di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.

Appendice – Un quadro delle competenze disciplinari di apprendimento della storia

Lo schema seguente si propone di circoscrivere sperimentalmente un 'campo' di abilità e di sotto-abilità che nella pratica di uso del percorso di ricerca sono state considerate afferenti in modo specifico alla competenza della disciplina Storia.

Le abilità principali identificate sono sostanzialmente sei (più una, la 5+, che può 'aprire' all'interfaccia con le 'Educazioni' e l'Educazione Civica). Nello schema le si è articolate in tre *step* progressivi relativi ai tre livelli di passaggio istituzionale presenti nell'ordinamento: V anno Primaria e III anno Secondaria di I grado (I ciclo); V anno Secondaria di II grado (II ciclo); ad essi si è aggiunto un quarto quadro, di maggiore dettaglio, che attinge direttamente al percorso di *Didattica della Storia*. Tutti i materiali sono stati variamente utilizzati oltre che 'dosati' sulle età-classi di appartenenza degli studenti e arricchiti/personalizzati dai docenti nella progettazione e nello svolgimento delle UdA.

La delineazione originaria dei primi tre quadri afferisce ai lavori di costruzione dei *Profili disciplinari* degli istituti IC di Asola (MN) e IIS Bonomi Mazzolari (MN) che sono stati forniti ai corsisti come modello a inizio attività (cfr. nt. 52); il quarto quadro riprende gli approfondimenti elaborati a ulteriore e specifico supporto dei corsisti dalle coordinatrici di Cantiere Cristina Cocilovo e Luciana Coltri. Nel presentare questi ultimi contributi mi sono limitato a linearizzarli e a conformarli al modello di insieme.

Abilità 1: Orientarsi nel tempo e nello spazio	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Collocare fatti e oggetti nel tempo	*utilizzando* gli indicatori temporali e il lessico specifico della disciplina in modo appropriato; costruendo grafici temporali.
Leggere tracce storiche nel territorio	*individuando* i nessi tra eventi storici e caratteristiche geografiche.
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
Orientarsi su carte geostoriche	*descrivendo* le modificazioni geopolitiche avvenute nel corso delle diverse epoche.
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
-	-
Percorso Didattica della Storia	
Orientarsi nel tempo/ periodizzare (delineare la durata dei fatti e dei periodi secondo segmenti temporali in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano)	*individuando* le caratteristiche che distinguono un periodo da un altro; *rilevando* i mutamenti che possono segnare inizio e fine di un periodo; *distinguendo* le attività ritenute caratterizzanti; *riconoscendo* gli eventi caratterizzanti nel loro rapporto diacronico e sincronico (successione e contemporaneità); *riconoscendo* i processi di trasformazione (le serie dei fatti concatenati nel processo; le contemporaneità delle serie dei fatti; la segmentazione in periodi, cicli);

Organizzare spazialmente i fatti e dare senso ai fatti spaziali (localizzare e distribuire i fatti, i fenomeni, le civiltà, i processi di trasformazione in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato)	*sapendo individuare* tipologia di organizzazione territoriale; estensione e distribuzione dei fenomeni (ingrandimenti, frammentazioni, riduzioni di aree politiche, economiche, etc.); *collocando* un fatto storico nel territorio in cui si è verificato o un sistema geo-politico odierno e del passato nel proprio contesto spazio-temporale; *distinguendo* se i fatti studiati sono di portata locale, regionale, macroregionale o mondiale; *utilizzando* diversi strumenti di lettura fra i quali carte geostoriche, geopolitiche, carte a diversa scala, tabelle, grafici, immagini, fonti iconiche o testuali.

Abilità 2: Riconoscere e interpretare le fonti storiche	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Raccogliere/ricercare fonti e documenti storici	*riconoscendone* la tipologia in base alle indicazioni dell'insegnante, *descrivendo* e *contestualizzando* nel tempo e nello spazio con il linguaggio specifico della disciplina il periodo della Storia Antica (il Mediterraneo in età classica: Grecia e Roma; l'avvento del Cristianesimo) sulla base di indicatori quali: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, potere e istituzioni, espressioni culturali, arti figurative, religioni (quadri di civiltà).
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
Riconoscere e raccogliere documenti storici	*classificandoli* in materiali, scritti, orali, visivi, diretti/indiretti, volontari/non volontari.
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
Utilizzare in modo preciso fonti, anche dirette, e documenti storici diversi (materiali, scritti, visivi, multimediali)	*sapendoli ricercare, selezionare e interpretare*; *ponendosi domande*; *ricavandone informazioni* utili a descrivere il periodo storico esaminato.
Percorso Didattica della Storia	
Concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti: **a) Produrre fonti** (trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio)	*rendendosi conto* che le informazioni sui diversi aspetti delle civiltà sono fondate su diverse tracce messe a confronto; *cogliendo aspetti* fondamentali delle fonti d'archivio (la collocazione nel tempo e nello spazio, il possibile uso in funzione delle tematizzazioni scelte, il materiale o la tecnica usata per produrre le tracce usate come fonti, l'epoca in cui venivano utilizzate, l'intento comunicativo dell'autore, l'attendibilità); *cogliendo il potenziale informativo* dei siti archeologici e dei diversi tipi di musei; *sapendo usare procedure di ricerca* (nelle biblioteche, in internet, sui quotidiani e in altri *media*, anche collaborando a gruppi di ricerca come *webquest* per internet); *contestualizzando* le fonti di memoria; *distinguendo* fonti primarie e secondarie;
b) Criticare le fonti (vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti)	*facendo un'analisi comparata* delle diverse fonti (vagliando le differenze del potenziale informativo di una traccia; valutando le condizioni di produzione di una traccia; valutando gli interessi di chi ha prodotto la traccia); *producendo informazioni inferenziali* per mezzo di più fonti messe a confronto; *vagliando il grado di credibilità* delle informazioni dirette.

Abilità 3: Organizzare il materiale in funzione interpretativa ed esplicativa	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Organizzare il materiale raccolto in schemi temporali	*esponendolo* in modo chiaro e completo in forma narrativa, descrittiva e argomentativa avvalendosi di fonti, documenti, supporti specifici (mappe/atlanti storici/grafici temporali).
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
-	-
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
Organizzare informazioni storiche, anche dirette, ricercate, selezionate e interpretate	*evidenziando* con precisione e accuratezza i rapporti di causa-effetto, le conseguenze, i cambiamenti, le continuità, con l'ausilio di strumenti diversi (tabelle, grafici, mappe concettuali, supporti multimediali) individuati e realizzati.
Percorso Didattica della Storia	
Produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato (gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica)	*individuando le funzioni temporali fondamentali* della spiegazione dei fatti storici (contemporaneità, durata, periodi); *distinguendo* tra elementi di analisi degni di essere inclusi tra gli elementi esplicativi (causa-effetto, multicausalità, aspetti ambientali, condizioni, fattori, eventi); *formulando ipotesi circa le correlazioni* tra gli aspetti delle civiltà; *formulando ipotesi su plausibili elementi esplicativi* dei mutamenti epocali rilevati nel processo di trasformazione.

Abilità 4: Confrontare quadri di civiltà	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Confrontare quadri storico-sociali diversi lontani nello spazio e nel tempo	*individuando* analogie, differenze e costanti.
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
Confrontare quadri storico-sociali diversi	*cogliendone* permanenze, mutamenti, ciclicità.
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
Confrontare quadri storici (…), nei diversi aspetti socio-economici e politicoculturali	*orientandosi* nel tempo e nello spazio; *individuando* all'interno dei periodi gli eventi e i processi nel loro rapporto diacronico e sincronico; *servendosi* di diversi strumenti fra i quali tabelle, grafici, carte geo-storiche, geopolitiche; *cogliendo con spirito critico* permanenze, mutamenti, ciclicità e tematiche interculturali.
Percorso Didattica della Storia	
Confrontare quadri di civiltà	*riconoscendo* mutamenti e/o permanenze; *individuando le relazioni* nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali; *proponendo periodizzazioni*, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; *cogliendo le relazioni* fra fatti storici del passato e aspetti del presente.
Confrontare stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione	*riconoscendo* mutamenti e/o permanenze; *individuando le relazioni* nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali; *identificando e comprendendo il modello di periodizzazione* esplicita o implicita utilizzata nei testi storici; *proponendo periodizzazioni* con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici

Abilità 5: Valutare criticamente fatti ed eventi	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Valutare *criticamente* periodi della propria storia personale e della storia studiata	*rilevando i cambiamenti* che hanno condizionato gli eventi successivi.
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
Valutare *criticamente* fatti, eventi, periodi	*evidenziando il cambiamento*, il progresso, i rapporti di causa-effetto, le conseguenze dei fatti accaduti da … a …
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
-	
Percorso Didattica della Storia	
Porre questioni pertinenti ed euristiche a proposito dei fatti storici (identificare i termini dei problemi storici)	*enunciando questioni* in rapporto al confronto tra stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio; in rapporto al confronto tra processi storici e mondo attuale; in rapporto allo svolgimento dei processi di trasformazione; *formulando in termini espliciti il problema implicito* presente nelle spiegazioni dei testi storiografici o di altri materiali

Abilità 5+: Trasferire conoscenze storiche per comprendere il presente	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
Trasferire conoscenze storiche	*per comprendere* i fondamenti e le istituzioni della vita sociale, civile e politica (riconoscere i concetti di diritto e dovere, ascoltare e rispettare i punti di vista diversi dal proprio; agire responsabilmente nella comunità scolastica; costruire rapporti con gli altri basati sull'autonomia critica, sul riconoscimento della diversità, sulla cooperazione solidale).
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
Trasferire conoscenze storiche	*per comprendere* aspetti significativi del presente (…), della storia locale o della storia italiana ed europea (…).
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
-	
Percorso Didattica della Storia	
-	

Abilità 6: Comunicare nel linguaggio specifico della disciplina (comunicazione storiografica)	
Abilità principale	**Sotto-abilità (in corsivo), eventuali atteggiamenti (in sottolineato), eventuali contenuti tematico-conoscitivi**
V anno Primaria (I ciclo)	
-	
III anno Secondaria I grado (I ciclo)	
-	
V anno – Secondaria II grado (II ciclo)	
Esprimersi con il linguaggio specifico della disciplina	*riferendo* <u>in modo preciso e accurato</u> i fatti storici e *operando* collegamenti pertinenti tra di essi; *riconoscendo* gli aspetti significativi nel presente; *valutando* la portata storica e *argomentando* al fine di produrre in forma scritta saggi, relazioni ed elaborati multimediali
Percorso Didattica della Storia	
Comunicare le informazioni e le conoscenze apprese	*utilizzando* la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace; *tematizzando* (delimitando argomenti, articolando informazioni secondo variabili di civiltà, individuando eventi significativi nel processo di trasformazione, articolando gli elementi utili a capire i cambiamenti nel processo di trasformazione (pdt)); *attribuendo significati* ai mutamenti e alle permanenze; *usando concettualizzazioni* pertinenti alla comprensione dei quadri di civiltà (qdc) e dei pdt; *costruendo grafici* temporali, mappe, carte geostoriche (nel tempo, semanticamente, concettualmente), *utilizzando* <u>anche in autonomia</u> *sistemi multimediali*; *narrando* (anche trasponendo in un modello grafico sezioni narrative di un testo storico riconosciute utili al tema e ricostruendo un pdt connettendo tra loro le informazioni di più serie tematiche); *descrivendo* (*riconoscendo* nella sezione descrittiva di un testo storiografico la descrizione di un periodo, una situazione, uno stato di fatto, un mutamento, etc.; *descrivendo* aspetti di civiltà di lunga durata usando informazioni relative a civiltà diverse nel tempo e nello spazio, etc.); *argomentando* (*riconoscendo le relazioni* che supportano l'argomentazione di un autore in un testo storiografico; *giustificando le ipotesi a sostegno* delle spiegazioni dei mutamenti; *usando parole e nessi logico-temporali adeguati* come 'a partire da, prima di, dopo di, mentre, intanto, etc.'.

Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale

Ivo Mattozzi

1. Che sanno fare gli studenti competenti in storia?

Immaginate che i vostri studenti

- sappiano pensare che il mondo è pieno di tracce che possono essere collegate a fatti passati e che grazie ad esse i fatti si possono ricostruire in modo attendibile;
- sappiano usare tracce per produrre informazioni dirette e inferenziali su qualcuno di quei fatti secondo una tematizzazione prefissata;
- vadano in un museo interessati a dare senso agli oggetti esposti collegandoli alla civiltà o ai fatti che li hanno prodotti;
- sappiano organizzare le informazioni con molteplici operazioni cognitive in un testo, abilità richiesta anche in altre discipline.

Essi darebbero prova di avere acquisito competenze metodologiche ad un livello più o meno alto a seconda della difficoltà della prova proposta.

Ora immaginate che i vostri studenti dimostrino anche capacità di mettere in relazione le conoscenze storiche apprese

- con altre conoscenze;
- con tratti caratteristici del mondo attuale;

e le sappiano usare

- per analizzare criticamente altre conoscenze;
- per confrontare diverse interpretazioni di uno stesso fatto storico;
- per formulare questioni a cui potrebbero dare risposta con lo studio di altre conoscenze;
- per collegare le storie in corso con i processi storici passati;
- per criticare l'uso pubblico e l'uso politico del passato e delle conoscenze storiche.

Potreste avere la piena soddisfazione di avere realizzato un insegnamento della storia efficace a dotare gli studenti di un apparato della mente, formato da pensiero storico e da abilità metodologiche.

1.1. Quali sono le condizioni per formare studenti competenti?

La prima condizione è quella di condividere con loro una idea di 'passato' e di 'storia' che faccia apprezzare la portata conoscitiva della storia. Occorre pensare e far pensare il passato (cioè le storie fatte) come presente in tre modi:

1) **Le permanenze e i processi del passato plasmano il mondo presente e condizionano la vita nel presente**. L'esempio più facile da fare è quello che riguarda i processi e le permanenze dei fenomeni religiosi o delle sistemazioni territoriali.
2) **Il passato è presente nella mente degli esseri viventi** sottoforma di abitudini, di copioni, di rappresentazioni e di conoscenze (ad es. nelle idee religiose, nelle abitudini alimentari...).
3) **Il passato è presente sottoforma di tracce** dei fatti che si sono svolti.

Di conseguenza, si deve indurre un'altra idea di storia. Non è d'aiuto la opposizione tra 'passato e presente' ma tra

1) fatti effettivamente successi in una concatenazione che forma una storia effettiva, fatta, realmente vissuta e
2) storia dei fatti come ricostruzione, interpretazione e rappresentazione della storia effettiva [storiografia].

I fatti della prima categoria sono accaduti nel passato, invece la storia che li ricostruisce, la storiografia, si fa in un presente. Con queste idee gli alunni possono essere più interessati al sapere storico e possono acquisire competenze se sono impegnati in processi di insegnamento e di apprendimento atti ad esercitare e promuovere man mano

- sia le abilità di realizzazione delle procedure metodologiche cioè quelle richieste dall'uso delle tracce per produrre informazioni e per organizzarle in testi,
- sia le abilità necessarie alla comprensione dei testi, alla loro critica, al loro uso.

Ci vogliono attività mirate e organizzate in modo che la loro concatenazione produca via via la formazione, il consolidamento e lo sviluppo delle abilità a compiere le operazioni cognitive, sempre meglio specializzate, nelle pratiche di gestione delle informazioni e in quelle riguardanti le conoscenze. Si tratta di impegnare gli alunni a riflettere e a ragionare sia rispetto a ciascuna conoscenza sia rispetto all'uso che se ne potrebbe fare.

Tutto ciò comporta che gli insegnanti assumano l'impegno: «devo 'fare' il 'mio' o il 'nostro' (di istituto o di gruppo di docenza) curricolo», nel senso di progettarlo, di metterlo in opera e di aggiornarlo in corso d'opera. Il che implica che non ha senso limitarsi a copiare l'indice del manuale nel proprio piano di lavoro. Ma occorre innanzitutto selezionare una dose di conoscenze che sia possibile trattare articolatamente nel monte ore a disposizione. Poi occorre ristrutturare i testi del manuale per riscattare le conoscenze dalla segmentazione che rende ciascun segmento insignificante. Infine, occorre

aggiungere qualche conoscenza non presente nel libro di testo allo scopo di rendere possibile agli studenti di comprendere qualche aspetto o processo del mondo odierno non contemplato dal manuale.

2. Perché formare competenze metodologiche?

Ma non basta far apprendere conoscenze storiche? Non è tempo sprecato quello dedicato alle attività metodologiche, visto che non dobbiamo formare storici? Vediamo.

Noi tutti siamo produttori di tracce e siamo costretti, spesso, a usare le tracce per produrre informazioni su fatti che ci riguardano. Nel mondo delle applicazioni digitali socializzanti abbiamo il problema della diffusione delle false notizie e della necessità di educare i cittadini a scoprirle e a immunizzarsi contro la «tendenza alla credulità acritica».[1] Gli storici hanno elaborato criteri per criticare e per interrogare le tracce, per produrre informazioni credibili, per organizzarle in modo da rendere la ricostruzione dei fatti attendibile. Tali criteri non servono solo in campo storico, servono anche nella vita sociale, nella vita politica, nell'esercizio delle professioni e dei mestieri. È bene che ogni cittadino sia provvisto di competenze, più o meno raffinate, a usare tracce come fonti. Ma ci sono altri due motivi per rendere gli studenti sensibili a pensare i fatti del passato (qualunque passato) in correlazione con le tracce: 1) sapere che la qualità della conoscenza storica dipende dalla qualità delle operazioni di uso della documentazione; 2) sapere che il patrimonio culturale è l'universo delle tracce disponibili e che si può accrescere grazie alle tracce che possono essere scoperte.

Il primo sapere è richiesto quando si deve valutare la qualità di una conoscenza oppure quando occorre comparare conoscenze controverse. Il secondo sapere è alla base dell'educazione al patrimonio culturale e alla capacità di usufruirne.

Insomma, le competenze metodologiche sono una componente delle competenze di cittadinanza attiva e critica.

3. Perché non basta far imparare le conoscenze?

A che serve riempire le teste nostre e degli studenti di informazioni su eventi, su personaggi, su date se non riusciamo ad utilizzarle per la comprensione di altre conoscenze e di aspetti e processi che caratterizzano il mondo attuale? A niente, perciò gli studenti non riescono a dare senso allo studio della storia.[2]

---

1 Cipolla, 1988, p. 33.

2 Scrive Cambi, 2004, p. 31: «Il discorso didattico e pedagogico tende oggi ad approdare a due soluzioni: una di conoscenze rese flessibili, applicative, autocritiche; un'altra di 'apprende-

Proviamo a insegnare un sapere storico il cui studio dia agli studenti la sensazione di potenziare il loro pensiero e la loro cultura perché fornisce loro i riferimenti e modi di pensiero utili a comprendere meglio il flusso dei processi che hanno generato le caratteristiche del mondo odierno e che sono all'origine di processi in corso.

> Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare 'competenze' è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di 'parlare' di certi argomenti, senza averne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico. Il concetto di competenza è stato perciò legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi.[3]

Dunque, occorre che le conoscenze storiche siano significative, cioè riguardino problemi e fatti connessi con aspetti e problemi vivi nel mondo attuale, e che il loro apprendimento sia il risultato di attività adatte a mettere in moto il flusso delle operazioni cognitive che si compiono nella mente dell'alunno.

3.1. Che cosa intendere per conoscenze significative e rilevanti?

Le abilità sono le prime ad essere formate e costituiscono la continuità del curricolo, poiché esse sono messe continuamente in gioco nelle attività di apprendimento. Invece, le conoscenze devono variare secondo i livelli di maturazione affettiva e cognitiva degli allievi.

Per una tradizione mal fondata siamo abituati a pensare tre caratteristiche inevitabili per la storia da insegnare:

1) che la storia generale non possa prescindere dal basarsi in primo luogo sulle conoscenze che riguardano il campo politico-istituzionale e i suoi mutamenti;
2) che il canone di conoscenze rilevanti sia unico per tutti i livelli scolastici;
3) che l'organizzazione delle conoscenze non possa non essere calata sull'asse cronologico-lineare dove vanno allineati i fatti secondo la data del loro inizio.

Sono tre caratteristiche deleterie poiché producono una storia generale che non ha senso per gli studenti sia perché la rilevanza dei temi di volta in volta offerti dai capitoli del libro di testo non è giustificata dalla necessaria visione dei processi di lungo periodo, sia perché rende astrusa e incomprensibile la

---

re ad apprendere', che delle conoscenze valorizza sì anche i contenuti ma in particolare la forma, poiché è questa che entrerà in gioco in nuovi apprendimenti, in quei nuovi apprendimenti che la società dei saperi tende a rendere sempre più precari, sempre più in evoluzione, sempre in condizione di rinnovamento, e di forma e di contenuto».

[3] Baldacci, 2011, p. 19.

selezione inevitabile, sia perché rende più disagevole la costruzione dei nessi tra una conoscenza e le altre.

Tali caratteristiche provocano la repulsione che la maggior parte dei giovani concepiscono per la storia scolastica e l'insuccesso dei loro apprendimenti.

L'imperativo per ogni insegnante è quello di pensare saperi storici commisurati alle abilità cognitive, alle conoscenze del mondo, alla maturazione affettiva degli alunni nei diversi livelli di scolarità.

All'inizio i bambini acquisiscono, di prammatica, da varie fonti (discorsi degli adulti, trasmissioni televisive, film, fumetti, giochi elettronici, visite a musei e siti storici…) immagini confuse, superficiali, aneddotiche su ciò che consideriamo passato storico. Non sanno, ovviamente, distinguere tra le informazioni e non sanno metterle in prospettiva. Ma quei barlumi sul passato stimolano una grande curiosità: «i bambini sono curiosi allo stesso modo dei ricercatori scientifici».[4]

I processi curricolari devono, innanzitutto, favorire la costruzione di conoscenze affidabili che diano la possibilità di concepire il passato conosciuto grazie all'attività storiografica. Poi devono alimentare la curiosità per la storia lungo tutti i dieci anni seguenti. La domanda cruciale diventa: «quali tipi di conoscenze e di sapere sono adatti ai bambini della scuola primaria? quali tipi di conoscenze sono più stimolanti e più adeguati per gli adolescenti della scuola secondaria di I grado? Quali tipi di conoscenze e di sapere sono più formativi per i giovani della scuola secondaria di II grado?».

I bambini hanno esperienza degli aspetti della civiltà nella quale vivono immersi e della quale percepiscono sempre più numerose caratteristiche. Non hanno esperienza e conoscenza del mondo politico con i suoi conflitti, delle istituzioni con il loro funzionamento, non sono attrezzati per capire la storia politico-istituzionale e degli eventi bellici e dei personaggi che vi agiscono. Perciò il tipo di conoscenze basiche, quelle che fondano il primo sapere storico e rendono pensabile come l'umanità ha abitato il passato, è quello che riguarda le rappresentazioni di aspetti delle civiltà elaborate dai diversi gruppi umani nel passato. Esso si elabora con i cosiddetti quadri di civiltà. E gli alunni apprendono dell'esistenza di gruppi umani o di popoli o di imperi multietnici, della compresenza di civiltà diverse e dei grandi mutamenti del mondo attraverso i confronti tra le civiltà. Questo primo tipo di sapere storico permette di dare la risposta alle domande: «come era il mondo o una sua parte nel periodo X?; come è cambiato il mondo o una sua parte da un periodo all'altro?».

Nella scuola secondaria di I grado il sapere storico può costituirsi ancora di quadri di civiltà, ma dovrebbe caratterizzarsi peculiarmente con le conoscenze riguardanti processi di grande trasformazione, cioè quelle sequenze di fatti

---

4 Celli, 1988, p. 11.

e interazioni tra molteplici soggetti che hanno prodotto le trasformazioni che segnano il divenire dell'umanità e del mondo, dell'Italia e dell'Europa. Le conoscenze selezionate dovrebbero dare risposte a domande del tipo: «come, in virtù di quali processi è potuto accadere che il mondo, l'umanità, l'Italia e l'Europa siano diventate così come sono se erano così diverse nel periodo iniziale?» E le conoscenze dovrebbero riguardare i grandi lineamenti di alcuni dei principali processi con lo scopo di costruire un sapere di base adatto ad integrare nuove conoscenze e a provocare curiosità verso di esse.[5]

Infine, nella scuola secondaria di II grado, continuano ad essere convenienti le conoscenze di quadri di civiltà e di processi di trasformazione, specie nel primo biennio, ma ad esse possono e devono integrarsi le conoscenze riguardanti problemi e spiegazioni storiografiche e le controversie nelle quali i problemi sono dibattuti. Così gli studenti possono esercitarsi ad impostare le analogie tra varie ricostruzioni di eventi e di processi, a valutare la fondatezza delle generalizzazioni, a cogliere e apprezzare le spiegazioni multifattoriali contro la banalità della loro riduzione al rapporto 'causa-effetto'. Il sapere storico presentato come problematico e come oggetto di analisi critica eccita l'intelligenza dei giovani e li educa ad argomentare e a reagire all'uso pubblico, politico, ideologico del passato e della storia.

4. La necessità di organizzare un buon curricolo

Come un artigiano o come un artista o come un regista l'insegnante che progetta e realizza un curricolo di storia deve comportarsi da esperto. Deve saper utilizzare conoscenze (storiche, psicopedagogiche e didattiche…), esperienze proprie e dei colleghi, attrezzi, risorse del contesto, strategie per la produzione o la trasformazione di determinati oggetti che servono nella comunicazione orale, scritta, iconica. La regia dell'insegnamento e quella dell'apprendimento hanno bisogno di una sceneggiatura che chiamiamo curricolo: curricolo di ciclo, curricolo annuale. L'insegnante-regista dovrebbe perseguire la ricerca del buon lavoro, fatto con intelligenza e con sapienza, per la propria personale soddisfazione e per quella degli alunni. Infatti, l'insegnamento fruttuoso comincia con l'atto di pensare e progettare il processo curricolare.

Per questo scopo, l'insegnante deve mettere a frutto la conoscenza di come

- funziona la storia come disciplina, cioè del processo con cui lo storico costruisce la conoscenza controllabile del passato;

[5] I paragrafi dal 3.1 al 5 sono già apparsi nel saggio dal titolo *L'arte di progettare un curricolo di storia* in *Storia e competenze nel curricolo,* 2017, pp. 11-40. Il libro contiene molti contributi essenziali per il ragionamento sulle competenze nel curricolo di storia.

- sono strutturati i testi storici e come funzionano con il montaggio degli elementi informativi e degli elementi interpretativi per costruire rappresentazioni del passato;
- ci sia differenza tra gli oggetti delle rappresentazioni storiche: la ricostruzione di un evento (ad es. la battaglia di Waterloo del 1815) non ha la stessa valenza formativa della rappresentazione di un fenomeno collettivo (ad es. la formazione dell'economia-mondo in età moderna). Dunque, deve sapere che c'è una gerarchia di rilevanze tra le conoscenze storiche e che quelle efficaci per formare il sapere storico dei cittadini possono essere diverse da un ciclo all'altro e possono non coincidere con quelle selezionate dagli autori di manuali;
- si fa la trasposizione didattica dei testi storici per agevolare la comprensione e l'apprendimento delle conoscenze e
- i testi storici possono essere comunicati meglio mediante strumenti visivi e multimediali.

Deve riconoscere gli stili cognitivi degli allievi, per scoprire come funziona in ciascuno la sinergia 'mente-mano-affetti-ragione' in rapporto con compiti diversi e a seconda che siano da utilizzare immagini, oggetti, testi.

Deve avere abilità a valutare nel corso e alla fine del processo di insegnamento e apprendimento che cosa funziona e che cosa non funziona per poter regolare la propria attività e quella degli alunni.

Ogni insegnante deve sapere che può contare su abitudini cognitive (fatte di abilità, di conoscenze, di loro uso, di atteggiamenti affettivi) già germogliate e le deve impegnare nei processi progettati per sostenerne lo sviluppo, per farne germogliare di nuove, secondo un andamento a spirale in cui ad ogni livello e ad ogni processo di insegnamento e di apprendimento tornano ad essere dedicate a compiti conoscitivi nuovi.

La regia didattica si predispone meglio se l'insegnante regista conosce la sceneggiatura intera dei percorsi di studio, cioè se ha un'idea del curricolo continuativo.

5. Il curricolo continuativo

L'insegnante è il gestore del curricolo nel proprio ciclo e lo segmenta in piani di lavoro annuali. Ma deve avere uno sguardo lungimirante e sapere quali sono gli antecedenti e gli sviluppi rispetto al suo ciclo. Perciò ragioniamo prima sul curricolo esteso per tredici anni, poi considereremo la sua segmentazione in piani di lavoro annuali.

Come si comincia? quali sono i primi processi di insegnamento? Per rispondere dobbiamo prendere in considerazione il sapere storico in modo da stabilire quali sono i requisiti di intelligenza e di abilità e di affettività che impone la sua costruzione. Facciamolo in tre mosse logiche:

1) Formare sapere storico implica far lavorare gli alunni con i testi storici e con le fonti. Nell'uno e nell'altro caso gli alunni devono impegnarsi a fare operazioni cognitive che riguardano la delimitazione dell'argomento, l'ordinamento temporale e spaziale delle informazioni, la distinzione dei fatti in mutamenti, permanenze ed eventi, la costruzione di concetti, la problematizzazione e la spiegazione come individuazione di relazioni ignote tra fatti accertati, la comunicazione sottoforma di narrazioni, di descrizioni, di argomentazioni.
2) Le operazioni cognitive sono specializzate nello storico, ma sono fondamentalmente quelle che fa anche chi non è storico poiché sono necessarie per produrre informazioni ed organizzarle e interpretarle anche nella vita quotidiana e nella ricostruzione del passato che ci capita di dover fare ordinariamente. Le operazioni cognitive le fanno anche i bambini poiché le interazioni con gli adulti, la comunicazione linguistica, la comprensione del mondo quotidiano le richiedono. Essi fanno azioni che si compongono in copioni secondo un ordine temporale, si muovono negli spazi familiari e ne elaborano mappe mentali, ricordano il passato vissuto e lo distinguono dal presente e dal futuro. Ovviamente i bambini fanno le loro operazioni a livelli proporzionati alle abilità e conoscenze elaborate nei loro pochi anni di vita.
3) Noi diventiamo più abili a compiere le operazioni se siamo consapevoli metacognitivamente di come esse si possono applicare e come si può migliorare la loro efficacia. Si impara a migliorare le elaborazioni cognitive spontanee se si rappresenta l'organizzazione che esse producono mediante le pratiche di costruzione e di uso di schemi. Ce ne sono tanti utili alla rappresentazione dell'organizzazione delle informazioni e delle conoscenze: linee e grafici del tempo, piante per rappresentare spazi, mappe per rappresentare relazioni, tabelle per fare confronti, diagrammi di flusso per rappresentare relazioni, mappe concettuali….

Partiamo dall'ultima assunzione. Sono i bambini stessi che ci offrono le coordinate per l'inizio del processo curricolare: essi vivono in contesti dove le esperienze quotidiane, le interazioni sociali, le attività che si susseguono si organizzano spazialmente e temporalmente. Dewey ha scritto che si tratta di far passare i bambini «da un universo di esperienza a un universo di discorso», ma forse occorre aggiungere un passaggio: farli passare dall'universo delle loro esperienze all'universo delle rappresentazioni di esse per portarli nell'universo del discorso. Se l'insegnante fa di quelle esperienze, di quelle interazioni, di quelle sequenze di attività l'oggetto della rappresentazione e guida i bambini a dar forma alla rappresentazione dell'ordine temporale e spaziale, promuove le abilità cognitive e pratiche di partenza che possono svilupparsi in funzione dello studio della storia negli anni seguenti.

I bambini hanno vissuto delle attività nel passato ed esse hanno lasciato tracce nel presente. Se l'insegnante li guida a ricostruire quelle attività mediante l'uso delle tracce mette il bambino in condizione di fare le operazioni mentali e pratiche che vengono implicate nella costruzione della conoscenza storica a livelli più sofisticati.

I bambini vivono in contesti in cui la misura del tempo è ossessivamente ricorrente e gli strumenti (calendari e orologi) fanno parte del corredo ordinario delle case e delle persone. Quegli strumenti sono rappresentazioni delle sequenze di eventi celesti quali le lunazioni, gli aspetti e le posizioni del Sole durante il giorno e durante il ciclo annuale. Se l'insegnante guida i bambini a cogliere la relazione tra strumenti di misura e fenomeni celesti, allora rafforza la formazione temporale e la mette al servizio del sapere e delle abilità cronologiche.

Dunque, nella prima fase della scolarità, l'insegnante può promuovere abilità temporali e spaziali, l'elaborazione dei concetti di traccia e di fonte, abilità a produrre informazioni, abilità ad usare gli strumenti cronologici e gli altri mediatori delle rappresentazioni della conoscenza. Mette così gli alunni in condizione di affrontare compiti più complessi: ricostruzione di fatti del passato in un orizzonte sempre più ampio (quello della loro biografia generazionale, quello delle biografie degli adulti prossimi, quello del passato a scala locale) e studio dei testi storici.

Ma per affrontare l'uso dei testi allo scopo di costruire conoscenze storiche occorre insegnare ai bambini a riconoscerne la struttura e ad adoperarli come strumenti. Perciò nel curricolo deve essere sempre presente l'attività dedicata a far familiarizzare gli alunni con i testi e con gli altri *medium* che useranno per costruire il loro sapere storico. Così la scuola primaria fonda sia la conoscenza dei procedimenti della ricostruzione del passato e le abilità necessarie per ricostruirlo sia la conoscenza di come sono strutturati i testi storici e le abilità di studio e di costruzione del sapere. E gli scolari potranno continuare ad applicare tale attrezzatura, a raffinarla, a consolidarla, a svilupparla in tutto il resto della carriera scolastica e anche oltre, nell'esercizio della cittadinanza.

Ma ciò potrà accadere solo a condizione che il curricolo della scuola secondaria sia progettato allo scopo di offrire agli studenti ogni anno le occasioni di investire il capitale di abilità cognitive e operative già accumulato nei processi di apprendimento precedenti.

Bibliografia di riferimento

M. Baldacci (2011), *Curricoli e competenze,* in *La musica tra conoscere e fare,* a cura di G. La Face Bianconi, A. Scalfaro, FrancoAngeli, Milano.

F. Cambi (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari.

G. Celli (1988), *Imparare il linguaggio delle scienze,* in *Il sapere dei bambini,* Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Elementare, Napoli, Tecnodid.

C. M. Cipolla (1988), *Introduzione allo studio della storia economica,* Il Mulino, Bologna.

Tutta la collana di saggistica che Clio'92 pubblica con l'Editore Mnamon di Milano contiene libri utili a pensare il curricolo verticale di storia:

G. Brioni, M.T. Rabitti (2019), *Come descrivere le civiltà antiche,* Milano, Mnamon.

L. Coltri, D. Dalola, M.T. Rabitti (2016), *Geo-storie d'Italia. Una alleanza possibile,* Milano, Mnamon.

L. Coltri, D. Dalola, M.T. Rabitti (2018), *Una nuova storia generale da insegnare,* Milano, Mnamon.

D. Dalola, M.T. Rabitti (2017), *La storia oltre i manuali. Come usare testi storio-grafici e testi di finzione storica,* Milano, Mnamon.

Storia e competenze nel curricolo (2017), a cura di V. Guanci, M. T. Rabitti, Milano, Mnamon.

P. Lotti, E. Monari (2016), *Incroci di linguaggi. Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della storia,* Milano, Mnamon.

Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola (2019), a cura di E. Perillo, Milano, Mnamon.

Le storie d'Italia nel curricolo verticale: dal paleolitico a oggi (2017), a cura di E. Perillo, Milano, Mnamon.

Il sapere storico e la formazione di alunni competenti, «Il Quaderno di Clio'92», a cura di C. E. J. Saltarelli, n. 16, a. 2017, Milano, Mnamon.

I libri sono in edizioni *e-book* ma è possibile richiederli stampati.

Inoltre mi preme segnalare che sul sito clio92.org ci sono molti articoli dedicati ai temi del curricolo delle competenze storiche e tutti i numeri della nuova serie della rivista digitale «Il Bollettino di Clio» che trattano temi interessanti lo sviluppo curricolare. In particolare, il n. 1, 2013, propone riflessioni su *Insegnare ed apprendere storia per competenze.*

Storia, 'educazioni' e interdisciplinarità*

Maurizio Gusso

1. Trasversalità della dimensione storica e specificità disciplinare della didattica della storia

La 'dimensione storica'[1] dei fenomeni sociali/umani s'intreccia più o meno strettamente con altre dimensioni trasversali, come quelle temporale, spaziale, ambientale, geografica, demografica, economica, sociale, politica, giuridica, etico-civile, culturale, artistica/estetica, linguistico-comunicativa, critica/filosofica, logica, matematica, scientifica, tecnologica, ma rispetto ad esse presenta una sua specificità.

La dimensione storica caratterizza non solo i fenomeni sociali/umani, ma anche le discipline di ricerca che li studiano, dalla storiografia alla geografia, alle altre scienze sociali/umane, alla filosofia, all'estetica, alle scienze naturali e applicate ecc.. Alcune di queste discipline (come nel caso della storiografia e della filosofia) hanno particolarmente indagato la dimensione storica, con peculiarità specifiche.

Inoltre, nel campo della formazione, si pone il duplice problema della specificità delle competenze storiche rispetto ad altre competenze chiave[2] e della trasversalità delle competenze storiche rispetto alle varie discipline d'insegnamento.

La trasversalità/specificità della dimensione storica si può anzitutto ricondurre alla trasversalità/specificità di categorie fondanti come quella della 'storicità'. Rinunciando in questa sede, per limiti di spazio, ad addentrarci nel complesso terreno interdisciplinare (anzitutto tra filosofia e storiografia) del dibattito sul concetto di 'storicità', possiamo azzardare l'ipotesi secondo cui, sul versante della 'storia', intesa come processo storico (*res gestae*), un elemento di trasversalità/specificità consiste nel fatto che tutti i fenomeni sociali/umani e i saperi hanno una storicità e una storia e possiamo usare in modo consapevolmente convenzionale il termine 'storicità' non nelle sue comples-

---

* Versione sintetica della relazione *Storia, 'educazioni' (alla cittadinanza, al patrimonio ecc.) e interdisciplinarità* (IIS Cremona, Milano, 8 febbraio 2017), la cui presentazione in *PowerPoint* è stata pubblicata in Gusso, 2017 b.

1 Gusso, 2015 b, p. 1.

2 Gusso, 2011, pp. 51-52.

se e cangianti accezioni filosofiche, ma nel significato più intuitivo di «[…] carattere storico della realtà in tutte le sue determinazioni e qualificazioni».[3]

Perciò, sul versante della 'storiografia', intesa come indagine sulla 'storia' (*historia rerum gestarum*), si può fare ricerca storica su qualsiasi fenomeno sociale e sapere. È pure grazie alla storicità dei fenomeni sociali e dei saperi che la storiografia e le altre discipline di ricerca possono affrontare i propri oggetti in una prospettiva storica.

La storiografia è una disciplina di ricerca che storicamente è divenuta un punto di riferimento per tutti i saperi storici, per esempio per il livello avanzato di elaborazione di alcune categorie (a partire da quelle relative al tempo storico) e – più ancora – per la loro pertinente applicazione a ricerche storiche concrete. In questa sede, per motivi di spazio, si rinuncia ad approfondire l'«analisi della struttura della disciplina storica»[4] e dei suoi «nuclei fondanti»[5] e la specificità dello statuto epistemico della storiografia, anch'esso storico (cfr. la storia della storiografia) e quindi almeno in parte variabile in base ai diversi paradigmi storiografici.[6] Tuttavia, si può ipotizzare che la specificità della storiografia non coincida esclusivamente con la specificità delle categorie del tempo storico, ma, essendo la storiografia una sorta di 'scienza' delle relazioni fra soggetti/fenomeni geo-storico-sociali diversi in differenti contesti ambientali, sociali (in senso non soltanto sociologico, ma anche demografico, economico, tecnologico, politico e culturale), spaziali e temporali, riguardi anche una peculiare combinazione di categorie sociali, spaziali e temporali (in uno stretto intreccio con le scienze sociali/umane e la geografia).

Per quanto riguarda la formazione, non solo la storia-materia, ma anche le altre materie (quale più e quale meno e con la debita gradualità nei diversi cicli scolari) possono essere insegnate in un'ottica storica, relativa alla storia dei loro oggetti di studio e/o delle discipline di ricerca corrispondenti; inoltre, anche le materie d'insegnamento hanno una loro storia/storicità.

Si tratta, però, di evitare due errori piuttosto frequenti.

Il primo è quello dell'approccio 'pseudostoricista', che ha tradizionalmente trasformato insegnamenti come quelli di filosofia, letteratura, arte e musica in storie evoluzionistico-lineari e organicistiche della filosofia, della letteratura, dell'arte e della musica (storia delle correnti filosofiche, letterarie, artistiche e musicali o degli autori e delle loro opere, in termini di nascita, crescita, culmine, decadenza, fine).

---

3 Galasso, 2000, p. 169.

4 Per il concetto di «struttura delle discipline» e per la distinzione fra «struttura sostanziale» e «struttura sintattica» della disciplina cfr. Schwab, 1971.

5 Gusso, 2004, pp. 98-99, 104-106.

6 Cfr. Gusso, 2004, pp. 99-103. Sulla storiografia come «scienza "pluriparadigmatica"» cfr. Guarracino, Ragazzini, 1980, pp. 43-44 (la definizione è di Dario Ragazzini).

Il secondo è quello di un'eccessiva settorializzazione e banalizzazione delle 'storie settoriali' (della filosofia, della letteratura, dell'arte, della musica, delle scienze naturali o sociali/umane, della tecnologia, delle religioni ecc.), sganciate dalla storia 'olistica' o 'pluridimensionale' (demografica, economica, sociale, politica, culturale ecc.).[7]

Possiamo distinguere due tipi di finalità della formazione storica rispetto al loro grado di trasversalità/specificità: finalità specifiche della disciplina d'insegnamento 'storia'; finalità trasversali rispetto alle varie discipline d'insegnamento (competenze storiche trasversali, legate alla storicità).

Può essere, inoltre, utile introdurre, all'interno delle finalità della formazione storica, un'altra distinzione (in parte corrispondente alla prima) tra «finalità 'intrinseche' […] insite nello statuto epistemologico della storiografia e nella metodologia della ricerca storica»[8] e «'finalità non banalmente estrinseche/ideologiche'».[9] Nei regimi non democratici all'insegnamento della storia sono state attribuite in prevalenza finalità estrinseche di tipo ideologico, che non risultano né scientificamente né pedagogicamente valide nella prospettiva di una società e di un sistema formativo democratici e rispettosi delle differenze. Le finalità intrinseche e quelle non ideologicamente estrinseche possono riguardare sia la storia-materia, sia le altre discipline insegnate, anche se, nel caso dell'insegnamento della storia, le finalità intrinseche acquistano un rilievo ancora maggiore.

Quali sono la specificità e il peso specifico delle competenze storiche rispetto ad altre competenze chiave della formazione lungo tutto l'arco della vita? Qual è la trasversalità delle competenze storiche rispetto alle varie discipline d'insegnamento?

Nell'Allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo* alla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*,[10] le otto «Competenze chiave per l'apprendimento permanente» previste sono solo la «Competenza alfabetica funzionale» (prevalentemente riferita alle lingue e alla comunicazione), la «Competenza multilinguistica» (riferita alle lingue più che ai linguaggi), la «Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria» (in cui le scienze e le tecnologie previste

---

7 Cfr. Gusso, 2019 b, p. 180.

8 Gusso, 2019 b, p. 187. Per esempio, insegnare a pensare storicamente (familiarizzazione crescente con la metodologia della ricerca storica e con il linguaggio storiografico: tematizzazione/problematizzazione storica; critica delle fonti; uso appropriato di categorie e modelli interpretativi storiografici e di ipotesi di periodizzazione ecc.), se non anche ad agire con consapevolezza storica.

9 *Ivi*, p. 188. È il caso, per esempio, delle 'nuove educazioni' (interculturale, alla cittadinanza democratica, ai diritti umani e dei minori, alle pari opportunità, alla pace, allo sviluppo sostenibile, al patrimonio, ai *media*, alla salute ecc. (cfr. il § 2).

10 *Raccomandazione del Consiglio*, 2018, pp. 7-12.

sono solo quelle naturali e non quelle sociali), la «Competenza digitale», la «Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare», la «Competenza in materia di cittadinanza», la «Competenza imprenditoriale» e la «Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali». Purtroppo fra le competenze chiave non figurano competenze né storiche né temporali (e nemmeno spaziali e geografiche). Gli unici riferimenti storici sono quelli alla «dimensione storica» delle «competenze linguistiche» e a «la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale».[11]

Il Decreto ministeriale (D.M.) del 22 agosto 2007, n. 139 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) aveva ricavato dalle otto «Competenze chiave per l'apprendimento permanente» previste dall'Allegato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo* alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*[12] otto «competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria»,[13] in cui non figuravano competenze chiave storiche, temporali, geografiche e spaziali (anche perché, a differenza di quelle raccomandate dal Parlamento europeo e dal Consiglio, si tratta di competenze assolutamente trasversali rispetto alle aree disciplinari); tuttavia, a differenza del Parlamento europeo e del Consiglio, aveva proposto di declinarle nei quattro assi culturali previsti dall'Allegato 1,[14] fra cui l'«*Asse storico-sociale*», caratterizzato da tre competenze, di cui la prima, anche se definita in modo non del tutto adeguato, è di tipo geostorico e si articola in conoscenze e abilità anche di tipo storico.[15] Il D.M. 16 novembre 2012, n. 254 (*Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*) ha proposto sensati «*Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*» e «[…] *della scuola secondaria di secondo grado*» e «*Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza* […]» e «[…] *quinta della scuola primaria*» e «[…] *della classe terza della scuola secondaria di primo grado*».[16]

---

11 *Ivi*, rispettivamente a p. 8, a proposito della «Competenza multilinguistica», e a p. 10, a proposito della «Competenza in materia di cittadinanza».

12 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, 2006, pp. 5-9.

13 *Il nuovo obbligo di istruzione,* 2007, pp. 29-30.

14 D.M. del 22 agosto 2007, n. 139, *ivi*, pp. 13-28 (*Gli Assi culturali*).

15 *Ivi,* pp. 26-28.

16 *Indicazioni nazionali*, 2012, pp. 53-55.

2. Solidarietà reciproca fra 'educazioni' e discipline

Si possono chiamare convenzionalmente «educazioni di prima generazione» quelle finalità educative (trasversali rispetto alle discipline) da più tempo prese in considerazione e discretamente sedimentate nella normativa e nelle pratiche didattiche, quali le educazioni linguistico-comunicativa, estetica/artistica/letteraria/musicale, spaziale/geografica, temporale/storica, scientifica, tecnologica, informatica, matematica, psicomotoria.[17] Rappresentano le espansioni trasversali di alcuni campi specifici di saperi/ambiti disciplinari. Linguisticamente sono accomunate dall'essere denominate con il sostantivo «educazione», seguito da un aggettivo che rinvia a un campo specifico di saperi (per esempio, «musicale»).

Con espressioni come «nuove educazioni» o «educazioni di seconda generazione» viene indicato, invece, un insieme di dimensioni educative introdotte più recentemente nella normativa e nelle pratiche didattiche e riconducibili ai seguenti campi semanticoconcettuali: educazione alla cittadinanza, all'interculturalità, al patrimonio, allo sviluppo sostenibile, alle pari opportunità, alla pace, ai *media*, alla salute ecc..[18] Tali 'nuove educazioni' sono riconducibili ad alcuni dei massimi problemi dell'umanità (es.: pace, sviluppo sostenibile) e in Italia, grosso modo, si sono sedimentate soprattutto a partire dagli anni '80-'90. Linguisticamente sono accomunate dall'essere denominate con il sostantivo «educazione», seguito da un complemento di scopo (es.: «alla pace»).

Le 'nuove educazioni' non sono dei compartimenti stagni, ma sono strettamente connesse e complementari: si pensi, per esempio, all'utile e necessario intreccio fra educazione al patrimonio ed educazione interculturale, alla cittadinanza democratica, ai diritti dei minori, alle pari opportunità, allo sviluppo sostenibile e ai *media*.

Occorre ribadire che le aree di sovrapposizione/convergenza fra le singole 'nuove educazioni' rappresentano la stragrande maggioranza di tale insieme; tuttavia, bisogna ricordare che ogni 'nuova educazione' ha una sua specificità. Fra 'Educazione' e 'educazioni', insomma, c'è un rapporto analogo a quello fra il 'Sapere' e i 'saperi' o le 'discipline'. Per esempio, nessuna 'nuova educazione' può fare a meno dell'interculturalità, della pace e delle altre dimensioni; tuttavia lo specifico dell'educazione interculturale è occuparsi delle complesse relazioni fra persone/gruppi sociali e subculture/culture; lo specifico dell'educazione alla pace è occuparsi dei rapporti fra pace, guerra, conflitti, convivenza, negoziazione e cooperazione.

Pare opportuno concepire ogni insegnante come l'unione di un discreto 'educatore generalista/olistico' (formatore riflessivo a 360 gradi, competente sul versante della trasversalità dell''Educazione' e in particolare delle 'nuove

---

17 Gusso, 2017 a, p. 107.

18 *Ivi*, pp. 107-108.

educazioni') e di un discreto 'formatore specialista/disciplinare' (competente sulle specificità disciplinari), dando diritto di cittadinanza, in ogni petto, alle due anime 'trasversalista'/educativa e specialista/disciplinare.

Si tratta di imparare a fare continui viaggi di andata e ritorno fra 'educazioni' e discipline.[19]

Quando si parte dalla singola 'nuova educazione', occorre incarnarne/declinarne le finalità e competenze trasversali in obiettivi e competenze specificamente disciplinari; per farlo è necessario scrostare le incrostazioni autoreferenziali delle materie d'insegnamento per individuare i nuclei fondanti delle discipline di ricerca corrispondenti, utilizzandone come risorse paradigmi, teorie, metodi, procedure, categorie e modelli interpretativi, tecniche, strumenti, linguaggi, usi sociali, valenze educative ecc..

Quando si parte dalla singola materia d'insegnamento, rispetto ad essa le 'nuove educazioni', invece che essere intese come dei dover essere valoriali e/o delle aggiunte contenutistiche, possono essere considerate come dei filoni ricorrenti di finalità, temi e strategie didattiche, fra loro coerenti, alla cui luce rileggere ogni insegnamento disciplinare, utilizzando la singola 'nuova educazione' come un selettore/organizzatore 'trasversale' di contenuti disciplinari, insieme ai selettori/organizzatori più intrinsecamente disciplinari (come, per esempio, la finalità dell'imparare a pensare storicamente utilizzando le categorie della storicità e i linguaggi e i metodi della storiografia, nel caso dell'insegnamento/apprendimento della storia)[20].

C'è una convergenza significativa fra un'analisi approfondita della 'struttura della disciplina storica' e la sua rilettura alla luce delle 'nuove educazioni'. Per esempio, una revisione interculturale della storia non dovrebbe che confermare quel che si può ricavare da un'analisi profonda della struttura della disciplina storica, ossia una pluralità di soggetti, di soggettività, di 'generi', di scale spaziali, temporali e sociali. Penso che un'analisi approfondita e aggiornata della struttura della disciplina storica potrebbe rendere quasi superflua una sua rilettura alla luce delle 'nuove educazioni'; tuttavia siccome fra l'epistemologia/metodologia della ricerca storica e l'insegnamento/apprendimento della storia (per non parlare della normativa scolastica), come tra il dire e il fare, c'è di mezzo il mare, così, mi sembra prudente usare le finalità delle 'nuove educazioni' come una specie di 'cartina di tornasole' per verificare se l'analisi della struttura della disciplina storica e l'elenco delle finalità intrinseche della formazione storica sono adeguati e aggiornati.

Fra gli esempi lombardi di intrecci fra storia ed educazioni, per quanto riguarda l'educazione al patrimonio spicca *L'Officina dello storico*, laboratorio di didattica della ricerca storica e delle fonti documentarie, artistiche e del

---

19 Gusso, 2017 a, p. 110.

20 Cfr. Gusso, 1998, pp. 29-31, 2004, pp. 170-172.

territorio, fondato nel 2006, giunto nel 2019-2020 alla sua XIV edizione e attualmente promosso da Archivio Bergamasco, Azienda di Servizi alla Persona Golgi-Redaelli, Fondazione MIA-Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo, Iris, Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Lombardia, con la collaborazione di Fondazione Cesare Pozzo per la mutualità, Società Umanitaria e Unione Femminile Nazionale.[21]

3. L'approccio storico-interdisciplinare

Si tratta di un approccio fondato su un equilibrio dinamico fra specificità disciplinare e necessarie aperture interdisciplinari e sulla reciprocità dei 'valori aggiunti' delle discipline dialoganti.[22]

Fra i tanti esempi possibili di interdisciplinarità[23] fra storia ed altre 'aree'/'ambiti' disciplinari, per limiti di spazio, esaminerò solo il caso dell'interdisciplinarità fra storia e 'arti'.

Ovviamente, è fondamentale utilizzare le opere d'arte (in senso lato,[24] inclusivo di quelle letterarie,[25] musicali,[26] filmiche[27] ecc.) sia come testi inscritti in codici e generi specifici, nell'ambito dell'educazione letteraria, estetica e linguistico-comunicativa, sia come 'specchi' espressivo-comunicativi, su cui insegnanti e studenti proiettano le loro domande di senso, esistenziali e soggettive. Tuttavia, è indispensabile esaminare tali prodotti anche come fonti storiche, seguendo il percorso che dal singolo testo/fonte (piano dell'intratestualità), attraverso la comparazione con una serie di testi/fonti omogenei (piano dell'intertestualità), porta alla loro contestualizzazione biografica e storica mediante «conoscenze extra-fonti»[28] (piano della contestualizzazione), armonizzando gli usi didattici 'soggettivo-proiettivo-esistenziali', 'correttamente illustrativi' e 'almeno parzialmente documentari' delle fonti. In base alla teoria dell'arte come rappresentazione polisemica di aspetti di realtà, si tratta anzitutto di contestualizzare l'opera d'arte nella storia dei modelli culturali e/o dell'immaginario e/o delle mentalità e/o delle idee e in quella delle forme artistiche, ma anche di esplicitare gli eventuali riferimenti alla storia tecnologica, socioeconomica e politica contenuti nel testo.

Un esempio lombardo di intreccio fra storia, letteratura, cinema, musica ed educazioni alla cittadinanza interculturale, al patrimonio e alle pari opportu-

---

21 Cfr. Gusso, 2012 c, pp. 61-67.
22 Cfr. Gusso, 2015 a.
23 Cfr. Orefice, 1983, pp. 9-15.
24 Cfr. Gusso, 2016.
25 Cfr. Gusso, 2012 a.
26 Cfr. Gusso, 2012 b.
27 Cfr. Gusso, 2006; Medi, 2012.
28 Topolski, 1975, pp. 463-494.

nità è il Progetto *Cinema e Storia*, giunto nel 2021-2022 alla VIII edizione, promossa da Iris, Istituto lombardo di storia contemporanea, Istituto nazionale Ferruccio Parri e Società Umanitaria.[29]

Bibliografia di riferimento

G. Galasso (2000), *Nient'altro che storia. Saggi di teoria e metodologia della storia*, Bologna, Il Mulino.

S. Guarracino, D. Ragazzini (1980), *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli (I ed.; IV ed.: ivi, 1985).

M. Gusso (1998), *Educazioni e area geostorico-sociale: una solidarietà reciproca*, in *Scienze geostorico-sociali per un curricolo verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, Milano, IRRSAE Lombardia, pp. 29-38.

M. Gusso (2004), *Il contributo della storia* e *Ipotesi per un curricolo continuo di area*, in *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, a cura di S. Citterio, M. Salvarezza, Milano, Franco Angeli, pp. 97-108 e 154-176.

M. Gusso (2006), *I film nel laboratorio didattico di storia. Un approccio interdisciplinare*, in *Geografia e storia nel cinema contemporaneo. Percorsi curricolari di area storico-geografico-sociale nella scuola*, a cura di B. Rossi, Milano, CUEM, pp. 27-63 (versione riveduta e corretta del 25 maggio 2012), https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p= 7474.

M. Gusso (2011), *Storia – dai nuclei fondanti alle competenze*, in *Il profilo di uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza*, «Dossier Insegnare», III, pp. 50-58.

M. Gusso (2012 a), *Il laboratorio con le fonti letterarie*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, 2012, pp. 157-172.

M. Gusso (2012 b), *Il laboratorio con le canzoni*, *ivi*, pp. 173-204.

M. Gusso (2012 c), *Uscite didattiche e formazione storica. Esperienze IRIS di approccio storico-interdisciplinare all'educazione al patrimonio*, in *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, a cura di T. Gilardi e P. Molinari, Milano, EDUCatt, 2012, pp. 53-82, https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=15667.

M. Gusso (2015 a), *Il valore aggiunto della storia. Per un insegnamento integrato di letteratura e storia e un approccio storico-interdisciplinare alle letterature delle migrazioni* (2 marzo 2012), versione riveduta e corretta e aggiornata al 18 maggio 2015, https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7246.

M. Gusso (2015 b), *La dimensione storica* (20 maggio 2015), https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7026.

[29] Cfr. Gusso, 2019 a, p. 98.

M. Gusso (2016), *Le opere d'arte come fonti. Alcuni esempi: testi letterari, film e canzoni,* in *Incroci di linguaggi. Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della stori*a, a cura di P. Lotti ed E. Monari, Milano, Mnamon, pp. 15-34.

M. Gusso (2017 a), *Il curricolo di storia e le educazioni. Il caso dell'educazione alla cittadinanza interculturale*, in *Storia e competenze nel curricolo*, a cura di V. Guanci e M. T. Rabitti, Milano, Mnamon, pp. 107-121 (II ed.; I ed.: Castel Guelfo/BO, Cenacchi, 2011, pp. 102-117).

M. Gusso (2017 b), *Storia, 'educazioni' (alla cittadinanza, al patrimonio ecc.) e interdisciplinarità*, presentazione in *PowerPoint* (IIS Cremona, Milano, 8 febbraio 2017), https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=20489.

M. Gusso (2019 a), *La dimensione 'divulgativa' nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*, in *La divulgazione storica*, «Il Bollettino di Clio», n.s., X, pp. 93-104, https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/07/bollettinon10_gennaio_2019.pdf.

M. Gusso (2019 b), *Criteri di selezione e organizzazione sistemica delle conoscenze storiche significative. Un esempio: lo studio del Novecento per temi/problemi e processi di grande trasformazione*, in *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*, a cura di E. Perillo, Milano, Mnamon, pp. 175-220.

Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007 (2007), Firenze, AS Agenzia Scuola (https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf).

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), «Annali della Pubblica Istruzione», n. speciale, www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico (2012), a cura di P. Bernardi, F. Monducci, Torino, UTET Università (II ed.; I ed.: a cura di P. Bernardi, ivi, 2006; III ed.: *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci, ivi, 2018).

M. Medi (2012), *Il laboratorio con le fonti filmiche*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, 2012, pp. 227-240.

P. Orefice (1983), *Lo studio interdisciplinare dell'educazione. Problemi metodologici*, Teramo, Giunti e Lisciani (rist. 1984).

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), Consiglio dell'Unione europea, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 4 giugno 2018, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006), Parlamento europeo e Consiglio, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 30 dicembre 2006, https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF.

J. J. Schwab (1971), *La struttura delle discipline*, in J. J. Schwab, L. H. Lange, G. C. Wilson e M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia (I ed.; ed. più recente: *ivi*, 1986; ed. or.: 1964), pp. 1-27.

J. Topolski (1975), *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino (ed. or.: 1973).

Artigiani della storia.
Come si insegna in un laboratorio storico

Antonio Brusa

1. Il laboratorio. Dentro la parola, gli obiettivi formativi del laboratorio

Il termine 'laboratorio' è l'applicazione al campo delle discipline di una struttura produttivo/formativa centrale nel passato, ridotta oggi allo spazio di una nicchia: l'atelier dell'artigiano. Un tempo esistevano 'le botteghe' e si mandava il figlio 'a bottega', dove l'artigiano proponeva all'allievo un frammento di attività, tipica del suo mestiere. L'allievo si esercitava e, quando terminava il lavoro, il 'maestro' gli mostrava il suo 'capolavoro': 'ecco come si fa'.

L'apprendimento avveniva fondamentalmente in due momenti: il primo era 'svolgere il compito'; il secondo era 'valutare' la distanza fra questo e il modello del maestro. Nel primo momento l'allievo apprende il 'know how', nel secondo si rende conto del cammino da fare per raggiungere l'abilità del maestro. Conoscenza e metaconoscenza vanno di pari passo in un laboratorio. Ogni docente sa che questo abbinamento costituisce un profondo incentivo al processo di formazione.[1]

Questa metafora elementare ci suggerisce alcune considerazioni che appaiono in controtendenza, se le applichiamo alla grande varietà di 'laboratori' che troviamo nelle nostre scuole, e alle discussioni che si accendono intorno a questi. La prima è che i laboratori non sono un incoraggiamento al narcisismo degli allievi e, per quanto riguarda i bambini delle primarie, dei loro genitori. Non sono il luogo dove si realizzano i lavori che alla fine dell'anno si mettono in mostra, o, come accade sempre più spesso, si affidano orgogliosamente alla rete. I prodotti degli allievi sono prove e pietre miliari di un percorso formativo, non oggetti da ammirare. La seconda considerazione è che i laboratori non sono il luogo dove si forma il 'piccolo storico' o il 'piccolo chimico'. Al contrario, qui l'allievo inizia a conoscere il processo, a volte complicato, che permette allo studioso di raggiungere quella data conoscenza o di ottenere quel risultato che i libri o i *media* ci consegnano bell'è fatto. Nel laboratorio gli allievi si vaccinano contro uno dei virus distruttivi della nostra società: la

---

[1] Questo articolo è il complemento 'pratico' del mio Brusa, 2020, pp. 49-58, del quale si riprendono necessariamente le parti 'teoriche', con la bibliografia più aggiornata su questo argomento. Il riferimento ovvio dell'artigiano-storico è al fondamentale libro di Marc Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico* (Bloch, 2009).

disintermediazione, un fenomeno dilagante secondo il quale le competenze non sono necessarie, dal momento che le conoscenze sono alla portata di tutti. Lo scopo finale di un laboratorio, dunque, non è un allievo che proclama: 'questo l'ho fatto io', illudendosi di 'saper fare storia' e quindi di competere con il professionista, ma un allievo che apprende a rispettarlo e a tenere nel giusto conto i risultati di un lavoro di cui ha apprezzato la difficoltà. La terza considerazione è che 'il sapere come si costruisce una conoscenza storica', obiettivo finale di un apprendimento laboratoriale, è un sapere vitale per il cittadino, perché lo aiuta a valutare criticamente le informazioni in base alle quali legge l'evoluzione sociale e prende decisioni personali o pubbliche.

2. 'Docenti artigiani' dentro il laboratorio dello storico

Il laboratorio mette in discussione la cultura storica degli insegnanti. Questa, solitamente, è finalizzata alla padronanza del percorso che va dalla comprensione di un testo alla sua narrazione. Per gestire un laboratorio, invece, non occorre soltanto 'capire un testo storico e raccontarlo ad altri', ma saperci guardare dentro, rendersi conto dei suoi meccanismi, immaginare le fonti dal quale è stato ricavato e dominare i problemi connessi con il lavoro sulle fonti. 'Metterci le mani' e diventare 'artigiani della storia'. Quando l'insegnante ha – come ha scritto Ivo Mattozzi – una 'mente laboratoriale', trasforma una narrazione nella palestra dove esercitarsi, lavorare e giocare.[2] Tutto ciò è qualcosa che dovrebbe far parte della formazione di base del docente, e non dovrebbe essere rimandato a corsi post-universitari, nei quali, invece, si dovrebbero perfezionare atteggiamenti già assimilati durante gli studi universitari, e corredarli delle nuove acquisizioni che la ricerca didattica mette a sua disposizione.

Ce lo conferma autorevolmente il progetto *The Next Generation of History Teacher*, che l'Organizzazione delle società storiche americane promosse nel 2006, per contrastare la disaffezione alla storia degli studenti, e la conseguente diminuzione di docenti di storia[3]. Al cuore di questo progetto c'è il riconoscimento di un errore capitale della didattica universitaria: il fatto che lo studio della storia è finalizzato alla formazione dei ricercatori e ha come 'sottoprodotto' quella degli insegnanti. In questo modello formativo, chi non riesce a restare in facoltà va a insegnare. Occorre rovesciare questa impostazione, sostengono quegli studiosi, per puntare alla formazione dei docenti, sollecitando i migliori a lavorare nelle scuole.

La storia che uno studente apprende solitamente in facoltà, si afferma in quel progetto e nel dibattito che suscitò, potrebbe essere definita come

---

2 Mattozzi, 2006, cap. II.

3 Halttunen, 2007; Belanger, 2011, pp. 1079-1088.

'tutto ciò che bisogna sapere prima di cominciare una ricerca'. Nella prassi attuale tocca allo studente, una volta diventato insegnante, il compito di adattare questa enciclopedia alle esigenze di una trentina di ragazzi ignari di storia. E lo studente/professore se la caverà con un po' di esperienza e di capacità narrative. Nel solco di una tradizione intramontabile, molti storici ritengono – ancora nel XXI secolo – che delle buone conoscenze unite a un talento nell'esposizione fanno un bravo professore di storia e che, quindi, una didattica non potrà mai essere oggetto di formazione, dal momento che 'solo insegnando si impara a insegnare'.[4] Al contrario, obiettano i sostenitori del progetto americano, occorre che lo studente apprenda all'Università 'una storia pensata per l'insegnamento'. E precisano che, mentre oggi i futuri insegnanti imparano all'università *cosa* andranno a insegnare, e sul campo imparano *come* farlo, in futuro dovrebbero imparare 'un *cosa* che incorpori il *come*'. Il professore si forma basicamente *mentre studia storia*. È in quel momento che assimila quell'atteggiamento nei confronti della narrazione storica che tenderà a riaffiorare quando toccherà a lui salire in cattedra, e che tenderà a ostacolarlo nella gestione di un laboratorio didattico, conosciuto per la prima volta nel corso della formazione in servizio.

Un progetto utopico, si dirà, soprattutto se guardiamo a questi fatti dall'osservatorio italiano, caratterizzato dall'ostilità delle Università (e in particolare delle facoltà umanistiche) ad assumersi il carico della formazione professionale dei docenti, incentivando la ricerca didattica e modificando i curricoli in funzione di questa. Di conseguenza, una 'mente laboratoriale' è qualcosa che il docente italiano si autocostruisce con pazienza nel corso di una formazione in servizio caratterizzata – strutturalmente, noi italiani ormai dovremmo riconoscerlo – dal volontariato.[5]

3. Tanti laboratori, troppi laboratori. Come scegliere?

La mancanza di una professionalizzazione formale ha fatto sì che, quando nel corso degli anni Ottanta del secolo passato ha cominciato a diffondersi nelle scuole l'idea di laboratorio, ogni docente se ne è fatta una propria e ogni editore ne ha propagandato una sua versione. Per laboratorio, quindi, si intende una vastissima gamma di mediatori didattici, che vanno dalla ricerca simil-professionale, al documento corredato da domande di comprensione,

---

[4] Hassani Idrissi, 2005, p. 33. In un recente contributo sulla 'didattica del virus' (!) leggo questa frase: «da filosofo, aggiungo poi che una 'didattica della didattica' è un autentico paradosso perché è solo insegnando che si può insegnare ad insegnare…», che mostra quanto sia radicato questo stereotipo nella comunità scientifica italiana: Ronchi, 2007.

[5] Sulla difficoltà tutta italiana di costruire una tradizione scientifica in Didattica della storia, si veda Cajani, 2009 a, pp. 7-12 e Angelini, 2020, pp. 1-9. Il confronto fra l'impegno e le capacità didattiche delle associazioni storiche italiane e americane in Brusa, in corso di stampa.

alla discussione informale, a una qualsiasi attività digitale. In sé, questa varietà potrebbe essere un pregio della comunità didattica italiana. Tuttavia, in mancanza di standard di riferimento, questa varietà significa solo una confusione nella quale, come accade in economia, la didattica cattiva di solito scaccia quella buona. In questa situazione, proporre un modello non è solo consegnare ai docenti un mediatore supportato da una ricerca storico-didattica, ma è anche fornire uno strumento per imparare a valutare le proposte circolanti e individuare altri modelli affidabili, nel caos che caratterizza la situazione attuale italiana.

Il modello che presento ha alcune caratteristiche formali. La prima è la brevità delle attività. Credo che un laboratorio debba essere breve per poter essere inserito facilmente in un curricolo. Un'attività che si prolunga nel tempo (ho visto laboratori di decine e decine di ore) è invasiva. Obbliga il docente a eliminare parti significative del curricolo, con un costo molto grave in termini di formazione. La seconda caratteristica è la sua semplicità. Un'attività lunga e complessa non facilita le attività di metacognizione. Una ricerca a 360° è talmente ricca e piena di intoppi e di problemi, che l'allievo non distinguerà chiaramente lo 'strumento cognitivo' che sta apprendendo, ma tenderà a portare a termine un lavoro indistinto che, per colmo dell'ironia, chiamerà 'ricerca storica'. La terza è che il laboratorio non è un'attività libera, finalizzata a una qualche produzione creativa. Al contrario, deve essere provvisto di regole. Un'attività totalmente destrutturata ('cercate', 'discutete', 'fate una relazione su', 'presentate in modo originale') corre il rischio di essere realizzata con strumenti concettuali ingenui. L'allievo ottiene un prodotto, ma non sa quali 'regole storiche per pensare' ha esercitato. La quarta, per contro, è che questa attività non deve essere eccessivamente strutturata, fatta di esercizi in sequenza rigida. Si soffoca qualsiasi libertà interpretativa del discente: qualità indispensabile in un laboratorio. Molte attività riportate nei manuali soffrono di questo problema. Documenti provvisti di griglie di lettura, a volte anche pensate con intelligenza, guidano passo passo l'allievo nella comprensione del testo o dell'immagine. Gli chiedono delle risposte, ma non sollecitano affatto la sua capacità di interrogare i documenti, che è una delle operazioni fondamentali in un laboratorio.

Regole unite a libertà: sembra un ossimoro, ma un laboratorio vive di questo matrimonio difficile.

4. Un laboratorio bello e normalmente impossibile

Un laboratorio interessa di solito un complesso di capacità che appartengono a molte discipline: la lettura dei testi o delle immagini o l'apprendimento delle tecnologie digitali. Se queste prendono troppo tempo, ne rimane poco per sviluppare le abilità specifiche della storia. Quindi, dal momento che il

tempo assegnato alla nostra disciplina è ridotto, occorrerebbe 'valutare il peso' della storia all'interno di un laboratorio, prima di includerlo nel curricolo. Forse il caso attualmente più ricorrente è quello delle tecnologie: ad esempio, un lavoro di animazione digitale, che prende quasi tutto il tempo per illustrare una storia di venti righe, sarà un ottimo esempio di laboratorio digitale del tutto ininfluente nella formazione storica.

Un caso autorevole ci aiuterà a chiarire questo punto. Si tratta della rappresentazione a Roubaix di una *pièce* ricavata da un celebre libro di Serge Gruzinski sul confronto/scontro fra gli europei e gli imperi mesoamericani e cinesi.[6] Roubaix è un luogo emblematico dei problemi sociali attuali, non solo francesi. Nella sua fase di crescita ha attratto immigrati da tutto il mondo che, a causa della rapida de-industralizzazione degli anni Ottanta/Novanta, si sono improvvisamente trovati privi di un buon lavoro. Una società, unita da una comune speranza di sviluppo, si frammenta di colpo in cento comunità vicendevolmente ostili. Facile immaginare le difficoltà dei docenti in questa situazione esplosiva. L'idea di un professore di Liceo è stata quella di usare il libro di Gruzinski per mettere in scena l'incontro fra genti di origine e cultura diverse. Ecco l'esperienza, nelle parole dello stesso storico.

> Il professore ha, dapprima, ricavato dal libro documenti e carte, per corredarne le sue lezioni di storia. In un secondo tempo, ha chiesto agli studenti di trasformare in dialoghi gli scambi che avevano fatto incontrare o scontrare gli europei e i loro ospiti. In due mesi, essi hanno composto dialoghi, che hanno imparato a memoria, e insieme hanno partecipato alla messa in scena di queste due storie, senza dubbio molto distanti dalle loro preoccupazioni quotidiane. Gli uni sono diventati dei cinesi o degli aztechi, gli altri dei portoghesi o degli spagnoli; non senza difficoltà, una giovane musulmana ha accettato di salire sul palco e di interpretare la parte della compagna india di Cortes, la Malinche, che fu un'intermediaria preziosa fra i conquistatori e gli aztechi. Gli allievi hanno interpretato episodi drammatici, come la messa a morte dell'imperatore Moctezuma dai suoi, o l'arresto dei portoghesi da parte delle autorità cinesi. Ma lo spettacolo comprendeva anche momenti di osservazione e di scambio, che mettevano faccia a faccia Moctezuma e i suoi ospiti castigliani, o ancora l'imperatore cinese Zheng-de e i suoi visitatori portoghesi.

Proviamo a stilare un bilancio disciplinare di questa esperienza. Sono da considerarsi risultati positivi il coinvolgimento entusiastico di studenti, che fino a quel momento avevano escluso la storia dal novero dei loro interessi, e della cittadinanza alla quale la scuola ha offerto un momento di riflessione su un problema che la lacera dolorosamente. Da ascrivere ai risultati positivi

---

[6] Gruzinski, 2012 a. L'esperienza didattica è raccontata in Gruzinski, 2012 b, tradotto in Italia da Raffaello Cortina col titolo *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato* (2016), nel quale non troverete il capitolo dedicato alla didattica, significativamente eliminato dall'editore. Michel Huber e Alain Dalongeville hanno scritto *Enseigner l'histoire autrement: Devenir les héros des évènements du passé* (Huber, Dalongeville, 2002), dove si discute di didattiche alternative ed empatiche: un tema di rapida espansione nell'orto italiano delle didattiche spontanee. Ho descritto la vicenda di Gruzinski in Brusa, 2015.

è anche l'acquisizione di conoscenze importanti, sia sulla colonizzazione cinquecentesca, sia sul problema della convivenza fra diversi. A queste positività fanno riscontro il fatto che una quota notevole delle operazioni disciplinari (leggere il libro di Gruzinski e selezionarne i passi significativi) è stata compiuta dal docente e che, dei due mesi necessari per la preparazione dell'evento teatrale, la parte del leone è stata fatta dalle pesanti incombenze della messa in scena. La palestra – per riprendere la metafora vista sopra – è servita più per la recitazione che per esercitarsi a leggere un fatto storico. Si è trattato insomma di una felice terapia d'urto in una situazione drammatica che, tuttavia, non può essere considerata paradigmatica della didattica quotidiana. Una didattica eroica, meritoria in tante occasioni nelle quali una scuola si può trovare, ma non uno strumento normale della routine giornaliera del curricolo di storia.

5. Il laboratorio e la lezione

In questa routine, il docente ha due strade per comunicare agli allievi un fatto storico. La prima è quella diretta del racconto; la seconda è quella indiretta del laboratorio. Entrambe richiedono approcci operativi specifici. Il racconto (la lezione, il film, il documentario, la video immersione, ecc.) vuole che l'allievo impari a de-costruire ciò che l'insegnante offre e a ricostruirlo in forma personale, attraverso l'esposizione orale o scritta. Il laboratorio parte dalla materia prima dello storico, i documenti, e invita l'allievo a rielaborarli per produrre un racconto. Le due strade sono complementari. Più laboratori faccio e più intuisco la complessità celata dentro un racconto; più racconti conosco, meglio riesco nell'intento di immaginare una storia, dietro la serie di documenti che mi passano sotto gli occhi. Una buona programmazione fa un uso intelligente delle due vie di comunicazione. Affida, per esempio, alle lezioni la costruzione dei grandi quadri storici, o la fascinazione per una biografia o una battaglia; mentre ai laboratori chiede di curare dei particolari, di insegnare l'analisi o sviluppare la capacità di interrogare e problematizzare, di trasformare un argomento storico in un terreno di scoperte.

Se le due strade corrono parallele, non altrettanto lo sono le dotazioni didattiche per percorrerle agevolmente. Infatti, per quanto riguarda la comunicazione diretta, l'insegnante dispone di modelli di lezione attraenti (per esempio può studiarsi le clip di qualche bravo comunicatore) e di tanti altri strumenti comunicativi e multimediali (per non parlare dello sviluppo della *Public History*), che ne potenziano la capacità di farsi intendere. Alle spalle di questo successo ci sono un paio di millenni di studio sulla retorica e un lavoro sulla comunicazione storica di oltre due secoli, durante i quali si sono prodotte le semplificazioni di base sulle quali si lavora in classe. Nessuno spiega la rivoluzione francese a 'grandezza naturale', come la si trova sulla scri-

vania del ricercatore. Tutti, invece, hanno a disposizione delle 'riduzioni' di quel racconto, che lo rendono gestibile in classe. Questo lavoro, che in Italia si chiama spesso 'trasposizione didattica' e che più propriamente andrebbe definito 'secondarizzazione', si è realizzato solo per la comunicazione diretta. Per quella indiretta, che lavora più sulle metodologie, non è avvenuta una secondarizzazione generalizzata dei modelli di ricerca e dei singoli elementi dei quali sono costituiti.[7] L'insegnante, quindi si trova di fronte al modello di ricerca professionale, che non funzionerà mai in una classe; oppure di fronte a delle letture pedagogizzate di questo modello, che, per quanto fatte con intelligenza, rischiano di non essere riconosciute come pertinenti, o considerate troppo vaghe dagli storici, o di perdersi in liste interminabili di obiettivi e competenze.

6. La grammatica dei documenti

Il modello di ricerca secondarizzato che qui presento è frutto, da una parte, della riflessione sulla grande quantità di ricerche didattiche, tante volte spontanee, che sono state fatte in Italia fra gli anni Settanta e Ottanta, spesso in antagonismo con la didattica tradizionale e l'uso del manuale; dall'altra, lo devo allo studio della metodologia storica, un campo molto familiare a un medievista. Da queste fonti ho ricavato un modello di ricerca, adattato alle scuole in quattro fasi operative: *scegliere / interrogare / interpretare / scrivere*.

Ho chiamato questo modello 'la grammatica dei documenti', perché mi sembra individuare le operazioni di base di una ricerca. Di seguito spiegherò le singole fasi e in che modo le si possano secondarizzare. Ma fin d'ora si può capire che questo modello ha alcuni vantaggi. È semplice, molto legato alla ricerca storica, facilmente comprensibile anche dai non esperti di pedagoghese. Può diventare il filo conduttore che dà coerenza formativa ai laboratori, diversi per tema e tipo di documento, che verranno inseriti nel curricolo. A ognuna di queste 'parole' possono corrispondere attività piuttosto semplici, che permettono all'allievo di 'riempire la parola di esperienza', in modo che, col tempo, le espressioni 'interroga un documento', o 'interpreta un documento' diventino consegne dal significato condiviso, realizzabili con procedure riconosciute e valutabili.

a. Scegliere

Quando lo storico entra in un archivio non prende tutti i documenti. Ne sceglie solo quelli che pensa siano utili alla sua ricerca. Questa operazione non potrà mai essere riprodotta in classe in scala 1/1. La quantità di documenti

[7] Doussot, 2011.

che uno storico vaglia per il suo lavoro è semplicemente improponibile per un non professionista. Questa operazione si deve simulare: dato, per esempio, un piccolo dossier di documenti, preparato per la bisogna, si possono invitare gli allievi a scegliere quelli che servirebbero loro nel caso fossero degli storici economici o politici, o volessero sapere qualcosa della vita delle donne o l'evoluzione dei trasporti. La struttura di questa esercitazione è semplicissima. Può essere adattata a tutti i livelli di scolarità, dal momento che può essere realizzata con documenti iconografici, materiali o scritti, di ogni periodo e di difficoltà variabile di lettura. Ecco qualche esempio:

- Si prepari un dossier di cartoline illustrate degli anni Sessanta. Si chiede agli allievi di immaginare di essere degli storici che vogliono conoscere quel periodo. Che cosa potrebbero sapere da quelle immagini? Si fa l'elenco delle possibili informazioni; si classificano le cartoline (quelle che danno notizie economiche, sui trasporti, sulle abitazioni, sul vestire ecc.). Si prova a vedere quale tipo di domande sul passato questo piccolo dossier privilegia e che cosa non ci fa sapere.
- Ritagliamo da vecchi manuali (o scarichiamo dalla rete) foto di documenti materiali o iconici della società che stiamo studiando: «Ecco l'archivio del … Voi siete gli storici che hanno avuto l'incarico di conoscere tutto su quel periodo. Che cosa riuscireste a sapere?». Dividiamo la classe in gruppi, assegnando a ciascuno di questi il compito di svolgere una particolare ricerca: gli storici economici, politici, religiosi, artistici ecc.. Chi sarà lo storico più fortunato? O quello che rimarrà quasi a bocca asciutta? C'è qualche documento che interessa più storici? Dei documenti che non interessano nessuno?
- Scegliamo, dal museo cittadino, il reparto attinente al periodo che si studia. Nelle varie teche sono conservati oggetti che possono dirci qualcosa. Anche se non si è studiato quel periodo, ciò che è importante è spingere gli allievi a interrogare quegli oggetti. In questo caso, occorrerà pregare la guida di limitarsi a rispondere alle domande degli allievi. Il gioco sarà quello di scoprire quale storico uscirà soddisfatto dalla visita a questo museo.

I selettori corrispondono alle branche nelle quali si articola la grande famiglia storiografica (dalla storia dell'economia a quella dell'alimentazione), che ovviamente varieranno a seconda della composizione del dossier. Ma potremmo scegliere anche selettori di grande astrazione, come 'il tempo'. In un modello di escursione, preparato durante un master di Didattica del Paesaggio storico, abbiamo invitato i partecipanti a selezionare lungo un percorso dato gli oggetti o i particolari del paesaggio che, a loro giudizio, facevano pensare a tempi diversi. In quell'occasione, scegliemmo un percorso che in un paio di chilometri portava dal neolitico ai tempi attuali (in Italia non mancano occasioni di questo genere). Con meno ambizioni, ma uguale frutto, si può

ripetere lo stesso esercizio di scelta nel percorso che da casa porta a scuola, alla ricerca dei tempi diversi che attraversano un itinerario abituale.[8]

Questa attività, per quanto semplice e condotta con mano leggera (basta classificare i documenti e dire grosso modo che cosa se ne potrebbe ricavare), ha un grande significato storiografico. Guida gli allievi a capire che i documenti non esistono in natura. È lo storico che, scegliendo dei resti del passato, li trasforma nella materia prima dello storico. Un documento non esiste in sé, ma è creato dallo storico. L'allievo che conosce il senso di questa operazione entrerà in un archivio con occhi probabilmente diversi, perché acquisteranno un senso quelle file e file di faldoni, e lui avrà qualche possibilità di valutare il lavoro dello storico, che in questo mare magno, deve essere capace di individuare i documenti che gli servono.

b. Interrogare

Nella metodologia ottocentesca i documenti 'parlavano'. Lo storico doveva limitarsi a dare loro voce. Si racconta che Fustel de Coulanges, al termine di una lezione così entusiasmante da strappare un lungo applauso, osservò – indicando con un gesto della mano un personaggio invisibile alle sue spalle – che il pubblico doveva piuttosto applaudire Lei, la Storia, che aveva parlato per bocca sua. Il Novecento ha rivoluzionato questo approccio. I documenti sono muti, anche quelli scritti, addirittura quelli orali. Non furono prodotti per farci scrivere la storia, ma per le necessità pratiche dei tempi: fare una guerra, sbarcare il lunario, costruire una città o un'abitazione. Siamo noi moderni che li interroghiamo e ne ricaviamo le informazioni. Trasformiamo quegli 'oggetti di uso' in 'strumenti di conoscenza'.

Quindi, 'interrogare' è l'insieme delle domande che rivolgiamo a un documento. Questo appare bene nei documenti riportati nelle parti laboratoriali dei manuali, che sono in genere provvisti di un questionario. Ma proprio a questo punto, occorre fare attenzione.[9] L'oggetto si trasforma in documento nel momento in cui lo interroghiamo, non quando diamo le risposte. Risolvere un questionario prefabbricato, dunque, non è un'operazione di laboratorio, ma un normale test di comprensione. Ma come rendere gli allievi capaci di interrogare un documento? Qui la storia rivela una delle sue difficoltà nascoste, perché non esiste una griglia di interrogazione che possa andare bene per ogni genere di documento.

Se esamino un documento materiale (una selce preistorica, un falcetto medievale, una spoletta settecentesca o una stilografica moderna) ci sono alcune domande standard, facili da imparare, che possono farmi capire cos'è una

---

8 Perla, Brusa, Vinci, 2017, pp. 125-150.

9 Sui deludenti apparati operativi dei nostri manuali, vedi l'analisi di Sánchez Ibáñez, Valentina Famà, Escribano Miralles, 2020, pp. 180-195.

'domanda alla quale il documento risponde'. Sono di due tipi: le domande che riguardano la struttura dell'oggetto (di che cosa è fatto? Chi lo ha fabbricato? Con quale tecnica e con quali materiali?) e la sua funzione (a cosa serve? Chi lo usa?). Queste domande ci fanno intuire alcuni aspetti di quella società, facilmente ricavabili da semplici inferenze: se degli operai hanno realizzato questo oggetto, allora ci saranno delle fabbriche, dei padroni, dei capitali ecc..[10]

Se il documento materiale è una moneta, le cose cambiano un po'. Devo imparare che c'è un *recto*, dove in genere c'è un simbolo o un personaggio politico, e un *verso*, con delle scritte o altre raffigurazioni. Ognuno di questi particolari mi fa intuire la presenza di una divinità, di una carica pubblica o di un progetto politico (pensate al *Plus ultra* scritto sulle colonne d'Ercole affiancate a un planisfero, raffigurate nei 'pezzi da otto' dell'impero spagnolo).[11] O pensate alla differenza degli Euro. Perché le banconote riproducono monumenti di fantasia, non riconducibili a monumenti esistenti negli stati dell'Unione, mentre le monete sono fortemente nazionalizzate?

Se il documento è iconografico, converrà interrogarsi sui personaggi e sui particolari raffigurati – più l'analisi è fine, maggiori saranno le notizie che ne ricavo – e, poi, chiedersi che cosa quell'immagine vuole raffigurare (una vittoria, un fatto doloroso, un messaggio politico ecc.) e quale uso ne è stato fatto.[12]

Una fonte orale, paradossalmente, sarà la più difficile da interrogare. Al contrario di quello che può apparire (ecco finalmente un documento parlante!), la fonte va accuratamente costruita in classe da allievi che sanno interrogare il testimone.[13]

Anche i documenti scritti variano a seconda del tipo. Una carta medievale, ad esempio, ha una parte centrale (il dispositivo) nella quale si descrive l'oggetto della compravendita, la dote matrimoniale o il lascito testamentario. Se ne ricavano buone informazioni su aspetti di storia sociale del periodo. Una cronaca, però, non risponderà affatto alle medesime domande. Occorrerà

---

[10] Il maestro indiscusso di questa branca della didattica è Joan Santacana Mestre, docente di archeologia e didattica all'università di Barcellona, nel cui sito https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/ troverete, alla rubrica *la historia del mundo contada por los objectos,* oggetti che risponderanno magnificamente alle vostre domande di storia, come sedie, letti matrimoniali, scarpe, spolette, carte, strumenti scientifici e medici, armi di ogni età e indumenti di ogni tipo. Il progetto di Santacana è di raccogliere 1500 oggetti. È già a buon punto, e questo fa del suo sito uno strumento privilegiato per qualsiasi insegnante, anche italiano: lo spagnolo è lingua amica e *Google* traduttore farà il resto.

[11] Luigi Cajani (Cajani, 2019 b, pp. 127-132) spiega l'importanza della numismatica nell'insegnamento della storia e fa l'esempio del *real de a ocho*, la moneta d'argento spagnola che per tre secoli fu la moneta mondiale di scambio, fino a che, dalla metà dell'Ottocento, fu soppiantata dal dollaro.

[12] Su questo si veda il mio Brusa, 2019, pp. 145-156, la bibliografia essenziale a p. 154.

[13] Marcellini, 2014.

cambiare questionario: ci dirà poco della società, probabilmente molto dell'idea di potere che si aveva a quel tempo. Se abbiamo sottomano una legge, occorre fare attenzione: ciò che mi dice spesso è un'immagine in negativo della realtà (se la legge commina una certa pena per i furti, non vuol dire che i furti non ci sono più: al contrario, più le leggi insistono, più devo pensare che i furti sono un reale problema per quei tempi).

Insomma, per quanto si possano individuare domande tutto sommato semplici e quindi gestibili da allievi di secondaria, la loro tipologia è alquanto varia ed è impossibile insegnarla per bene e per intero. Ma in una scuola non interessa questa completezza. Interessa capire come lo storico lavora. Dunque, prepariamo piccoli dossier di oggetti materiali per la preistoria; immagini di tombe per l'antico Egitto; delle monete per la civiltà greca; epigrafi per quella romana. Serviranno magnificamente per piccoli laboratori sulla vita sociale di quei popoli. Come nella bottega dell'artigiano, mostriamo agli allievi come si interroga il primo documento del nostro dossier. Un paio li interrogheremo insieme. Consegniamo agli allievi (individualmente o in gruppi) i restanti documenti, sfidandoli a cercare il maggior numero di notizie. Sapranno interrogarli? Forse sul primo laboratorio le domande saranno poche e dovremo integrarle energicamente. Ci sarà un secondo laboratorio e forse un terzo, nel quale le cose andranno meglio.[14]

c. Interpretare

Interroghiamo il documento e questo ci risponde. Ci ha detto la verità? Per lo storico moderno la risposta è netta. No. 'Ogni documento è menzogna, scrive Jacques Le Goff, e prosegue: sta allo storico di non fare l'ingenuo'. Questa frase sconcerta molti, ancora a distanza di quarant'anni. Vale dunque la pena fermarsi un attimo a spiegarla. Ci sono documenti che 'nascono falsi', come le finte donazioni e le finte vendite con cui il medievista fa quotidianamente i conti. Altri, invece, contengono elementi di falsità più o meno pesanti. A volte si tratta di falsità intenzionali, dovute al fatto che gli autori presentano una versione interessata o semplicemente personale dei fatti; a volte soltanto perché quei documenti (materiali, iconici o scritti) rappresentano un aspetto forzatamente parziale di quella data società, a volte solo perché della gran massa dei documenti prodotti da una società, sono rimasti unicamente quelli che abbiamo sotto mano.[15] Per poter utilizzare le risposte

---

[14] L'intera gamma dei laboratori qui presentati in Brusa, Bresil, 1994-1996. Si vedano ancora le unità didattiche, in particolare quelle sulle epigrafie latine, nel cd allegato a *Un'officina della memoria,* 2008. Altri modelli in *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata*, 2004.

[15] Le Goff, 1978. Sul tema affascinante dei falsi (un argomento ricco di promesse didattiche) si vedano Preto, 2020 e *Il falso e la storia*, 2020. Luciano Canfora (Canfora, 2011) ci mostra come, a partire dai primi falsi della storia, i discorsi inventati di Tucidide, lo storico odierno riesce a ricostruire fatti e problemi della guerra fra Atene e Sparta, per giungere a

del documento, in modo da realizzare una ricostruzione il più vicino possibile alla realtà, lo storico le deve 'interpretare'. Deve chiedersi chi ha prodotto quel documento, per quale scopo, in quale contesto, come il documento è stato conservato (informazione che spesso trascuriamo, ma che è vitale: i documenti della gente comune di solito non vengono conservati). Queste sono le notizie che la filologia classica chiama *extra fontes*, che qualche volta troviamo in calce ai documenti riportati nei manuali, riassunte spesso in modo inutilizzabile e quasi mai lette dagli allievi. In un laboratorio, invece, queste notizie vanno prese molto sul serio. Dopo aver interrogato i documenti, l'insegnante mette in guardia gli allievi, illustrando autori e contesti e chiedendo di rivedere attentamente le informazioni raccolte. Come le modificheranno, se dovranno tener conto di queste nuove conoscenze? Anche in questo caso la metafora della bottega ci aiuta: facciamo vedere prima noi, e poi chiediamo agli allievi di imitarci. Quando saranno pratici, faranno da soli e dovranno essere loro a chiedere aiuto, quando si troveranno impossibilitati a interpretare un documento.

d. Scrivere

Ricavate le notizie utili dal dossier documentario, è possibile stendere una breve relazione. *Scrivere*. La prima volta che proporrete questo esercizio in classe, attendetevi dei risultati deludenti. La scrittura dello storico non è affare per principianti. E non perché lo storico si esprima in modo astruso. Anzi: più è semplice nella sua esposizione, più è complicato il suo lavoro e, paradossalmente, anche quello del lettore. La vera difficoltà di un testo storico è che scorre su due registri: in alto (per così dire) quello della narrazione. In basso, quello delle fonti che la supportano passo dopo passo. È, in pratica, la pagina di un testo accademico – testo + note – per molti il simbolo di un'erudizione noiosa, ma per gli storici (e per chi conosce la storia) strumento della comunicazione scientifica. E quando un testo è divulgativo o manualistico? Allora viene il difficile, perché bisognerebbe immaginare il fiume di note che scorre sotto quel testo all'apparenza così fluido e piacevole. Ed è una difficoltà che è scaricata tutta sul lettore: o lui riesce a ipotizzare delle fonti, oppure prenderà quel testo come un racconto, uno dei tanti che si possono fare sul passato, e che, in fondo, anche lui, se ci si mettesse, potrebbe scrivere.

Dunque, scrivere in questo modello di laboratorio è organizzare le notizie raccolte dai documenti in un testo dal senso compiuto. Non è facile. Le prime volte conviene che il 'maestro' scriva lui il testo, lasciando all'allievo il compito di aggiungere le note ai momenti giusti, al principio indicati dal maestro. Man mano, nei laboratori successivi, si aumenteranno gli spazi di

---

ciò che lo storico riesce a sapere interrogando e interpretando i falsi più dozzinali del nostro tempo.

autonomia: 'mettere le note nei posti giusti, senza che questi vengano indicati dal professore'; 'completare un testo, iniziato dal professore'; 'scrivere un testo sulla base di una scaletta indicata'; 'scrivere autonomamente un testo, utilizzando tutte le informazioni raccolte dal dossier'.

Un buon esercizio è quello di scrivere due volte il testo. La prima volta dopo l'interrogazione. La seconda dopo l'interpretazione. Se il laboratorio è ben costruito, l'allievo avrà modo di apprezzare la potenza dell'interpretazione storica, che l'avrà costretto a modificare in profondità il primo testo.

La scrittura, solitamente valutata come luogo della creatività, nel campo storico è uno strumento strettamente professionale. Quindi la valutazione riguarderà la correttezza dell'impiego della documentazione, il fatto che sia stata ben interpretata, un'interrogazione attenta ed analitica, l'eventuale uso di altre notizie, ricavate per esempio dal manuale o da altri repertori controllati. Si tratta di operazioni che non vanno disgiunte dalla 'comunicazione diretta'. Per esempio, man mano che l'allievo progredisce, lo si potrebbe invitare a dotare il testo manualistico di note (utilizzando per questo la documentazione riportata nello stesso manuale, o aggiungendo dei documenti ben scelti). Un buon esercizio è quello di 'inventare le note'. Ecco l'incipit della vita di Bodo il contadino (si trova in molti manuali, altrimenti si ricorra al sempre magnifico libro di Eileen Power, *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, varie edizioni: ho visto che ne esistono adattamenti per le superiori, direi inutili, date la bellezza e la leggibilità del testo originale). Bastano trenta righe: si provi a immaginare da quali fonti la storica ha ricavato la notizia che Bodo non sapeva nemmeno il *Pater Noster*, che era circondato da api, che aveva una famiglia ecc.. Ma si prenda, subito dopo, una descrizione della giornata di Carlo Magno (può andare bene anche la descrizione che trovate nella Treccani online, con l'avvertenza di togliere i riferimenti a Eginardo) e proponete lo stesso esercizio: da quali fonti si può ricavare la notizia che Carlo era molto alto, gli piaceva mangiare, si arrabbiò parecchio durante l'incoronazione e fece costruire una splendida residenza a Aquisgrana? Bodo e Carlo: non importa che le fonti siano quelle precise. Avremo raggiunto il nostro scopo se l'allievo ipotizzerà fonti di genere diverso. La cronaca scritta da un sapiente della corte e la scodella trovata in uno scavo, le fondamenta di una reggia e i pali di fondazione di una capanna.

7. Le competenze finali del percorso laboratoriale

In fondo non occorrono elenchi infiniti. Le competenze sono racchiuse nel significato della parola: 'storia = vedo e racconto'. Come faccio a 'vedere' dei popoli che non esistono più, si chiedeva Erodoto di fronte al suo pubblico di ateniesi avidi di storie? Interrogo vecchi racconti, testimonianze di marinai, osservo templi e statue antiche. La storia è la scienza dell'invi-

sibile. Ricostruisce realtà che non si vedono a partire da tracce. Lo storico lo fa a livello professionale: e in questo sarà la sua competenza (più o meno profonda, lo diranno i suoi colleghi). Il cittadino consapevole della delicatezza del lavoro dello storico, ne capisce e ne apprezza i prodotti: e in questo consisterà la sua competenza. Oggi, questa capacità è molto più difficile e necessaria che nel passato. Fino a qualche decennio fa forse non era nemmeno richiesta, dal momento che le conoscenze storiche che circolavano erano per la maggior parte prodotte dagli storici. Nel moderno supermercato delle conoscenze, invece, il reparto storia straborda di prodotti storici fabbricati da una pluralità di soggetti. E non sempre quelli più luccicanti sono quelli affidabili. Riconoscerli, per un cittadino comune, è pressoché impossibile, a meno che non sappia come lo storico lavora e non abbia frequentato un po' il suo laboratorio. Da questo punto di vista, l'educazione storica di base assomiglia a quella alimentare. Non è necessario conoscere per filo e per segno ogni alimento del supermercato: basta sapere alcune cose riguardo la filiera di produzione, la quantità di calorie, il trattamento del cibo. Può sembrare un obiettivo minimo: ma se si riflette sull'abnorme uso di storia che fanno gli stati, i gruppi di pressione, gli enti locali, l'industria dell'entertainment, si comincerà ad apprezzare l'importanza che ha la capacità di distinguere una storia fatta per conoscere il passato, da un'altra, fatta per ottenere un obiettivo politico o economico.

C'è un altro aspetto della nostra società che richiede forti competenze di laboratorio storico. Lo si è già richiamato in apertura. Noi viviamo talmente immersi nelle informazioni sul mondo, che abbiamo la sensazione di essere presenti ovunque: dove c'è un attentato, una crisi politica, una manifestazione, dove si sciolgono i ghiacciai, la gente muore di fame o al party di qualche vip. La realtà è che siamo seduti nel nostro salotto e i *media* ci scaricano delle notizie, ponendoci un aut aut ineludibile. O siamo capaci di trasformare queste notizie in fonti, oppure saremmo debitori inconsapevoli degli scopi per i quali quelle notizie sono state prodotte e ci sono state inviate. La storia è il più grande laboratorio costruito dall'umanità per trasformare in fonti le notizie più disparate. In esso si è accumulata una sapienza tecnica millenaria, che oggi si rivela una risorsa per la formazione di un cittadino che sa costruirsi una propria immagine del mondo.

Per quanto riguarda più strettamente la Grammatica dei documenti, osservo che l'allievo può impadronirsi di capacità sufficienti di scelta, di interrogazione e di scrittura, intesa come immagine o ricostruzione autonoma, anche parziale e provvisoria, di una realtà a partire dai documenti a propria disposizione (per 'sufficiente' intendo sempre un livello di padronanza che ti permette di riconoscere il tuo eventuale errore). Sull'interpretazione, però, non si può derogare dal fatto che occorre avere delle informazioni specifiche e precise: e queste te le può dare il professore o uno storico. Proporrei, in

questo caso, il concetto di 'competenza negativa': sapere che non si può usare come documento una certa informazione o una certa immagine, se non se ne conoscono l'autore, gli scopi e la contestualizzazione. Potete immaginare le sue applicazioni: 'Correda la tua relazione di immagini, scegliendo dalla rete solo quelle che puoi usare come fonti'.

8. Modelli di laboratorio

Con la grammatica della storia possiamo confezionare una notevole quantità di modelli di laboratorio. Non è necessario che in ogni attività siano presenti sempre tutte e quattro le operazioni. Come si vedrà, a volte si privilegiano i rapporti fra testo e documenti (scrittura), a volte l'interrogazione, a volte la scelta. In alcuni casi si potrà tentare un lavoro più complesso che simuli a tutto tondo il lavoro dello storico. Molte di queste attività sono state progettate e sperimentate in epoca pre-digitale. Appropriate tecnologie non potranno che renderle più fluide, ricche e divertenti. Ecco una piccola antologia.

a. Il Tesoretto di Nonno Francesco

Questo fu il nome che Luciana Bresil dette a un'attività che era stata progettata dagli insegnanti della 'Rinascita', una scuola media sperimentale di Milano, dove avevo lavorato nel corso degli anni Ottanta. Nella versione di Luciana, l'insegnante mette in una scatola una decina di oggetti, scelti in modo da richiamare vita e avventure del 'nonno Francesco', un vecchio signore nato al principio del Novecento. Gli allievi li estraggono uno per volta e fanno le loro ipotesi – li interrogano – su che cosa ci fanno conoscere della vita di questo signore. Fra i laboratori che ho insegnato è certamente quello che ha riscosso più successo. Copiato e ricopiato da tanti, ora fa parte del bagaglio di molti docenti, che, magari non conoscendo il lavoro e le prove che ha richiesto la sua messa in opera, pensano che sia un'attività spontanea. Chi voglia riproporlo, conviene che lo legga nella sua versione originale, per poi adattarlo alla sua classe.[16] Qui mi limito ad aggiungere che fu un'attività progettata in sostituzione di quelle unità didattiche di ingresso sul 'mestiere dello storico' che stavano diventando le aperture rituali dei manuali (e lo sono ancora, a quanto vedo) e sulla cui utilità fortunatamente molti insegnanti nutrono seri dubbi.

In questo laboratorio, infatti, gli allievi cominciano a formalizzare il concetto di documento come un 'qualcosa dal quale posso ottenere delle infor-

[16] Brusa, Bresil (1994-1996), pp. 72 s.

mazioni attraverso delle domande'. È il primo passo di un percorso che, col tempo, preciserà il concetto e l'uso che ne fa lo storico.

b. Il documento commentato

Illustrando alla stampa la riforma degli esami di licenza, Luca Serianni annunciava che la commissione da lui presieduta aveva abolito la prova di tipo B, quella sul saggio breve, perché giudicata troppo difficile, e l'aveva sostituita con il compito di commentare un solo documento, ritenuto più agevole.[17] A questa commissione sarebbe bastato dare uno sguardo oltralpe, dove il *Commentaire* è una prova standard abituale, per rendersi conto dell'errore.[18] Commentare un documento, infatti, richiede che l'allievo lo sappia ben interrogare, ricavandone tutte le notizie utili, sappia collegare queste notizie con i fatti generali del periodo, le sappia interpretare e contestualizzare, conosca in che modo quel documento è stato usato nei tempi successivi e quali problemi interpretativi ha suscitato. J.-B. Noè descrive così questo compito (tralascio le indicazioni delle righe di testo da scrivere, sulle quali in Francia si è piuttosto pignoli, come ben sanno i docenti EsaBac).[19]

L'introduzione:

- Definizione della natura del documento: articolo di giornale, lettera, *Costituzione*, un trattato di pace, un discorso, un estratto da un libro, delle memorie ecc..
- Presentazione dell'autore: redigere una rapida biografia. Attenzione a tener conto della data del documento. Se si tratta di un discorso di De Gaulle del 1943, evitare di scrivere che fu presidente della Repubblica.
- Rapida descrizione del contesto del documento e dei fatti storici che permettono di capirne il contenuto.
- Analisi dei punti essenziali del documento. Occorre individuare i temi principali: questi costituiranno la scaletta del commento seguente.

Il commento:

- Bisogna evitare due pericoli: fare una dissertazione sul tema evocato dal documento o dimenticarla completamente.
- Non redigere una parafrasi del documento, cioè ripetere il testo con parole diverse, senza spiegarlo.
- Conviene seguire un filo narrativo appropriato al documento.
- Organizzare il commento in due o tre parti, nelle quali vanno citate e spiegate parti del testo.

La conclusione:

---

17 Riassumo la questione e il dibattito in Brusa, 2018.

18 Viviane Couzinet ci offre una rassegna di testi di metodologia sul *Commentaire* adottati nelle scuole francesi: Couzinet, 2004, pp. 19-29.

19 Noè, 2018.

- In questa parte si illustra l'interesse e la portata storica del documento. Che cosa aggiunge alla conoscenza o alla comprensione di un'epoca?

Non è poco. E, per lo meno, è una prova di pari difficoltà di quella eliminata. Come quella, andrà preparata in apposite esercitazioni, mancando le quali sarà ugualmente insormontabile. Per quanto si tratti di un solo documento, quest'attività non deve essere considerata di grado iniziale, ma va proposta ad allievi già competenti, dal momento che non richiede solo la buona padronanza delle questioni epistemologiche e metodologiche relative alla documentazione, ma anche una buona capacità di andare a cercare informazioni sulla biografia, sul periodo, sulla rilevanza storiografica ecc..

Può succedere che l'allievo mascheri la sua incapacità imparando a memoria il commento da scrivere. Me ne accorsi al principio del mio lavoro all'università, ricevendo le confidenze degli studenti (allora quasi miei coetanei) che, dovendo portare all'esame la *Magna Charta*, mi chiedevano se dovessero 'imparare' sia il documento sia il commento del professore. Per loro, che non avevano mai lavorato su un documento (la spiegazione del professore non sostituisce il lavoro personale sulla fonte), il momento nel quale questi chiedeva di commentare un articolo della *Magna Charta* era di autentico terrore.

c. Il racconto documentato

Grazie anche alla diffusione delle tecnologie, vedo aumentare il numero dei docenti che intervallano la loro lezione con proiezione di documenti o altri materiali audiovisivi. Questa pratica mi ha dato l'idea di un tipo di laboratorio che ho chiamato 'racconto documentato'. Si organizza in questo modo. Preparate la vostra lezione, scegliete i documenti opportuni e riuniteli in un dossier. Preparatene quattro/cinque copie e datele ai quattro/cinque gruppi nei quali avrete diviso la classe. Lasciate una decina di minuti per osservarli. Poi iniziate la lezione. L'accordo con la classe è che, quando vi fermerete, gli allievi dovranno indicare il documento che in quel momento dovrebbe essere citato. Il tutto può essere reso più accattivante se chiamerete un allievo a fare da arbitro, e assegnare i punteggi ai gruppi che arrivano prima degli altri. Ho provato per la prima volta questo modello quando scrissi una breve storia della porcellana, un materiale di quelli che sanno raccontare la storia del mondo.[20] Se avrete la pazienza di leggerla, troverete una storia in grado di disegnare un quadro di storia mondiale fra età medievale e moderna, e, al tempo stesso, di innescare una discussione vivace sugli stereotipi identitari. Il racconto è corredato da una quindicina fra documenti iconografici e scritti (questi ultimi molto brevi: ed è una regola tassativa per questo genere di laboratorio).

---

[20] Brusa, 2013.

Una variante che ho visto al MuSe di Trento potrebbe rendere ancora più divertente questa attività. Qui c'era una operatrice che in una mezz'oretta ha tenuto sulla corda una trentina di visitatori, raccontando la storia dell'evoluzione umana. Il segreto era nell'uso di *Kahoot!*, un videogioco che fa già parte del bagaglio didattico di diversi insegnanti. Ogni tanto, infatti, l'operatrice si fermava e proponeva una domanda con quattro possibili risposte. I visitatori rispondevano con il loro cellulare; sullo schermo uscivano immediatamente i diagrammi delle risposte; seguiva un rapido commento e si andava avanti. Con l'uso di *Kahoot*!, dunque, quando l'insegnante si ferma, in luogo delle domande proietta quattro immagini di documenti, fra le quali gli allievi devono scegliere quella che ritengono giusta. Gli errori, ovviamente, sono manna per la discussione nel *debriefing* finale.

Ho trovato utile chiedere agli allievi (l'ho fatto anche con i prof ai quali insegnavo questa tecnica) di citare correttamente il documento (lettera del mercante x, miniatura del secolo XII, ecc.), laddove la tentazione è quella di limitarsi a segnalare il numero del documento. Senso del laboratorio? Ovviamente, al di là dell'argomento scelto, il rapporto fra testo e documenti (quindi, la quarta operazione della nostra grammatica). La difficoltà si può calibrare agevolmente. Si possono redigere versioni adatte ai bambini della primaria (con documenti solo iconografici e rimandi al testo molto evidenti) e da ultimo anno delle superiori (con molti documenti scritti e soprattutto con rimandi che richiedono riflessioni storiografiche).

d. Lo studio di caso

Ho preparato questo modello nel corso del mio lavoro presso l'Istituto Parri (la rete nazionale degli istituti della Resistenza). Si tratta di una variante di un modello di laboratorio che si trova nei manuali francesi. Funziona in questo modo. Si prepara un breve testo, riassuntivo del tema del laboratorio, e lo si correda con un numero limitato di documenti (nelle mie raccomandazioni ho sempre pregato i colleghi di metterne cinque o sei: inutilmente. Quando un insegnante prepara un laboratorio, è ossessionato dall'abbondanza). Si consegna il tutto agli allievi (individualmente o in gruppo, questo lo decide il docente). Si lascia un po' di tempo per dare uno sguardo al materiale. Si propongono le operazioni:

- Contestualizzare. Il tema va inquadrato nel manuale. Dunque, si invita l'allievo a sfogliarlo e a cercare in quali pagine lo si potrebbe inserire.
- Cercare il rapporto fra documenti. Se i documenti sono stati ben scelti, hanno dei possibili riferimenti vicendevoli.
- Cercare il rapporto fra i documenti e il testo. In quale punto del testo inserireste i documenti (o delle frasi ricavate da questi)?
- Costruire un nuovo testo, frutto dell'incorporamento nel testo assegnato delle notizie ricavate dai documenti.

Su *novecento.org* troverete i dettagli per realizzare questo laboratorio e, soprattutto, una notevole quantità di esempi sulla storia novecentesca. Tali da farvi stare tranquilli per l'ultimo anno delle superiori.[21]

e. Mini-archivio con documenti omogenei (scritti e iconografici)

Sono i primi modelli di laboratorio che ho sperimentato. Venti anni di esperienza in centinaia di classi sono un buon curricolo. Nel *Laboratorio*, i tre volumi di attività didattiche che scrissi al principio degli anni Novanta insieme con Luciana Bresil, se ne trovano una ventina esempi, dalla storia antica a quella contemporanea. Ogni attività si basa su un piccolo dossier di documenti di un solo tipo (carte medievali, dipinti tombali egiziani, testamenti, articoli di giornali, graffiti moderni ecc.). Il motivo, spiegato sopra, dipende dalle griglie di interrogazione e dalle precauzioni interpretative, che in storia variano da un tipo di documento all'altro. Con questo tipo di mini-archivio si può spiegare la griglia su alcuni documenti e osservare se gli allievi sanno interrogare e interpretare autonomamente gli altri. Ogni mini-archivio è corredato da testi modello, sui quali l'allievo può lavorare.

f. Mini-archivi con documenti disomogenei

Sono i laboratori didattici più vicini al lavoro reale dello storico. Questi, infatti, raccoglie documenti di ogni genere, tutti quelli che servono per portare a termine la sua ricerca. Ho pensato che quando si affronta un argomento micro (una persona o un evento) la traccia narrativa e la cronologia sono una facile guida del lavoro e, per quanto riguarda il sistema di interrogazione può funzionare il modello letterario-giornalistico delle 5W, ben conosciuto dai docenti. Mentre i lavori su fonti omogenee privilegiano temi di storia strutturale (vita quotidiana, economia, storia di genere, ecc.), i lavori con documenti disomogenei funzionano meglio con la storia eventografica.[22]

g. Laboratori progressivi

Questo è l'ultimo modello di laboratorio che ho preparato. In realtà, si rifà a un antico desiderio di Scipione Guarracino, che sosteneva che il laboratorio didattico perfetto sarebbe stato quello nel quale i documenti non verrebbero forniti in un solo dossier, ma razionati in modo da mostrare agli allievi 'come si cambia idea' man mano che varia il parco documentario al quale ci si rife-

---

[21] Brusa, 2014. Nei numeri fra il 2014 e il 2017 si troverà una buona quantità di studi di caso. Francesco Monducci ha ripreso questa tecnica, con alcuni esempi in Monducci, 2018, pp. 283-302, con una buona bibliografia specifica alle pp. 300 s.

[22] Un esempio è il laboratorio che ho costruito sul libro di Christoph U. Schminck-Gustavus (Schminck-Gustavus, 1994), che racconta la storia di un ragazzino polacco condannato a morte da un tribunale nazista. Il laboratorio didattico è basato su due dossier diversi. Il primo

risce. Il caso che ho affrontato è pubblicato in tre puntate su *Historia Ludens*. Si basa su una sola foto, scattata durante la guerra del Vietnam, nota come la *Saigon Execution* (il guerrigliero vietnamita che viene freddato con un colpo alla testa in una strada di Saigon). È un laboratorio temporizzato. Prima si presentano agli allievi i dati riguardanti i protagonisti della vicenda, chiedendo loro di farsene un'idea, che viene poi trascritta. Poi si forniscono dati di contestualizzazione sul sistema informativo attivo durante quella guerra, e infine, i dati riguardanti la storia interpretativa di quella foto, nella società americana, fino ai nostri giorni. Ad ogni step gli allievi vengono invitati a riprendere la storia scritta in precedenza e a modificarla. È un modello che si presta molto all'uso delle tecnologie, come ha mostrato Lucia Boschetti, sempre su *Historia Ludens*.[23]

Bibliografia di riferimento

M. Angelini (2020), *Didattica della storia: nascita e sviluppo di una disciplina*, in *Pensare storicamente*, a cura di S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 1-9.

E. Belanger (2011), *How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers*, «The Journal of American History», 97, marzo 2011, pp. 1079-1088 (Una prima versione di questo programma era stata elaborata dall'Associazione americana degli Archivisti: *Historians and Archivists: Educating the Next Generation* (1993), Boomington, Organization of American Historians).

M. Bloch (2009), *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi (diverse edizioni).

A. Brusa, L. Bresil (1994-1996), *Laboratorio. Percorsi e materiali di lavoro*, 3 voll., Milano, B. Mondadori.

A. Brusa (2013), *Trasparente come l'acqua*, «Historia Ludens», 15 gen. 2013, http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/40-trasparentecome-l-acqua-gli-oggetticheraccontano-il-mondo-la-porcellana-ipotesi-di-usodidatticodi-una-bella-mostra.html.

A. Brusa (2014), *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, «novecento.org», 3, dic. 2014, http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-studi-dicaso-insegnarestoria-modo-partecipato-e-facile-730/.

A. Brusa (2015), *Un 'Nobel' per la storia. Serge Gruzinski e la ricerca di una nuova storia da insegnare nel XXI secolo*, «Historia Ludens»: http://www.historialudens. it/

di documenti processuali (documenti omogenei), il secondo di dichiarazioni raccolte da testimoni e altre fonti (documenti eterogenei): in Brusa, Bresil (1994-1996), vol. 3, pp. 146 ss.

[23] Brusa, 2020 b; Boschetti, 2020.

didattica-della-storia/225-un-nobel-per-la-storia-sergegruzinski-e-la-ricerca-di-una-nuova-storia-da-insegnare-nel-xxi-secolo.html.

A. Brusa (2017), *Una grammatica delle immagini: la cultura iconografica tra manuali e didattica della storia*, «Visual History», 3, 2017, pp. 145-156.

A. Brusa (2018), *Uno su cento. Il tema storico alla prova della maturità*, «Historia Ludens», 17 ott. 2018, http://www.historialudens.it/didattica-della-storia /317-uno-su-cento-il-tema-storico-alla-prova-della-maturita. html.

A. Brusa (2020 a), *Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi*, in *Pensare storicamente*, a cura di S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 49-58.

A. Brusa (2020 b), *The Saigon Execution: 'La foto che fece perdere la guerra'. Laboratorio su una foto iconica: lettura e contestualizzazione*, «Historia Ludens», 19 giugno e 26 giugno 2020.

A. Brusa (in corso di stampa), *Non sempre Cenerentola. Didattica e siti accademici*, in «Historia Magistra».

L. Boschetti (2020), *The Saigon Execution. Il laboratorio a distanza*, «Historia Ludens», 30 luglio 2020.

L. Cajani (2019 a), *Numismatica e didattica della storia: il* real de a ocho *e la globalizzazione moderna*, «Didactica historica», 4, 2018, pp. 127-132.

L. Cajani (2019 b), *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, Palermo, New Digital Frontiers, ora in https://www.academia.edu/38782430/ Prospettive_ per_ la_Didattica_della_Storia_in_Italia_e_in_Europa_a_c._di_E._Valseriati_New_ Digital_Frontiers_Palermo_2019_pp._7-12.

L. Canfora (2011), *La meravigliosa storia del falso Artemidoro*, Palermo, Sellerio.

V. Couzinet (2004), *Commentaire*: *Documents. Leçon d'histoire, leçon de méthode*, «Communication et langages», 140, 2004 (Dossier: *Du «document numérique» au «textiel»*), pp. 19-29, ora in https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_ 2004_ num_140_1_3264.

S. Doussot (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

F. Dupront (1990), *La vita quotidiana nella Roma repubblicana*, Bari, Laterza.

A. Gruzinski (2012 a), *L'aigle et le dragon: Démesure européenne et mondialisation au XVIe siècle*, Paris, Fayard.

A. Gruzinski (2012 b), *L'histoire, pour quoi faire?*, Paris, Fayard.

K. Halttunen (2007), *The Next Generation of History Teachers*, ora in https:// www.historians.org/ publications-and-directories/perspectives-on-history/november-2007/the-next-generation-of-history-teachers.

M. Hassani Idrissi (2005), *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan.

M. Huber, A. Dalongeville (2002), *Enseigner l'histoire autrement: Devenir les héros des évènements du passé*, Lion, Chronique sociale.

Il falso e la storia (2020), a cura di M. Gazzini, Milano, Feltrinelli.

Il fare e il fare vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali (2004), a cura di E. Perillo, C. Santini, Faenza, Polaris.

F. Lamberti (2009), *L'identità romana: pubblico, privato, famiglia*, in *Storia d'Europa e del Mediterraneo*, a cura di G. Traina, Sez. III. *L'ecumene romana,* Vol. 6, *Da Augusto a Diocleziano*, Roma, Salerno Editrice, 2009, pp. 667-707, ora in https://www.academia.edu/4234674/L_identit%C3%A0_romana_pubblico_privato_famiglia_in_AA_VV_cur_G_Traina_Storia_dEuropa_e_del_Mediterraneo_Sez_III_Lecumene_romana_Vol_6_Da_Augusto_a_Diocleziano_Salerno_Editrice_Roma_2009_p_667_707.

J. Le Goff (1978), *Monumento/documento*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1978, vol. V, pp. 38-43, ora in: http:// dasservizi.uniroma1.it/pdf/dispense/ ciancarelli/17_2_Jacques_Le_Goff.pdf.

C. Marcellini (2014), *Testimoni a scuola. Una riflessione sull'uso delle fonti orali per la didattica della storia*, «novecento.org», 4, 2014, in http:// www.novecento.org/pensare-la-didattica/testimoni-a-scuola-una-riflessionesullusodelle-fonti-orali-per-la-didattica-della-storia-996/.

I. Mattozzi (2006), *La mente laboratoriale*, in *Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, Novara, Utet.

F. Monducci, *Lo studio di caso con documenti di varia tipologia* (2018), in *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, a cura di F. Monducci, Torino, Utet, 2018, pp. 283-302.

J.-B. Noè (2018), *Méthode du commentaire de texte en histoire*, 22 ott. 2018, in: http://www.jbnoe.fr/Methodedu-commentairede-texte-en-histoire#:~:text=Objet%20du%20Commentaire%20de%20document, commentaire%20qui%20explique%20le%20document.

L. Perla, A. Brusa, V. Vinci (2017), *Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», 9, 20, 2017, pp. 125-150.

C. Petrocelli (1990), *Il silenzio e la stola*, Palermo, Sellerio.

P. Preto (2020), *Falsi e falsari nella storia. Dall'antichità a oggi,* Roma, Viella.

R. Ronchi (2020), *Didattica del virus,* 7 sett. 2020, https://www.doppiozero. com/materiali/didattica-del-virus.

R. Sánchez Ibáñez, K. Valentina Famà, A. Escribano Miralles (2020), *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, «Didattica della storia», 2, 15, 2020, pp. 180-195.

C. Schminck-Gustavus (1994), *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici*, Torino, Bollati Boringhieri.

Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università. Omaggio a Giulio Guderzo (2008), a cura di A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi, Milano, Unicopli.

Appendice. Un dossier di documenti con variazioni didattiche. *La primavera delle donne romane**

A. Il problema

Valerio Massimo (I sec. a.C-I sec. d. C) aveva un'idea precisa delle donne. Lui, nato povero, aveva fatto la sua fortuna al servizio di Sesto Pompeo, figlio di Pompeo il Grande. Il suo patrono gli aveva permesso di entrare nell'alta società romana, presso la quale cominciò a vendere i suoi libri. Il suo best seller – *Detti e fatti memorabili* (*Factorum et dictorum memorabilium, libri IX*) – fu copiato e letto per secoli.

In quel libro troviamo le donne romane. C'erano donne da non imitare, come quella signora che osò avventurarsi fuori di casa a capo scoperto. 'La legge comanda che solo i miei occhi possano giudicare della tua bellezza', sentenziò il marito, punendola duramente. E le andò bene, perché, se fosse andata a vedere i giochi da sola, o si fosse fermata per strada a spettegolare, questi l'avrebbe ripudiata senza batter ciglio. Ma terribilmente peggio andò a quella ragazza che si era innamorata del suo maestro, senza riflettere sul particolare che fosse uno schiavo. Bene fece suo padre – commentò serio il nostro scrittore – a uccidere entrambi.

E le donne da ammirare? Valerio le descrive tutte insieme, nel capitolo sull'amore fra moglie e marito. Vi troviamo Giulia, moglie di Pompeo, che si spaventò a morte quando le portarono la veste del marito sporca di sangue. Roba da poco, si era trattato di una rissa. Ma lei pensò che fosse ferito gravemente. Era incinta. Cadde a terra e morì. Porzia, invece, moglie di Bruto (l'assassino di Cesare), quando seppe che il marito si era suicidato, disperata cercò di imitarlo. I parenti, che lo sapevano, avevano fatto sparire saggiamente coltelli e pugnali. Lei, allora, afferrò dei carboni ardenti e li ingoiò. Più o meno come Artemisia, regina di Caria, un regno che si trovava nell'attuale Turchia, che, non contenta di aver costruito per il marito Mausolo una tomba così bella che fu considerata una delle sette meraviglie del mondo, volle trasformare il proprio corpo nel suo sepolcro, e ne bevve le ceneri.

Le donne romane dovevano essere pronte a difendere l'illibatezza da ragazze e la fedeltà da spose. In questo, dovevano dimostrare un coraggio virile. Di Lucrezia, che tutti i romani ricordavano come esempio di pudore, Valerio dice che aveva un animo da uomo, che solo per un maligno errore del caso era finito nel corpo di una donna.

La Roma antica non doveva essere un bel posto per le donne, potremmo concludere, dopo aver letto il libro di Valerio Massimo. Ma dipende da quanto gli crediamo. Perché, se proviamo a girare per il foro e per i tribunali, o sbirciamo nelle case nobiliari, nelle cui stanze si tramavano spesso i destini di Roma, qualche dubbio ci viene. Lì vedremo donne che discutono cause ai processi, o fanno discorsi nelle basiliche (e non di rado vincono); donne che organizzano complotti e attività politiche, e cambiano amanti come si cambiano i vestiti. In pratica, si comportano esattamente come i loro coetanei maschi, Cesare, Catilina, Cicerone.

---

* Il laboratorio è stato presentato nel corso di Didattica della Storia da me tenuto presso l'Università di Bari, nell'AA 2020/2021: http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/417-lezione-7c-la-primavera-delle-donne-romane-un-esempio-di-laboratorio-con-variazioni-didattiche.html.

Il fatto è che *Detti e fatti memoriabili* è una raccolta di aneddoti che voleva insegnare ai contemporanei – soprattutto alla gente altolocata alla quale ormai Valerio Massimo sentiva di appartenere – i 'buoni comportamenti di un tempo'. Dei buoni esempi da imitare. Ora, se qualcuno sente il bisogno di fare le prediche agli altri, vuol dire che questi, a suo giudizio, non si stanno comportando bene. Quindi Valerio sceglieva quegli aneddoti proprio perché le donne facevano il contrario di quello che lui riteneva giusto. Uscivano di casa, andavano al circo, parlavano con chi volevano loro, promuovevano azioni politiche e, nei tribunali, accanto alla voce dei grandi oratori, risuonavano anche voci femminili.

Non era il solo a pensarla così. Pensiamo a Sempronia, donna straordinaria, intelligente, colta bella, capace di far politica come pochi, che viene descritta da Sallustio come una escort di lusso. O a Clodia Pulcra, donna dell'alta società che apparteneva alla famiglia Claudia, una delle più prestigiose e antiche di Roma. Lei non si era limitata alla conduzione della sua fastosa abitazione, come una brava 'matrona'. Era una delle *matronae emancipatae* del primo secolo a.C.. Nel suo salotto si parlava di letteratura, si programmavano colpi di stato e campagne elettorali. Era il braccio politico di suo fratello Clodio, il grande sostenitore di Cesare. Donna bellissima e disinibita, fra i suoi amanti contò lo stesso Cesare, Pompeo e il grande poeta Catullo, che le dedicò poesie appassionate, chiamandola col nome di Lesbia. Si trovò implicata in un processo politico, nel quale Cicerone, il più temuto oratore romano, difendeva l'accusato, Celio, e lei fu la sfortunata testimone dell'accusa. Cicerone la distrusse con un'invettiva che ci è rimasta, e che potrete leggere nel dossier che segue.

Non era sempre stato così. Nei tempi antichi era stata dura. Le donne chiuse in casa, velate, non potevano nemmeno bere un bicchiere di vino. Era questo il *mos maiorum*, il 'costume dei padri'. Ma ora il vento era cambiato. Valerio, purtroppo per lui, aveva avuto la sventura di vivere in un periodo – gli ultimi decenni della Repubblica e i primi dell'impero – che gli storici chiamano 'la primavera delle donne romane'.

Non durò molto quella primavera. Se Valerio Massimo era uno scrittore di successo, voleva dire che aveva molti lettori che erano d'accordo con lui, e tanti altri romani importanti, come abbiamo visto: Sallustio, Plinio e Cicerone. Erano uomini di potere. Per loro, tutto il mondo doveva imparare dai romani la severità del *mos maiorum*. Quindi, si dettero da fare per rimettere le donne al loro posto. Per di più, quando – nel II secolo – si affermò la dinastia Flavia, i nuovi imperatori stabilirono che i funzionari dell'impero dovessero esibire una condotta rigorosa. Dovevano dare il buon esempio al popolo. E, come accade in queste situazioni, chi ci va di mezzo è la sessualità femminile. Il caso di Gallitta, vissuta al tempo di Traiano, è emblematico. Era la moglie di un funzionario imperiale, che si era innamorata di un altro ed era stata accusata di adulterio. Il marito, però, le voleva troppo bene e non si decideva a denunciarla. Niente da fare. Lo scandalo andava eliminato. Gallitta fu condannata all'esilio. Era questa la nuova morale. Noi la conosciamo molto bene, perché ad essa si ispirò una nuova religione che si stava piano piano diffondendo nell'impero. Il Cristianesimo.[25]

---

[25] L'idea di questo laboratorio e le descrizioni delle donne vengono dal libro di Corrado Petrocelli (Petrocelli, 1990), che sarà utile per cercare altre notizie sulla condizione femminile a Roma. A questo si potrà aggiungere Dupront, 1990, molto attenta alla storia delle donne nel periodo preso in esame da questo laboratorio. Negli ultimi decenni la storiografia

B. Il mini-archivio di documenti omogenei (con alcune immagini che raccontano la fortuna del mito)

Lucrezia

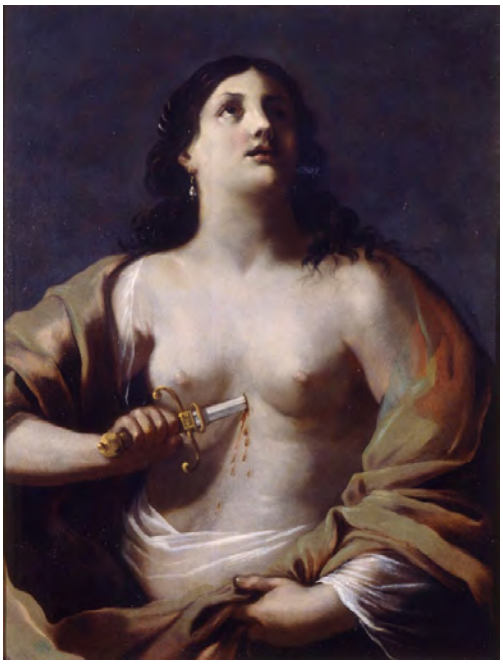
Esempio della pudicizia romana, Lucrezia, il cui animo virile per un maligno errore del caso era capitato in un corpo femminile, fu stuprata dal figlio del re Tarquinio il Superbo. Con parole amarissime denunciò l'ingiuria di fronte ai familiari riuniti e, con un pugnale che aveva nascosto sotto il vestito, si uccise.

Valerio Massimo, *Factorum et dictorum memorabilium*, VI, 1, 1.

La figlia di Ponzio Aufidiano

Ammiriamo la forza d'animo di Ponzio Aufidiano, cavaliere romano, che avendo sua figlia perso la verginità con il suo maestro, Fannio Saturnino, non contento di aver fatto suppliziare quello schiavo scellerato, uccise anche la ragazza. Così, per non celebrare le nozze vergognose, ne celebrò il triste funerale.

Id, VI, 1, 3.



Antonio Lagorio, detto il Genovesino, Suicidio di Lucrezia (XVII sec.)

---

delle donne e di genere si è enormemente arricchita. In rete si può sfruttare l'utile sintesi di Lamberti, 2009.

La moglie di Sulpicio Gallo

Cacciò la moglie perché se ne era andata in giro a capo scoperto. 'La legge, disse, comanda che solo i miei occhi possano giudicare la tua bellezza. La circostanza che ti sia fatta vedere in giro in maniera troppo provocante ti rende necessariamente sospetta e colpevole'.

Id., ibidem, 3, 10.

La moglie di Antistio Vetere

Quinto Antistio Vetere scoprì la moglie per strada che parlottava di nascosto con una liberta (una schiava liberata). Allora, preoccupato per gli sviluppi che questa colpa poteva comportare, ripudiò la moglie – cioè la cacciò e la costrinse a divorziare – perché è meglio prevenire il peccato che vendicarlo.

Id., 3, 11.

La moglie di Publio Sempronio Sopho

Publio Sempronio Sopho ripudiò la moglie per il solo fatto che era andata ai giochi senza avvisarlo.

Id., 3, 12.

Caia Afrania

Caia Afrania, moglie di un senatore, era una donna litigiosa, in tribunale si difese sempre da sé: non perché le mancassero gli avvocati, ma perché era l'impudenza fatta persona. E così, stancando ininterrottamente i giudici con le sue urla, divenne la personificazione dell'intrigo femminile, al punto che alle donne di cattivi costumi si suole appioppare il soprannome di 'Caia Afrania'.

Ibidem.

Porzia

I tuoi castissimi amori, Porzia, saranno celebrati per secoli, perché, non appena venisti a sapere che tuo marito Bruto, sconfitto a Filippi da Augusto, si suicidò, non avendo la possibilità di ucciderti anche tu, perché i parenti te lo impedivano, non avesti paura di metterti in bocca dei carboni accesi e di imitare col tuo spirito femminile la morte virile di tuo padre: e io non so dire chi di voi sia stato di animo più forte, perché lui si uccise con la spada, come molti; ma tu ti sei data una morte nuova, che nessuno aveva mai udito.

Ibidem, Libro IV.

Giulia, figlia di Giulio Cesare

Un grande amore legava Giulia, la figlia di Cesare, a suo marito Pompeo. Un giorno le riportarono indietro la veste di Pompeo, tutta sporca di sangue. C'era stato un tumulto al campo Marzio, durante l'elezione degli edili, una carica politica romana. Dei feriti si erano avvicinati a Pompeo e ne avevano imbrattato la veste col loro sangue. Ma Giulia pensò che gli avessero fatto qualche violenza, si spaventò e cadde a terra tramortita. Per l'agitazione sopraggiunsero le doglie,

dal momento che era incinta, abortì e morì di colpo. E fu un disastro per tutto il mondo, perché con la sua morte si sciolse quel vincolo di parentela fra Cesare e Pompeo, che fino ad allora aveva garantito pace e tranquillità, e ne nacquero furiose guerre civili.

Ibidem, libro IV.

La moglie di Egnazio Metennio

Poiché aveva bevuto del vino dalla botte, fu uccisa a frustate dal marito, e Romolo (il primo re di Roma) lo assolse dall'omicidio. Un'altra donna, che aveva forzato la cassetta dove erano le chiavi della cantina, fu costretta dai suoi parenti a morire di fame. I parenti baciavano le proprie donne proprio per accertarsi se queste puzzassero di vino.

Plinio il Vecchio, *Storia Naturale*.

Cornelia

Cornelia, la madre dei Gracchi, poiché una signora campana, che era sua ospite, le stava mostrando i suoi gioielli, la interruppe e, indicando i figli che erano tornati da scuole, le disse: 'Questi sono i miei gioielli'.

Valerio Massimo, ibidem, Libro IV, cap. IV.

Ortensia

Ortensia, figlia del grande oratore Quinto Ortensio Ortalo, poiché erano state imposte alle donne delle tasse pesantissime, e non osando nessuno prendere la loro difesa, discusse lei, con coraggio e bravura, la causa in tribunale: riproducendo, infatti, l'eloquenza di suo padre, ottenne per le donne l'esonero dalla maggior parte delle tasse.

Ibidem.

Sempronia

Sempronia partecipò alla congiura di Catilina per conquistare il potere a Roma. Era una donna, ma aveva compiuto azioni temerarie più di un uomo. La fortuna le aveva dato tutto: la nascita, la bellezza, il marito, i figli. Conosceva la letteratura greca e quella latina. Cantava e ballava con eleganza, più che non sia concesso a una donna onesta. Sapeva fare tutto ciò che spinge gli uomini a innamorarsi. Il pudore e la dignità erano l'ultima cosa per lei. Teneva poco al denaro e al buon nome.

J.-B. Suvée, (1795) Cornelia, madre dei Gracchi.

Andava a caccia degli uomini che le piacevano. Non manteneva quasi mai la parola data. Non pagava i debiti e fu perfino complice di alcuni delitti. Per la lussuria e la povertà si era rovinata. Eppure, non mancava di intelligenza. Componeva versi e battute di spirito, sapeva esprimersi con modestia, con languidezza o con sfrontatezza. E possedeva una buona dose di umorismo.

Sallustio, *La congiura di Catilina*, XXV, 1-5.

Gallitta

Gallitta era sposa di un tribuno militare, che stava per presentarsi come candidato alle cariche pubbliche. Si era innamorata di un centurione e perciò era stata accusata di adulterio. Il caso fu portato al giudizio dell'imperatore Traiano. Questi punì il centurione, licenziandolo dall'esercito e esiliandolo. Ma la colpa era stata punita solo per metà. Il marito di Gallitta, infatti, non si decideva a sporgere denuncia per amore di sua moglie. Anzi se l'era tenuta ancora in casa, anche dopo l'imputazione di adulterio, come se fosse soddisfatto di aver allontanato il rivale. Però, la donna andava necessariamente condannata anche contro voglia: perciò, fu mandata in esilio.

Plinio il giovane, *Lettere*.

Clodia Pulcra

Ammettiamo che una donna senza marito abbia aperto la sua casa alle voglie di ognuno e si sia messa a condurre una vita da prostituta; che si sia data a frequentare le feste di uomini conosciuti appena, in città, in villa, in mezzo al gran mondo, che frequenti una località di svago come Baia, vicino Napoli; ammettiamo infine che una donna si faccia giudicare per quella che è non solo per come si muove

e si veste, per il genere di persone di cui si circonda, per l'ardore che mette negli sguardi e per la licenziosità dei discorsi, ma anche per quel suo abbracciare e baciare la gente, per il contegno che tiene sulle spiagge, per le gite in barca e per i banchetti che frequenta.

Cicerone, *Pro Caelio.*

Charles Guillaume Brun, 1860, Lesbia e il passero

C. Le proposte didattiche

1. Un laboratorio ludico: Il Bingo delle donne romane

Materiali: i documenti del dossier, stampati possibilmente in foglietti separati (14 in tutto), 10 carte/gettoni, ognuno dei quali riporta una di queste scritte:

- Famiglia
- Marito
- Figli
- Comportamento delle donne in pubblico
- Comportamento delle donne in privato
- Virtù delle donne
- Difetti delle donne
- Rapporto delle donne con la politica
- Donne e cultura
- Somiglianze e differenze fra uomini e donne.

Scopo del gioco: cercare nei documenti notizie utili.
Tempo: 45 min.

Procedimento

La classe viene divisa in gruppi. Ad ognuno di questi viene consegnato il dossier dei 14 documenti. L'insegnante lo presenta brevemente e descrive il gioco.

L'insegnante estrae da un contenitore, dove li ha deposti precedentemente, un gettone per volta e legge l'indicazione relativa. Ad ogni gettone, gli allievi devono indicare quali notizie su quell'argomento si trovano nei documenti. L'insegnante controlla e assegna uno o più punti, a seconda delle notizie trovate. Se qualcuno fa obiezione, rilevando un errore dell'altro gruppo, e questa obiezione è accolta, prende il punto che viene tolto all'avversario.

Il gioco va condotto rapidamente (20 min. max).

Debriefing: l'insegnante e gli allievi rivedono i documenti e li discutono (10 min.).

Fine dell'attività: l'insegnante fa una lezione ricapitolativa del problema, servendosi del testo qui presentato (15 min).

2. Lezione documentata

Materiali: i documenti del dossier, stampati possibilmente in foglietti separati (14 in tutto).

Scopo dell'attività: collegare testo e documenti.

Tempo: 30 min. max /60 con la prova eventuale.

Servendosi del testo qui presentato, l'insegnante prepara la lezione. Fa attenzione che in questa non siano mai citati i nomi dei personaggi. Distribuisce agli allievi, divisi in gruppi, i documenti. Li avverte che, quando si fermerà, vuol dire che sta pensando a un documento. Gli allievi dovranno indicare quale.

Per favorire questa attività, il testo si basa, quasi frase per frase, sui documenti del dossier.

Questa attività può essere graduata. Sarà molto semplice se l'insegnante citerà gli episodi quasi alla lettera ('una volta una donna rubò le chiavi della cantina'); diventerà più complicata man mano che il testo avrà una forma più astratta (era proibito alle donne assumere sostanze inebrianti) (20 min.).

Debriefing: si riflette sul rapporto fra testo (la lezione) e documenti (10 min.).

Eventuale prova: l'insegnante assegna ad ogni allievo quattro documenti scelti a caso. L'allievo dovrà scrivere un breve testo, citandoli correttamente (30 min.).

3. Miniarchivio con fonti omogenee

Materiali: i documenti del dossier, stampati possibilmente in foglietti separati (14 in tutto).

Scopo dell'attività: simulare la ricerca storica; capire la differenza fra interrogazione e interpretazione; motivare affermazioni facendo riferimento a documenti.

Tempo: 2 h

Procedimento.

L'insegnante divide la classe in gruppi e assegna a ciascuno di questi il dossier di documenti, preparato come indicato sopra. Presenta l'attività, invitando gli allievi a immaginare che ogni gruppo sia un Dipartimento di storici, che deve presentare una relazione ad un convegno sulle donne romane. Se i gruppi sono quattro, ad ognuno

verrà assegnato un tema, ricavati (scelto o estratto a sorte) dall'elenco delle carte/gettoni, riportato nel gioco sopra (10 min.).

Prima fase: Interrogare (20 min.).

Ogni gruppo dovrà cercare il maggior numero di notizie riguardanti il tema scelto. Le trascriverà su una scheda, corredata fatta secondo questo modello:

Titolo della scheda: Le donne per strada.

Contenuto: Dovevano andare a capo coperto.

Fonte: Valerio Massimo, *Detti e Fatti memorabili*, cap. VI.

Per accelerare il lavoro, l'insegnante suggerirà (se gli allievi non l'hanno capito da soli), che conviene distribuirsi i documenti e scrivere contemporaneamente le schede.

Al termine, ogni gruppo comunica quante notizie ha ricavato. Se lo ritiene opportuno, l'insegnante interviene, aiutando i gruppi in difficoltà.

L'insegnante chiede a ogni gruppo di comunicare agli altri, brevemente, che cosa ha trovato.

Seconda fase: interpretare

L'insegnante invita a controllare gli autori dei documenti. Sono tutti maschi. Informa gli allievi sulle idee che gli uomini del tempo avevano delle donne, spiega il significato del 'mos maiorum'). Invita a rileggere le notizie trovate e a interpretarle (vanno lette in genere 'all'incontrario) (15 min.).

Terza fase: costruire un testo

Ogni gruppo prepara una relazione sull'argomento scelto, nella quale citerà i documenti opportuni (15 min. Eventuale lavoro a casa).

Quarta fase: La discussione

Ogni gruppo affida a un suo oratore il compito di leggere (o recitare) la relazione. Dopo averle ascoltate, i gruppi faranno le loro osservazioni: rilevano documenti non letti, letti male, interpretazioni che non funzionano. Ogni osservazione accettata attribuisce un punto al gruppo. Il gruppo che ribatte con successo all'osservazione prende un punto (40 min.).

Quinta fase: Lezione conclusiva

L'insegnante fa una lezione sintesi, nella quale si serve del testo qui presentato, inquadra il tema nel periodo storico generale, tiene conto anche dei problemi emersi nel corso dell'attività (20 min.).

Sesta fase: prova (eventuale)

L'insegnante affida a ciascun allievo la scrittura di un testo, su uno dei temi non assegnati dell'elenco. Sono sei temi: quindi si possono dare compiti differenziati.

Esempi di testo

I due esempi mostrano che non è necessario scrivere testi lunghissimi e che, inoltre, questo esercizio può dar luogo a riferimenti semplici (come nel primo testo) e complessi, come nel secondo. Nel primo, infatti, i riferimenti sono puntuali, a frasi che si trovano facilmente nei documenti. Nel secondo, invece, nelle note bisogna scrivere delle argomentazioni, che non trovano un riscontro diretto nella documentazione, ma sono frutto di nostri ragionamenti.

a. *Testo descrittivo*: per ogni frase segnata dal numero, riportare in calce il documento dal quale l'informazione è stata ricavata.
   Le donne romane camminavano velate per le strade (1) e non potevano parlare con nessuno (2). In casa erano sottoposte a una disciplina severissima da parte della famiglia (3). Non potevano bere vino (4). Non potevano innamorarsi liberamente di chi volevano (5).
   Alcune però studiavano (6), sapevano suonare e diventavano celebri nei tribunali (7).
b. *Testo interpretativo*: le frasi segnate dai numeri possono essere dimostrate con dei ragionamenti ricavati dai documenti del dossier.
   Gli scrittori romani – tutti maschi – ci hanno tramandato dei ritratti parziali delle donne romane (1). Infatti, quando descrivono delle donne attive, autonome e presenti nella società, tendono a metterle in cattiva luce (2). Il loro ideale di virtù è essenzialmente maschile: e a questo le donne devono adeguarsi (3).

Gli Enti e i soggetti coinvolti

1 | ISTITUTO NAZIONALE 'FERRUCCIO PARRI' – RETE DEGLI ISTITUTI PER LA STORIA DELLA RESISTENZA E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA

A cura di Andrea F. Saba (Istituto nazionale Ferruccio Parri)

L'Istituto nazionale Ferruccio Parri – Rete degli Istituti per la storia contemporanea e della Resistenza[1] (ex Istituto per la storia del movimento di liberazione in Italia) è nato nel 1949, fondato da Parri con il fine di preservare la memoria e la documentazione della Resistenza – nella sola sede di Milano vi sono circa 300 fondi archivistici – ed è attualmente un'associazione di 65 istituti storici su tutto il territorio nazionale.

Nei suoi primi anni di vita l'Istituto si dota di una biblioteca, avvia la pubblicazione della rivista «Il movimento di liberazione in Italia» e procede al censimento del patrimonio conservato. Negli anni Cinquanta promuove convegni sulla storia della Resistenza e realizza le prime pubblicazioni storiografiche, operando in una dimensione europea. L'attività scientifica dell'Istituto porta al suo riconoscimento come fondazione da parte dello Stato con la legge n. 3 del 1967.

Negli anni Settanta l'attenzione si sposta progressivamente all'intera storia del Novecento: la rivista dell'Insmli cambia nome in «Italia contemporanea»; il patrimonio archivistico si accresce notevolmente con acquisizioni riguardanti personaggi, enti, fenomeni politici, sociali e culturali del XX secolo. Si acquisiscono fonti iconografiche e audiovisive e maturano progetti di ricerca nazionali; si consolidano gli strumenti per la consultazione del patrimonio (con l'adesione all'SBN e l'adozione di software per la descrizione informatica degli archivi di tutti gli istituti aderenti); e si amplia notevolmente l'attività di formazione degli insegnanti e di didattica rivolta alla scuola anche tramite i laboratori di storia.

Agli inizi del nuovo secolo l'Istituto nazionale viene privatizzato. In questi ultimi anni vengono sviluppati strumenti multimediali di divulgazione, con

---

[1] http://www.reteparri.it/

banche dati, *e-book*, applicativi per smartphone e tablet e la presenza sulla rete e nei social, che potenziano anche la capacità di utilizzo a fini didattici.

Dagli anni Ottanta l'Istituto fruisce in maniera continuativa di insegnanti in distacco (attualmente 43, ma con picchi in passato di oltre 90 unità) in virtù di protocolli d'intesa con il Ministero dell'Istruzione e con gli USR, per attività dedicate alle scuole e alla formazione e aggiornamento del personale scolastico, soprattutto con riguardo alla storia contemporanea e all'educazione alla cittadinanza. In particolare, oltre a varie attività di rete, la rivista di didattica della storia *novecento.org*,[2] gratuita e *online*, con almeno 25.000 contatti univoci mensili è divenuta un punto certo di riferimento per la comunità educante, mentre dal 2013 viene promossa una *Summer School* specifica.[3] I risultati e le relazioni della *Summer School* vanno poi a essere oggetto di dossier su *novecento.org*. All'attività di rete si aggiungono, ovviamente, quelle promosse da ogni Istituto e i *Cantieri della didattica*, specificamente ideati per la formazione riservata ai docenti in distacco negli istituti associati. Nel solo 2018-2019 gli istituti della Rete Parri hanno complessivamente offerto 312 attività di formazione e aggiornamento a 8.000 docenti circa, 71 attività di *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento* (PCTO, ex stage *Alternanza scuola-lavoro*) a 2.035 studenti e hanno raggiunto, tramite 659 azioni didattiche, oltre 120.000 studenti. Negli ultimi due anni scolastici le azioni di formazione e quelle didattiche relative alla cittadinanza e ai vari assi dell'educazione civica sono state oltre un centinaio.

Per quanto riguarda l'attività didattica rivolta alle scuole e la formazione per i docenti è svolta in sede centrale da 2 insegnanti distaccati, che svolgono anche attività di coordinamento, supporto e organizzazione a iniziative per la Rete, in collaborazione con una apposita commissione didattica; mentre la programmazione delle attività culturali è elaborata dal Comitato scientifico, composto da docenti universitari e operatori culturali, ed è sviluppata e realizzata in collaborazione con il personale e il Direttore generale.

Seguono le presentazioni degli altri Istituti della Rete che hanno presieduto ai *Cantieri*.

Fondazione Isec – Istituto per la storia dell'età contemporanea (Sesto San Giovanni)

Nata nel 1973 con lo scopo di raccogliere, conservare e valorizzare fonti e documenti sulla storia della Resistenza e del movimento operaio, Fondazione Isec è diventata un punto di riferimento nazionale per chiunque sia interessato alle vicende della storia politica, economica e sociale dell'Italia contemporanea.

---

2 http://www.novecento.org/

3 http://www.reteparri.it/formazione/summer-school/

Attraverso l'archivio e la biblioteca, la Fondazione conserva e mette a disposizione del pubblico fonti documentarie e librarie che illustrano aspetti della vita sociale, politica, economica e culturale italiana dagli inizi del '400 ai giorni nostri.

La sezione didattica propone a docenti e studenti un ampio ventaglio di attività sulla storia contemporanea e l'educazione alla cittadinanza: laboratori in archivio e in classe; corsi di formazione docenti; attività di PCTO; seminari e presentazioni di libri e ricerche oltre al *Laboratorio permanente sulla storia dell'innovazione didattica nel Milanese*.

Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea – Isrec (Bergamo)

L'Isrec di Bergamo è nato nel 1968 – con la denominazione di Istituto bergamasco per la storia del movimento di liberazione poi mutata nel 1994 in Istituto bergamasco per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea – per volontà di esponenti della Resistenza, appartenenti alle varie componenti dell'antifascismo, e di alcuni giovani interessati allo studio della storia ed è subito entrato a far parte della Rete Parri (allora Insmli). La sua finalità prioritaria alle origini è stata la raccolta, la conservazione e la valorizzazione, di fonti e documenti sull'antifascismo e la Resistenza bergamasca poi allargatasi al complesso della storia contemporanea locale con particolare riferimento alla storia del movimento operaio, delle deportazioni, delle donne, dei movimenti degli anni Sessanta e Settanta. L'intensa attività di ricerca e divulgazione ne ha fatto un punto di riferimento per la storia contemporanea grazie a numerosi contatti e collaborazioni con istituzioni storico-culturali in Italia e all'estero. Intensa è anche l'attività di pubblicazione attraverso l'Associazione editoriale «Il filo di Arianna» e la rivista semestrale «Studi e ricerche di storia contemporanea».

L'Istituto mette a disposizione del pubblico il proprio patrimonio sia librario (biblioteca, emeroteca) che documentario (archivio, archivio fotografico, fonoteca) per lo studio della storia politica, sociale, economica e culturale a partire dalla seconda metà del XIX secolo fino almeno al primo decennio del XXI secolo. La biblioteca dell'Istituto fa parte dello SBU (Sistema bibliotecario urbano) ed è nella rete SBN per cui è attiva una Convenzione con la Regione Lombardia.

Particolare attenzione è riservata alle attività di formazione degli insegnanti e alle proposte didattiche per gli studenti a partire dalla scuola primaria fino all'università. Molte di esse si svolgono presso la sede dell'istituto, specialmente i laboratori sulle fonti storiche. Negli ultimi due decenni ha avuto un importante sviluppo la 'didattica sui luoghi' affiancando percorsi in città e provincia ad attività laboratoriali o lezioni svolte poi nell'ambito scolastico.

Particolare attenzione è riservata ai PCTO e da diversi anni l'Isrec collabora all'organizzazione e alla realizzazione di viaggi della memoria organizzati a livello regionale. La storia contemporanea, l'educazione alla cittadinanza e il calendario civile sono gli assi portanti dell'attività di divulgazione e formazione dell'Istituto. L'offerta formativa e didattica dell'Istituto risponde ai bisogni non solo della città di Bergamo ma dell'intera Provincia.

Istituto lombardo di storia contemporanea – Ilsc (Milano)

L'Istituto lombardo di storia contemporanea, costituito nel 1974, ha come campo di attività lo studio della storia della Lombardia dall'Ottocento ai giorni nostri e della storia contemporanea in senso lato, dalla Grande Guerra al fascismo, dalla Resistenza al boom economico, dai movimenti degli anni '60 al terrorismo. Realizza e promuove ricerche ad ampio raggio sugli aspetti più importanti della vita economica, sociale, culturale e politica della regione, in un'ottica non localistica ma sempre saldamente collocata nel contesto della storia nazionale. Ispirato a criteri di rigore scientifico, con attenzione rivolta alle basi documentarie e ai risultati più recenti della storiografia, l'istituto produce strumenti utili per il lavoro didattico a livello scolastico e universitario, pubblica volumi e riviste, realizza mostre e docufilm, progetta e realizza corsi di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado, patrocinati e riconosciuti dall'Ufficio scolastico regionale.

L'Istituto, già presieduto dal prof. Franco Della Peruta, tra gli storici più noti a livello nazionale, ed attualmente diretto dalla prof.ssa Ada Gigli Marchetti, già docente dell'Università degli studi di Milano, è associato all'Istituto nazionale Ferruccio Parri.

Per la realizzazione delle sue iniziative l'Istituto ha instaurato rapporti di collaborazione con numerosi enti e istituti attivi sul territorio di Milano e della Lombardia, tra i quali: le Civiche raccolte storiche del Comune di Milano; il Dipartimento di Storia della società e delle istituzioni dell'Università degli studi di Milano; il Dipartimento di scienze della storia e della documentazione storica dell'Università degli studi di Milano; la Fondazione Corriere della Sera; la Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori; l'Ufficio scolastico regionale; la Provincia di Milano; la Fondazione Isec di Sesto San Giovanni; la Società umanitaria di Milano; la Fondazione Eni Enrico Mattei; la Fondazione Roberto Franceschi; la Camera di Commercio di Milano.

L'Istituto è uno dei soci fondatori dell'Associazione Duccio Bigazzi; ospita nella sua sede l'associazione Memorial Italia, con la quale ha organizzato incontri e lezioni sui diritti umani.

Insieme a diversi enti, attivi a livello milanese e lombardo, l'Istituto lombardo di storia contemporanea promuove ogni anno molteplici iniziative culturali come convegni nazionali e internazionali, giornate di studi, semi-

nari, cicli di lezioni per gli studenti, corsi di aggiornamento per insegnanti, presentazione di libri.

Istituto mantovano di storia contemporanea – Imsc (Mantova)

Costituito nel 1980, promuove e diffonde la conoscenza della storia, con particolare riferimento al Mantovano, impegnandosi in studi e ricerche, pubblicando libri, organizzando incontri, seminari, convegni, mostre, rassegne cinematografiche, corsi di aggiornamento. Pubblica inoltre la rivista «Bollettino storico mantovano».

Possiede un ricco archivio che comprende fondi di privati, di associazioni e di partiti politici raccolti in circa 4.100 buste di documenti cartacei inerenti prevalentemente all'Ottocento e al Novecento. Conserva inoltre molti disegni e migliaia di fotografie (negativi, diapositive, stampe), oltre 1.200 nastri magnetici e centinaia di nastri audio digitalizzati. Di recente è stata avviata la costituzione di archivi digitali tematici. La biblioteca è rivolta espressamente allo studio della storia contemporanea e dispone di decine di migliaia di libri e opuscoli – alcuni dei quali di difficile reperibilità – e di una cospicua raccolta di quotidiani, periodici e numeri unici, talvolta rari, dell'Ottocento e del Novecento, di diffusione locale e nazionale.

Al mondo della scuola l'Istituto offre consulenza e mette a disposizione il proprio patrimonio per ricerche e laboratori; propone progetti didattici, sia elaborati dal proprio comitato scientifico, sia in risposta a specifiche esigenze degli insegnanti. Organizzando corsi, incontri e seminari, interviene nel dibattito e nella riflessione sui problemi della trasmissione del sapere storico e della memoria individuale e collettiva.

Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea – Ipsrec (Pavia)

L'Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea è stato costituito nel 1956. Presidente è il prof. Giulio Guderzo e direttore il prof. Pierangelo Lombardi.

Già all'atto della sua fondazione, l'identità dell'Istituto si era precisata in una scelta di fondo, per impedire la dispersione di archivi privati, di carte, di testimonianze, di immagini relative alla lotta di liberazione in provincia.

Successivamente, con la creazione dei primi strumenti di base, si puntò ad ampliare il quadro cronologico degli studi a tutto il '900 (non trascurando incursioni al secolo precedente), a costituire una biblioteca specializzata (che oggi conta più di 7.000 volumi, insieme a riviste correnti, testate storiche, stampa clandestina), a pubblicare le prime guide archivistiche, a promuove-

re una ricerca storica locale scrupolosa, mai avulsa da significative ricadute didattiche.

I legami, nell'attività e nelle figure di riferimento, con il Dipartimento di Studi umanistici, nonché con centri e istituti storici dell'Ateneo pavese ne hanno accompagnato la storia, fino a farlo diventare – proprio per la ricchezza e la qualità dei suoi archivi – un interlocutore essenziale del sistema archivistico della locale università.

L'archivio cartaceo comprende oggi 1.547 schede relative a 31 fondi archivistici per un totale di 609 faldoni e 3.368 fascicoli (più 26 bobine di microfilm per 30.000 fotogrammi); la fototeca 1.200 schede per 10 fondi, 13.000 fotografie e 92.000 negativi; l'archivio fonti orali 24 bobine e 359 audiocasette, digitalizzate e trasferite su CD; la videoteca comprende videoregistrazioni, registrazioni, filmati originali; l'archivio delle tesi di laurea raccoglie circa 200 tesi (di cui 179 catalogate).

La lunga tradizione nella didattica della storia degli istituti storici dell'Ateneo pavese ha sempre trovato, fin dagli anni Settanta, un interlocutore prezioso nell'Istituto pavese, attraverso l'opera dei docenti, in un rapporto, per così dire, simbiotico con l'università, così come nella messa a disposizione per le attività didattiche e formative di tutto il patrimonio documentario e librario.

2| CLIO'92 (MILANO E BRESCIA)

A cura di Cristina Cocilovo

L'Associazione

Clio'92 è una Associazione di insegnanti ricercatori nella didattica della Storia accreditata dal MIUR per la formazione dei docenti per i quali organizza corsi di aggiornamento sul curricolo e sui metodi di insegnamento. Il suo presidente, prof. Ivo Mattozzi, ha partecipato in diverse occasioni alla stesura di Programmi e Indicazioni per i programmi per diversi ordini di Scuola sia per l'Italia che per l'estero.

L'associazione è stata costituita da un gruppo di insegnanti di storia di ogni ordine e grado scolastico nel 1998 con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia a partire dalla scuola dell'infanzia fino ai corsi universitari di Scienze della formazione primaria. Il punto di forza è di creare una forte circolarità tra la storia insegnata e la storia degli esperti per dare impulso a un insegnamento della storia sempre attuale e in continua ricerca. Le tesi dell'Associazione sulla

didattica della Storia sono state pubblicate nel 2000 e vengono aggiornate nelle annuali assemblee nazionali dei soci e sono pubblicate nel sito dell'associazione www.clio92.org.[4]

La proposta di Clio'92 è sintetizzata nella formula «curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative». Essa delinea la sequenza di processi di insegnamento e di apprendimento che promuove le abilità cognitive e pratiche di organizzazione delle informazioni e di uso delle conoscenze storiche mentre forma saperi sistematici composti di conoscenze differenziate nei diversi livelli scolastici. Nella prima fase, le conoscenze del presente e del passato vissuto dalle generazioni dei bambini e degli adulti e del passato locale; nella seconda fase, le conoscenze riguardanti il passato del mondo sottoforma di descrizioni di civiltà; nella terza fase, le conoscenze riguardanti il divenire del mondo e dell'umanità con la ricostruzione dei processi di trasformazione; nell'ultimo livello, la conoscenza di come gli storici elaborano problemi e ipotizzano spiegazioni e danno luogo a controversie interpretative.

Campi di ricerca e proposte

La formazione delle abilità temporali, la trasposizione didattica dei testi e dei metodi storiografici, il sapere storico scolastico, il curricolo continuativo e verticale dalla Scuola dell'infanzia all'Università, la formazione degli insegnanti, la storia a scala locale, la didattica dei beni culturali, l'educazione al patrimonio, la didattica museale, la didattica laboratoriale, la collaborazione disciplinare in funzione della formazione storica, la storia in dimensione interculturale, l'uso della multimedialità nell'insegnamento e nella formazione, l'assunzione del presente come punto di partenza per la conoscenza storica: questi sono i settori sui quali la ricerca sì è dipanata e continua ad articolarsi.

L'analisi dei testi storiografici specialistici ha portato all'elaborazione di modelli nuovi di conoscenze storiche scolastiche: individuazione di copioni (*script*) come base dei processi di concettualizzazione dei concetti base della storia, descrizioni di quadri di civiltà, ricostruzioni di processi di trasformazione, analisi e argomentazioni di problemi e di spiegazioni di fatti storici. Sono state elaborate strutture discorsive per rendere le conoscenze significative e utilizzabili per i discenti ed è stata messa a punto la didattica relativa.

Le attività di Clio'92

La Scuola Estiva ad Arcevia (La SEA)

Tra le principali attività di Clio'92 c'è la Scuola Estiva che si tiene ad Arcevia, una cittadina delle Marche che ci ospita da 27 anni. La Scuola Estiva

[4] www.Clio92.org

rappresenta un momento di passaggio verso cui convergono i risultati della ricerca fatta sul tema a cui sono dedicati gli appositi seminari. La scuola estiva è però soprattutto una partenza per la sperimentazione che i colleghi e le colleghe che partecipano metteranno a frutto con i loro alunni.

Nel 2020, anno della pandemia, la SEA si è svolta, con molto successo, anche a distanza.

I Seminari di presentazione delle ricerche

Vi si presentano e si discutono i risultati delle ricerche di gruppo o individuali svolti nell'anno precedente.

Corsi di aggiornamento

Le formatrici e i formatori dell'associazione sono frequentemente impegnati in corsi richiesti da scuole di ogni ordine e grado, USR di varie regioni, Associazioni museali e, con interventi specifici sulle didattiche di Clio'92, presso le Università.

Collaborazione alle riviste di didattica e con gli istituti di ricerca

Le formatrici e i formatori di Clio'92 sono impegnati nelle redazioni di riviste didattiche e nella elaborazione di materiali didattici per gli Istituti di ricerca educativa.

L'editoria di Clio'92

«II Bollettino di Clio», un periodico online. Mette in circolo idee, informazioni e materiali che possono contribuire a formare la professionalità e la condivisione di prospettive rispetto all'insegnamento della storia.

«I Quaderni di Clio'92»: rivista cartacea con il compito di approfondire di volta in volta alcune tematiche monografiche relative all'insegnamento della storia, in Italia ed all'estero.

«Gli atti della SEA»: sono diventati la documentazione viva, perché raccontata da chi la storia la insegna, dello stato della ricerca di Clio'92.

«I video della Scuola Estiva di Arcevia» sono le raccolte in dvd delle lezioni svolte nei corsi della Scuola Estiva fino al 2019, grazie alle riprese e alla regia e al montaggio del Centro Audiovisivi Distrettuale di Arcevia. Oggi le lezioni, proposte didattiche innovative e presentazioni di libri e dell'editoria di Clio'92, si trovano sul sito www.Clio92.org in *Appunti di Storia* o in *Facebook*.

I soci e le Reti

Clio'92 ha attivato un circuito di idee i cui contenuti, con le metodologie proposte, dalla scuola dell'infanzia fino all'università, i soci possono far conoscere, confrontare e arricchire grazie al proprio lavoro. Lo scopo è quello

di raggiungere i colleghi desiderosi di cambiare il proprio modo di insegnare la storia per renderne più significativo e stimolante l'apprendimento da parte degli studenti impegnandoli a diventare cittadine e cittadini attivi.

In particolare, l'Associazione Clio'92 favorisce la costituzione di Reti di scuole che intendono seguire le indicazioni didattiche proposte da Clio'92.

È sui contributi dei suoi soci che Clio'92 è vitale e prospera.

Le reti già attive sono le seguenti:

- Rete di geostorie a scala locale
- http://www.baobabricerca.org
- storieinrete.org – Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia
- Fondazione Dalmine
- http://www.istitutocervi.it
- https://www.euroclio.eu
- http://www.istitutoparri.eu
- http://www.storiamarche900.it/main?p=marche_fanno_storie_chi%20siamo.

3 | IRIS – INSEGNAMENTO E RICERCA INTERDISCIPLINARE DI STORIA (MILANO)

A cura di Maurizio Gusso

Denominazione: Iris (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia)

Compiti e finalità

Fondata nel 1999 e socia di Clio'92, è costituita da insegnanti, formatori, ricercatori e operatori dei beni culturali.

Si occupa di ricerca e documentazione storico-didattica, divulgazione storiografica (in un'ottica di *Public History*) e formazione storica di cittadini, docenti e studenti delle scuole di ogni grado e ordine.

Associazione capofila di Rete *Milanosifastoria* (dal 2014 promotrice del Progetto *Milanosifastoria* con il Comune di Milano), promuove dal 2006 *L'Officina dello storico*, con ASP Golgi-Redaelli e USR Lombardia (e dal 2008 con Centro studi e ricerche bibliografiche e documentarie Archivio Bergamasco e Fondazione MIA-Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo), e dal 2014 il Progetto *Cinema e Storia*, con Istituto lombardo di storia contemporanea, Istituto nazionale Ferruccio Parri e Società Umanitaria.

Partecipa con il suo presidente al Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia dell'USR Lombardia.

Scopi dell'associazione sono: diffondere la cultura storica; favorire la circolazione e lo scambio di informazioni, esperienze e riflessioni fra insegnanti, ricercatori, operatori dei beni culturali, divulgatori, scuole e cittadinanza; porsi come punto di riferimento per formatori, operatori dei beni culturali e insegnanti impegnati a costruire una nuova professionalità; elaborare percorsi didattici capaci di recepire le trasformazioni del contesto storico e dell'utenza; offrire un servizio formativo adeguato ai bisogni di formazione; operare in rete nell'ambito della *Public History*.

Iris promuove corsi di formazione e seminari e propone alle scuole di ogni ordine e grado e agli insegnanti che ne facciano richiesta consulenze e interventi (in presenza e/o a distanza) in vari ambiti: analisi dei nuclei fondanti della disciplina storica; revisione dei curricoli di storia; didattica laboratoriale, per competenze e per progetti; progettazioni di area geo-storico-sociale e interdisciplinari, in stretto rapporto con le 'educazioni' (alla cittadinanza, al dialogo interculturale, alle pari opportunità, alla pace, alla legalità, allo sviluppo sostenibile, al patrimonio, ai *media* ecc.) e con le competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e per la cittadinanza attiva e interculturale; costruzione e uso del laboratorio didattico di storia; moduli e laboratori su cinema, letteratura, musica e storia del Novecento; valorizzazione degli eventuali archivi storici scolastici e/o di altre fonti (per esempio, orali e fotografiche) di storia della scuola; elaborazione e produzione di materiali didattici; rilevazione dei bisogni dei docenti e progettazione di percorsi formativi; storia, multimedialità, nuove tecnologie e didattica a distanza.

Le *Opzioni di metodo* di Iris sono riportate in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=440. Si segnalano, in particolare, un approccio per temi/problemi, tipologie/casi, competenze, interdisciplinare, euristico, laboratoriale, interculturale e comparativo alla geostoria 'glocale' (dalla scala locale a quella planetaria) e pluridimensionale (ambientale, demografica, tecnologica, economica, sociale, politica e culturale); il percorso presente-passato-presente; l'attenzione alle differenze di genere; una didattica inclusiva, partecipativa e aperta alle nuove tecnologie; una rigorosa critica delle fonti; la valorizzazione del patrimonio storico, artistico e culturale.

Fra le pubblicazioni dell'associazione si segnalano *Dalle cave di Candoglia e Ornavasso al Duomo di Milano: storie di marmi. Percorsi storico-interdisciplinari di educazione al patrimonio*, a cura di M. Gusso, C. Moschini e G. Silicati, Milano, IRIS, 2011; *Il cantiere del Duomo di Milano. Dai maestri del lago di Lugano a Leonardo*, a cura di C. Moschini, Cinisello Balsamo (MI), Silvana Editoriale, 2012.

È possibile aggiornarsi in tempo reale sulle attività di Iris attraverso i suoi siti storieinrete.org e storienrete.it e chiedendo, senza alcun impegno, l'inserimento nell'indirizzario dell'associazione (cfr. https://www.storieinrete.org/storie_ wp/?p=445).

Il Consiglio Direttivo è attualmente formato da Silvana Citterio (vicepresidente), Cristina Cocilovo, Maurizio Gusso (presidente), Roberta Madoi, Ornella Mandelli, Marina Medi e Antonella Olivieri (tesoriera).

Referente nel progetto: Maurizio Gusso.

Contatti: Via Petrella 7 – 20124 Milano; tel./fax: 02/29512889; e-mail: maugusso@gmail.com; siti: storieinrete.org e storienrete.it.

4 | AZIENDA DI SERVIZI ALLA PERSONA (ASP) GOLGI-REDAELLI – *L'OFFICINA DELLO STORICO* (MILANO)

A cura di Roberta Madoi

ASP Golgi-Redaelli di Milano

L'Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli, costituitasi nell'ottobre del 2003 in seguito alla fusione di tre preesistenti Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza (amministrate fino al 1978 dall'ECA di Milano), è una delle più importanti strutture pubbliche lombarde di servizi alla persona e si occupa oggi soprattutto di assistenza agli anziani, attraverso gli Istituti geriatrici Piero Redaelli di Milano, Camillo Golgi di Abbiategrasso e Piero Redaelli di Vimodrone. Erede degli antichi Luoghi Pii Elemosinieri, l'Azienda ne ha assorbito il vasto patrimonio culturale, assumendo tra gli scopi statutari anche quello di conservarlo e di promuoverne la valorizzazione e divulgazione pubblica.

Il patrimonio culturale

L'origine antichissima dell'Azienda e la sua complessa evoluzione storica si rispecchiano nell'Archivio storico Golgi-Redaelli, dove è confluita l'ampia documentazione prodotta dalle numerose istituzioni caritative che sotto la denominazione di Luoghi Pii dal XIV secolo in poi hanno risposto in vario modo e con prerogative specifiche alle diverse esigenze di assistenza della popolazione più bisognosa. Raccogliendo le più varie tipologie di fonti, quali carte, pergamene, disegni, miniature, mappe acquerellate, voluminosi

libri contabili, piccoli taccuini d'appunti e corrispondenze, l'Archivio storico documenta le vicende attraversate nei secoli dalle molteplici istituzioni coinvolte. Per una descrizione dettagliata si rimanda alla *Guida dell'Archivio dei Luoghi Pii Elemosinieri di Milano*.[5] L'annessa Biblioteca figura oggi quale punto di riferimento per gli studi in materia di assistenza e sui principali temi di storia milanese, mentre l'Archivio fotografico, con circa 5000 pezzi dalla fine dell'800 a oggi, testimonia soprattutto la vita negli istituti assistenziali, illustrando anche le proprietà immobiliari e agricole, che a loro volta rappresentano una parte cospicua dell'eredità culturale dell'Ente. Di notevole interesse, infine, il patrimonio artistico è costituito da oltre un centinaio di dipinti, sculture e oggetti d'arte, tra cui si distinguono i ritratti dei benefattori eseguiti a scopo gratulatorio, secondo una tradizione tipicamente lombarda.

L'Officina dello storico di Milano

Inaugurata nel 2006, con l'intento di valorizzare in ambito didattico il significativo patrimonio archivistico, artistico e culturale dell'ASP Golgi-Redaelli e sperimentare altresì un metodo adottabile, in una prospettiva di rete, da altri enti dotati di beni culturali, *L'Officina dello storico* si rivolge agli istituti scolastici di ogni ordine e grado della Lombardia, proponendo alle classi attività laboratoriali interdisciplinari fondate sull'utilizzo integrato di fonti di diversa tipologia, e offrendo al tempo stesso agli insegnanti un supporto di formazione e di assistenza individuale, per garantire l'acquisizione di metodi e strumenti adeguati e l'inserimento delle attività nella programmazione didattica. Per favorire il dialogo con le scuole, fin dalle origini l'iniziativa ha visto il coinvolgimento dell'USR della Lombardia e dell'associazione Iris, che nel 2007 hanno sottoscritto con l'ASP il primo protocollo d'intesa fondato su una logica di collaborazione aperta nel tempo ad ulteriori adesioni. A questi si sono uniti nel 2008 la Fondazione MIA di Bergamo e l'associazione Archivio Bergamasco, attivando successivamente una sede autonoma a Bergamo. Di recente infine il laboratorio ha visto l'adesione di altre istituzioni culturali, quali (nel 2014) il Museo di Arte Antica del Castello Sforzesco e l'archivio del Brefotrofio, e – in seguito allo sviluppo della rete *MilanoAttraverso* promossa dall'ASP – di Società Umanitaria, Unione Femminile Nazionale (2017) e Fondazione Cesare Pozzo per la mutualità (2018) che, mettendo a disposizione i propri archivi, hanno arricchito notevolmente l'offerta tematica, consentendo inoltre approcci trasversali di approfondimento. Basata sulla proposta di oltre una dozzina di percorsi tematici dal tardo Medioevo all'età contemporanea, l'offerta didattica

[5] *Guida dell'Archivio dei Luoghi Pii Elemosinieri di Milano* (2012), a cura di L. Aiello e M. Bascapè, Milano-Como, ASP Golgi-Redaelli – Nodo Libri, (https://drive.google.com/file/d/1mLxtYRWN9Mmb8KaLEuSJjHw4UzixZrwL/view).

si è affinata negli anni, avvalendosi di un'equipe di collaboratori con diverse professionalità ed esperienze (archivistiche, storiche e didattiche) e consolidandosi in un programma metodologicamente collaudato lungo l'intero corso dell'anno scolastico. Il gruppo di lavoro milanese è formato da: Paola Bianchi, Roberta Madoi (per ASP Golgi-Redaelli), Giuliana Boirivant, Cristina Cocilovo, Maurizio Gusso, Marina Medi (per Iris).

Referente nel progetto: Roberta Madoi.

Contatti: Servizio Archivio e Beni Culturali, Via dei Piatti 8 – 20123 Milano, tel.: 02 72518271; e-mail: officinadellostorico@gmail.com; didattica@golgiredaelli.it ; siti: www.culturagolgiredaelli.it – www.officinadellostorico.it – www.milanoattraverso.it.

5 | FONDAZIONE MIA-CONGREGAZIONE DELLA MISERICORDIA MAGGIORE – *L'OFFICINA DELLO STORICO* (BERGAMO)

A cura di Cesare Fenili

Le finalità e la storia

La Fondazione MIA-Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo istituita nel 2004 è l'erede della confraternita laicale Misericordia Maggiore (o MIA nell'abbreviazione con cui è stata denominata nei secoli e anche oggi) fondata nel 1265. Dalla iniziale finalità caritatevole e spirituale, nel corso dei secoli la MIA estese il suo raggio d'azione anche alla cultura attraverso l'istituzione di borse di studio per studenti poveri (legato Lorenzo de Apibus, 1337) e la fondazione di Accademie (dal 1566) per istruire i chierici di Santa Maria Maggiore che amministra per volere del Comune di Bergamo dal 1449. Grazie a numerosi lasciti e donazioni il consorzio ha potuto disporre di un consistente patrimonio immobiliare dal quale sono state tratte le risorse necessarie per elargire generi alimentari e sostegno economico ai poveri della città e della provincia, per l'ufficiatura e l'abbellimento di Santa Maria Maggiore.

Nel 2007 la Fondazione MIA è divenuta proprietaria della Società che detiene il monastero vallombrosano di Astino con i terreni circostanti. Il complesso monastico è stato sottoposto a un intervento di messa in sicurezza e di restauro, mentre nei terreni annessi è stata avviata una sperimentazione agroambientale bio-sostenibile.

Il progetto promosso dalla Fondazione MIA dal titolo *La biodiversità dentro la città: la Val d'Astino di Bergamo* ha vinto il Premio Nazionale del Paesaggio

2021 istituito dal Ministero della Cultura, ed è vincitore del Landscape Award del Consiglio d'Europa 2020-2021.

L'attuale ragione sociale

La Fondazione MIA è una Fondazione autonoma non inserita in una rete regionale o nazionale. Il Consiglio di Amministrazione dura in carica cinque anni ed è nominato dal Sindaco di Bergamo.

Gli archivi

Nel corso della sua storia secolare la MIA ha prodotto un'immensa documentazione che è giunta a noi pressoché integra e rappresenta una fonte inestimabile per la storia religiosa, sociale e culturale bergamasca e non solo. La sezione antica dell'archivio è depositata dal 1912 presso la Biblioteca civica Angelo Mai, mentre quella otto-novecentesca si trova all'Archivio di Stato di Bergamo. Gli inventari dei due archivi sono disponibili sui siti web della Civica Biblioteca Mai e dell'Archivio di Stato di Bergamo.

Attività didattica. *L'Officina dello storico*

Dall'anno scolastico 2008-2009, sulla base dell'esperienza avviata presso l'ASP Golgi-Redaelli di Milano, la Fondazione MIA ha istituito la sede bergamasca de *L'Officina dello storico* e nell'aprile 2015 ha sottoscritto il Protocollo d'intesa tra l'ASP Golgi-Redaelli, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, il Centro studi e ricerche Archivio Bergamasco e l'associazione Iris (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia) di Milano.

L'Officina dello storico si rivolge agli studenti delle scuole primarie e secondarie ed è articolata in percorsi e laboratori tematici nei quali si utilizzano dossier di documenti provenienti dagli archivi della MIA appositamente selezionati dall'équipe dei formatori. L'intento principale del progetto didattico è far conoscere alle giovani generazioni e agli adulti la storia e il prezioso patrimonio culturale e artistico della MIA. Inoltre il progetto si propone di educare le nuove generazioni alla cittadinanza attiva in una prospettiva interculturale, di rafforzare in loro il senso di appartenenza alla propria comunità e di far comprendere l'importanza della tutela e della valorizzazione del patrimonio. Nell'anno scolastico 2020-2021 *L'Officina dello storico* di Bergamo è giunta alla XIII edizione; prima della pandemia di Covid-19 ai suoi laboratori partecipavano ogni anno oltre 40 classi delle scuole della città e della provincia.

Referenti nel progetto: Cinzia Castelli – Cesare Fenili – Antonia Vernieri. Fa parte dell'équipe anche Patrizia Talpo.

Contatti: Via Malj Tabajani, 4, 24121 – Bergamo
Telefono: 035.211355
e-mail: info@fondazionemia.it; info@officinadellostorico-bergamo.it
Siti web: htpp://www.fondazionemia.it; htpp://www.officinadellostorico-bergamo.it.

II parte

Per una didattica tra storia, territori e curricolo

I Cantieri

1 | GIOVANI TESTIMONI DI MEMORIA (BERGAMO)

Luciana R. Bramati – Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea

1. Gli obiettivi del Cantiere

L'oggetto 'storico' scelto per l'attività laboratoriale è stata la Resistenza (1943-45), momento cruciale della storia del nostro paese in cui la Seconda guerra mondiale diventa anche guerra civile. Consapevole delle difficoltà che spesso emergono nell'affrontare questo nodo storico ho pensato di organizzare un laboratorio che utilizzasse il 'grimaldello' della biografia per cercare di costruire un approccio al periodo 1943-1945 (guerra civile – guerra di liberazione) che riuscisse a restituirne la complessità e le problematicità attraverso le storie di vita degli uomini e delle donne che in vario modo hanno partecipato alla stagione resistenziale. Dopo una lezione storica di inquadramento sulle caratteristiche della Resistenza nel territorio bergamasco alle insegnanti che partecipavano al laboratorio sono stati messi a disposizione 10 dossier corrispondenti a 10 profili biografici contenenti ciascuno una selezione di copie di documenti (oltre 20 per ogni dossier forniti in formato cartaceo e digitale e riprodotti a colori e nelle stesse dimensioni degli originali) – provenienti dall'archivio dell'istituto – di varia natura (documenti clandestini, relazioni del Cln stilate nel dopoguerra, documenti del Fondo caduti, fotografie, estratti di testimonianze scritte o di interviste tratte dalla nostra fonoteca) accompagnati da un testo di approfondimento.

L'obiettivo del laboratorio è stato quindi da un lato portare al centro dell'attività le fonti primarie della ricerca storica e analizzare le loro corrette modalità di trattamento all'interno dell'attività didattica, dall'altro attraverso le biografie partigiane portare in primo piano le specificità della Resistenza nazionale (la differenza tra Resistenza in città e in montagna; il tema della scelta; la partecipazione e il ruolo delle donne; la violenza; la deportazione politica; l'altra Resistenza con la vicenda degli Internati Militari) utilizzando le potenzialità della storia locale. Obiettivo finale la costruzione di un UdA da sperimentare nella propria classe attraverso le metodologie della didattica attiva e con un lavoro finale di rielaborazione da parte degli studenti e delle studentesse e di restituzione, se possibile anche pubblica, rendendoli testimoni attivi della storia e della memoria della Resistenza attraverso le biografie

di chi, uomini e donne del loro territorio, allora giovani come loro, hanno contribuito alla costruzione della Repubblica democratica.

2. Partecipanti e progetti sperimentati

Al Cantiere si erano iscritte 10 docenti. Una docente non si è mai presentata, una si era iscritta a due laboratori e ha scelto dopo il primo incontro di seguire l'altro, due docenti si sono ritirate per vari motivi nel corso del 2018. Sei docenti, due di scuola primaria, tre di scuola secondaria di primo grado, e una di scuola secondaria di secondo grado hanno portato a termine il percorso sperimentando il progetto in classe. Le docenti della scuola primaria hanno scelto di svolgere un'attività specifica sulla fonte fotografica in un laboratorio con due classi quinte che si è svolto presso l'Istituto della Resistenza di Bergamo inserendola poi nel museo della vita del Novecento che stavano già realizzando nella loro scuola. Quattro docenti, tre di scuola secondaria di primo grado e una di scuola secondaria di secondo grado, hanno realizzato UdA e le hanno sperimentate nelle loro classi (*Giovani testimoni di memoria; Percorsi di vita nella lotta di liberazione bergamasca; Guido Galimberti e la Resistenza bergamasca; La resistenza a Bergamo: testimonianze, vicende e luoghi*). Particolarmente proficui, durante l'attività laboratoriale svolta assieme, sono stati il lavoro sulle fonti dirette d'archivio poco utilizzate nella pratica didattica, lo scambio tra docenti di diversi ordini di scuola e il raggiungimento di una maggior consapevolezza rispetto alle differenze tra storia e memoria ma anche alla necessità che le azioni di memoria attiva, spesso legate al calendario civile, debbano avere un legame stretto con la conoscenza storica.

3. Conclusioni e UdA prodotte

La formalizzazione del testo finale per la pubblicazione è stata svolta soltanto da una docente. Le altre UdA prodotte non sono state adeguatamente formalizzate pur essendo state elaborate e sperimentate in classe. Si tratta sicuramente di un elemento di debolezza e criticità che ha spiegazione nella difficoltà a sistematizzare e inserire in quadri definiti le buone pratiche sperimentate. Nel complesso, tuttavia, il *feedback* ricevuto dalle studentesse e dagli studenti rileva che le UdA sperimentate con attività laboratoriali, visite presso l'istituto e nei luoghi della Resistenza in città, con un'articolazione di attività diverse e di approcci metodologici diversi, ha accresciuto la motivazione e sostenuto la realizzazione dei lavori finali.

L'unico progetto che presentiamo in questo volume (*Giovani testimoni di memoria*), rivolto a studentesse e studenti di una scuola secondaria di primo grado, ha tra i molti esiti interessanti l'approccio fortemente interdisciplinare,

uno spazio consistente dato alla creatività delle ragazze e dei ragazzi e la dimensione pubblica della restituzione avvenuta durante le celebrazioni del 25 aprile organizzate dal Comune dove è ubicata la scuola. Un'occasione quindi di educazione alla cittadinanza e di realizzazione di un compito di realtà.

2 | DALLA RESISTENZA ALLA RICOSTRUZIONE (MILANO)

Andrea F. Saba – Istituto nazionale Ferruccio Parri

Simone Campanozzi – Istituto lombardo di storia contemporanea

1. Promotori, coordinatore e tutor

Il Cantiere 2, promosso dall'Istituto nazionale Ferruccio Parri e dall'Istituto lombardo di storia contemporanea, è stato condotto da Andrea F. Saba e Simone Campanozzi, in qualità di coordinatori e tutor.

2. Partecipanti e progetti sperimentati

Al Cantiere hanno partecipato undici insegnanti (dieci colleghe e un collega), di cui sei di secondarie di primo grado e cinque di secondarie di secondo grado; sette di Milano e provincia, una della provincia di Lodi, una della provincia di Sondrio, una della provincia di Monza e Brianza, una della provincia di Cremona. Tre insegnanti si sono ritirati dopo due incontri.

Due docenti hanno esposto il loro progetto senza giungere alla redazione di un'UdA. Una docente, nel 2018-2019 è diventata dirigente scolastico e, tuttavia, ha portato a termine il suo lavoro.

In conclusione, sei docenti – di cui due in forma congiunta – hanno effettuato la sperimentazione con i loro studenti e hanno consegnato la loro relazione finale; per un complesso di cinque UdA. Una delle docenti, pur insegnando in una scuola secondaria di primo grado, ha sperimentato ed elaborato il suo progetto per una classe terza, coinvolgendo anche una classe quinta della primaria del medesimo Istituto Comprensivo. Di conseguenza, l'insegnante di quest'ultima classe si è aggiunta al gruppo delle autrici.

Tutte le insegnanti che hanno condotto fino alla fase finale i loro laboratori lo hanno fatto per un anno scolastico.

Le classi coinvolte sono state: tre quarte e quattro quinte della secondaria di secondo grado; tre terze della secondaria di primo grado; una quinta della primaria.

3. Progettualità e bilancio del Cantiere

L'idea iniziale del Cantiere era di coinvolgere i docenti nella costruzione di un percorso potenziale che potesse trattare in modo organico la storia della

Resistenza, dell'amministrazione del Clnai – specialmente importante per la Lombardia – e del periodo della ricostruzione postbellica nel Milanese.

Il metodo suggerito era quello sviluppato negli anni scorsi presso la Rete Parri, incentrato sullo studio di caso, con lo sfruttamento dei consistenti fondi disponibili nell'archivio dell'Istituto nazionale Parri e, in particolare, del fondo Corpo Volontari della Libertà, integralmente accessibile *online* nella Banca dati lombarda. In fase realizzativa, tuttavia, i docenti hanno ritenuto di 'territorializzare' i progetti e di ampliarne la gamma tematica. Sebbene questa si sia mantenuta in sostanza sugli aspetti resistenziali, uno dei progetti si è focalizzato sulla memoria monumentale dei caduti, allargando così lo spettro cronologico alla Prima guerra mondiale, un altro si è concentrato sulla campagna di Russia (se si vuole, propedeutica alla Resistenza), uno sugli scioperi del 1944 e sul tema del lavoro; infine, uno sul colonialismo italiano in Libia, con le sue derive razzistiche.

I progetti riguardano tutti la storia contemporanea e in parte hanno caratteri interdisciplinari, limitati alla letteratura italiana e straniera, alla lingua inglese e a cittadinanza e costituzione. Uno dei percorsi è stato interamente ideato e realizzato in inglese con didattica CLIL, utilizzando la metodologia del *debate.*

Per quanto concerne le fonti storiche, oltre a documentazione secondaria come saggistica, diaristica e memorialistica, le docenti hanno attinto a fondi dell'Archivio Parri e ad alcuni database, disponibili *online* e validati come fonti verificate: *Stampa clandestina. Banca dati sui periodici della Resistenza* (http://www.stampaclandestina.it/); *Ultime lettere di condannati a morte e deportati della Resistenza italiana* (http://www.ultimelettere.it/); *Cronologia scioperi 1943-1945* (http://www.cronologiascioperi1943-1945.it/). Sono state anche utilizzate fonti fotografiche, audiovisive e filmiche.

Per quanto riguarda le competenze, per il loro inquadramento sono state adottate le schede proposte all'interno del Comitato tecnico-scientifico della didattica della storia di USR Lombardia, sviluppate a partire da un'elaborazione di Ivo Mattozzi, così come le *Indicazioni Nazionali per i Licei*, le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici*, le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* allegate alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006) e il *Module Plan*, utilizzato per il CLIL.

La metodologia laboratoriale, largamente impiegata all'interno delle classi, ha permesso di consolidare diversi tipi di competenze disciplinari e trasversali, fra cui quelle dell'apprendimento permanente, dell'approccio critico e del riconoscimento della concorrenza di fonti differenti per l'apprendimento della Storia. Per quello che riguarda la scuola del primo ciclo, sono state sviluppate le otto competenze chiave di cittadinanza chieste dallo specifico profilo in uscita: progetti di educazione alla pace, al rispetto e alla non violenza, di superamento degli stereotipi e di sviluppo del senso critico.

In generale, la prospettiva e le dinamiche laboratoriali, seppure a volte poco consuete, sono state grandemente apprezzate dagli studenti, poiché hanno potuto fruire di tecniche di apprendimento cooperativo e di trasmissione fra pari, oltre che valutare le modalità con cui, a partire dalla documentazione, il lavoro dello storico giunge alla sintesi di un prodotto saggistico o manualistico.

Gli studenti hanno utilizzato diversi strumenti per la realizzazione dei loro percorsi: dalla cartellonistica alle mappe concettuali, dalle linee del tempo all'analisi iconografica, fino alla produzione di *PowerPoint*, audiovisivi, testi vari, mostre per la comunità scolastica e la cittadinanza.

3 – 4 | COSTRUZIONE DEL CURRICOLO DELLE OPERAZIONI COGNITIVE E DELLE CONOSCENZE SIGNIFICATIVE: DAI COPIONI AI PROCESSI DI GRANDE TRASFORMAZIONE (MILANO E BRESCIA)

Cristina Cocilovo, Luciana Coltri – Associazione Clio'92

1. Il Cantiere

Il Cantiere di Clio'92 ha avuto una duplice realizzazione, a Milano e a Brescia, perseguendo i medesimi scopi. Le due coordinatrici, Cristina Cocilovo per Milano e Luciana Coltri per Brescia, hanno progettato il percorso di comune accordo, intervenendo l'una nel laboratorio dell'altra con lezioni e attività di tutoring. In particolare, Coltri ha seguito docenti di scuola dell'infanzia e primaria, Cocilovo docenti della secondaria di I e II grado.

Il laboratorio di Clio'92 è parte di un modello curricolare che ha come obiettivo finale uno studente che al termine della scuola secondaria conosca le grandi trasformazioni del divenire del mondo, che sappia leggere il presente che sta vivendo per agire da cittadino responsabile, che abbia curiosità e disponibilità a conoscere, che attribuisca significato alle tracce del passato sul territorio e godere del patrimonio culturale storico, paesaggistico e ambientale.

Il laboratorio di Clio'92 contempla i seguenti aspetti didattici:

La didattica delle operazioni cognitive a partire dalla scuola dell'infanzia e lungo tutto il percorso curricolare.

La didattica dei quadri di Civiltà, a partire dalla terza primaria, diventa supporto ai processi di trasformazione e arricchisce, attraverso l'analisi di indicatori, la rete di concetti relativi ad ogni tema.

La didattica dei Copioni per configurare copioni che sono alla base di scenari più complessi per favorire la formazione di modelli esplicativi, i concetti, che permettono di dare un senso a quanto ci circonda.

La didattica dei processi di trasformazione per conoscere le grandi periodizzazioni che hanno trasformato il mondo del passato al punto da riflettersi sul mondo attuale, comparando stati del mondo o contesti iniziali e finali di ogni periodo per coglierne le trasformazioni.

La didattica per temi e problemi, adatta a studenti che abbiano sviluppato un discreto livello di competenze, per conoscere a fondo e argomentare situazioni problematiche ben tematizzate, affrontandole nella loro complessità, spazialità e durata e che abbiano forte rilevanza per comprendere il presente.

2. Quali modelli

Lo scopo del laboratorio è quello di far costruire ai docenti un modello di percorso modulare che si sviluppi in fasi successive lungo il curricolo verticale, dall'infanzia alla secondaria, per la costruzione di competenze chiave e trasversali alle diverse discipline implicate, partendo dalle competenze disciplinari di storia e geografia. Ogni fase si integrerà sulla precedente in modo che l'acquisizione della competenza finale sia il prodotto di un processo a spirale. Il percorso, una volta costruito e sperimentato, può fungere da modello standardizzato per riprodurne altri su tematiche diverse.

Particolare attenzione verrà data ai processi di valutazione in percorsi di insegnamento/apprendimento verso la formazione delle competenze.

Verranno proposti esempi di compiti di valutazione delle competenze come atto conclusivo di percorsi in cui lo studente è impegnato a mettere in gioco conoscenze, abilità e disposizioni personali. Gli esempi saranno parte integrante del modello che verrà proposto.

La metodologia è quella dell'attività di gruppo collaborativo ed eventualmente cooperativo.

3. Il tema

Il tema proposto riguarda uno dei nuclei fondanti dell'educazione alla cittadinanza e parte dal presupposto che ogni studente di ogni età e ordine scolastico sia già un cittadino. Per questo si focalizza su un contenuto problematico ben preciso: *lo Stato Nazionale.*

Perché partire proprio da questo tema/problema? Per due motivi: uno storico-politico e l'altro disciplinare.

1. Storico-politico: se vogliamo risollevare l'interesse per la storia nei nostri studenti, dobbiamo aiutarli a capire e interpretare il *presente*. Uno dei problemi evidenti del mondo oggi nel suo insieme è l'organizzazione del territorio per stati, talvolta indicati come stati nazionali. Molte delle realtà politiche più forti del mondo globalizzato di oggi non combaciano però con l'idea di stato nazionale, perché sono realtà sovranazionali, come Cina, Russia, Usa e altri. Nello stesso tempo nell'Europa dell'Unione europea e in Italia c'è un grande desiderio di stato nazionale. E allora dobbiamo porci una serie di domande: che cosa sono questi stati che paiono una realtà universale ed eterna? Hanno avuto un inizio, come tutte le cose di questo mondo? Quando? Perché? Come? Chi o quali gruppi ne sono stati i promotori? Perché sembrano un destino inevitabile e nello stesso tempo paiono superati? A queste domande proviamo a rispondere, in un'ottica anche di educazione alla cittadinanza, costruendo un processo di trasformazione che possa individuare le radici del fenomeno, abbastanza recente, e scoprire come è arrivato a mantenersi fino ad oggi, sep-

pure mostrando segni evidenti di crisi. Poiché il processo di formazione degli stati nazionali ha generato l'affermazione dei diritti individuali e collettivi, da quelli politici e civili a quelli sociali e umani, punto di vista qualificante del percorso didattico sarà la messa in luce dell'acquisizione dei diritti da parte del cittadino prima e dell'essere umano in generale poi.

2. Disciplinare: la storia tradizionale, *événementielle*, privilegia lo svolgersi dei fatti storici politici, intesi come scelte di capi di stato, di guerre, di conquiste, di organizzazioni politiche, scisse dai contesti complessivi. Quindi quella storia è privata dello scenario sociale, economico, culturale, della vita quotidiana, delle scelte dei soggetti, che danno senso alla storia. Inoltre è spesso storia testuale, scritta, con poche immagini di contorno, e non analizzata attraverso la geopolitica, quindi senza un uso funzionale della cartografia.

Noi intendiamo riflettere sulle categorie della politica, ribaltando quelle tradizionali e considerando la politica dal punto di vista delle possibilità di scelta dei cittadini, uomini e donne.

Inoltre, per destrutturare il precedente canone tradizionale, vogliamo far comprendere che il concetto di stato è frutto di una esperienza storica proprio della modernità, è una costruzione mentale, non un dato naturale.

Per impossessarsi di queste categorie complesse, gli studenti devono costruire competenze in modo progressivo sin dai primi anni di scuola, in modo che possano avvicinarsi ai temi politici in modo consapevole e possano maneggiarne gli strumenti responsabilmente secondo i criteri di educazione alla cittadinanza. Allo scopo utilizzeremo i modelli didattici non solo dei processi di trasformazione, ma anche dei copioni e dei quadri di civiltà.

Ricorreremo all'interdisciplinarietà, soprattutto alla geopolitica, ma non solo. Faremo in modo che i laboratori degli studenti siano sperimentazioni in prima persona e in cui le pagine del manuale siano uno dei tanti strumenti da utilizzare, di certo non l'unico, affiancate da fonti di diverso tipo.

Temi esemplificativi nei vari cicli scolastici sono: io e l'altro, il gruppo e la società, il rapporto fra cittadino e regole, leggi, istituzioni, Stato; il passaggio dallo Stato moderno a quello nazionale, la sua crisi nella prima metà del '900 e quella in corso, gli organismi sovranazionali oggi.

In particolare per la fase delicata della scuola dell'infanzia e la primaria si ricorre alla configurazione di copioni che portino gli alunni a riflettere sulla loro prima esperienza sociale, la scuola, espressione diretta di una Istituzione statale.

5 | EDUCAZIONE AL PATRIMONIO ARCHIVISTICO-DOCUMENTALE (MILANO)

Andrea F. Saba – Istituto nazionale Ferruccio Parri

Stefano Agnoletto, Monica Di Barbora – Fondazione Isec (Sesto San Giovanni)

1. Gli obiettivi del Cantiere

Il laboratorio è stato progettato con l'intenzione di tornare ai fondamentali della ricerca storica e dell'analisi documentale, anche per gli studenti. Lo studio diretto della documentazione storica consente di rendersi consapevoli del processo di verifica delle fonti primarie e della loro rielaborazione, finalizzata alla produzione di letteratura specializzata e da compendi sintetici quali i manuali scolastici, dotati oggi di un'ampia strumentazione di supporto ma sempre riduttivi, se così si può dire, rispetto alla ricchezza e allo stimolo connessi con le fonti originali. Da tale consapevolezza si è generata l'idea di mettere a disposizione dei docenti – non sempre, per formazione, avvezzi alla frequentazione degli archivi – il notevole patrimonio conservato presso l'Istituto nazionale Ferruccio Parri e la Fondazione Isec, con una specifica introduzione alle modalità di accesso ai *database online* della Rete Parri e alle descrizioni dei fondi, per l'individuazione di quelli più utili allo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali delle classi.

2. Partecipanti e progetti sperimentati

Al Cantiere hanno partecipato undici insegnanti (nove colleghe e due colleghi), di cui sei di secondarie di primo grado (una trasferita a un CPIA nel 2018-2019) e cinque di secondarie di secondo grado; otto di Milano e provincia e tre della provincia di Como. Quattro docenti si sono ritirate entro il 2018. Dei sette restanti, tutti hanno completato il percorso in archivio e in classe e hanno consegnato dei materiali scritti ma, di questi, solo due hanno consegnato il prodotto finale per la pubblicazione. I percorsi didattici in tre casi si sono svolti con la stessa classe della secondaria di secondo grado nell'arco di un biennio (una III-IV sul biennio 2016-2018, due IV-V sul 2017-2019), mentre le altre docenti hanno sperimentato con classi terminali del primo ciclo sia nell'a.s. 2017-2018 che nel 2018-2019.

Dal punto di vista dei contenuti, le unità di apprendimento strutturate si sono concentrate sul caso italiano nel XX secolo, con aperture interdisciplinari e diacroniche tese a valorizzare la verticalità del curricolo. In particolare, i temi affrontati hanno riguardato la Prima guerra mondiale; il razzismo e

l'esperienza coloniale; la democrazia e il totalitarismo con specifico riguardo all'opinione pubblica e alla formazione del consenso; l'industrializzazione e il mondo del lavoro; la Resistenza; l'approccio alla guerra dall'età moderna al XXI secolo.

Sotto il profilo metodologico, cruciale è stato, naturalmente, secondo gli obiettivi del percorso, il lavoro sulle fonti primarie che ha implicato una maggiore attenzione alle attività laboratoriali, in particolare attraverso lavori di gruppo. L'individuazione e l'analisi critica delle fonti, in modalità che hanno previsto l'assistenza di esperti (storiche e archivisti) e la guida delle docenti sono stati l'avvio di percorsi articolati in cui momenti di lavoro collaborativo si sono affiancati a lezioni più frontali di inquadramento del contesto e a esperienze di rielaborazione dei dati e di restituzione del percorso tanto individuali quanto in gruppi più o meno estesi. In alcuni casi, la necessità di reperire fonti legate alla storia locale ha stimolato l'attivazione di contatti con enti del territorio, in un'efficace osmosi tra scuola e contesto extra-scolastico.

3. La conclusione e le UdA prodotte

Il completamento del testo finale per la pubblicazione – esplicativo e accompagnatorio delle schede delle UdA sperimentate – solo da parte di due insegnanti è senza dubbio uno degli elementi di criticità riscontrati nel corso del progetto, di cui andrà tenuto conto in caso di replicazione, soprattutto considerato il buon profilo dei lavori compiuti.

Si tratta, purtroppo, di un punto debole della didattica della storia nel nostro paese: alla ricchezza delle attività, spesso estemporanee, non corrisponde una diffusione delle riflessioni teoriche e dei loro esiti pratici nella classe docente, anche in conseguenza dell'instabilità normativa e delle carenze strutturali nella formazione, tanto in ingresso che in servizio.

I due progetti che presentiamo in questo volume, rivolti rispettivamente a studentesse e studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, hanno, tra i molti meriti, quello di essersi concentrati sulla storia del lavoro e dell'industria e sui diritti legati al lavoro, introducendo quindi un tema troppo poco frequentato nelle nostre scuole. In entrambi i casi si è trattato di attività sviluppate nell'arco di due anni scolastici, che hanno quindi avuto modo di riflettersi su una progettualità ampia e trasversale, capace di condurre le classi a uno sviluppo progressivo di abilità e competenze, anche grazie a una articolazione di strategie didattiche differenti.

Altro elemento in comune è stato la duplice attenzione nei confronti dell'efficacia del metodo laboratoriale e dell'approccio diretto per lo sviluppo di quelle capacità critiche che rendono l'insegnamento della storia particolarmente proficuo, anche nell'ottica di sviluppo delle competenze di cittadinanza, da un lato, e di stimolo della curiosità di studentesse e studenti dall'altro.

6 | STORIA E MEMORIA DELLA GRANDE GUERRA: PAROLE E IMMAGINI (MANTOVA)

Marida Brignani – Istituto mantovano di storia contemporanea

1. Il Cantiere

L'attività del Cantiere, rivolta a dieci insegnanti di diverse discipline provenienti da ordini e indirizzi scolastici differenti, si è concentrata sulla selezione di un unico nodo storiografico, scelto fra gli eventi fondamentali della storia del Novecento affrontato da tutti nelle classi terminali. Lo scopo era sperimentare UdA con approcci e declinazioni che tenessero conto delle specificità dei diversi contesti di apprendimento in livelli e indirizzi di studio differenti, ma che fossero fra loro confrontabili e permeabili alla reciproca interazione, in un contesto laboratoriale di ricerca didattica. Era inoltre preferibile orientarsi su un tema per il quale potessero sussistere memorie familiari o collettive che gli studenti avrebbero potuto riscoprire, connettendo la storia locale alla storia generale e le memorie individuali alla narrazione storica generale.

La scelta è caduta sulla Prima guerra mondiale, argomento presente in tutti i curricoli e al quale l'Istituto mantovano di storia contemporanea aveva dedicato numerosi approfondimenti. L'azione di tutoraggio ha puntato a una forma di accompagnamento fra pari e alla condivisione delle esperienze, stimolando continuamente il confronto e lo scambio. È stata preliminarmente fornita ai docenti un'ampia rassegna di materiali, di stimoli e di proposte relativi a numerose e diverse tipologie di fonti con dettagliate informazioni sulla loro reperibilità e sul loro utilizzo. Sono stati indicati una molteplicità di percorsi possibili, adatti a livelli di scuola, età, competenze, indirizzi scolastici diversi, accompagnati da esempi di buone pratiche. Sono stati quindi selezionati dai docenti gli aspetti storico-sociali e le metodologie laboratoriali maggiormente rispondenti alle proprie esigenze e interessi.

In questa fase, l'attenzione si è concentrata sulla centralità delle figure degli insegnanti e sulla necessità di sviluppare prioritariamente in loro interessi e curiosità in funzione dei laboratori che avrebbero proposto agli studenti, risvegliando il piacere della ricerca e della scoperta secondo motivazioni e attitudini individuali, spesso frustrati da tempi e modi di trasmissione del sapere asettici e standardizzati. Partendo dal presupposto, solo apparentemente scontato, che per trasmettere interesse, passione, curiosità per le discipline storiche, oltre a corrette metodologie di indagine, è necessario che questi atteggiamenti siano anzitutto posseduti e praticati dai docenti. Si trattava dunque di far emergere questi tratti, talvolta sopiti dall'appiattimento del lavoro didattico o mai completamente sviluppati nel percorso di studi.

Sulla base degli interessi manifestati dai docenti, sono state individuate alcune esigenze specifiche di approfondimento che l'Istituto mantovano di storia contemporanea ha colmato organizzando incontri in presenza con studiosi e autori di ricerche, studi e pubblicazioni, con il duplice scopo di ampliare le conoscenze dei docenti e di riconnettere il mondo della ricerca a quello della didattica. In due casi, gli studiosi hanno incontrato anche alcune classi coinvolte nel progetto.

Sono poi stati selezionati e forniti materiali bibliografici e riproduzioni di documentazione archivistica locale, con indicazioni utili a facilitare l'approccio alla ricerca bibliografica e archivistica nei luoghi di conservazione della città.

Questa solida base di partenza, costruita nel primo anno del progetto, ha dato sicurezza ai docenti che hanno in seguito elaborato percorsi propri e originali, sia utilizzando i materiali forniti, sia ricercando, sulla falsariga indicata, documentazione diversa e aprendo percorsi di ricerca storica e didattica originali.

Ogni docente ha potuto contare, per tutta la durata del progetto, sul confronto diretto e personale con la tutor in tutte le fasi.

2. I contenuti

Sono stati affrontati vari aspetti della complessa vicenda storica della Grande Guerra, scegliendo prospettive adatte a catturare l'interesse e la curiosità degli studenti in base alla loro età e all'indirizzo scolastico, al fine di favorire il loro coinvolgimento attivo, quale via d'accesso privilegiata all'apprendimento di conoscenze più vaste e generali. In particolare, gli insegnanti hanno focalizzato l'attenzione sull'uso delle immagini nella propaganda e nella narrazione di guerra; sulla memoria del conflitto attraverso la monumentalistica postuma; sulla guerra narrata dagli scrittori-soldato; sulle biografie di alcuni soldati mantovani ricostruite attraverso varie fonti documentali come il diario di un soldato-vivandiere o le lapidi poste nel proprio edificio scolastico a memoria degli studenti e dei docenti caduti; sulla vita scolastica nel proprio Istituto durante il periodo bellico attraverso la documentazione ufficiale, didattica e amministrativa conservata nell'archivio; sulle sconcertanti carte processuali relative a un procedimento giudiziario intentato a carico di un gruppo di bambini mantovani della scuola elementare, accusati di disfattismo; sulla grande piaga, ancora attuale, dei traumi bellici di natura psichiatrica, indagati attraverso la ricerca di fonti *on line*.

Il Cantiere ha offerto l'opportunità, in primis ai docenti, di sperimentare la pratica della ricerca storica, cercando direttamente e comparando fonti archivistiche e bibliografiche, verificando il rapporto fra storia locale e storia generale e cogliendo in prima persona legami, differenze, analogie, relazioni

con la contemporaneità. La sperimentazione dell'uso e della comparazione di fonti di natura, origine, significato diverso, non è sfociata in una ratifica o dimostrazione di una costruzione data, ma è divenuta materia prima per l'elaborazione storiografica e del pensiero critico, da confrontare in seguito con l'elaborazione storiografica esperta degli storici.

La progettazione delle otto UdA ha consentito di riflettere parallelamente, a vari livelli di approfondimento, sia sui contenuti storiografici, sia sui percorsi metodologici che la didattica laboratoriale sulle fonti implica, ricucendo i nessi fra la sperimentazione diretta del fare storico e la costruzione della riflessione storiografica, della quale gli studenti conoscono solo gli esiti attraverso il manuale e i sussidi didattici.

I laboratori sono diventati per gli studenti occasione di condivisione e ricerca su percorsi non completamente predeterminati, ma da costruire insieme, condividendo lo stupore e l'emozione della scoperta; per i docenti un'esperienza per riconnettere riflessione didattica su curricoli e competenze e pratica della didattica laboratoriale, con la sperimentazione di buone pratiche esportabili in altri contesti.

7 | LE FONTI 'ARTISTICHE' (LETTERATURA, MUSICA, CINEMA ECC.) (MILANO)

Maurizio Gusso – Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (Iris)

Simone Campanozzi – Istituto lombardo di storia contemporanea (Ilsc)

1. Promotori, coordinatore e tutor

Il Cantiere 7, promosso da Iris con la collaborazione di Ilsc, è stato condotto da Simone Campanozzi (tutor) e Maurizio Gusso (coordinatore e tutor).

2. Partecipanti e progetti sperimentati

Al Cantiere hanno partecipato diciassette insegnanti (sedici colleghe e un collega), di cui tre di Scuole primarie, sei di secondarie di primo grado e otto di secondarie di secondo grado; dieci di Milano e provincia, due della provincia di Monza e Brianza, una a testa per le province di Bergamo, Brescia, Cremona, Lodi e Pavia. Una sola docente si è ritirata dopo il quarto incontro; un collega ha cambiato scuola ogni anno, nel 2018-2019 è diventato dirigente scolastico e non ha preso parte agli ultimi due incontri; una docente non ha partecipato all'ultima riunione per cause di forza maggiore; ambedue hanno esposto oralmente progetti, ma non li hanno documentati per iscritto. Tutte le altre quattordici partecipanti hanno consegnato documentazione scritta relativa a diciotto progetti, ma due (di cui una in pensione dal 2018) non hanno compilato le schede per la pubblicazione finale, per la quale le altre dodici hanno consegnato le schede su undici percorsi didattici (una collega, pur andata in pensione nel 2018, ne ha documentati due; tre colleghe della stessa scuola ne hanno documentato uno attuato in classi parallele), sperimentati nel 2016-2018 (uno), nel 2017-2018 (cinque), nel 2017-2019 (uno), nel 2018-2019 (tre) e nel 2019-2020 (uno), in tre I e una IV primaria, in una I, una II e sei III secondarie di primo grado, in due I, una II, una III, una IV e otto V secondarie superiori.

3. Progettualità e bilancio del Cantiere

Il Cantiere ha avuto come *focus* gli usi didattici storico-interdisciplinari delle opere d'arte (come 'specchi', testi e fonti), da quelli illustrativo e proiettivo a quello documentario, secondo il percorso testo – serie di fonti – contestua-

lizzazione storica. Ha funzionato, però, in modo più ampio, come comunità di pratiche riflessive nell'ambito del curricolo 'verticale' di storia e discipline affini, praticando forme di interdisciplinarità (sui terreni degli obiettivi, dei metodi, dei contenuti e delle 'strategie didattiche') e di 'solidarietà reciproca' fra discipline ed 'educazioni' (alla cittadinanza, alle pari opportunità, ai diritti, al patrimonio ecc.). All'interno di un approccio inclusivo alla didattica della storia, i membri del Cantiere hanno scelto di privilegiare, nei limiti del possibile, i diritti delle categorie tradizionalmente 'a rischio' (donne, minori, classi subalterne, minoranze, migranti…).

I progetti pubblicati riguardano l'età antica (un percorso), medievale (uno), medievale-moderna (uno), moderno-contemporanea (due) e contemporanea (sei) e percorsi didattici di diverse durate (da dieci ore a due anni scolastici), relativi soprattutto a storia (dieci percorsi), italiano (otto), arte e immagine/storia dell'arte (sette), geografia (quattro), inglese (quattro), educazione alla cittadinanza (sei), al patrimonio (quattro), alle pari opportunità e alle differenze di genere (quattro), ai diritti umani (due) e dei minori (uno). Le fonti 'artistiche' più utilizzate sono state quelle letterarie (in sei percorsi), filmiche (in sei), architettoniche (in cinque), musicali (in quattro), teatrali (in tre) e pittoriche (in due). Le 'categorie a rischio' privilegiate sono state le donne (in tre percorsi), i minori (in due), i migranti (in due), le minoranze (in uno), i deportati (in uno) e la popolazione civile in tempo di guerra (in uno). Molti percorsi hanno visto un buon uso di visite (a mostre, chiese ecc.) e viaggi di istruzione (Fossoli, Trieste, Berlino, Marcia della Pace Perugia-Assisi) e si sono concretizzati in vari tipi di prodotti: manufatti, documentazione fotografica e video, presentazioni multimediali, spettacoli teatrali/musicali, letture animate, visite guidate, brochure, cartelloni, presentati spesso ad altre classi e scuole e alla cittadinanza.

Più complesso è il discorso sulle competenze: i vari cicli scolari avevano a disposizione documenti ministeriali di differente spessore epistemologico e didattico. Alcune docenti hanno utilizzato le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* allegate alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 (che, però, hanno il grosso difetto di non prevedere competenze spaziali, temporali, storiche e geografiche); altre si sono ispirate ai documenti ministeriali relativi ai cicli scolari di riferimento; altre hanno utilizzato il repertorio di competenze storiche (molto più appropriato, anche se ulteriormente perfezionabile), proposto da Cristina Cocilovo e Luciana Coltri, coordinatrici dei Cantieri 3 e 4.

Un discorso analogo andrebbe fatto sulla valutazione: mentre è stata quasi sempre tenuta in debito conto quella diagnostico-formativa, sono state sperimentate varie modalità di valutazione sommativa, che lo spazio limitato a disposizione per ogni scheda impedisce di documentare analiticamente.

8 | EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE (MILANO)

Roberta Madoi – ASP Golgi-Redaelli-*L'Officina dello storico*

Maurizio Gusso – Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (Iris)

1. Promotori, coordinatrice e tutor

Il Cantiere 8, promosso da Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli e Iris (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia) nell'ambito de *L'Officina dello storico* di Milano, è stato condotto da Roberta Madoi (ASP Golgi-Redaelli, coordinatrice e tutor) e Maurizio Gusso (Iris, tutor).

2. Partecipanti e progetti sperimentati

Al Cantiere si erano iscritti quindici insegnanti (quattordici colleghe e un collega), di cui due di Scuole primarie, cinque di secondarie di primo grado e otto di secondarie superiori; nove di Milano e provincia, due della provincia di Varese e una a testa delle province di Bergamo, Mantova, Pavia e Sondrio; inoltre, era stata offerta la possibilità di parteciparvi a tre colleghe dello stesso Istituto di istruzione superiore della provincia di Varese che avevano indicato come prima scelta un Cantiere non decollato per il numero insufficiente di iscrizioni e come scelta di riserva il Cantiere 8; una di loro ha preso parte solo a un incontro, mentre le altre due non hanno risposto all'invito. Tre persone hanno partecipato solo a un incontro, ritirandosi per cause di forza maggiore; due (di cui una andata in pensione nel settembre 2017) hanno partecipato solo ai primi due incontri e due solo ai primi tre. Le otto docenti rimaste hanno consegnato documentazione scritta relativa a nove progetti (una ne ha documentati due), ma una non ha compilato la scheda per la pubblicazione finale; le altre sette (una di Scuola primaria, quattro di scuole secondarie di primo grado e due di secondarie superiori; cinque di Milano e provincia, una a testa per le province di Mantova e Pavia) hanno consegnato le schede su otto percorsi didattici, sperimentati nel 2017-2018 (sei percorsi di cinque persone) e nel 2018-2019 (uno), in tre quarte primarie, in nove seconde medie (tre per percorso), in una terza media, in una terza e una quarta secondaria superiore.

3. Progettualità e bilancio del Cantiere

Il Cantiere ha avuto come *focus* l'intreccio fra storia ed educazione al patrimonio e come sfida la spendibilità del modello metodologico de *L'Officina dello storico* anche oltre le fonti dell'Archivio storico dell'ASP Golgi-Redaelli, che tre docenti hanno visitato con le classi, mentre una si è limitata a una visita virtuale; un'altra docente ha visitato con la classe l'Unione Femminile Nazionale, promotrice di un percorso tematico de *L'Officina dello storico*; altre due ne hanno adattato il metodo alle fonti relative all'Archivio di Stato di Mantova e al villaggio operaio di Crespi d'Adda. Il Cantiere ha funzionato, però, in modo più ampio, come comunità di pratiche riflessive nell'ambito del curricolo verticale di storia e discipline affini, praticando forme di interdisciplinarità (sui terreni degli obiettivi, dei metodi, dei contenuti e delle 'strategie didattiche') e di solidarietà reciproca fra discipline ed 'educazioni' (al patrimonio, alla cittadinanza, allo sviluppo sostenibile, alla parità di genere, alla salute, all'affettività, alla lettura ecc.).

I progetti pubblicati (tranne uno che esamina lettere di età diverse, dall'antica alla contemporanea) riguardano l'età moderna (due progetti) e contemporanea (cinque), con percorsi didattici di diverse durate (da un mese a sette), relativi soprattutto a storia (otto), italiano (sette), tecnologia (tre), geografia, educazione civica, arte/storia dell'arte e scienze (due). Tutti i percorsi hanno utilizzato fonti archivistiche; due hanno privilegiato le fonti letterarie; tre si sono conclusi con presentazioni pubbliche nel Seminario di restituzione de *L'Officina dello storico*, uno con relazioni e cartelloni; uno ha utilizzato l'intervista a un testimone privilegiato e la visita a una lavanderia storica (la Lavanderia Borromeo di Segrate, MI), un altro la corrispondenza immaginaria con una coetanea di inizio '900.

Più complesso è il discorso sulle competenze: i vari cicli scolari avevano a disposizione documenti ministeriali di differente spessore epistemologico e didattico. Alcune docenti hanno utilizzato le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* allegate alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 (che, però, hanno il grosso difetto di non prevedere competenze spaziali, temporali, storiche e geografiche); altre si sono ispirate ai documenti ministeriali relativi ai cicli scolari di riferimento; altre hanno utilizzato il repertorio di competenze storiche (più appropriato, anche se ulteriormente perfezionabile), proposto da Cristina Cocilovo e Luciana Coltri, coordinatrici dei Cantieri 3 e 4.

Un discorso analogo andrebbe fatto sulla valutazione: mentre è stata quasi sempre tenuta in debito conto quella diagnostico-formativa, sono state sperimentate varie modalità di valutazione sommativa, che lo spazio limitato a disposizione per ogni scheda impedisce di documentare analiticamente. Interessante l'uso in alcuni casi delle 'autobiografie cognitive' e di forme di autovalutazione.

9 | EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE (BERGAMO)

Cesare Fenili – Fondazione MIA-*L'Officina dello storico*

1. Promotori, coordinatore e tutor

Il Cantiere 9, promosso da Fondazione MIA-*L'Officina dello storico*, è stato coordinato da Cesare Fenili e Antonia Vernieri.

2. Partecipanti e progetti sperimentati

I docenti iscritti al Cantiere 9 erano inizialmente quindici di cui dieci hanno concluso il corso di formazione e ricerca-azione e hanno sperimentato in classe l'Unità di apprendimento da loro progettata.

Le dieci insegnanti, tranne una collega di una scuola della provincia di Brescia, erano tutte docenti presso scuole di Bergamo e provincia.

La sperimentazione delle UdA si è svolta nell'anno scolastico 2017-2018 e, in due casi, l'attività è proseguita anche nell'anno scolastico 2018-2019. Le UdA del Cantiere che si presentano e si pubblicano in questo volume sono otto poiché alcune docenti hanno lavorato in coppia o in gruppo: le quattro l'UdA nella scuola primaria hanno coinvolto dodici classi complessivamente, l'UdA della scuola secondaria di primo grado è stata iniziata in una classe seconda ed è poi proseguita nella classe terza, mentre le due UdA della secondaria di secondo grado hanno coinvolto una classe seconda e una classe quarta Liceo Linguistico.

Nei cinque incontri in plenaria tenuti nell'anno scolastico 2017-2018 e nei due del 2018-2019 sono state presentate e discusse con i corsisti le proposte didattico-metodologiche del Corso di ricerca e formazione promosso dall'USR per la Lombardia e quella del Cantiere. Inoltre sono state fornite le informazioni sulle decisioni prese dal Tavolo tecnico-scientifico del corso, e indicazioni di tipo pratico-operativo sul lavoro da svolgere. Negli intervalli di tempo intercorsi tra un incontro e l'altro i contatti e gli scambi di informazioni tra tutor e docenti sono continuati attraverso la posta elettronica.

3. Progettualità e bilancio del Cantiere

Il tema centrale del Cantiere è stata la conoscenza e la valorizzazione del notevole e prezioso patrimonio culturale della Fondazione MIA di Bergamo, erede del Consorzio della Misericordia Maggiore, che costituisce una parte significativa e rilevante di quello della città. Il patrimonio della MIA è costitui-

to da due importanti archivi storici depositati uno presso la Biblioteca Civica Angelo Mai e l'altro presso l'Archivio di Stato. Agli archivi si aggiungono le opere d'arte, architetture ed edifici storici.

La restituzione alla città, nel maggio 2015, del monastero di Astino – la più importante abbazia vallombrosana della Lombardia fondata nel 1107 – dopo un intervento di messa in sicurezza e di restauro, ha catalizzato l'interesse di molti docenti che hanno voluto far conoscere ai loro studenti la storia, il patrimonio artistico e il contesto paesaggistico di struggente bellezza in cui il cenobio è inserito.

Non è un caso quindi che tre delle UdA del Cantiere riguardino per l'appunto Astino che è stato analizzato e studiato da angolature e prospettive diverse: la storia e l'arte attraverso il gioco 'SapientAstino', un approccio naturalistico per la produzione di schede informative in inglese, francese, spagnolo e tedesco, e un'esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro finalizzata alla promozione del monastero attraverso la realizzazione di brevi audio-guide in italiano, inglese e tedesco.

Altre tre UdA del Cantiere riguardano le famose tarsie disegnate da Lorenzo Lotto e realizzate da Giovan Francesco Capoferri che si trovano nella basilica di Santa Maria Maggiore. Alcuni importanti episodi biblici rappresentati in queste tarsie hanno attirato l'interesse di alcune maestre della primaria: per due classi prime la tarsia del *Diluvio Universale* è diventata lo spunto per costruire un racconto sull'importanza dell'aiuto reciproco e della solidarietà nei confronti dei più deboli; la docente di altre tre classi prime, invece, ha privilegiato il percorso dalla scuola, ubicata in un quartiere di periferia, fino al centro storico di Città alta dove si trova la basilica di Santa Maria Maggiore e la tarsia rappresentante l'episodio dello duello tra *Davide e Golia*. Infine la docente di una classe terza sempre della primaria, dopo la visita alla tarsia di *Davide e Golia*, ha scelto di sviluppare un percorso di conoscenza della biografia di una benefattrice vissuta nell'Ottocento attraverso l'osservazione e successiva produzione, da parte dei bambini, di ritratti, stemmi e alberi genealogici.

Alla conoscenza del quartiere è dedicata un'altra UdA, sperimentata sempre nella scuola primaria (tre classi terze), in questo caso però il territorio è stato osservato e studiato a partire dalla presenza della roggia che lo attraversa e, in senso più lato, dall'acqua elemento tematico che accomuna molti dipinti e tarsie ammirati in Santa Maria Maggiore.

Infine l'UdA della scuola secondaria di secondo grado che ha riguardato la valorizzazione del patrimonio culturale di Sabbio Chiese località della Valle Sabbia in provincia di Brescia, terra di stampatori: oltre alla conoscenza di una tradizione importante del territorio, l'UdA ha permesso attraverso una serie di visite (al patrimonio conservato presso Municipio di Sabbio Chiese, ai Musei della Carta di Toscolano e della Stampa di Soncino, alla Biblioteca

Queriniana e al Museo Diocesano di Brescia) di intrecciare vari saperi e di approfondire gli aspetti tecnici ed estetici legati alla produzione del libro a stampa.

L'educazione al patrimonio, argomento centrale del Cantiere, è stata proposta come attività con un alto valore formativo e innovativo. Un'attività che consente di costruire e ricostruire un sapere sociale condiviso per le classi multiculturali di oggi, uno strumento privilegiato per recuperare la dimensione territoriale intesa come conoscenza dei luoghi in cui si vive e della loro storia e di costruzione dell'identità attraverso la frequentazione consapevole e la socializzazione della conoscenza della storia e dei beni culturali del territorio.

Le classi della scuola secondaria hanno avuto modo di prendere visione, presso archivi e biblioteche di conservazione, di carte e documenti originali e di apprendere la corretta metodologia di analisi e interpretazione delle fonti.

Le UdA del Cantiere 9 che si pubblicano hanno tutte un'impostazione interdisciplinare e tutte hanno previsto una o più uscite sul territorio ad archivi, biblioteche e ad altri luoghi di interesse culturale.

Per quanto riguarda le competenze alcune docenti hanno fatto riferimento ai documenti ministeriali relativi ai cicli scolastici di riferimento e ai PTOF d'Istituto, ma in maggior numero hanno utilizzato il repertorio di competenze storiche proposto da Cristina Cocilovo e Luciana Coltri però in una versione semplificata. Riguardo alla valutazione si è scelto di non inserire le rubriche valutative adottate dagli istituti scolastici di appartenenza per privilegiare la descrizione delle modalità o fasi di valutazione formativa e sommativa sperimentate, seppur descritte piuttosto sommariamente per i limiti di spazio previsti nelle schede.

La partecipazione al Cantiere, come hanno riconosciuto le corsiste, è stata un'occasione di scambio di esperienze e di interazione tra docenti che lavorano in cicli scolastici diversi; inoltre ha permesso di attivare sinergie, di condividere esperienze e di imparare attraverso il confronto di esperienze e di situazioni di lavoro. Quasi tutte le docenti del Cantiere 9 avevano partecipato l'anno precedente ai laboratori de *L'Officina dello storico*, pertanto hanno potuto trasferire in questa esperienza di formazione la metodologia e le conoscenze apprese.

Al termine del corso le docenti hanno concordato nel ritenere che il risultato più qualificante dell'esperienza svolta – incentrata sull'apertura al territorio e sull'apprendimento collettivo in situazione – sono stati l'interesse, la partecipazione e la motivazione mostrati dagli alunni, specie di quelli meno coinvolti durante le lezioni frontali. Tutti gli alunni si sono mostrati attivamente coinvolti sia nella fase delle visite, che dell'esecuzione e della produzione e presentazione degli elaborati finali.

10 | PERCORSI STORICI TRA GUERRA, LIBERTÀ E RICOSTRUZIONE (PAVIA)

Anna Paola Arisi Rota, Luciano Maffi, Caterina Mosa – Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea

1. Obiettivi

L'obiettivo del coordinatore e dei tutor del Cantiere pavese è stato fin da subito quello di proporre al territorio un'esperienza didattica che potesse davvero coinvolgere gli studenti come protagonisti e che contribuisse in modo significativo alla loro formazione di cittadini attivi, democratici e responsabili (l. 107/2015 art. 1). Nei laboratori creati dai loro docenti, gli studenti hanno vissuto non solo un confronto costruttivo con le istituzioni disponibili sul territorio ma anche piacevoli momenti con le proprie famiglie durante gli eventi di restituzione dei lavori prodotti: spettacoli teatrali, mostre, inaugurazione di monumenti o conferenze negli edifici prestigiosi delle proprie città. D'altra parte i referenti dell'UST di Pavia per le aree della Cittadinanza (prof. Arisi Rota), della Valutazione (prof. Maffi) e dell'Inclusione (prof. Mosa) hanno accolto l'esigenza dei docenti del pavese di arricchire la propria formazione, di sperimentare una didattica della storia diversa da quella tradizionale e di trasformare lo studio della storia in esperienza per sé e per i propri alunni, 'fare' storia per 'fare' sé stessi.

2. Proposta contenutistica e metodologica

Con la sapiente guida del professor Lombardi dell'Ipsrec di Pavia è stata selezionata una parte del ricco patrimonio archivistico dell'Istituto, in parte ancora inedito e non facilmente accessibile, per predisporre tre percorsi: lavorare su un caso biografico partendo dalle figure affascinanti di Luchino dal Verme (di cui l'Istituto pavese conserva una testimonianza video imperdibile) o di Alcide Malagugini (docente, sindaco e padre costituente), sfruttare il materiale sui bombardamenti per capire la distruzione nel nostro territorio o selezionare i documenti per ricostruire i percorsi di libertà seguendo i sentieri della Resistenza. I percorsi proposti sono diventati materia viva per i docenti che li hanno costruiti con occhio attento alle caratteristiche dei propri alunni per coinvolgerli negli obiettivi della programmazione annuale, delle *Indicazioni Nazionali*, del PECUP e per valorizzare le competenze di Cittadinanza da 'spendere' nei colloqui degli Esami di Stato delle classi terminali del primo e del secondo ciclo. I laboratori del Cantiere, infatti, sono diventati un'attività di cittadinanza importante nel circolo virtuoso che

nella scuola lega lo sviluppo di competenze con la valutazione. Un lavoro impegnativo ma stimolante che, grazie alla capacità dei docenti di creare un sistema, non si è esaurito nel rapporto tra l'istituto di storia pavese e le singole scuole ma si è aperto anche ad altre istituzioni del territorio, realizzando così quella sinergia tra scuola e risorse locali che è il fondamento dell'Istruzione di qualità (l'obiettivo 4 di Agenda 2030).

Lavorare sul proprio territorio, valorizzare il proprio spazio, anche scolastico, è il filo rosso che lega i percorsi dei venti docenti pavesi che hanno lavorato in piccoli gruppi, d'altra parte il pavese è stato territorio di scioperi in pianura, di Resistenza sulle colline, di bombardamenti sulle città. Fissare la voce dei partigiani, producendo nuovi fonti, è stata un'emozione per gli alunni dell'IC di Garlasco (con la docente Domizi) che hanno tradotto la voce ormai fragile di Stefano Bruschi, partigiano a tredici anni, nei disegni per le decorazioni del monumento 'Insieme liberi' realizzato dallo scultore Bresciani per il cortile della scuola. L'intervista a Luigi Persani degli alunni dell"IC di Varzi (docente Rebagliati) li ha spinti a realizzare un video sulle 'buche' e sui sentieri della libertà in Val di Nizza, mentre una caccia 'fortunata' tra i documenti dell'archivio scolastico ha permesso ai liceali del Taramelli di Pavia (docenti Nascimbene e Pedevilla) di rintracciare, intervistare e soprattutto confrontarsi con la scelta di diventare partigiano di Luigi Panigazzi, ex alunno del loro Liceo.

Un altro archivio scolastico che ha contribuito a delineare una figura importante della Resistenza pavese è quello dell'ITC Bordoni di Pavia (docenti Ferrari e Sinelli): il riordino dei documenti d'archivio sulle leggi razziali ha avvicinato gli studenti a Luigi Bozzini, ed il lavoro sull'archivio non è finito ma è stato inserito in un progetto PON. Gli alunni dell'IC Leonardo (docente Resegotti) hanno ricostruito le vicende del bombardamento su Pavia del 1944 e al Liceo Cairoli di Vigevano (docenti Arrigoni e Santi) è stato svolto un laboratorio inclusivo, mirato al colloquio dell'Esame di Stato: la narrazione del manuale dello sciopero dei contadini in Lomellina è messa a confronto con i documenti conservati nell'Ipsrec. In tutte le attività delle scuole pavesi i luoghi emblematici dal punto di vista storico del territorio sono stati rivisitati in modo consapevole e sono diventati così un'occasione per formare la capacità critica e per arricchire la personalità non solo degli studenti ma di tutti gli attori coinvolti.

Le Unità di Apprendimento

Storia e memoria

Giovani costruttori di memoria

Francesca Brevi

1. Il modulo in breve

L'UdA ha per titolo *Giovani costruttori di memoria* perché la principale finalità è stata quella di promuovere nei ragazzi la formazione di un'identità collettiva e nazionale perché non solo conoscessero la storia del loro Paese, ma riconoscendosi in questa storia, sviluppassero il senso di appartenenza, rafforzando il senso civico e il desiderio di partecipare alla vita collettiva. Da unità di studio e approfondimento di storia locale si è quindi trasformata, nel suo sviluppo, in una riflessione sul significato, non solo storico, ma etico di alcune date della storia del nostro Paese per diventare, nella fase conclusiva, un compito di realtà attraverso un atto di cittadinanza attiva.

L'attività è stata programmata e svolta in una classe seconda della secondaria di primo grado G. Pascoli di Curno, nei mesi di marzo e aprile 2018 e ha coinvolto le discipline di italiano, storia, geografia, cittadinanza e costituzione, tecnologia, arte e immagine per un totale di 25 ore, 20 di lavoro in classe e 5 programmate per la visita alla sede dell'Isrec di Bergamo e ad alcuni luoghi, significativi, della Resistenza in città.

Spunto per avviare l'attività è stato l'invito dell'amministrazione comunale a partecipare alla celebrazione del 25 aprile che, come ogni anno, si sarebbe svolta nella piazza antistante il municipio nella giornata del 24 aprile.

L'obiettivo era quello di promuovere un'azione di cittadinanza attiva sottolineando il valore formativo della storia per evitare quello che accade «spesso negli anniversari, collettivamente riconosciuti come appuntamenti della memoria, un irrigidimento delle forme, una ridondanza delle parole che ne logorano i significati originari…».[1]

[1] Sacchi, 2015.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza storica:* produrre informazioni storiche con fonti di vario genere ed organizzazione delle stesse in semplici testi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Utilizzare fonti di tipo diverso per produrre conoscenze su temi definiti. Leggere e interpretare fonti sempre più dettagliate su uno o più temi definiti. Costruire biografie reperendo informazioni da fonti di tipo diverso.	• Tematizzando, cioè delimitando il proprio campo di studio (la vicenda del/della partigiano/a); • classificando le diverse fonti (fonti fotografiche, d'archivio, testimonianze, ecc.); • individuando all'interno delle fonti scelte le informazioni utili a produrre conoscenze (tema della Resistenza bergamasca); • leggendo le fonti, individuate come pertinenti; • effettuando un confronto tra fonti diverse, legate al medesimo oggetto di studio, evidenziandone le analogie e le differenze; • estrapolando informazioni utili; • organizzando le informazioni ottenute dall'analisi delle diverse fonti, in una semplice biografia che riassuma il ruolo assunto dal/dalla protagonista della loro ricerca nella Resistenza bergamasca.
***Competenza geostorica*: orientarsi nello spazio e nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Collocare nello spazio e nel tempo. Collocare la storia della Resistenza bergamasca in relazione con la storia italiana.	• Orientandosi sulla carta d'Italia e individuando le tappe più significative della Resistenza italiana; • orientandosi sulla carta della città e della provincia di Bergamo per individuare i luoghi dove hanno combattuto i partigiani bergamaschi studiati; • orientandosi nel tempo e ordinando i fatti salienti della Resistenza in Italia dall'armistizio alla liberazione; • servendosi di carte storiche; • costruendo grafici temporali; • ordinando cronologicamente gli avvenimenti; • leggendo giornali e documenti d'epoca; • individuando in modo autonomo i concetti chiave e rielaborandoli in schemi di sintesi; • visitando alcuni luoghi significativi per la storia della Resistenza bergamasca; • visitando la sede dell'Isrec di Bergamo e analizzando, in loco, alcuni documenti dell'epoca.
***Competenza espositiva*: Esporre oralmente le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre testi di varie tipologie per approfondire i temi storici affrontati. Esporre, argomentando, in modo autonomo, i concetti appresi, usando il linguaggio specifico disciplinare.	• Operando un'elaborazione artistica su un documento analizzato (eseguendo il sistema della cancellatura dell'artista E. Isgrò); • scegliendo una parola significativa e argomentando la propria scelta; • stampando la parola scelta, utilizzando i caratteri mobili (stampa di quattro copie per ogni parola); • realizzando un'immagine evocativa della parola scelta, utilizzando il sistema della litografia (quattro copie per ciascuna immagine); • assemblando e rilegando i materiali prodotti (documento iniziale sul/sulla partigiano/a, parola stampata e litografia) in un quaderno; • presentando individualmente il proprio elaborato alla celebrazione pubblica del 25 aprile organizzata dall'Amministrazione comunale; • consegnando alle persone presenti alla celebrazione le copie (prodotte in più) delle parole e delle litografie, a ricordo della giornata, in particolare degli eventi e dei valori che essa celebra.

3. Prestazione di realtà attesa

Nel proporre l'UdA alla classe mi ripromettevo di avviare un'attività trasversale alle discipline e di coinvolgere gli studenti in prima persona valorizzando l'intervento di ciascuno. Era un lavoro sulla memoria che si collocava dentro un percorso di cittadinanza attiva allo scopo di sviluppare il senso di appartenenza, rafforzare il senso civico e il desiderio di partecipare alla vita collettiva.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase preparatoria motivazionale

In questa prima fase è stata presentata agli studenti la richiesta dell'amministrazione comunale ad intervenire alla cerimonia del 25 aprile.

Sono state raccolte in una mappa le loro preconoscenze sul '*25 aprile*'. Si è avviato quindi un lavoro di contestualizzazione, cioè di presentazione del quadro storico-geografico e politico attraverso la lettura di alcuni articoli di giornale dell'epoca e carte storico-geografiche, per estrapolare date ed eventi significativi che sono stati poi rielaborati e sintetizzati in un cronogramma e in un glossario condiviso.

4.2. Fase operativa: lavoro di cooperative per la elaborazione di biografie

In questa fase sono stati presentati agli studenti i *Dossier Vite partigiane* di tre partigiani bergamaschi (Ferruccio Dell'Orto, Velia Sacchi, Anna Papis) che i ragazzi hanno potuto sfogliare.

È stato poi predisposto un lavoro di *cooperative learning*. Ciascun gruppo, utilizzando alcuni dei materiali forniti, doveva realizzare una semplice biografia partigiana.

Nella scheda predisposta era richiesto agli studenti di: tematizzare, classificare i documenti, decidere quali utilizzare e costruire una semplice biografia.

Il relatore di ciascun gruppo ha poi presentato alla classe il lavoro prodotto.

4.3. Fase operativa: visita alla sede dell'Isrec di Bergamo e ad alcuni luoghi significativi della Resistenza in città

La classe ha visitato la sede dell'Isrec, l'archivio e analizzato alcuni documenti (manifesto di propaganda fascista, foto della giornata del giorno della Liberazione). Ha visitato inoltre il luogo della cattura di Dell'Orto e il monumento al partigiano di Bergamo, in un percorso che potremmo definire di *pedagogia del luogo.*

4.4. Lavoro interdisciplinare

Ogni ragazzo/a ha scelto uno fra i documenti precedentemente analizzati e lo ha rielaborato eseguendo il linguaggio artistico della '*cancellatura*' ispirato all'artista Emilia Isgrò.

Ciascuno ha poi individuato una *parola chiave* condividendo poi con i compagni la motivazione della propria scelta.

La parola scelta è stata poi stampata utilizzando i caratteri mobili per la stampa, forniti dall'Associazione di promozione culturale '*Sotto altra quota*'[2] che collabora con l'amministrazione comunale alle iniziative legate al calendario civile.

Ciascuno ha realizzato *una stampa artistica* della propria parola (ne sono state stampate quattro copie per ciascun studente) e con il sistema della litografia ha realizzato un'immagine evocativa della parola (sempre producendone quattro copie per ciascuno). Dopo quest'attività c'è stato un momento di socializzazione e condivisione del significato dell'immagine realizzata.

4.5. Fase operativa: lavoro di gruppo

Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi, costituiti sulla base del documento scelto inizialmente (quelli che avevano scelto, ad esempio, un documento su Velia Sacchi) e utilizzando una delle stampe della loro parola chiave hanno costruito una frase legata al tema della Resistenza (ad esempio: «Compie un'*azione* di *coraggio onorata* di *sacrificare* la *vita* per la *libertà* dei *compagni»)* collegando le parole con del filo di lana rosso.

4.6. Fase operativa: costruzione dei quaderni della memoria

Ogni studente ha costruito un proprio *quaderno della memoria* assemblando e rilegando i fogli con la copia del documento scelto e rielaborato, una copia della parola stampata e il foglio con il disegno.

4.7. Fase conclusiva: compito di realtà, azione di cittadinanza attiva

I ragazzi hanno allestito la piazza della celebrazione appendendo i materiali prodotti (quaderni della memoria, documenti rielaborati, ecc.) perché fossero consultabili dai *cittadini* e hanno messo a terra le frasi costruite in gruppo.

Sono intervenuti alla cerimonia raccontando le biografie dei tre partigiani e il lavoro svolto, ciascuno ha poi presentato la parola e l'immagine motivando le proprie scelte e ha consegnato una copia (l'unica rimasta della stampa della parola e della litografia) a uno dei partecipanti alla cerimonia a ricordo della giornata e dei valori che essa celebra.

---

[2] Sotto Alt(r)a quota (Bergamo), Associazione di promozione culturale e sociale.

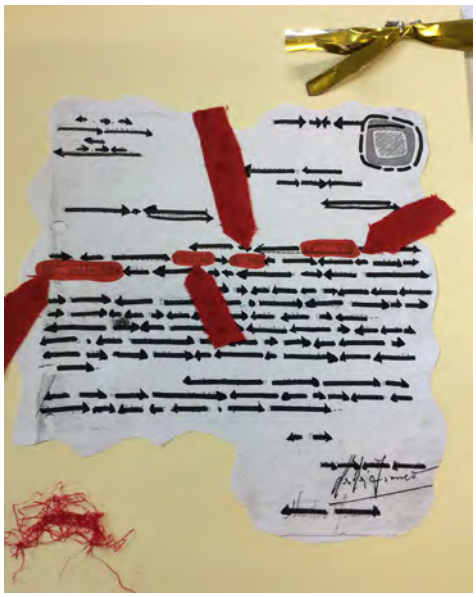


Figura 1. *Rielaborazione del documento secondo il linguaggio artistico della cancellatura di E. Isgrò.*

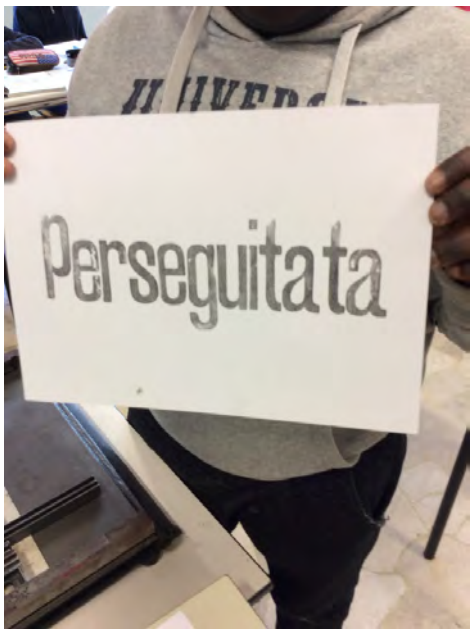


Figura 2. *Stampa della 'parola chiave'.*

4.8. Fase di verifica

A conclusione dell'UdA è stato somministrato agli studenti un questionario di autovalutazione dell'esperienza, mentre gli insegnanti hanno elaborato una rubrica di prestazione per la valutazione del compito di realtà.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'UdA svolta, come è stato detto, è trasversale alle discipline ed è significativa e strategica perché già a partire dalla scuola secondaria di primo grado si abituano gli studenti 'a pensarsi dentro momenti collettivi' incrementando il senso civico e l'appartenenza alla comunità. Nelle Indicazioni Nazionali si legge «*Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme*», si è cittadini italiani, ma per averne consapevolezza occorre provare a sperimentare la cittadinanza nel proprio Comune.

Figura 3. *Celebrazione del 25 aprile.*

Da quest'esperienza ha inoltre preso avvio una collaborazione con L'Isrec per la realizzazione di alcune esperienze legate al progetto del *Calendario civile* della nostra scuola. Quindi nell'anno scolastico 2018/2019 tutte le classi del plesso hanno partecipato al laboratorio *Alle origini dell'Europa: l'Antifascismo. Storie di antifascisti bergamaschi*' e da due anni, in occasione della Giornata della Memoria, la nostra scuola partecipa al progetto dell'Isrec di Bergamo '*Adotta una mostra*'.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Individuate le competenze è stata creata una rubrica di prestazione per la valutazione di: *originalità, espressività, argomentazione* e *organizzazione autonoma del lavoro.* Agli studenti è stato inoltre proposto un questionario di autovalutazione dell'esperienza.

La valutazione proposta è una valutazione evolutiva che si basa sull'osservazione e sulla misurazione dei progressi e dei cambiamenti e che supera la logica dell'apprendimento valutato sulla base della ripetizione dei concetti.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti hanno partecipato a tutte le fasi della proposta con molto entusiasmo. È stato necessario costruire un quadro storico di riferimento in cui collocare *le storie* dei tre partigiani bergamaschi perché, diversamente, il lavoro di analisi delle fonti sarebbe stato troppo difficile, perché poco coerente con i contenuti proposti in classe seconda. Importante, a tale riguardo, è stata la visita alla sede dell'Isrec e ai luoghi della Resistenza in città.

Più coinvolgente è stata la parte di rielaborazione creativa dei documenti e di presentazione al pubblico degli elaborati realizzati.

È interessante osservare che, poiché gli studenti sono arrivati alla produzione del loro elaborato attraverso un percorso di riflessione e di acquisizione di consapevolezza del valore e del significato della parola *chiave* scelta e dell'immagine ad essa relativa, la loro esposizione è stata spontanea e coinvolgente e non ha richiesto alcun lavoro di preparazione.

Questo lavoro ha coinvolto tutti gli studenti ed è stata inoltre un'occasione di inclusione e di integrazione per gli alunni stranieri che hanno raccontato un pezzetto della memoria collettiva, diventata così, anche *la loro memoria.*

Bibliografia di riferimento

Dossier/2 Vite Partigiane *Ferruccio dell'Orto* (Isrec di Bergamo); Dossier/3 Vite Partigiane *Anna Papis* (Isrec di Bergamo); Dossier/4 Vite Partigiane *Velia Sacchi* (Isrec di Bergamo)(*http://www.isrecbg.it/web/?project=vite-partigiane)*

G. Elia (2014), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili,* Bari, Progedit.

Imparare la storia con i documenti. Percorsi didattici da un archivio comunale (2001), a cura di G. Della Valentina, Vilminore di Scalve (BG), Il Filo di Arianna.

*La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica (*2017), a cura di Daniela Dalola e Maria Teresa Rabitti, Milano, Mnamon.

A. Portelli (2017), *Calendario civile.* Per una memoria laica, popolare e democratica degli italiani*,* Roma, Donzelli editore.

V. Sacchi (2015), *Io non sto a guardare*, S. Cesario (LE), Manni Editore.

La colonizzazione della Libia in Età giolittiana: i linguaggi della propaganda

Giovanna Conti

1. Il modulo in breve

Proposta ad una classe 5ª del Liceo linguistico Artemisia Gentileschi di Milano nel corso dell'a.s. 2018-2019, questa Unità di Apprendimento intende sviluppare un percorso di approfondimento sulle premesse e sugli esordi della colonizzazione italiana in Libia.

L'individuazione dei contenuti nasce da suggestioni di carattere contingente: nel novembre del 2018 il governo italiano si fece promotore di un summit internazionale sulla Libia, con l'obiettivo di trovare una soluzione ai conflitti che dal 2011 lacerano il Paese. Mi è parso quindi interessante offrire agli studenti alcuni spunti per conoscere la complessa trama dei rapporti italo-libici nel corso del Novecento.

La natura fortuita dell'evento-stimolo non deve indurre ad attribuire alla scelta un carattere accessorio: l'esperienza insegna, infatti, che nell'insegnamento della storia l'aggancio all'attualità costituisce un prezioso fattore motivazionale. Grazie alla capacità di offrire strumenti per riconoscere e dipanare i fili di un presente che agli occhi dei giovani, e non solo, appare più che mai intricato, la storia diventa per pochi rari momenti una disciplina appetibile, palesandosi finalmente in essa l'agognato carattere dell'utilità. Requisito che, pur nella sua controversa definizione, rimane imprescindibile nella prospettiva degli studenti per attribuire alle loro quotidiane fatiche attributi erculei piuttosto che sisifei.

L'unità di apprendimento che segue è stata pensata come la prima tappa di un modulo che avrebbe dovuto approfondire la storia della Libia e i suoi rapporti con l'Italia a partire dai primi anni del Novecento. Uno sguardo all'evoluzione più recente di quel Paese può rivelarsi particolarmente interessante per collocare in una prospettiva storica vicende che non cessano di sconvolgere un territorio così cruciale per l'equilibrio geopolitico dell'area mediterranea, anche in termini di gestione dei flussi migratori provenienti dall'Africa sub-sahariana.

Oltre all'analisi della colonizzazione in età giolittiana l'intero modulo avrebbe dovuto articolarsi nei seguenti snodi tematici:

- la colonizzazione libica in epoca fascista (1922-1942);
- l'occupazione anglo-americana, l'indipendenza e l'istituzione del Regno Unito di Libia di Muhammad Idris al-Sanusi (1942–1969);
- la dittatura di Gheddafi (1969-2011);
- la difficile transizione alla democrazia e la guerra civile (2011-2020).

Per ragioni legate alla specificità del gruppo classe ho preferito sviluppare solo la prima tappa del percorso, riservandomi di proporre l'intero modulo ad una classe che rivelasse i prerequisiti adatti a questo tipo di attività, soprattutto dal punto di vista dell'atteggiamento e dell'interesse.

Dal punto di vista delle conoscenze, l'UdA si colloca nell'orizzonte dell'imperialismo europeo e indaga, in particolare, una delle prime tappe della costituzione dell'Impero italiano.

Il percorso si sofferma su quattro nuclei fondamentali, articolati in circa 3 ore d'aula e altrettante di lavoro a casa.

1) Cenni sul presente

Attraverso due video-stimolo vengono introdotti gli agganci più recenti ai rapporti italo-libici: la conferenza di Palermo del 13 novembre 2018, in cui l'Italia ambisce ad avviare un percorso di pacificazione e stabilizzazione del paese, e l'abolizione da parte del colonnello Gheddafi della giornata di commemorazione dell'occupazione italiana, denominata 'Giornata della vendetta', avvenuta il 7 ottobre 2004 in segno di riconoscimento del ruolo dell'Italia nell'abolizione dell'embargo.

2) L'avventura coloniale italiana: la voce dei sostenitori

Questa seconda sezione raccoglie una serie di documenti che illustrano le posizioni e le argomentazioni a favore della conquista della Libia. Gli articoli sono di Enrico Corradini, Giuseppe Bevione e Giovanni Pascoli (*La grande proletaria si è mossa*). Ad essi si aggiunge la canzone *Tripoli bel suol d'amore,* autentica *hit* nazionalista e militarista, datata 1911.

Gli studenti hanno letto i brani e li hanno esaminati rispondendo a una serie di brevi questionari che stimolassero l'analisi e la comprensione testuale.

3) L'avventura coloniale italiana: la voce degli oppositori

Dopo aver analizzato le posizioni dei sostenitori, si procede all'analisi di due testimonianze contrarie alla colonizzazione. La prima è del geografo di orientamento socialista Arcangelo Ghisleri, schierato risolutamente contro l'impresa coloniale e smantellatore del presunto mito della fertilità libica.

La seconda è di Gaetano Salvemini, che demistifica le enfatizzazioni illusorie sulla presunta cornucopia libica, divulgate da quotidiani schierati a favore dell'impresa, come *Il Corriere della Sera* di Luigi Albertini.

Figura 1. *Un ribelle libico appena catturato ed esibito davanti alla macchina fotografica (Aldo Mola, in Wladimiro Settimelli,* Libia 1911: quando imparammo ad ammazzare*, «Fotostorie», n. 6, 19 marzo 2006, suppl. di «Patria Indipendente»).*

4) La resistenza libica: l'episodio di Sciara Sciat e le deportazioni

L'ultimo segmento del percorso prende in esame i diversi resoconti dei fatti di Sciara Sciat dove il 23 ottobre 1911, 20 giorni dopo l'inizio della missione, 500 italiani vengono uccisi nel corso di un'insurrezione. La rivolta colse l'esercito impreparato, dato che nelle idee di tutti l'impresa non era altro che una 'passeggiata' sotto gli sguardi complici dei libici.

Vengono messi a confronto la cronaca delle rivolte così come riportata da un articolo pubblicato su «Tripoli-Cirenaica», una rivista di stampo colonialista e nazionalista, con un brano tratto dal volume *Le giornate di Sciarasciat*, del giornalista Paolo Valera, uno dei rari esempi di denuncia delle atrocità commesse dagli italiani in Libia.

L'articolo prende in esame anche le penose condizioni dei prigionieri deportati in Italia in veri e propri campi di concentramento (a San Nicola, a Ustica, a Favignana).

Figura 2. *Deportati libici nelle isole Tremiti.*

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Leggere e interpretare, anche in modalità multimediale, le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie.	Leggere e comprendere una fonte storica: • lettura e comprensione dei brani di Enrico Corradini, del giornalista Giuseppe Bevione, di Giovanni Pascoli (*La grande proletaria si* è mossa) e della canzone *Tripoli, bel suol d'amore* al fine di conoscere i linguaggi e le principali argomentazioni dei sostenitori dell'impresa coloniale in Libia; • lettura e comprensione dei brani del geografo Arcangelo Ghisleri e di Gaetano Salvemini al fine di conoscere le principali argomentazioni di coloro che erano sfavorevoli all'impresa coloniale; • lettura e comprensione di due diversi resoconti della rivolta di Sciara Sciat, uno tratto dalla rivista «Tripoli-Cirenaica. Cronache della guerra italo-turca e della conquista della Libia», l'altro del giornalista Paolo Valera.
	Individuare gli strumenti dell'argomentazione e della controargomentazione: • individuare nei vari testi gli argomenti principali a sostegno dell'impresa come, ad esempio, il mito della fertilità della Libia, la ricchezza mineraria del suo territorio, la missione civilizzatrice degli italiani, la possibilità di riscatto per le masse di emigranti italiani, l'orgoglio nazionalista, il militarismo; • individuare gli argomenti degli oppositori all'impresa e la demistificazione degli argomenti a favore, in particolare, del mito della fertilità della Libia.
	Mettere a confronto fonti verbali e fonti iconografiche e cogliere la specificità dei due diversi linguaggi: • analizzare due diversi documenti iconografici della rivolta di Sciara Sciat, una cartolina e una foto d'epoca, e mettere in relazione i contenuti, l'uno celebrativo e nazionalista, l'altro di denuncia della brutalità della repressione, con i due articoli aventi simili contenuti; • analizzare la fotografia dei deportati italiani in Libia e il resoconto delle loro condizioni di vita, tratto da un articolo di Paolo Valera e individuare il punto di vista e l'intento comunicativo dei due documenti.

***Competenza*: comprendere la trama delle relazioni all'interno di una realtà storica nelle sue dimensioni economiche, sociali, politiche e culturali.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Stabilire e giustificare relazioni tra fattori culturali e ideologici, condizioni socio-economiche, disegni politici.	Individuare e sintetizzare il carattere dei presupposti dell'impresa coloniale in Libia: • culturali/ideologici (nazionalismo, razzismo, militarismo); • socio-economici (arretratezza economica, flussi migratori, alta conflittualità sociale); • politici (volontà di emulare le altre potenze europee nella spartizione dell'Africa, colonialismo come possibilità di riscatto dell'Italia, creazione di un'alternativa consolatoria che distraesse dalle disparità sociali e dall'arretratezza economica).
***Competenza*: saper leggere e interpretare gli eventi della contemporaneità all'interno di un processo storico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere il carattere di fonte storica a tipologie diverse di documenti (documenti d'archivio, tracce materiali, prodotti culturali, ecc.).	Riconoscere nei monumenti o in elementi del calendario civile le tracce materiali e simboliche del passato: • attraverso l'analisi delle immagini relative al mausoleo dei deportati libici nell'isola di San Nicola e della lettura della targa commemorativa si approfondisce il tema della repressione dei dissidenti libici in seguito alla rivolta di Sciara Sciat; • attraverso la visione di un video si viene a conoscenza dell'istituzione della 'Giornata della vendetta' contro l'occupazione Italiana, da parte dell'ex capo della Libia, Gheddafi.
Competenza digitale: utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare.	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricavare informazioni da fonti storiche, anche in Internet, e produrre per brevi esposizioni di carattere storico.	Ricercare informazioni e produrre brevi relazioni sulle seguenti tematiche: la 'Giornata della vendetta' in Libia; la figura di Gaetano Salvemini; i campi di deportazione libici in Italia.

3. Prestazione di realtà attesa

Oltre alle specifiche competenze disciplinari, l'UdA prevedeva il consolidamente di alcune delle competenze chiave e di cittadinanza come: competenza digitale, imparare a imparare, comunicare, collaborare e partecipare, acquisire ed interpretare l'informazione.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Prerequisiti

É da considerarsi prerequisito all'UdA la conoscenza dei seguenti argomenti:

- l'avvio della colonizzazione italiana in Africa orientale negli ultimi decenni dell'800 fino alla sconfitta di Adua (1896);
- l'età dell'imperialismo: nazionalismi e competizioni e spartizioni del mondo;
- l'Età giolittiana.

4.2. Fase 1. Cenni sul presente

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Introduzione del tema: cenni sulla situazione attuale della Libia, con particolare riferimento al ruolo dell'Italia nell'organizzazione della conferenza internazionale sulla Libia tenutasi il 12 novembre 2018.	Proietta un video giornalistico che illustra l'evento. Commenta mettendo in luce i legami e gli interessi che legano Libia e Italia.	Ascoltano, prendono appunti, interagiscono, pongono quesiti.
Introduzione del tema «La 'giornata della vendetta'»	Proietta un video giornalistico che cita l'evoluzione di questa ricorrenza libica. Assegna per casa un compito di approfondimento sul tema.	Ascoltano, prendono appunti, interagiscono, pongono quesiti. Ricercano informazioni sul tema 'La giornata della vendetta' e redigono a casa un breve testo espositivo in proposito.

4.3. Fase 2. L'avventura coloniale italiana: la voce dei sostenitori

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Condivisione dei lavori di ricerca svolti a casa. Introduzione del tema dell'impresa coloniale.	Ascolta e coordina gli interventi, accoglie richieste di chiarimento. Ricostruisce il contesto dell'imperialismo italiano ed europeo e le motivazioni che hanno indotto a orientare l'azione di conquista verso la Libia. Presenta i brani dei sostenitori dell'impresa. Assegna a casa brevi questionari di analisi e comprensione di testi proposti.	Leggono i loro lavori. Ascoltano, chiedono chiarimenti. Ascoltano e prendono appunti. Ascoltano e prendono appunti. Svolgono a casa il questionario assegnato.

4.4. Fase 3. L'avventura coloniale italiana: la voce degli oppositori

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Condivisione dei questionari svolti a casa.	Ascolta e coordina gli interventi, accoglie richieste di chiarimento.	Leggono i loro lavori. Ascoltano, chiedono chiarimenti. Ascoltano e prendono appunti.
Introduzione del tema dell'opposizione all'impresa coloniale.	Presenta i brani degli oppositori e assegna i questionari da svolgere in classe a gruppi. Verifica e coordina i risultati del lavoro.	Leggono i testi e rispondono ai questionari. Condividono risposte e riflessioni.

4.5. Fase 4. La resistenza libica: l'episodio di Sciara Sciat e le deportazioni

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Introduzione del tema della resistenza libica e della repressione italiana.	Illustra il contesto della rivolta di Sciara Sciat e fornisce i materiali testuali e iconografici.	Confrontano resoconti e immagini di orientamenti diversi.

4.6. Fase 5. Verifica

La verifica di questo percorso deve accertare il consolidamento delle conoscenze e delle competenze acquisite. Compito degli studenti è la redazione di un elaborato che presenti una ricerca sui campi di concentramento destinati ai deportati libici in Italia e in Libia.

L'elaborato può essere in forma cartacea o multimediale e deve essere arricchito da articoli, interviste, materiali video e fotografici.

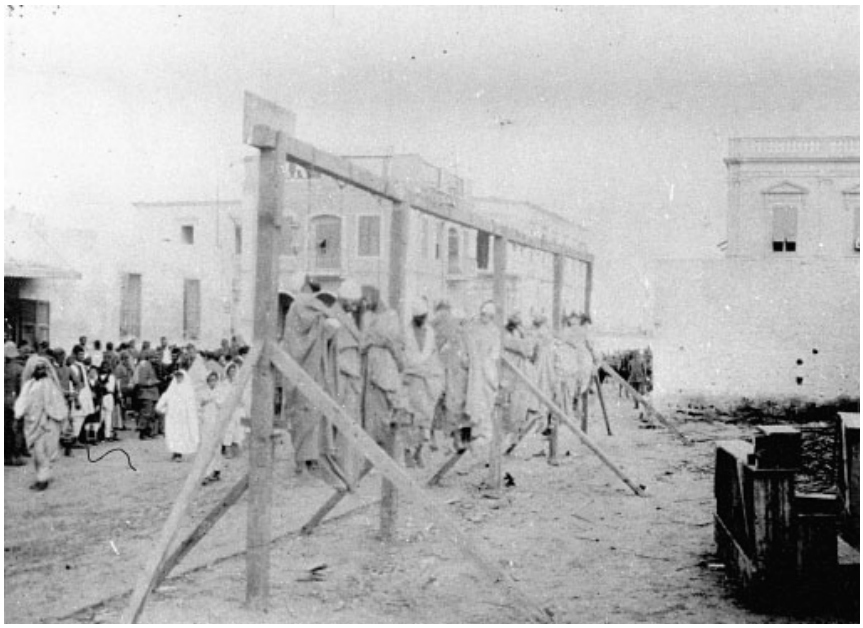


Figura 3. *Quattordici capotribù impiccati sulla piazza del pane a Tripoli il 6 dicembre 1911 (Aldo Mola, in Wladimiro Settimelli,* Libia 1911*, cit.).*

5. Conclusioni

5.1. La funzione strategica dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'ideazione dell'unità di apprendimento *La colonizzazione della Libia in età giolittiana: i linguaggi della propaganda* si colloca alla fine del curricolo scolastico degli studenti e mira, oltre che a sondare il consolidamento di competenze di base e di cittadinanza (comunicare e comprendere linguaggi diversi, collaborare all'apprendimento di gruppo, comprendere e rispettare i diversi punti di vista, individuare collegamenti e relazioni tra gli eventi, acquisire ed interpretare l'informazione), anche a verificare l'acquisizione di competenze disciplinari più complesse come la lettura critica e autonoma delle fonti, l'in-

dividuazione delle relazioni tra eventi di ordine diverso (culturale, ideologico, sociale, politico) e il complesso rapporto presente e passato.

5.2. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

I *feedback* sono stati complessivamente positivi, anche se l'innovazione della proposta ha un po' disorientato i ragazzi, abituati sostanzialmente al metodo della lezione frontale o partecipata. Tuttavia, si sono mostrati curiosi, disponibili al confronto e coinvolti dal metodo induttivo. Spiazzante è stato per loro apprendere il ruolo e la condotta degli italiani in questa fase della storia, forse perché ancora inconsciamente influenzati dalla mitologia degli 'italiani brava gente'.

Figura 4. *Targa commemorativa sull'isola di San Nicola, posata nel 2004.*

Bibliografia di riferimento

G. Bevione (1912), *Come siamo andati a Tripoli*, Torino, Fratelli Bocca Editori.

E. Corradini (1911), *L'ora di Tripoli*, Milano, Treves.

A. Del Boca (2007), *A un passo dalla forca*, Milano, Baldini Castaldi Dalai.

A. Ghisleri (1912), *Tripolitania e Cirenaica, dal Mediterraneo al Sahara*, Milano-Bergamo, Società editoriale italiana e Istituto Italiano d'Arti Grafiche coeditori.

Tripoli-Cirenaica. Cronache della guerra italo-turca e della conquista della Libia (1911-1912), a cura di E. Mercatali, Milano, Sonzogno.

P. Valera (1912), *Le giornate di Sciara Sciat,* supplemento a «La folla», n. 14.

Sitografia

Conferenza di Palermo sulla Libia, c'è anche Haftar. Conte lavora a compromesso con Sarraj, s.n., «SkyTG24», 17 novembre 2018, https://tg24.sky.it/mondo/2018/11/12/conferenzalibia-palermoconte, accesso del 15 aprile 2019.

Il 'giorno della vendetta', s.n, in «Rai Storia Accadde oggi – 07 ottobre», http://flashedu.rai.it/raistoria/RES/07_10_2004.mp4 e https://www. youtube.com/watch?-v=TGqSKWJOKsw, accesso del 20 aprile 2019.

Giovanni Pascoli, *La grande proletaria si è mossa. Discorso tenuto a Barga 'per i nostri morti e feriti'*, Bologna, Zanichelli, 1911², https://it.wikisource.org/wiki/ La_grande_proletaria_si_%C3%A8_mossa, accesso del 15 aprile 2019.

Tripoli bel suol d'amor, https://www.youtube.com/watch?v=BjoS5tfaDkU, accesso del 18 aprile 2019.

Rappresentazioni della Prima guerra mondiale tra realtà e finzione

Monica Maggi

1. Il modulo in breve

Il modulo che si presenta ha voluto avvicinare gli studenti al tema della propaganda a fini bellici. È stato svolto in una classe terza di una scuola secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2018-19.

Si è sviluppato in cinque ore in classe e in una parte di lavoro domestico, così ripartite: 1 ora per la valutazione diagnostica; 1 ora per la visione di alcuni spezzoni di film e documentari/filmati; 1 ora di lavoro in piccolo gruppo e 1 ora di confronto nel gruppo classe seguite a casa dalla visione di altri spezzoni/scene di film e dal completamento di una tabella. Al termine, in classe, 1 ora di riflessioni per la valutazione individuale e di gruppo, in base alle rubriche valutative.

Il *focus* cognitivo (conoscenza significativa) ha riguardato il ruolo della propaganda di Stato durante la Prima guerra mondiale nella formazione delle coscienze e nella creazione del consenso attraverso la produzione di fonti mirate. Gli studenti ne hanno sperimentato la lettura, lo smontaggio e la reinterpretazione utilizzando in modo trasversale gli strumenti di varie discipline: storia, arte e immagine, tecnologia.

2. Obiettivi di competenza

Obiettivi di apprendimento/Competenze: analizzare e riconoscere fonti (riconoscere la Storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti).

Conoscenze: film contemporanei sulla Grande Guerra e documentari/filmati di cineasti di guerra; tecniche di ripresa e di montaggio cinematografico e documentaristico; la propaganda: strumenti e scopi.

Abilità: confrontare fonti diverse; individuare le differenze tecniche e di scopi tra una fonte e l'altra; interpretare una fonte cinematografica e documentaristica in base al contesto.

Atteggiamenti: osservazione; confronto; interpretazione; collaborazione tra pari; negoziazione di significati.

3. Prestazione di realtà attesa

La concezione e la presentazione della Prima guerra mondiale come evento-problema all'interno di un processo di trasformazione, con rimandi al presente, ha rappresentato una novità per gli studenti, abituati a concepire la Storia come successione cronologica di eventi e di fatti passati, finiti. In realtà tutto l'insegnamento della Storia contemporanea è stato affrontato fin dall'inizio dell'anno scolastico secondo la medesima impostazione, ossia per processi e per problemi, spesso a partire dall'oggi.

I ragazzi si sono mostrati particolarmente coinvolti quando, però, si è passati dalla storia politica a quella sociale, in particolare alle testimonianze visive e scritte della vita (e della morte) in guerra sulle quali si è chiesto di lavorare nel riconoscimento delle intenzioni discorsive delle varie fonti.

4. Fasi dell'Unità di Apprendimento

4.1. Valutazione diagnostica

La questione della nascita degli Stati nazionali era già stata anticipata alla fine del secondo anno, quando si era studiata la Rivoluzione francese come evento iniziale di questo processo. Esso è stato in seguito ripreso come filo conduttore nello studio del Risorgimento. L'attenzione di valutazione diagnostica è stata posta sul possesso di alcuni concetti-chiave: regno *vs* impero, stato come conformazione politica, nazione, patria, patriottismo *vs* nazionalismo, spinta autonomista *vs* spinta indipendentista.

4.2. Esperienze di apprendimento

Il percorso di apprendimento si è costruito su alcuni momenti esperienziali in cui si sono affrontati:

- Una presentazione della Prima guerra mondiale attraverso alcuni concetti-chiave 'sintetici' dell'evento: grande guerra, guerra globale, guerra moderna, guerra tecnologica, mobilitazione generale, fronte interno *vs* esterno…; esemplificazione di tali concetti attraverso immagini e fotografie dell'epoca. (I)

- Un'introduzione di alcuni concetti storico-politici: sistema di alleanze, politica di potenza, propaganda… richiamandosi a concetti già noti (stato nazionale, nazionalismo, regno, impero, imperialismo...). (I)
- Una sistematizzazione dell'evento attraverso domande-guida: quando? dove? che cosa? perché? con quali conseguenze? chi ?… (I)
- L'incontro con il tema della propaganda politica e delle fonti costruite a questo scopo. Condivisione e analisi di fonti scritte e visuali di vario tipo (manifesti, cartoline, cimeli, liste di leva, stralci di lettere, spezzoni di film, documentari di oggi e videoriprese dell'epoca...) secondo la prospettiva realtà *vs* finzione. (II)
- Un quadro del nuovo assetto geopolitico dell'Europa conseguente i trattati di pace del 1919 nel filone dello sviluppo degli Stati nazionali. Collegamenti con alcuni eventi e problemi dell'Europa attuale. (III)

4.3. Esemplificazione del metodo di lavoro

Tema specifico: La Prima guerra mondiale (Grande Guerra) e il ruolo della propaganda (esperienza di apprendimento III).

Prestazione attesa: compilazione di una tabella di confronto tra alcuni film sulla Prima guerra mondiale e documentari/filmati di guerra secondo determinati indicatori: tipologia di documento, luogo di produzione, periodo di produzione, scene rappresentate, tecniche di ripresa, tecniche di montaggio, suoni/rumori e/o musiche di sottofondo, dialoghi e/o voci fuori campo, scopi della rappresentazione.

Azione didattica: cosa fa l'insegnante. Monitora il lavoro di gruppo, interviene a guidare il lavoro quando è richiesto dagli alunni, sollecita la collaborazione tra i pari.

Azione di apprendimento: cosa fanno gli alunni. Lavorano in piccolo gruppo (max 3 studenti) alla compilazione della tabella, attraverso la riflessione, il confronto e la negoziazione.

Strumenti e materiali: PC, LIM, Internet, tabella (in fotocopia).

Prodotto: tabella compilata.

Ipotesi per la verifica della valutazione delle competenze: qualità e quantità del lavoro di piccolo gruppo attraverso il monitoraggio in itinere, l'analisi del prodotto e il confronto finale in grande gruppo.

5. Conclusioni

5.1. La funzione strategica dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'Unità di apprendimento proposta si colloca nel filone della didattica della storia per problemi e per grandi processi di trasformazione. La Prima guerra mondiale, in quest'ottica, rappresenta certamente un grande momento di

svolta nel processo di nascita e di sviluppo degli stati nazionali europei. Dalla seconda metà del XIX secolo al 1919, infatti, si attua e si completa il percorso di unificazione nazionale e di organizzazione statuale in tutta Europa.

Nel corso della Grande Guerra i cittadini sperimentano, soprattutto in Italia, la presenza diretta dello Stato come potere estraneo e insieme vicino e la sua estensione e la sua rilevanza nella vita privata delle persone. In quel particolare frangente, alle classi subalterne specialmente contadine, i termini Stato e guerra appaiono quasi sinonimi, entrambi manifestazioni di un potere invasivo e pervasivo che distrugge e ricompone i legami familiari e sociali, che dispone in maniera insindacabile della vita e della morte di una intera generazione di cittadini maschi, che omologa e massifica. Liste di leva, coscrizione obbligatoria, controlli della polizia, censura postale, carte di identità, mobilitazione di massa (estesa a tutta la popolazione) e, come si è detto, la *propaganda* sono alcuni aspetti della crescente presenza normalizzatrice dello Stato durante la Prima guerra mondiale.

Oggi si parla, invece, di crisi degli Stati nazionali europei. Il mondo globalizzato e le organizzazioni sovranazionali, nate principalmente allo scopo di far fronte alle richieste dell'economia globale, sembrano i maggiori responsabili di questa crisi. I sintomi sono le spinte autonomistiche e la rinascita di movimenti nazionalisti e indipendentisti (talvolta con connotazioni politiche di estrema destra) all'interno dei confini degli stati stessi. In questo contesto, le grandi questioni attuali (come quella dei migranti), diventano occasioni di dibattito e di scontro sia nella politica interna sia estera fra gli stati europei. Ancora una volta, più che dalla realtà, molto dipende da come la si rappresenta.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Un approccio tematico allo studio della Storia necessita di un sistema valutativo adatto, quale può essere quello per competenze. Non è facile verificare e valutare l'apprendimento di un tema-problema con strumenti tradizionali, quali, ad esempio, le verifiche strutturate o semistrutturate. Nel nostro Istituto, durante i tre anni appena trascorsi, si è lavorato alla progettazione e alla stesura di un curricolo verticale e di rubriche valutative. Manca tuttora, però, il lavoro di ideazione e di sperimentazione di prove di verifica delle competenze curricolari in base alle rubriche.

Per l'Unità di apprendimento sperimentata, i livelli di competenza raggiunti sono stati monitorati *in itinere* attraverso l'osservazione dell'apporto personale dei ragazzi durante le riflessioni e le discussioni comuni. Inoltre, gli alunni hanno avuto la possibilità di approfondire personalmente e di esporre ai compagni gli aspetti del percorso che più li avevano coinvolti.

Il progetto ha voluto essere, più che altro, una prospettiva di ricerca e una 'lente' attraverso la quale sperimentare la lettura di alcune questioni cruciali del mondo contemporaneo.

Bibliografia di riferimento

G. Agazzi (2014), *Quando avevamo cent'anni di meno. La Grande guerra, Casaloldo e i suoi caduti,* Mantova, Publi Paolini.

Q. Antonelli (2014), *Storia intima della Grande guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati al fronte,* Roma, Donzelli Editore.

F. Croci (1992), *Scrivere per non morire,* Torino, Marietti Editore.

A. Gibelli (1998), *La Grande guerra degli italiani, 1915-1918,* Segrate, Biblioteca Universale Rizzoli.

A. Gibelli (2007), *L'officina della guerra. La Grande guerra e le trasformazioni del mondo mentale,* Torino, Bollati Boringhieri.

A. Gibelli (2014), *La Grande guerra degli italiani, Storie di gente comune,* Roma-Bari, Editori Laterza.

M. Isnenghi (1977), *Giornali di trincea, 1915-1918*, Torino, Einaudi.

N. Labanca, C. Zadra (2011), *Costruire un nemico. Studi di storia di propaganda di guerra,* Milano, Edizioni Unicopli.

P. P. Pedrini (2015), *I manifesti nella Grande guerra. Tecniche persuasive alle origini della comunicazione contemporanea,* Roma, Carocci.

L. Pignotti (1985), *Figure d'assalto. Le cartoline della Grande guerra,* catalogo del Museo Storico Italiano della Guerra-Rovereto, Mori (Tn), Editrice La grafica.

D. Rossini (2007), *La propaganda nella Grande guerra tra nazionalismi e internazionalismi,* Milano, Edizioni Unicopli.

F. Senardi (2008), *Scrittori in trincea. La letteratura e la Grande guerra,* Roma, Carocci.

La Prima guerra mondiale tra letteratura e fonti locali mantovane

Maria Chiara Galli

1. Il modulo in breve

In che modo la popolazione mantovana fu coinvolta dal primo conflitto mondiale? Come si organizzò per alleviare le fatiche e le privazioni dei soldati al fronte? Come si attivò per soccorrere chi, tra i civili, fu travolto dal conflitto? L'attività è stata progettata per rispondere a queste domande passando sia attraverso i testi letterari che raccontano della guerra e della vita in trincea sia attraverso le fonti storiche. Lo scopo è stato quello di cercare di realizzare un ponte tra la ricostruzione, attraverso i documenti, dell'attività civile di sostegno ai soldati e la rappresentazione letteraria della guerra, tra le testimonianze dei soldati nelle lettere e nei diari e il vissuto degli scrittori nei romanzi e nelle poesie.

La ricerca è stata realizzata da una classe seconda di un istituto tecnico, settore tecnologico, indirizzo di meccanica ed ha richiesto circa dieci ore di lavoro in aula.

2. Gli obiettivi di competenza

L'attività si è proposta di rafforzare alcune competenze di tipo trasversale come la disponibilità alla collaborazione con il gruppo nella realizzazione del compito, l'organizzazione del lavoro collettivo nei tempi e nei modi più adeguati. Sono state considerate anche competenze chiave come quelle della lettura, della comprensione, dell'interpretazione e della produzione dei testi. Altra competenza fondamentale è stata individuata nella capacità di leggere un'opera letteraria o artistica anche in relazione al contesto e all'evento storico che l'ha ispirata.

La principale competenza disciplinare che si è inteso sviluppare, invece, è la consapevolezza che la ricostruzione storica si avvale dell'uso di una molte-

plicità di fonti da riconoscere e analizzare, il cui significato è rielaborato dalla riflessione storiografica attraverso l'argomentazione e il linguaggio specifico.

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare gli attori o i soggetti della storia e comprendere come agiscono.	Riconoscere attori o soggetti; comprenderne il ruolo e i tipi di relazione: i soldati, la società civile di fronte alla guerra e alle sofferenze dei soldati, gli intellettuali e il modo in cui hanno vissuto la Grande Guerra, i testimoni che hanno raccontato la propria esperienza della guerra nei diari e nelle memorie.
***Competenza*: orientarsi nel tempo e nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare i fatti negli spazi conosciuti e non, e collocarli nel passato e nel presente.	Rilevare la collocazione spaziale e temporale dei fatti (compresa la durata); cogliere le contemporaneità degli eventi attraverso la comparazione delle date presenti nelle fonti storiche e nelle opere letterarie.
***Competenza*: riconoscere e analizzare le fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Assumere un atteggiamento critico verso le fonti: vagliarne il significato, la credibilità, la funzionalità ai fini della ricerca da svolgere.	Distinguere fonti primarie e secondarie. Contestualizzare le fonti attraverso la loro collocazione nel tempo e nello spazio. Produrre inferenze per mezzo di più fonti messe a confronto. Utilizzare la fonte in funzione del tema della ricerca.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Formulare domande coerenti con il tema della ricerca. Formulare domande sulle differenze tra fonte storica e opera letteraria. Utilizzare le informazioni della fonte senza interpolazioni o alterazioni.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare le informazioni estrapolate dalle fonti e metterle in relazione.	Distinguere, tra gli elementi ricavati dall'analisi, quelli degni di essere inclusi perché esplicativi. Confrontare la situazione attuale con quella passata. Cogliere i mutamenti epocali rilevati nel processo di trasformazione.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico secondo le trame della ricostruzione storica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni, le ipotesi e le conoscenze apprese in modo efficace Utilizzare il linguaggio della storia.	Riflettere e organizzare in modo chiaro e argomentato le informazioni desunte della documentazione analizzata.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli alunni producono una presentazione sulle condizioni di vita dei soldati utilizzando le informazioni ricavate dalla lettura delle opere letterarie. Le integrano, in seguito, con quelle che parlano delle attività e delle iniziative della comunità mantovana derivanti dalla lettura dei documenti archivistici. Espongono i risultati dell'indagine condotta con linguaggio storiografico.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Valutazione diagnostica

Nel corso dell'anno, gli alunni sono stati guidati nell'analisi di testi letterari di varia tipologia. È stato opportuno recuperare il concetto di fonte primaria e di fonte secondaria.

4.2. Fase preparatoria

Introduzione dell'argomento attraverso la proposta di lettura di alcuni testi letterari relativi alla Prima guerra mondiale (passi di romanzi, poesie); inquadramento storico (coordinate spazio-temporali) e presentazione sintetica degli avvenimenti. Elaborazione di una scheda di analisi adatta alle tipologie di fonte da utilizzare durante la ricerca. Esemplificazione dell'uso della scheda per interrogare la fonte.

L'insegnante prepara il materiale documentario necessario per la ricerca in un archivio virtuale e fornisce le indicazioni bibliografiche di base; indica gli obiettivi da raggiungere, le caratteristiche del prodotto finale, i tempi di svolgimento dell'attività.

4.3. Fase operativa: lettura e analisi delle opere letterarie

Gli alunni leggono e analizzano i testi letterari suggeriti dall'insegnante e selezionano le informazioni utili alla ricostruzione della vita al fronte. La docente guida la discussione che si sviluppa intorno alla rappresentazione della vita dei soldati nelle opere letterarie.

4.4. Fase operativa: l'analisi dei documenti storici

Gli alunni analizzano le fonti a disposizione: diari, lettere e altri materiali prodotti da istituzioni ed enti mantovani. Ne ricavano informazioni sulla vita dei soldati e sulle attività e iniziative promosse dai mantovani a favore dei soldati e della popolazione civile colpita dalle conseguenze della guerra. Le notizie sono incrociate con quelle presenti nelle opere letterarie già esaminate e con quelle dei manuali di storia per rilevare le differenze di prospettiva e di atteggiamento tra il letterato e lo storico.

4.5. Fase operativa: Mantova e la guerra

Gli alunni, sulla base delle informazioni ricavate dai documenti storici, ricostruiscono le azioni delle istituzioni e le iniziative dei singoli cittadini mantovani volti a confortare i soldati impegnati al fronte e ad alleviare le sofferenze di coloro che si trovarono in difficoltà a causa della guerra (profughi, orfani e vedove, feriti e mutilati, famiglie provate dai lutti e dalla povertà).

4.6. Fase di verifica

Gli alunni, guidati dall'insegnante, espongono i risultati delle ricerche e si confrontano sulle difficoltà incontrate nelle varie fasi del lavoro e sulle strategie che si possono mettere in atto per risolverle.

4.7. Valutazione finale

Gli alunni hanno visto scorrere sui libri la grande storia. Attraverso le fonti primarie locali, hanno toccato con mano, tuttavia, che i grandi eventi producono conseguenze significative sulla quotidianità di una moltitudine di persone. Compito dello storico è anche quello di occuparsi di storie 'minori' con lo stesso rigore, perché solo così si può ricostruire un quadro più aderente alla realtà. L'opera del poeta e del romanziere, invece, parla degli eventi storici da una prospettiva personale, usando un linguaggio diverso da quello storiografico.

Questa attività ha avuto un valore eminentemente formativo; non sono state somministrate prove finali strutturate ma l'insegnante ha messo in atto in itinere una valutazione di processo. Al termine del laboratorio, gli alunni sono stati chiamati a valutare il lavoro proprio e dei compagni e il percorso complessivo.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il lavoro ha fatto dialogare documenti storici e opere letterarie e artistiche incentrate sulla Prima guerra mondiale, consentendo agli alunni di acquisire la consapevolezza che mentre la redazione di una ricerca storica si attua attraverso un lavoro rigoroso sulle fonti documentarie, le opere letterarie o artistiche sono il prodotto della soggettiva percezione di un evento storico da parte dell'autore che spesso ne ha fatto esperienza diretta. Nonostante questo, l'opera letteraria può essere considerata fonte, a patto che si tenga in considerazione la rifrazione soggettiva dei fatti nella coscienza e nell'animo dell'autore.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Per quanto riguarda le competenze storiche, il lavoro è risultato strategico per dimostrare che le fonti permettono la ricostruzione del passato, ma solo dopo un lavoro di analisi, di confronto e di sintesi. Gli alunni hanno compreso che le fonti forniscono molteplici informazioni, a seconda delle domande che lo storico pone. Nonostante abbiano lavorato con un archivio simulato, è stato importante acquisire la consapevolezza dell'importanza della conservazione del patrimonio documentale. Attraverso le carte di un archivio locale, hanno potuto osservare direttamente l'impatto di un grande evento sulla vita della propria città.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli alunni hanno dovuto confrontarsi con una pluralità di documenti da selezionare, esaminare e confrontare. Hanno potuto ricavare informazioni da fonti diverse mettendo in atto un atteggiamento critico di cernita e confronto. Si sono scontrati con la difficoltà di far dialogare documenti tra loro non omogenei per ricavare il maggior numero di informazioni e di interpretarli al fine di costruire una sintesi che rendesse la complessità storica e sociale, (generale e locale) dell'evento indagato.

Bibliografia, sitografia e fonti di riferimento

F. Croci (2016), *Parole in trincea. La memoria della grande guerra nelle testimonianze scritte dei soldati*, «Novecento.org», luglio 14.

La grande guerra nei fondi dell'Archivio di Stato di Mantova e in raccolte private, Mostra documentaria, Mantova, Archivio di Stato, 3 settembre 2014-31 gennaio 2015.

E. Lussu (1938), *Un anno sull'altopiano*, Parigi, Le lettere italiane (varie edizioni; lettura integrale).

C. Rebora (1947), *Viatico (Poesie sparse)*, in *Le poesie. 1913-1947*, raccolte ed edite a cura di P. Rebora, Firenze, Vallecchi.

E. M. Remarque (1931), *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, trad. di S. Jacini, Milano, Mondadori (varie edizioni; passi scelti).

Storie di soldati di Mantova, Esposizione, a cura di C. Bertolotti, Mantova, Palazzo di San Sebastiano di Mantova, 21 maggio-31 dicembre 2015 (http:// www.museiperlastoria.com/ita/giovani14/Mantova.pdf).

G. Ungaretti (1992), *L'allegria,* Milano, Arnoldo Mondadori Editore (poesie scelte).

http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/parole-intrinceala-memoria-della-grandeguerra-nelle-testimonianzescrittedei-soldati-1868/

Copie di documenti originali d'archivio conservati nell'Archivio storico comunale di Mantova e nell'Archivio di Stato di Mantova.

Società mantovana sul fronte fluido

Laura Rossi

1. Il modulo in breve

Liceo Classico e Linguistico Virgilio, Mantova, classe quinta indirizzo linguistico.

Il tempo di programmazione richiesto per la ricerca dei materiali del laboratorio è stato di circa quindici ore. Il tempo di sviluppo dell'attività in classe di nove ore, a cui aggiungere lo studio individuale dei documenti a casa da parte degli studenti; il tempo per la correzione degli elaborati e della compilazione delle rubriche valutative corrisponde a sette ore.

Il titolo del laboratorio si propone di trovare il contributo della società mantovana nella Grande Guerra e l'intreccio con il territorio dove i fiumi diventano storia.[1] La biografia di Adolfo Viterbi, studente liceale mantovano prima e matematico e geodeta nell'età adulta, diventa un punto di partenza per valorizzare la storia locale e affrontare un periodo più ampio; l'analisi di *tranches de vie* si rivela sintesi complessa di molteplici fattori: formazione scolastica, scelte di vita, ideali, geografia e legame con il territorio nel quale fiumi e laghi, Isonzo, Piave, lago di Garda, diventano linee di confine, di difesa, di studio, culturali e nazionali.

Gli studenti sono invitati a osservare ogni elemento della vita dell'autore in modo completo e critico, a cogliere l'aspetto moralistico del governo

[1] *I fiumi*, di G. Ungaretti, 'Stamani mi sono disteso/in un'urna d'acqua/e come una reliquia/ho riposato… L'Isonzo scorrendo/mi levigava/ come un suo sasso…'; la fluidità del fronte si riferisce anche alla sua continua evoluzione, mai definitiva, di confine che divide sistemi politici, economici, culturali, linguistici; *Sul Piave,* di A. Zanzotto critica invece i valori di gloria, eroismo, fedeltà alla causa: 'Fiume fedele/… sulla tua riva sinistra mia madre patì sola/a destra combattè mio padre/e qui, dicono, crebbe la gloria./ Qui, vero nume,/ di tanta gloria ti nutristi/ nutrendola, traendola/ dall'errore, dalle calde vene/di chi oggi non ha più/ bandiere per l'adorazione e l'odio/non s'ingloria, non sa/ nemmeno l'orrida minuzia,/ l'orrida inezia,/lo psichismo preterito, la fede/ d'automa: quanto/ forse in queste demoniche correnti/ di lui resiste; indugia sul carattere divino, assoluto, sacrale del fiume, demistifica la sua gloria, cancella la corrotta retorica bellica per salvaguardare e mantenere intatto il suo 'vagare' e il significato di sacrificio (il fiume 'agnello').

centrale e del Comune cittadino mantovano, volto a giustificare il consenso e la morte eroica di Viterbi nella Grande Guerra. Per tale motivo la lettura dei documenti come fonte diretta suggerisce un'interpretazione personale e spinge a trovare elementi di successione o contemporaneità tra fatti e luoghi individuando nessi logici.

Il soggetto tematico è trasversale a discipline curricolari quali cittadinanza, filosofia (Positivismo in particolare), tedesco, storia dell'arte e non curricolari nel triennio come geografia fisica ed economica.

2. Gli obiettivi di competenza

Ci si propone di conseguire la capacità di passare dall'analisi attenta di frammenti di vita alla costruzione ordinata di una storia in biografia personale, di contestualizzarla nello spazio e nel tempo, infine di riflettere sull'uso sociale nella memoria.

***Competenza*: storicizzare esperienze e percorsi biografici personali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Interpretare fonti.	*Individuare e ordinare fatti* storici del 1916 e 1917 riguardanti il Regio Ginnasio Liceo Virgilio partendo dalla lapide commemorativa in Istituto; *ricercare* nomi, date, fatti dall'Albo d'oro dei caduti della Grande Guerra; *porre quesiti*, *associare* e *interpretare* aspetti particolari.
Costruire una biografia in modo personale.	*Raccogliere* informazioni, porle in successione; *trovare* nessi causali, spiegazioni, analogie mediante lavoro individuale; *storicizzare* tranches de vie e biografie di studenti liceali in particolare di Adolfo Viterbi.
Contestualizzare una biografia nella formazione culturale dell'epoca.	*Ricavare* dati sulle materie scolastiche di studio; considerare il quadro orario delle singole discipline e la loro collocazione nella preparazione dello studente; osservare la composizione delle classi e *dedurre* informazioni.
***Competenza*: organizzare spazialmente fatti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare i contesti spaziali.	*Leggere* carte geostoriche; *tematizzare*, trarre informazioni geografiche e politiche; *localizzare* su una carta muta i forti sul confine italiano e sul confine dell'Impero austro-ungarico seguendo gli spostamenti di Viterbi; *studiare il corso* e la struttura del Piave (anse e centri abitati sul fiume nel basso corso); *costruire* una *legenda*, una mappa.
***Competenza*: riflettere criticamente sugli usi sociali della memoria personale, collettiva e della storia**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere i meccanismi della memoria personale e collettiva.	*Selezionare*, *ordinare* informazioni da manifesti, giornali d'epoca (Gazzetta di Mantova); *interpretare* i messaggi verbali e iconografici; *distinguere* il messaggio occulto da quello esposto; *rielaborare* le informazioni riconoscendo il contesto e il ruolo delle classi sociali.

Riconoscere usi sociali e abusi di memoria e storia.	*Leggere e interpretare* commemorazioni, lapidi e targhe su abitazioni, nomi di piazze per coglierne il giustificazionismo.
***Competenza*: relazionare la ricerca con lessico disciplinare preciso**	
Esprimere il proprio lavoro con un lessico specifico tipico delle discipline storiche e geografiche.	*Esporre* i fatti storici in successione logica; *collocare* i fatti nello spazio; *operare* collegamenti che trovano giustificazione negli eventi; *individuare* meccanismi storici, geografici, politici, economici ricorrenti; *costruire* una monografia con stile personale su base storica; *progettare* e *produrre* un manifesto di guerra.

3. Prestazione di realtà attesa

Aumentare il coinvolgimento emotivo come movente di una successiva ricerca; favorire un approccio di tipo storico; scoprire che fatti lontani lasciano tracce riscontrabili nel tessuto mantovano locale; la conoscenza del territorio vicino, il Veneto, confine del Regno d'Italia, su cui si sono svolti fatti della Grande Guerra; individuare meccanismi ricorrenti (cause, propaganda, fini, dinamiche) all' interno di una guerra, l'importanza della biografia come fonte di arricchimento di particolari per conoscere il contesto mantovano e il ruolo assunto dalla città di Mantova e dalle sue figure istituzionali.

4. Fasi della UdA

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Considerata la scarsa sensibilità degli studenti per la storia e le conoscenze remote vaghe o assenti sull'argomento della Prima guerra mondiale è stato indispensabile creare prima una base di relazioni tra cause, fatti e conseguenze ordinati mediante la costruzione di linee del tempo sul periodo 1914-1918. L'insegnante spiega cause, fatti principali e conseguenze immediate della Grande Guerra, mostra immagini di carattere generale relative alla trincea, alle armi, alla propaganda, ai luoghi, ai fiumi, costruisce linee del tempo relative ad ogni singolo anno della Prima guerra mondiale e pone una didascalia; gli studenti osservano le linee temporali e formulano ipotesi sulle cause di offensive e controffensive, collegano fatti, cercano notizie su un evento verificatosi in un anno particolare della guerra.

L'insegnante successivamente legge passi tratti da Emilio Lussu, *Un anno sull'altipiano*, per contestualizzare la vita in trincea e i luoghi interessati, la psicologia della vita del soldato; legge anche l'ultimo capitolo descrittivo di Scipio Slapater, *Il mio Carso*, per inserire psicologicamente nel periodo e nel territorio.

4.2. Fase preparatoria: pianificazione del lavoro del docente

Il punto di partenza è una lapide commemorativa che riporta i nomi degli studenti del Liceo classico-linguistico Virgilio di Mantova posta nel salone della scuola.

L'insegnante acquisisce materiali informativi sul nome di Adolfo Viterbi, nato a Mantova nel 1873, poi ragazzo frequentante il liceo classico Virgilio della città negli anni 1883-1891, studioso di materie scientifiche, chiamato nella guerra mondiale troverà la morte il 18 novembre 1917, e altri protagonisti di cui ha trovato notizia dai documenti tratti dall'Archivio di Stato e contestualizza uno dei nomi incisi sulla lapide degli ex-studenti liceali caduti in guerra; prepara una breve spiegazione di carattere generale.

Seleziona e prepara in cartaceo e in una cartella *on line* documenti d'archivio, immagini di lapidi, testi, fotografie, cartine da mostrare agli studenti per il loro lavoro:

- i *registri* di classe del Regio Liceo dal 1883-84 al 1892 presso Archivio di Stato di Mantova;
- *testi di Reina, On. Bonomi, Avv. Bonollo* nel Consiglio Comunale di Mantova;
- *busta 6* (parte II), *busta 7* (1915-1916) e *busta 8* (1917-1918) presso Archivio di Stato di Mantova contenenti circolari e disposizioni interne assunte dal Preside del Regio Ginnasio-Liceo Virgilio (documenti già selezionati);
- *Annuario del Liceo 'Virgilio' 1925* con Albo d'Onore degli ex-studenti liceali caduti in guerra;
- *Gazzetta di Mantova* del 1916-1917-1918, selezionate;
- articolo del giornale *La Reggia* di Gianfranco Ciaramelli, *Adolfo Viterbi, soldato, geodeta e filantropo*;
- lapidi, fotografie e targhe su abitazioni, nomi di piazze;
- *studio di Janovitz* sulla struttura scolastica, ore, materie, mutamenti temporali relativi alle discipline insegnate;
- forti e luoghi coinvolti nella battaglia degli Altipiani (Strafexpedition) dalla testimonianza del tenente Caterino Nazari da *www.tuttostoria.net/storia-contemporanea.aspx?code=996*, *www.frontedelpiave.info/public/modules, www.itinerarigrandeguerra.it/code/27051/Forte-Verena;*
- *carte mute* del Veneto e del Friuli Venezia Giulia;
- '*La leggenda del Piave*' (musica+testo) di Ermete Giovanni Gaeta;
- *https://www.youtube.com/watch?v=VluxUjVSMW0;*
- *www.itinerarigrandeguerra.it*/La-Battaglia-Del-Piave-Canzone-;

L'insegnante programma visite in archivio e tempi necessari stimati per ogni operazione; pianifica il lavoro che gli studenti possono condurre a casa in autonomia.

Figura 1. *Adolfo Viterbi accademico e volontario (*http://antologiamilitare.blogspot.com/2015/04/adolfo-viterbi-accademico-evolontario.html*).*

4.3. Fase operativa: presentazione del progetto

a. L'insegnante presenta agli studenti i documenti e i materiali caricati in apposita cartella e quelli che verranno consultati direttamente in Archivio per trovare informazioni sulla vita e sulla formazione del protagonista della biografia;
b. indirizza la ricerca d'archivio per gruppi al fine di trovare i registri dello studente Viterbi, fare un'analisi della classe, dei voti, delle materie; con riferimento alle buste 6-7-8, suggerisce di interpretare l'atteggiamento del Preside nei confronti degli alunni liceali negli anni di guerra;
c. presenta i testi oratori delle autorità cittadine dell'epoca, dell'*On. Bonomi,* dell'*Avv. Bonollo* nel Consiglio Comunale di Mantova, gli articoli dei quotidiani, la propaganda a sostegno della guerra e il testo commemorativo di *Reina*;

d. illustra i siti per individuare la geografia del fiume Piave, per localizzare le zone belliche, di difesa del secondo fronte fluido sul cui argine cadde Viterbi;
e. forma cinque gruppi tematici di lavoro: raccolta di informazioni su Viterbi e costruzione dell'albero genealogico, analisi di registri e documentazione scolastica, discorsi commemorativi del Municipio di Mantova, analisi dei quotidiani e propaganda, settore geografico con l'analisi di mappe, carte, stradario, piazze, lapidi; al termine di ogni lezione uno studente a turno per gruppo relazionerà in breve il lavoro svolto.

CRONACA CITTADINA

La morte sul campo del cap. Adolfo Viterbi

L'UOMO CHE SCOMPARE

Cenni biografici

L'annuncio alla cittadinanza

IN MEMORIA

Avviso ai riformati

Un appello ai cattolici

Treni soppressi

Per la pesca e per la piscicoltura

Per le accoglienze ai soldati

Piccolo incendio

Teatro Ardizzoni

Figura 2. *Annuncio della morte del Capitano Viterbi (Gazzetta di Mantova, 22-23 novembre 1917).*

4.4. Fase operativa: interrogare e interpretare fonti

a. Gli studenti *analizzano* documenti in Archivio di Stato, per sottogruppi, e scelgono i più significativi, fotografano pagine dei registri con voti e ma-

terie; pongono attenzione alla composizione della classe prevalentemente maschile, ai cognomi di molte famiglie ebree, alla grafia degli insegnanti e ai richiami severi sulla condotta, ai voti non abbondanti, alla continuità del corpo docente, all'importanza della lingua tedesca prima dell'unificazione del Regno d'Italia e il suo successivo abbandono con un incremento dello studio delle materie letterarie a scapito di quelle scientifiche; lettura dello studio di Janovitz da cui gli studenti ricavano le informazioni; colgono l'evoluzione dell'atteggiamento del Preside negli anni della guerra e ipotizzano probabili cause del cambiamento di vedute;

b. dalla visita in Archivio storico gli studenti *deducono* informazioni per costruire l'albero genealogico sulla famiglia Viterbi;
c. *leggono* e *ricavano* dai testi di Reina, le informazioni relative al prof. Viterbi: motivo della partenza, ruolo, luoghi in cui è inviato nel 1916 e 1917 (20 maggio 1916 presso il Fortino); dai discorsi dell'On. Bonomi, dell'Avv. Bonollo al Consiglio Comunale di Mantova, con la guida di domande preparate dall'insegnante, colgono la retorica volta a celebrare la grandezza del protagonista e il sacrificio per la Patria, l'onore della città di Mantova, la preparazione scolastica e l'attivismo della borghesia mantovana colta;
d. dalle immagini, dai testi dei quotidiani e dalla loro pubblicità gli studenti *individuano la ricorrenza* nei meccanismi, nelle strategie di propaganda e persuasione: bellezza, innocenza, nemico comune, atrocità, sacralità, tecniche di parodia; la finalità delle tecniche è infondere senso di vergogna, colpa, tradimento, vigliaccheria; agire sull'inconscio e sui comportamenti;
e. dalle due carte consegnate, gli studenti ricavano gli elementi compositivi: tematizzazione, informazioni geografiche e politiche, legenda, elementi aggiuntivi, problemi, funzione;
    - *individuano* e *riproducono* i Forti e i luoghi coinvolti nella battaglia degli Altipiani (*Strafexpedition*) dalla testimonianza del tenente Caterino Nazari in www.tuttostoria.net/storia-contemporanea.aspx?code=996 (Vezzena, Ridottino Bresolada Marcai Fortino, Cima Vezzena o Occhio dell'Altopiano, Costerino Marcai di Sopra 1857m.) e da www.frontedel piave.info/public/modules/Fronte_del_Piave_article/
    - www.itinerarigrandeguerra.it/code/27051/Forte-Verena
    - *localizzano* su carta muta del Trentino-Alto Adige, consegnata dall'insegnante: Cima Vezzena, malga Marcai di Sopra, Forte Verena, Forte Verle;
    - *rispondono alle domande* sull'appartenenza, l'approvvigionamento, l'uso e il controllo del territorio;
    - *descrivono* origine, suddivisione e foce del Piave, individuano le caratteristiche idro-geologiche del basso Piave con la località Sant'Osvaldo,

la casa gialla di Ernest Hemingway, Monastiers e i paesi principali lungo il basso corso;

- *collocano sul corso del fiume Piave* i nomi di paesi, anse e riferimenti trovati, malghe a nord del corso;
- *leggono la lapide* posta sulla casa di Viterbi sita di fronte alla scuola, ricercano le variazioni del nome di piazza Viterbi, leggono le decisioni della Giunta municipale che si propone la celebrazione della *memoria* e attraverso domande guida colgono informazioni sul suo uso sociale.

Figura 3. *Mantova, lapide commemorativa posta sulla facciata dell'abitazione di Adolfo Viterbi (*http://rete.comuni-italiani.it/w/images/Mantova_-_Lapide_a_Adolfo_Viterbi.jpg*).*

Le notizie dedotte sono confrontate con quelle già esaminate nel manuale di storia per rilevare la differente prospettiva interpretativa, ma anche le incognite celate dietro i valori di gloria ed eroismo.

4.5. Fase operativa: costruzione della biografia

I gruppi si alternano per una breve esposizione dei temi affrontati e decidono la modalità, l'ordine e la struttura da dare alla biografia. Ogni gruppo si occupa della stesura della parte di propria competenza, corredata di immagini. Vengono valutate altre ipotesi espositive e narrative: *PowerPoint* riassuntivi e scrittura di un copione per una rappresentazione teatrale in cui si immagina

il dialogo, tra il professore e i suoi studenti, centrato sulle motivazioni che hanno portato il matematico socialista e filantropo a partecipare alla guerra.

Gli studenti, dopo aver strutturato una sequenza ordinata di argomenti da seguire, creano gli intrecci tra vita scolastica, familiare, sociale, politica e storica del protagonista in modo critico e motivato sulle posizioni assunte. Il contesto storico generale di sfondo è la disfatta di Caporetto e il momento in cui il nuovo fronte della resistenza diventa il Piave nel 1917 mentre il 1918, riconquista dei precedenti fronti e termine del conflitto, coincide con l'inizio della costruzione delle memorie.

4.6. Fase di verifica: esposizione del lavoro finale

Verifica formativa: è compiuta dall'insegnante in ogni momento del processo di lavoro con correzioni, indicazioni e suggerimenti per l'esposizione finale del lavoro.

L'insegnante chiede allo studente di esporre il proprio lavoro soffermandosi sulla scoperta che più lo ha incuriosito; chiede un ordine espositivo che proceda dalla biografia di Viterbi verso la contestualizzazione geografica e storica, chiede con quali parole, princìpi, ideali interviene la propaganda celebrativa.

Gli studenti espongono un testo scritto riepilogativo, mentre un gruppo ha iniziato un copione in cui si immagina un dialogo tra studenti e professor Viterbi, ricco di interrogativi ed incognite sul mistero della sua morte, voluta o accidentale, suggeriti dagli studi perfezionati a Gottinga, dal passato di socialista e uomo pacifico, dedito alla cultura matematica geodetica.

4.7. Valutazione finale

L'insegnante valuta la partecipazione emotiva, lo spirito di ricerca, la razionalizzazione delle informazioni più del risultato finale e le competenze maturate riguardo alla storicizzazione, organizzazione spaziale, riflessione critica.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Nella classe quinta del liceo linguistico l'idea proposta si presta a sviluppare un metodo che procede dal generale al particolare, cioè a valorizzare un aspetto di storia locale e ricondurlo poi alla storia generale. La strategia è valida perché 'avvicina' fatti distanti dal punto di vista ideologico, sociale, oltre che storico. Permette anche la trasversalità degli argomenti, ad esempio, dalla biografia di Viterbi si può passare a trattare l'argomento del socialismo, centrale nell'ultimo anno di storia, e quello economico collegandolo alla crisi precedente del 1873 e successiva del 1929.

La strategia favorisce una partecipazione emotiva da parte dello studente, permette all'insegnante di affrontare l'argomento da vari punti di vista e renderlo fulcro per altri temi. I tempi di svolgimento in classe non sono eccessivi, tuttavia richiedono una preparazione impegnativa da parte dell'insegnante nella scelta, preparazione, predisposizione dei materiali.

Il lavoro può essere inserito infine come lezione o rappresentazione in un programma in calendario nella *Notte Bianca* dei Licei e costituire un momento di condivisione con la cittadinanza locale al fine di acquisire consapevolezza del patrimonio storico della città.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La valutazione formativa delle competenze è maggiormente osservabile durante il lavoro dello studente più che nel prodotto finito; l'apprendimento coinvolge infatti molti aspetti dello studente come emotività, sensibilità, apertura, finezza, intuito e non è unicamente riconducibile alla prestazione da competenza. Il rischio è quello di perdere di vista la totalità e complessità del processo di formazione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti, pur essendo poco sensibili alla storia in genere, un po' scettici nella fase iniziale, hanno trovato un 'aggancio' significativo nella biografia del giovane Adolfo Viterbi che, come loro, frequentò il liceo Virgilio di Mantova, e, dopo un percorso di studi a carattere scientifico e numerose pubblicazioni, morì sul Piave. I ragazzi hanno compreso il legame tra grande storia e storia locale; il metodo di ricerca, complesso e rigoroso, e il confronto in gruppo li hanno resi protagonisti e costruttori delle proprie conoscenze: hanno selezionato e organizzato informazioni, individuato nessi logici diacronici e sincronici, confrontato e contestualizzato fatti nello spazio geografico, costruito una biografia in modo consapevole, critico e attribuito un nuovo significato all'ambiente che li circonda.

Bibliografia, sitografia e fonti

Q. Antonelli (2014), *Storia intima della grande guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati dal fronte*, Roma, Donzelli Editore, pp. 3-45.

G. Ciaramelli (2010), *Adolfo Viterbi, soldato, geodeta e filantropo*, in «La Reggia», Anno XIX, n. 73, p. 5.

C. E. Gadda (1987), *Giornale di guerra e di prigionia. Taccuino inedito*, in «La Repubblica Cultura», 21 ottobre.

E. Lussu (1970), *Un anno sull'altipiano*, Milano, Mondadori.

Onoranze a Luciano Orlando, Ruggiero Torelli, Eugenio Elia Levi, Adolfo Viterbi, professori di matematica nelle Università italiane, caduti in guerra (1918), Roma, Tipografia Nazionale Bertero.

P. P. Pedrini (2015), *I manifesti nella Grande Guerra*, Città di Castello, Carocci Editore, pp. 9-63.

S. Slataper (1958), *Il mio Carso*, Milano, Il Saggiatore.

A. Zanzotto (1962), *Sul Piave* in *IX Ecloghe*, Milano, Mondadori.

«Gazzetta di Mantova», anni 1916-1917-1918.

A. Janovitz (2008), *Studi liceali di matematici ebrei nella Mantova del tardo Ottocento*, in «Ratio mathematica» 18, pp. 91-106 http://www.eiris.it/ratio_numeri/ratio_18/Janovitz_91_106.pdf

E. G. Gaeta, *La leggenda del Piave* (musica+testo), https://www.youtube. com/watch?v=VluxUjVSMW0

Testimonianza del tenente Caterino Nazari, https://www.tuttostoria.net/storia-contemporanea.aspx?code=996

https://www.frontedelpiave.info/public/modules/Fronte_del_Piave_article/

https://www.itinerarigrandeguerra.it/code/27051/Forte-Verena

https://www.itinerarigrandeguerra.it/La-Battaglia-Del-Piave-Canzone-

ASMn, Liceo ginnasio 'Virgilio', Registri scolastici 1883/84-1892

ASMn, Liceo ginnasio 'Virgilio', bb. 6 (parte II), 7 (1915-1916), 8 (1917-1918), contenenti circolari e disposizioni interne assunte dal Preside.

ASCMn, Cat. IX.5.1, Annuario del Liceo 'Virgilio' 1925, con Albo d'Onore degli ex-studenti liceali caduti in guerra.

ASCMn, RIS 603, *Il Municipio di Mantova, in memoria del prof. comm. Adolfo Viterbi*.

La Grande Guerra nell'Archivio scolastico del Liceo Virgilio di Mantova

Giovanna Bagnasco

1. Il modulo in breve

Classe: quinta liceo classico-linguistico. Tempi: primo quadrimestre (a.s. 2018-2019).

L'attuazione dell'UdA ha comportato una calendarizzazione degli incontri suddivisi in otto ore complessive in presenza. A ciò si aggiungano quattro ore di lavoro domestico eseguito dagli studenti, individualmente e in gruppo, collegati in videoconferenza.

Gli spazi utilizzati hanno trovato collocazione interna nei locali dell'istituto scolastico, nell'aula della classe attrezzata con LIM e computer e nel laboratorio informatico, e collocazione esterna nella sede dell'Archivio di Stato di Mantova (ASMn), secondo l'orario di apertura antimeridiano e pomeridiano.

In sede preliminare l'insegnante ha richiamato le nozioni categoriali entro cui definire la segmentazione dei lavori di gruppo, necessarie alla coerenza metodologica in fase di progettazione e di attuazione delle attività.

Tali nozioni sono di seguito distinte nei due aspetti costitutivi del 'linguaggio' e della 'realtà' del fenomeno storico della 'guerra': relativamente al primo punto (A.) si è scelto di indicare la terminologia lessicale così come ritrovata sui manuali scolastici, indagandone lo spettro semantico. Attraverso il secondo punto (B.) si fissano invece gli argomenti di interesse del contesto della guerra, selezionando solo alcuni nuclei tematici, per delimitare il perimetro e articolare coerentemente le attività di ciascun gruppo di lavoro. Si sintetizza la distinzione da noi operata nella scaletta dei punti che seguono (A. e B.).

1.1. Conoscenze preliminari

A. Categorie storiografiche di definizione del fenomeno

- Grande Guerra (guerra di massa, guerra mondiale, guerra totale).
- Mobilitazione generale (coinvolgimento dei civili, tattica militare degli eserciti).

- 'Geografia' della guerra (luoghi, territori, confini; contesto privato, contesto pubblico, contesto politico del fenomeno).
- Ideologia di guerra (patriottismo istituzionale, funzione celebrativa, eroismo privato, eroismo pubblico).
- Violenza di guerra (la guerra di trincea, l'annientamento del nemico, la pazzia del soldato).

B. Contenuti generali essenziali

- Le relazioni internazionali alla vigilia della guerra.
- L'imperialismo degli Stati europei e i fattori ideologico-politici correlati.
- Le fasi del conflitto (cronologia degli eventi).
- L'Italia nel conflitto: interventismo/neutralismo; le condizioni materiali; strategia e tattica militare; la pace difficile: 'vittoria mutilata'.

La tabella sottostante generalizza i dati emersi dalla socializzazione delle sotto-tematiche individuate in sede operativa dagli studenti, una volta raccolti i materiali d'archivio. La definizione della *Tematica socioculturale* è l'esito di un'analisi delle fonti disponibili, su cui si è prioritariamente orientato l'interesse della classe. In questo modo, le fonti dell'archivio scolastico, dopo esser state classificate secondo la tipologia, sono diventate funzionali all'individuazione di un'unica tematica incentrata sull'impatto della Grande Guerra a scuola. In termini generali, la dimensione ampia del fenomeno si presta all'interconnessione di più 'saperi' (come dicono i francesi: 'aux regards croisés') che studiano varie tipologie di fonti (come i monumenti e i memoriali, la toponomastica o anche gli archivi medici) e che analizzano aspetti del fenomeno sotto angolature particolari (l'elaborazione del lutto delle famiglie, la memoria collettiva della guerra, il civismo e la retorica del coraggio, la violenza di massa e la follia del soldato). Abbiamo così riassunto sotto la voce *Trasversalità* alcune possibili espansioni dell'argomento dell'UdA (C.)

C. Contenuti specifici dell'UdA

Conoscenze significative	***Trasversalità***
- ***Tematica socioculturale*** L'impatto della Grande Guerra a scuola (professori alle armi; figli di combattenti; raccolta di fondi per la Croce Rossa Italiana; richieste di libri per i soldati feriti; lezioni di patriottismo).	- ***Storia, geografia, storia dell'arte*** Il mito della Grande Guerra: memoriali, monumenti cittadini, topografia locale. - ***Storia, letteratura*** I soldati al fronte: i generi letterari di guerra (diari, lettere…). - ***Storia, antropologia*** Violenza e legittimazione dell'annientamento.
- ***Fonti amministrative*** Documentazione dell'Archivio scolastico (verbali dei collegi docenti; corrispondenza fra scuole o con altre organizzazioni-associazioni; circolari ministeriali; corrispondenza varia).	- ***Storia, archivistica*** Maneggiare le fonti: il vincolo archivistico e la ricostruzione dei contesti.

2. Gli obiettivi di competenza

Gli obiettivi di competenza sono stati strutturati in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti per evidenziare la dinamica relazionale del lavoro in gruppo e la partecipazione consapevole alle fasi del lavoro, a seguito della progettazione e della pianificazione dei tempi, dei modi e dei ruoli.

Il dato di partenza è la definizione delle competenze in termini generali dell'approccio della disciplina storica, così come intesa nella sua valenza epistemologica e non soltanto come materia scolastica di studio. L'insegnante e gli studenti stabiliscono il perimetro entro cui collocare le attività di UdA:

- Impiegare le fonti per ricostruire la dimensione storica sociale e politica.
- Applicare il metodo della ricerca storica a partire dalla realtà scolastica attraverso la sua documentazione.
- Riconoscere le relazioni fra la dimensione locale della storia e la storiografia nazionale.
- Maneggiare le fonti secondo il vincolo archivistico.

L'approccio generale del 'lavoro di ricerca dello storico', il suo lessico e le sue procedure, vengono condivise e assunte nel metodo operativo di questa UdA. Conseguentemente, si stabiliscono le *conoscenze* principali che si riflettono attraverso le fonti d'interesse, operando una selezione limitata, il più possibile circoscritta e pertinente all'argomento; coerentemente con la selezione, si individuano le azioni necessarie a contestualizzare l'argomento oggetto delle fonti e i modi più funzionali all'esecuzione, espressi in atteggiamenti operativi.

Conoscenze	***Abilità***	***Atteggiamenti***
Il ruolo della retorica di guerra nelle istituzioni scolastiche. L'impatto socio-economico della guerra sul personale scolastico e sulla popolazione studentesca. La funzione dell'associazionismo durante la guerra (Croce Rossa Italiana). L'uso storico delle fonti nello 'studio di casi'.	Integrare la narrazione manualistica con lo 'studio di casi'. Individuare fonti autentiche per contestualizzare fenomeni. Stabilire relazioni documentarie e fatti storici. Fotografare e descrivere le fonti attraverso brevi didascalie.	Osservazione critica dei materiali. Socializzazione delle osservazioni di gruppo. Ricerca di informazioni con scambio di documenti. Divisione dei lavori di gruppo e pianificazione del progetto unitario. Ricerca personale delle informazioni di contesto.

Vengono infine riconosciute come prioritarie le tre seguenti competenze, a loro volta tripartite in abilità, sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi:

- Orientarsi nel tempo
- Riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici
- Concepire la storia come sapere reticolare desunto da molteplici fonti.

3. Prestazione di realtà attesa

Dagli studenti ci si attendeva che riuscissero, attraverso le procedure della ricerca storica, scegliendo le fonti appropriate e funzionali nell'Archivio scolastico, individuando le informazioni e analizzando il lessico della retorica patriottica, a costruire brevi percorsi di storia locale inerenti *La guerra sui banchi di scuola*.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

L'UdA trova naturale collocazione all'interno di un ampio modulo segmentato tra la fine della classe Quarta e l'inizio della classe Quinta. Tematiche quali l'imperialismo delle potenze europee, l'ascesa della società di massa, la politica della Germania imperiale, le questioni territoriali irrisolte fra l'Impero e l'Italia unita ricorrono quali prerequisiti essenziali. Le implicazioni di natura territoriale, politica, ideologica, economica e culturale sono imprescindibili per comprendere le dinamiche internazionali e i nazionalismi che hanno caratterizzato gli ideali patriottici espressi nelle singole realtà, tanto nazionali, quanto locali: ne è un esempio la presa di posizione dell'"Associazione degli insegnanti medi' della provincia di Mantova che riconoscono la scuola come 'focolare di virtù civili, cui si scaldò ed accese la gioventù balzata alla difesa della Patria' (ASMn, registro dei *Verbali delle Sedute delle Sezioni Mantovane degli Insegnanti Medi. Anno 1913, Plenaria del 26 novembre 1917*).

4.2. Fase preparatoria: Essere in guerra, solo parole? Attendere e partire

Per richiamare i prerequisiti degli studenti si procede all'esplorazione delle conoscenze 'inconsce' sull'argomento: proposta di una stringa di verbi che avvia una ricerca sul Web. Si attiva l'interesse per la diversità degli atteggiamenti e per i ruoli del soldato semplice, del comandante, del cittadino chiamato alle armi e per quello dei protagonisti silenti della società civile (la madre, il fratello, il figlio piccolo, la moglie, la fidanzata, etc.). Quale testimonianza si può trovare nella cerchia familiare di ciascun studente?

Segue l'inquadramento dei fatti storici e la definizione delle categorie del fenomeno storiografico da parte dell'insegnante.

Gli studenti si dedicano quindi alla costruzione di una cronologia del conflitto e alla redazione di un glossario storiografico (guerra di massa, guerra mondiale, guerra totale) e di un lessico militare specifico (mobilitazione generale, tattica, strategia, patriottismo, prima linea, assalto, ritirata, etc.). Formulano un breve questionario da somministrare a casa.

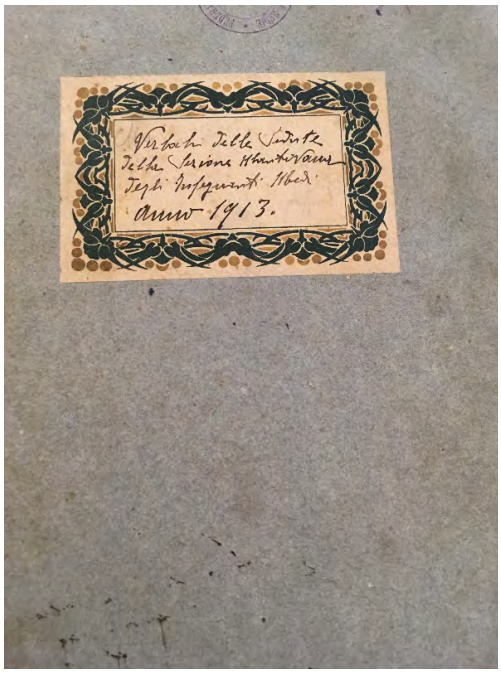


Figura 1. *Registro dei Verbali delle Sedute delle Sezioni Mantovane degli Insegnanti Medi, Anno 1913 (ASMn, Liceo Ginnasio Virgilio).*

I prodotti da realizzare sono cartelle digitali del materiale reperito in rete; digitalizzazione di schemi, tabelle e mappe concettuali autoprodotti; redazione del questionario.

4.3. Fase operativa: vedere e toccare fonti di guerra

Si realizza in Archivio di Stato.

Consultazione della documentazione del fondo relativo al 'Liceo Virgilio' in Archivio di Stato al fine di definire tre argomenti principali d'interesse: il ruolo della retorica di guerra nelle istituzioni scolastiche; l'impatto socio-economico della guerra sul personale scolastico e sulla popolazione studentesca; la funzione dell'associazionismo durante la guerra (Croce Rossa Italiana).

Gli alunni familiarizzano con i documenti, li ordinano e li digitalizzano secondo i criteri che hanno stabilito. Si scambiano opinioni e si stupiscono per la grafia, per l'uso di 'una lingua arcaica' o per la terminologia sconosciuta. Si organizzano in tre gruppi per il successivo lavoro in classe.

I documenti vengono caricati su *Drive* e condivisi: si predispone un file word con gli appunti relativi al percorso, il repertorio delle fonti e la bibliografia.

4.4. Fase operativa: l'uso delle fonti nella didattica della guerra

Si realizza in classe.

Ogni gruppo, con la supervisione e il supporto dell'insegnante che monitora e verifica in itinere le competenze relazionali e imprenditoriali degli studenti, lavora sui documenti raccolti in *Drive*, mediante una scaletta per punti. Si stabilisce un metodo operativo ripetibile per tutte le fasi dell'elaborazione del progetto e trasferibile a ogni gruppo.

Si elabora una griglia identificativa dei documenti, se ne trascrive il testo e se ne riassume il contenuto. Si confrontano e interpellano gli altri gruppi, mettendo in comune i risultati delle reciproche ricerche.

Si assemblano complessivamente le didascalie e la descrizione delle fonti di ciascun membro di ciascun gruppo. Si crea una banca dati su cartelle *Drive* condivise per la modifica cooperativa a distanza.

Ogni gruppo imposta il lavoro attraverso un *ppt* provvisorio e lo carica su *Drive* per la modifica cooperativa a distanza.

4.5. Fase operativa: l'uso storico delle fonti nello 'studio di caso'

Si realizza a casa attraverso il lavoro dei singoli in videoconferenza con gli altri membri del gruppo.

È il momento cooperativo per eccellenza, che prevede la socializzazione di materiali, approfondimenti, dubbi reciproci, verifica delle informazioni generali attraverso il manuale; dovrà concretizzarsi nella stesura finale di un prodotto coerente.

Realizzazione di una presentazione per ciascun gruppo classe. Condivisione di tutte le presentazioni per verificarne la coerenza e la compatibilità in sede d'esposizione plenaria e pianificarne la sequenza. Attribuzione di un titolo generale e dei sottotitoli alle sotto-tematiche di ciascun gruppo.

Prodotto conclusivo: presentazione di un dossier di 'studio di caso' dal titolo: *Patriottismo tra i banchi di scuola: l'esperienza della Grande Guerra al Liceo Virgilio di Mantova*.

4.6. Fase di verifica: presentazione

La fase di verifica si svolge in laboratorio informatico per la presenza di più terminali. Consiste nella presentazione di tre lavori di gruppo autonomi (tre sotto-tematiche), afferenti all'argomento principale definito dal titolo sopra indicato.

Il leader di ciascun gruppo introduce l'argomento, il metodo di lavoro e la conclusione della ricerca del proprio gruppo.

Gli studenti presentano in maniera coordinata le proprie ricerche. Sincronizzano i propri interventi per ottimizzare il tempo. Raccordano i pro-

pri interventi riferendosi ai lavori degli altri gruppi. Segnalano le difficoltà riscontrate o le lacune del proprio lavoro.

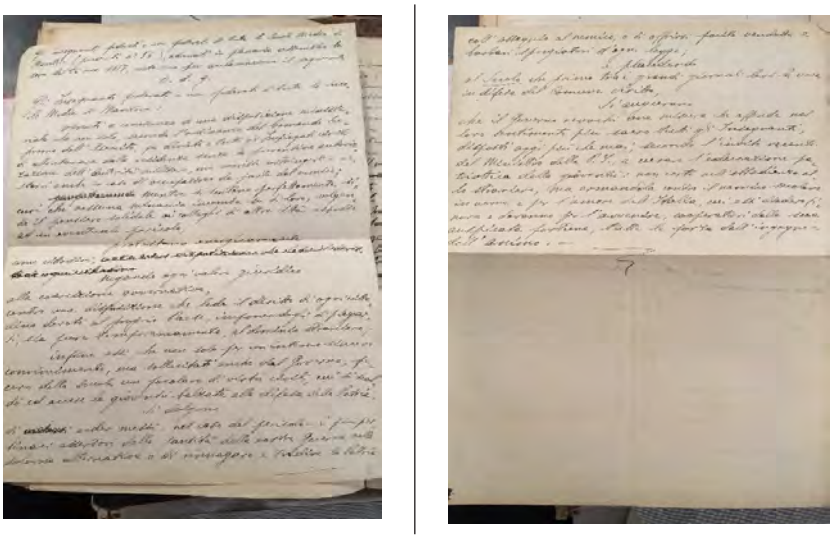


Figura 2. *Verbale del 26 novembre 1917 dell'Assemblea plenaria degli insegnanti federati di tutte le Scuole Medie di Mantova (ASMn, Liceo Ginnasio Virgilio, Registro dei Verbali delle Sedute delle Sezioni Mantovane degli Insegnanti Medi, 1913).*

L'insegnante restituisce in termini generali una sintesi unitaria. Approva la pubblicazione del lavoro della classe sul sito della scuola.

Il primo momento valutativo è in sede di presentazione finale dello 'studio di caso' e si avvale di specifici descrittori in ordine agli obiettivi didattico-disciplinari elaborati dal dipartimento storico-filosofico. Le competenze valutate sono relative alle seguenti abilità:

- inquadrare il tema trattato nel fenomeno generale;
- esporre coerentemente l'argomento e le ragioni della scelta del tema e del corredo di fonti;
- comunicare efficacemente gli obiettivi del lavoro complessivo;
- coinvolgere il resto della classe con sollecitazioni o richiesta di domande;
- coordinarsi con gli altri membri del gruppo.

Il secondo momento valutativo riguarda gli aspetti contenutistici e formali del prodotto didattico: qualità, accuratezza e pertinenza dei materiali prodotti.

4.7. Valutazione finale

Si riferisce in prima istanza al monitoraggio di tutta l'attività, che riprende gli indicatori adottati e definiti negli obiettivi della progettazione didattica dell'istituto, che richiamano le competenze chiave di cittadinanza: 1) Imparare ad imparare mediante l'uso di varie fonti; 2) Progettare utilizzando le proprie conoscenze in ordine a priorità, vincoli e tempi fissi; 3) Comunicare trasferendo e mutuando conoscenze apprese da fonti diverse e da contesti formativi extrascolastici (Archivio di Stato); 4) Collaborare in vista di un apprendimento cooperativo, interattivo e responsabile; 5) Individuare collegamenti e relazioni fra la storia generale e lo studio specifico di un caso; 6) Acquisire e interpretare l'informazione attraverso una ricerca di storia 'documentata'.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il progetto si inserisce nel curricolo verticale attraverso il perseguimento di due obiettivi: il consolidamento delle conoscenze 'storiche' in riferimento alla Grande Guerra e al suo inserimento nella storia evenemenziale secondo un impianto tradizionale di tipo storicista e lo sviluppo di una capacità di selezionare, valutare, collocare e far rivivere documenti storici con particolare riferimento all'ambiente di riferimento di vita e di educazione degli studenti.

Linee guida per ripensare il curricolo, le competenze chiave di cittadinanza chiariscono l'approccio e l'obiettivo della prassi didattica e al tempo stesso permettono di rivedere l'azione didattica nell'interezza delle sue fasi: ideazione-progettazione, sviluppo e riorientamento degli obiettivi mancati o non pienamente raggiunti.

L'UdA si trova centrata all'interno di una rimodulazione del sapere e dell'acquisire che segmenta la progettazione didattica non solo a livello di problematiche e sotto-problematiche ma anche di complessità e progressione di competenze che si sviluppano in una coerenza progettuale ma restano in sé autonome e descrivibili secondo gradi di maggiore e minore complessità. Ciò permette agli studenti di adeguare le proprie attitudini alle richieste e al soddisfacimento parziale o totale degli obiettivi prescritti. La visione strategica si evidenzia dunque nell'ottica della descrizione di un profilo di competenze che lo studente acquisisce e raggiunge a ogni livello scolastico, ma anche nell'ottica di una rubrica valutativa che permetta il recupero e il consolidamento delle competenze base di cittadinanza.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

In un tipo di attività nella quale gli studenti lavorano in maniera autonoma e produttiva, sotto la guida del docente, ma con una sorta di ribaltamento

della prospettiva didattica, il valore aggiunto della loro autonoma capacità di orientamento, della loro capacità di costruzione dei dati del sapere e del loro inserimento nella storia manualistica ha bisogno di categorie di riferimento che misurino la capacità di rielaborazione, di valutazione delle fonti, di definizione dei saperi, di resa argomentativa, capacità che normalmente sono tangenziali all'attività didattica e che un'attività di questo genere mette in evidenza e potenzia.

Vanno costruiti i descrittori di tali capacità-competenze, attraverso una valutazione dei segmenti di apprendimento non soltanto a obiettivi raggiunti ma ancora in via di formazione. In ordine a questi aspetti, la difficoltà maggiore è stata valutare la loro consapevolezza attraverso un'attività composta da fasi diverse, posizionata su più piani: la lezione frontale, il lavoro cooperativo e individuale di ricerca dei contesti storici, il lavoro archivistico di ricerca documentaria, quello critico di selezione delle fonti, il lavoro interpretativo di analisi delle stesse, il montaggio dei contenuti per costruire uno 'studio di caso' a partire dalla realtà ai ragazzi più vicina, quella scolastica, e nel contempo a loro assolutamente ignota nelle modalità di documentazione dei suoi processi: cos'è un verbale? Cos'è una circolare? Cos'è una disposizione ministeriale? Cos'è un bando pubblico? Cos'è un concorso? Cos'è una donazione?

Questa serie di questioni è emersa non dalle definizioni di un libro stampato, ma dallo stupore di fronte a tali documenti. Posso dire che l'occasione di un tema purtroppo sempre attuale come quello della guerra, ma non per questo di facile immedesimazione, poiché tangenziale rispetto alla nostra attuale dimensione quotidiana che non ne è direttamente coinvolta, se affrontato in questa maniera, partendo cioè dall'esperienza scolastica di ragazzi di inizio XX secolo, ha innescato una serie di interessi diffusi ai contesti e alle condizioni di vita materiali della popolazione civile in generale e non solo dei professori richiamati alle armi o degli orfani di guerra dei quali si è trovata testimonianza nelle fonti. Questo ha favorito il trasferimento delle conoscenze relative a uno 'studio di caso' alla dimensione complessa della storia del conflitto, stimolando l'interesse, l'attenzione e l'apprendimento di questioni più vaste: quale ruolo ha avuto il 'fronte interno' nella vita politica italiana e internazionale? Fino a quando ne ha sostenuto le pretese? A partire da cosa ne ha contestato le azioni? Perché nel 1917 si è mobilitato in massa e trasversalmente a molti Stati con manifestazioni e scioperi per chiedere la pace?

Si può concludere dicendo che il valore aggiunto in termini di competenze, anche se soltanto parzialmente descritte e misurate, è senz'altro evidente dal riscontro esplicito della motivazione dei ragazzi suscitata dall'attività sul campo attraverso la manipolazione di materiali, per una volta diversi dai manuali, che si sono offerti alla loro vista, al tatto e all'immaginazione come tasselli inconsueti da incastrare nel noto, ma anche come occasione per ricercare, so-

cializzare, interpretare e restituire fatti accaduti nella forma di una narrazione storica più ampia ripensata dagli studenti.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

In termini di motivazione, capacità di scelte autonome e modalità di lavoro in *team* gli studenti hanno mostrato non solo grande disponibilità al lavoro, ma anche grandi progressi sia in termini di autostima che di risultati acquisiti e da definire. Da parte di un gruppo, si è anche avanzata la proposta di rimodulare la programmazione didattica in vista dell'esame di stato ricorrendo alla ricerca delle fonti dell'Archivio scolastico per la questione dell'applicazione delle leggi razziali del 1938. La prima proposta è attualmente in corso, ma per mancanza di tempo, duole dirlo, non è possibile che venga realizzata dalla stessa classe, al momento proiettata verso l'Esame di Stato. È senz'altro appagante sapere che l'energia progettuale originata dall'esperienza dei ragazzi di quinta è alla base dell'ideazione di un percorso di ASL per un'altra classe di ragazzi più piccoli (terza liceo). In questo senso, i risultati ottenuti travalicano di gran lunga gli obiettivi cognitivi dell'esperienza e si traducono in pratiche metodologiche e investimento affettivo.

Bibliografia, sitografia e fonti

P. Bernardi, F. Monducci (2013), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET.

A. Brusa (1991), *Il laboratorio dello storico*, Firenze, La Nuova Italia.

P. C. Rivoltella (2016), *Che cos'è un EAS? Le idee, il metodo, la pratica*, Brescia, La Scuola.

A. Brusa, *La storia molto contemporanea. Come realizzare rapidamente l'ultima parte del programma*, in www.historialudens.it, 15 febbraio 2015.

A. Brusa, *Immagini di guerra, social e didattica della storia*, in www.historialudens.it, 5 agosto 2014.

ASMn, Liceo Ginnasio Virgilio, *Registro dei Verbali delle Sedute delle Sezioni Mantovane degli Insegnanti Medi,* Anno 1913.

'Abbasso la guerra'. Gli alunni della V elementare di San Benedetto Po denunciati per disfattismo

Giovanni Sartori

1. Il modulo in breve

L'UdA è rivolta ai discenti della classe terza della Scuola secondaria di primo grado (13-14 anni) ed è stata sperimentata nelle classi 3B e 3F dell'Istituto comprensivo di Asola (Mantova). Prevede 16 ore effettive, di cui 6 dedicate a lezioni in classe sugli aspetti della Grande Guerra; 2 ore all'analisi del caso giudiziario originato dalla denuncia per disfattismo dei ragazzi della classe V della Scuola elementare di San Benedetto Po da parte della loro maestra; 1 ora per l'analisi delle fonti; 2 ore per la discussione critica e la costruzione guidata di una mappa concettuale con la stesura dei punti chiave (censura e accusa di disfattismo); 3 ore per il laboratorio di elaborazione a gruppi di una lettera indirizzata al re Vittorio Emanuele III per richiedere la grazia; 2 ore per le correzioni e la valutazione finale, secondo le griglie valutative adottate.

Le conoscenze significative previste sono: il valore documentario delle fonti locali nel contesto della storia generale della Prima guerra mondiale; i molteplici riflessi che la Grande Guerra ebbe sulla popolazione civile e sulle famiglie dei combattenti.

L'UdA è trasversale tra le discipline di italiano, storia, geografia, arte e immagine e tecnologia.

2. Gli obiettivi di competenza

Le competenze chiave che l'UdA intende promuovere sono soprattutto *Imparare a imparare*, ma anche le *Competenze sociali e civiche*, attraverso le conoscenze relative alle fasi salienti del primo conflitto mondiale con riferimento al contesto socio-economico del Basso mantovano. Tali conoscenze vogliono sviluppare quattro abilità (*Orientarsi*, *Raccogliere e organizzare*, *Confrontare*, *Esprimersi oralmente*, secondo lo schema presentato nella tabella

che segue e che è predisposto per fungere anche da griglia valutativa) e due atteggiamenti (*Pensare in maniera flessibile* e *Fare domande e porre problemi*).

Competenza: **imparare a imparare**	
Abilità principale: **Orientarsi**	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Orientarsi nello spazio e nel tempo su carte geostoriche per descrivere le modificazioni geopolitiche avvenute nel corso del periodo trattato.	Livello iniziale: Si orienta con difficoltà anche se fornito di semplici mappe spazio-temporali. Livello base: Riesce ad orientarsi nel tempo e nello spazio ricavando le principali informazioni storiche da mappe spazio-temporali. Livello intermedio: Si orienta nel tempo e nello spazio in autonomia ricavando le informazioni con sicurezza da carte geostoriche. Livello elevato: Si orienta nel tempo e nello spazio in piena autonomia correlando tra loro eventi sociali, politici, economici e culturali rilevanti.
Competenza**: imparare a imparare**	
Abilità principale: **Raccogliere e organizzare**	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Raccogliere e organizzare fonti di tipo diverso (documentarie, iconografiche, narrative, orali e digitali) esaminandole in modo preciso e accurato, nonché classificandole per descrivere quadri di civiltà.	Livello iniziale: Ricava con difficoltà le informazioni essenziali dalle fonti storiche proposte e/o riportate sul libro di testo e le organizza in maniera lacunosa. Livello base: Ricava informazioni essenziali dalle fonti storiche proposte e/o riportate sul libro di testo e organizza mappe spazio-temporali che gli consentono di strutturare le principali conoscenze sulla linea del tempo. Livello intermedio: Ricava informazioni da varie tipologie di fonti storiche (documentari, iconografiche, narrative, orali e digitali) in autonomia e le organizza per costruire quadri concettuali sulla linea del tempo. Livello elevato: Ricava informazioni da varie tipologie di fonti storiche con curiosità e approccio critico; le organizza per costruire quadri concettuali sulla linea del tempo mettendole in relazione tra loro.
Competenza**: imparare a imparare**	
Abilità principale: **Confrontare**	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Mettere a confronto quadri storico-sociali ponendosi domande su aspetti e strutture di processi storici italiani, europei e mondiali e utilizzando le conoscenze apprese per comprendere problemi interculturali.	Livello iniziale: Confronta in modo superficiale e inadeguato i principali quadri storico-sociali affrontati. Livello base: Confronta in modo semplice i principali eventi storici del passato con quelli attuali. Livello intermedio: Confronta gli eventi storici del passato con quelli attuali dimostrando di orientarsi con sicurezza nella dimensione spazio-temporale. Livello elevato: Confronta gli eventi storici del passato con quelli attuali dimostrando di orientarsi con sicurezza nella dimensione spazio-temporale, individuando le continuità, le discontinuità, nonché le trasformazioni e, in alcuni casi, esprimendo delle valutazioni personali.
Competenza**: imparare a imparare**	
Abilità principale: **Esprimersi oralmente**	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esprimersi con il linguaggio specifico della disciplina riferendo informazioni storiche e operando nessi tra eventi.	Livello iniziale: Fatica a riferire anche semplici informazioni storiche utilizzando il linguaggio base della disciplina. Livello base: si esprime attraverso un linguaggio specifico di base per riferire le principali informazioni storiche. Livello intermedio: esprime la maggior parte delle conoscenze acquisite attraverso il linguaggio specifico della disciplina. Livello elevato: riferisce e argomenta in modo ampio le diverse conoscenze utilizzando il linguaggio specifico della disciplina.

3. Prestazione di realtà attesa

I discenti, conoscendo il clima culturale in cui avvenne la denuncia della maestra, comprendendo che la libera espressione del proprio pensiero è sancita dalla *Costituzione* ed è alla base della nostra democrazia, simuleranno di indirizzare una lettera da loro scritta al re Vittorio Emanuele III, chiedendo la grazia e l'annullamento della pena comminata ai bambini giudicati colpevoli.

4. Esperienze di apprendimento

Il laboratorio in classe sottende un'interazione tra docente e discenti suddivisa nel modo che segue.

4.1. Fase di valutazione diagnostica (conoscenze previe, vocabolario, grado d'interesse, esperienze pregresse sull'argomento)

L'insegnante

Fornisce un quadro storico dei fatti della Grande Guerra.

Presenta il caso giudiziario analizzando le fonti. Proietta alla LIM le riproduzioni dei documenti originali e ne dà una lettura in classe evidenziando i caratteri estrinseci e intrinseci.

Proietta la copertina de *La Domenica del Corriere* illustrata da Achille Beltrame raffigurante una bambina mantovana decorata per il decesso al fronte del padre e legge l'articolo coevo pubblicato dal quotidiano locale *La Voce di Mantova*, come caso contemporaneo di propaganda.

Gli alunni

Leggono la trascrizione dei documenti fornita dall'insegnante e sottolineano le parti poco chiare, formulando domande per precisazioni o chiarimenti.

Costruiscono una mappa evidenziando in pochi punti i concetti base che animano la censura dal 1915 e l'accusa per disfattismo collocando il caso nell'ambito della propaganda che anima il fronte interno.

Confutano quei punti e ne discutono con l'insegnante cercando di adottare un'argomentazione convincente e favorevole alla difesa dei loro coetanei imputati.

Scrivono una lettera al re chiedendo la grazia in uno stile formale vicino al modo con cui ci si rivolgeva al sovrano.

Contenuti, Strumenti e materiali

Fotografie digitali dei documenti dell'Archivio di Stato di Mantova (ASMn, Tribunale di Mantova, b. 64, fasc. *Procedimento penale contro i giovinetti per disfattismo*) e loro trascrizione di Franca Maestrini.

Illustrazione di Achille Beltrame, *La Domenica del Corriere*, XIL, 40, 7-14 ottobre 1917 e lettura dell'articolo relativo apparso su *La Voce di Mantova* di quei giorni.

Proiezione di alcuni manifesti per la sottoscrizione al prestito nazionale del 1917 per capire anche come il fronte interno percepiva la guerra.

Prodotti

Lettere al re ed elaborati grafici.

4.2. Fase preparatoria: la Grande Guerra degli Italiani

L'insegnante fornisce un quadro storico sintetico dei fatti della Grande Guerra con particolare attenzione al fronte interno. Gli alunni prendono appunti, costruiscono mappe concettuali e creano una linea del tempo.

4.3. Fase operativa: «Abbasso la guerra!»: il misfatto

L'insegnante presenta gli imputati e la denuncia della maestra della V elementare producendo come prova il tema di Ilario Manfredini di 14 anni. Presenta alla LIM l'immagine del tema originale e analizza le fonti dalla trascrizione. Gli alunni rilevano le parti poco chiare e chiedono delucidazioni.

4.4. Fase operativa: il pentimento per essere riammessi a scuola

L'insegnante come nella prima fase operativa legge la lettera di pentimento e di scusa di Ateo Prandi di 12 anni analizzando le parole della propaganda. Proietta la copertina de *La Domenica del Corriere* (ottobre 1917) parlando della bambina mantovana che esclama «Viva l'Italia!» nonostante il padre sia morto al fronte. Gli alunni analizzano il testo e l'immagine di propaganda. Pongono domande.

4.5. Fase operativa: «Non sento bisogno di pentimento!»

L'insegnante legge la lettera di Anacleto Moretti di 11 anni che rivendica le sue ragioni contro la guerra e analizza l'interrogatorio all'imputato Ermete Belletti, di 11 anni. I ragazzi seguono il complesso iter giudiziario fino alle condanne.

4.6. Fase di verifica: «Sua Maestà, vorrei…». La richiesta della grazia a cento anni di distanza

L'insegnante fornisce una breve traccia e gli alunni scrivono una lettera al re Vittorio Emanuele III chiedendo la grazia per i ragazzi condannati.

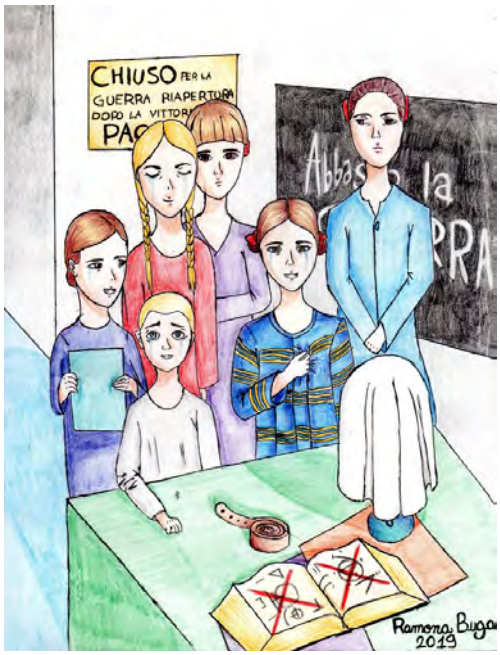


Figura 1. *Ramona Bugai (classe 3F, IC di Asola, a.a. 2018-19), Rielaborazione del dipinto Gli scolari di Felice Casorati in base alla lettura del processo per disfattismo della Scuola elementare di San Benedetto Po del 1918.*

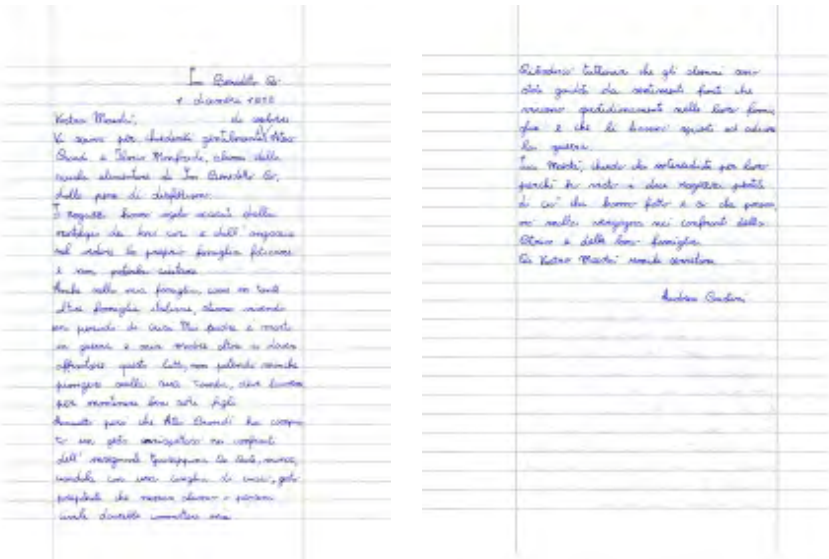


Figura 2. *Andrea Cristini (classe 3B, IC di Asola, a.s. 2018-19), Lettera di supplica al re Vittorio Emanuele III.*

4.7. Valutazione finale

La valutazione, tenendo conto degli atteggiamenti, misura il grado d'apprendimento (inziale, base, intermedio ed elevato) raggiunto dai ragazzi. Tale misurazione implica la maturazione delle due competenze base prese in esame e soprattutto quella civica e di cittadinanza.

5. Conclusioni

5.1. Strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Sottoporre agli alunni un evento accaduto cent'anni fa (1918) ad alunni coetanei può:

- far sentire protagonisti gli alunni, che si vedono coinvolti in prima persona nello scrivere una lettera in difesa dei loro coetanei, condannati solo per aver espresso apertamente i loro sentimenti che contravvenivano alle rigide regole della censura;
- stimolare curiosità e passione per la storia attraverso la consultazione delle fonti locali (lettere, articoli di giornale, manifesti della Grande Guerra);
- favorire lo sviluppo, tramite la forma laboratoriale e il coinvolgimento diretto di tutti gli alunni, delle quattro abilità elencate, raggiungendo almeno il livello base.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Non sono state rilevate particolari difficoltà nella valutazione delle competenze perché si è optato, laddove non è stato possibile completare alcune delle fasi operative dell'UdA nell'orario antimeridiano/curricolare, di continuare il lavoro in alcune ore di rientro pomeridiano con un piccolo gruppo di ragazzi particolarmente motivati.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il progetto didattico ha riscontrato un grande interesse e una forte motivazione da parte dei ragazzi. Hanno mostrato curiosità per le fonti e, attraverso la loro analisi, sono stati in grado di operare collegamenti con l'attuale sistema di comunicazione (documenti ufficiali in formato PDF, e-mail, immagini e slogan pubblicitari nel Web, giornali on-line). Inoltre, colpiti dalla condanna per disfattismo, da loro stessi definita 'un'ingiustizia', hanno sostenuto con grande motivazione il loro punto di vista in elaborati risultati in alcuni casi molto originali.

Bibliografia e fonti di riferimento

M. Guidorozzi, *Aspetti della società mantovana negli anni della Grande Guerra*, tesi di laurea, relatore E. Franzina, Università degli Studi di Verona, Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Lettere, a.a. 2002-2003, pp. 34-40.

E. Franzina (2014), *La storia (quasi vera) del milite ignoto*, Roma, Donzelli Editore, pp. 247-250.

M. Thompson (2009), *La guerra bianca. Vita e morte sul fronte italiano 1915-1919*, Milano, Il Saggiatore, p. 353.

ASMn, Tribunale di Mantova, b. 64, fasc. *Procedimento penale contro 14 giovinetti per disfattismo* (fotografie digitali dei documenti e loro trascrizione a cura di Franca Maestrini).

È la psiche il paese più straziato[1]

Emilia Vaccaro

1. Il modulo in breve

Istituto di istruzione superiore Bonomi Mazzolari (Mantova), classe V, Servizi Socio-Sanitari, a.s. 2017/2018.

Lo sviluppo del modulo ha richiesto 30 ore di lavoro docente, di cui 10 per la programmazione, 10 per lo sviluppo in classe, 10 per la correzione e la compilazione delle rubriche valutative. A questo si aggiunga il lavoro svolto a casa dagli studenti.

La proposta è nata dall'intenzione di dedicare uno spazio di riflessione alla tragedia vissuta dai 40.000 soldati (tradizionalmente definiti 'scemi di guerra') che durante la Prima guerra mondiale furono colpiti da una sindrome psichiatrica causata dalle dure condizioni psico-fisiche della vita in trincea. Gli studi effettuati in seguito sulle nevrosi e sui traumi riportati dai militari coinvolti in conflitti più recenti hanno consentito di riconoscere la patologia come Sindrome Post Traumatica da Stress (PTSD).

Il tema trova legami e trasversalità con gli argomenti di studio specifici dell'indirizzo Servizi Socio-Sanitari, rappresentando una carta vincente per suscitare curiosità e interesse da più punti di vista e creando interazione tra i fatti storici e i contenuti di alcune delle discipline più significative del curricolo quali Psicologia Generale e Igiene e Cultura Medico-Sanitaria. Non mancano inoltre un confronto e una stretta interazione tra l'approccio manualistico allo studio della storia e il confronto diretto con le fonti.

---

[1] Il titolo del laboratorio prende spunto dal libro di Roberto Marchesini, *Il paese più straziato* (ed. D'Ettoris), un volume singolare poiché guarda alla Prima guerra mondiale da una prospettiva del tutto diversa dal solito, quella dello psicologo. Il tema affrontato, infatti, è quello dei disturbi psichici di cui furono vittime i soldati della Grande Guerra. Il titolo costituisce anche una sorta di parafrasi dei versi della poesia *San Martino del Carso* di G. Ungaretti, '*È il mio cuore il paese più straziato*' (vv. 11-12).

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: utilizzare fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Utilizzare *in modo preciso* fonti, anche dirette, e documenti storici diversi (materiali, scritti, visivi, multimediali).	… *sapendoli* ricercare, selezionare e interpretare; *ponendosi* domande; *ricavandone* informazioni in autonomia.
***Competenza*: organizzare informazioni storiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare informazioni storiche, anche dirette, ricercate, selezionate e interpretate in modo autonomo.	… *evidenziando* con precisione i rapporti di causa-effetto, le conseguenze, i cambiamenti, le continuità, con l'ausilio di strumenti diversi (tabelle, grafici, mappe concettuali, supporti multimediali) individuati e realizzati in modo autonomo.
***Competenza*: confrontare quadri storico-sociali/di civiltà**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Confrontare quadri storici, nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali.	… *orientandosi* nel tempo; *individuando* all'interno dei periodi gli eventi e i processi nel loro rapporto diacronico e sincronico; *servendosi* di diversi strumenti fra i quali tabelle, grafici, carte geo-storiche, geopolitiche; *cogliendo con spirito critico* permanenze, mutamenti, ciclicità e tematiche interculturali.
***Competenza*: esprimersi con il linguaggio specifico della disciplina**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esprimersi con il linguaggio specifico della disciplina.	… *riferendo* in modo preciso i fatti storici; *operando* collegamenti pertinenti tra di essi; *riconoscendone* gli aspetti significativi nel presente; *valutandone* la portata storica; *argomentando* al fine di produrre in forma scritta saggi, relazioni ed elaborati multimediali.

3. Prestazione di realtà attesa

Riflettere sul tema della nevrosi di guerra mettendo in relazione la vicenda degli «scemi di guerra» del 1915-18 con i casi dei militari impegnati nelle guerre attuali per consolidare conoscenze e abilità e per costruire uno spirito critico.

4. Fasi della UdA

4.1. Valutazione diagnostica e costruzione dei prerequisiti

Trattazione del primo conflitto mondiale (i motivi di contrasto fra le potenze europee, la questione balcanica; le altre cause e gli eventi fondamentali del conflitto; l'esito; le dure condizioni di vita nelle trincee); approfondimento sulle condizioni di vita dei soldati nelle trincee: lettura tratta da F. Rousseau, *Vivre et mourir au front: l'enfer des tranchées*, in cui si pone l'accento su come

i disagi, le sofferenze, la costante presenza della morte, le paure individuali, il panico collettivo, i bombardamenti di artiglieria, il cosiddetto 'fuoco di preparazione' che precedeva l'attacco nemico, l'attesa dell'assalto alle trincee dei nemici, abbiano portato alla diffusione della cosiddetta 'nevrosi di guerra'.

4.2. Fase preparatoria: selezione dei materiali-programmazione

I documenti, pre-selezionati dall'insegnante, costituiscono l'archivio simulato: articoli di giornale, saggi brevi, film documentario *Scemi di guerra. La follia nelle trincee*, di E. Verra, foto e video sui traumi psicologici durante la Grande Guerra, un'inchiesta del quotidiano *La Repubblica* (settembre 2011) dedicata alle storie dei reduci dell'attentato di Nassiriya del 12 novembre 2003, sito http://www.risme.provincia.bologna.it, in particolare il percorso *Il manicomio di Bologna negli anni della prima guerra mondiale (1915-1918)*, a cura di E. Montanari.

4.3. Fase operativa: presentazione delle attività del laboratorio

a. Approfondire il tema della diffusione della nevrosi di guerra durante la Prima guerra mondiale mediante la lettura e l'analisi dei documenti caricati nell'archivio simulato.
b. Presentazione della piattaforma Fidenia: gli articoli, i saggi brevi specialistici e le foto sono caricati sulla piattaforma, laboratorio classe virtuale.
c. Accenno alla consultazione dei siti web: *http://www.risme.provincia.bologna.it* e *http://inchieste.repubblica.it/it.*
d. Formazione dei gruppi di lavoro, nel rispetto delle diverse competenze e della preparazione eterogenea all'interno di ogni gruppo. Per ogni gruppo viene scelto un portavoce.

4.4. Fase operativa: interrogare i documenti

a. Gli alunni interrogano i documenti (articoli/saggi) selezionati dal docente, raccolgono le informazioni pertinenti, le comprendono. Tengono conto dei seguenti punti chiave: sintomi ed effetti psicologici della guerra sui soldati; diverse posizioni della psichiatria sulle cause scatenanti il disturbo; interpretazione psicoanalitica delle nevrosi belliche (Freud), soprattutto in Germania e Inghilterra; classificazione dei soldati malati; nesso tra nevrosi di guerra e contatto diretto o indiretto con la famiglia, tra follia e licenza; fasi del ricovero; trattamento sanitario ricevuto; eventuali conseguenze psico-fisiche delle cure ricevute; progressi degli studi di psichiatria e riconoscimento della patologia come Sindrome Post Traumatica da Stress (PTSD), cenni a sintomi, diagnosi, trattamento e terapia.

b. Nella consultazione del sito *http://www.risme.provincia.bologna.it*, guidata dall'insegnante, gli alunni concentrano la loro attenzione sui seguenti aspetti (integrandoli, quando possibile, con le informazioni già note): in che cosa consiste il Progetto RISME; il manicomio di Bologna negli anni della Prima guerra mondiale (1915-1918), il servizio neuropsichiatrico attento ai disturbi nervosi e mentali dei soldati; l'organizzazione del servizio neuropsichiatrico di guerra; il movimento degli internati (1915-1918, confronto tra gli anni); le cartelle cliniche e gli scritti dei ricoverati alla ricerca di frammenti di vita.
c. Visione del film-documentario *Scemi di guerra.* di E. Verra. Riflessioni.
d. Lettura di alcune foto e compilazione della scheda di lettura.
e. È opportuno che i diversi gruppi di studenti preparino, come esercizio, strumenti per 'sostenere' l'interrogazione dei documenti: schemi, *PowerPoint* di sintesi delle informazioni raccolte.

4.5. Fase operativa: interpretazione delle fonti

L'insegnante individua alcuni documenti presenti nella sezione 'cartelle cliniche e scritti dei ricoverati' del sito RISME. Per ciascun documento gli studenti compilano una scheda di lettura e rispondono a quesiti-guida per riconoscere e interpretare le informazioni, ampliando il ventaglio interpretativo con la formulazione di ulteriori domande e ipotesi, elaborando inferenze.

4.6. Fase operativa: confronto/contestualizzazione

Gli studenti confrontano le informazioni ottenute con altre fonti, ad esempio con l'inchiesta de *La Repubblica* (settembre 2011) a cura di Ranieri Salvadorini e Adele Sarno, in cui si raccontano, con interviste o video interviste, le storie di reduci da missioni militari e vittime del PTSD, in particolare dei reduci dell'attentato di Nassiriya. Gli studenti sono invitati a porre attenzione alle motivazioni dell'inchiesta; alla vicenda del reduce Piero Follesa, al suo disagio psicologico; alla posizione del Generale Michele Gigantino, che per dieci anni ha diretto il Dipartimento di Scienze Neurologiche e Psichiatriche dell'Ospedale Militare del Celio (Roma); alla testimonianza di Sergio Dini, a lungo magistrato militare; al parere della psicanalista Carol Beebe Tarantelli; alle testimonianze dello psichiatra Daniele Moretti e della psicologa Sabrina Bonino, del centro di Igiene Mentale (Cim) di Finale Ligure, in cui molti reduci sono stati in cura.

Gli studenti devono predisporre appunti, schemi o *PowerPoint* di sintesi delle informazioni raccolte.

4.7. Fase di verifica: restituzione/compito di realtà

Il portavoce di ogni gruppo relaziona su quanto emerso dall'analisi dei documenti. Ciascun alunno interviene con un contributo personale, argomentando le proprie idee e mettendo alla prova le proprie capacità critiche. L'insegnante restituisce una riflessione sulla correzione delle schede e del questionario. La produzione scritta finale prevede la stesura di un saggio breve, immaginando di essere un cronista contemporaneo. Si utilizza il metodo della scrittura collaborativa: ognuno può aggiungere la propria parte integrandola in un testo unico.

4.8. Valutazione finale

Gli alunni compilano la sezione delle rubriche predisposta per l'autovalutazione; l'insegnante restituisce la valutazione dei saggi brevi e dell'intera attività (rubriche di valutazione).

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA nel curricolo verticale

L'attività di laboratorio potrebbe risultare strategica in un percorso di PTCO.

Gli studenti di una classe quinta di Scuola Secondaria di II grado potrebbero svolgere il laboratorio, guidati dal docente di storia e, in una seconda fase, restituire quanto appreso in un'attività laboratoriale da loro gestita e rivolta ad una classe terza di Scuola Secondaria di I grado.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Le procedure di valutazione devono risultare efficaci e coerenti rispetto all'attività pianificata. La valutazione formativa consente di capire ciò che gli studenti apprendono durante il percorso, di osservare l'interesse e l'impegno individuali, la capacità di interazione e di collaborazione nel gruppo, di riflettere sui cambiamenti da apportare al percorso didattico, per migliorarlo. La valutazione sommativa permette di fare un bilancio dell'intera attività, di verificare i livelli di competenza acquisiti dagli alunni e di confrontarli con la loro autovalutazione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta sperimentata

Gli studenti hanno utilizzato in modo sostanzialmente preciso le fonti e i documenti forniti; hanno organizzato le informazioni storiche evidenziando i rapporti di causa-effetto, le conseguenze, i cambiamenti, le continuità, con

l'ausilio di strumenti diversi; hanno dimostrato di saper confrontare periodi, orientandosi nel tempo e nello spazio; si sono espressi con un linguaggio corretto operando collegamenti pertinenti tra i fatti e riconoscendone alcuni aspetti significativi nel presente; hanno lavorato con attenzione, dimostrando ricettività agli stimoli e interagendo in modo attivo e collaborativo; sono stati in grado di utilizzare le conoscenze apprese per pianificare e realizzare un prodotto e di valutare criticamente quanto appreso. Come elaborato finale ogni gruppo si è dedicato alla stesura di un saggio breve. Al lavoro richiesto, alcuni studenti hanno aggiunto produzioni con i linguaggi espressivi del disegno e della poesia.

6. Bibliografia di riferimento

V. D'Aurelio (2015), *La tragedia silenziosa degli scemi di guerra*, in «Cultura salentina», Rivista di pensiero e cultura meridionale, 8 luglio 2015, *https://culturasalentina.wordpress.com/2015/07/08/la-tragedia-silenziosa-degli-scemi-di-guerra/*

C. Fiocchi, *Un'esplosione di nevrosi: fuga nella follia*, *https://aulalettere. scuola.zanichelli.it/come-te-lo-spiego/unesplosionedi-nevrosi-fuga-nella-follia* (9 maggio 2014).

A. Gibelli, *https://www.youtube.com/watch?v=zkY9LfzGc1c* (dal minuto 44, discorso sui soldati traumatizzati).

R. Marchesini (2010), *Il paese più straziato. Disturbi psichici dei soldati italiani della prima guerra mondiale*, Crotone, D'Ettoris.

E. Montanari, *Il manicomio di Bologna negli anni della Prima guerra mondiale (1915-1918), http://www.risme.provincia.bologna.it/mentesalute-mentale-percorsi/prima-guerra-mondiale*.

C. Palmerini, *Quando la guerra fa ammalare mente e corpo*, *https://www.focus.it*, (7 novembre 2014).

F. Rousseau (2000), *Vivre et mourir au front: l'enfer des tranchées*, «L'Historie», 249, dicembre 2000, pp. 60-65.

http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2011/09/01/news/matti_di_guerra-20537298/

http://www.risme.provincia.bologna.it.

G. Ungaretti, *Vita d'un uomo*, Milano, Mondadori 2009.

E. Verra (2008), *Scemi di guerra. La follia nelle trincee*, film documentario, Italia.

A. Zuliani, *https://www.youtube.com/watch?v=6fHe5Qpw9VI*, sui traumi psicologici durante la Prima guerra mondiale.

Dalle produzioni degli studenti

Disgregazione

Il disegno rappresenta lo stato psico-emotivo in cui si trovavano i soldati costretti a vivere nelle trincee durante il primo conflitto mondiale.
La morte come un teschio che dotato di mantello sovrasta il cielo e lo rende cupo, senza luce.
La luce, fonte di vita per ogni essere vivente, che si trova solo oltre la morte. È il simbolo della speranza che muore su questa terra, ma vive in una realtà che per essere raggiunta deve per forza passare attraverso il dolore.
La morte al posto del cuore ha un orologio che segna lo scandire del tempo, un tempo che può leggere solo lei, ed è rappresentato dai numeri in disordine. Il soldato vi volge lo sguardo con ansia, osservando un tempo che non passa mai, un tempo che getta nello sconforto, nella paura, nella disperazione. È un momento di stasi infinito, dove la solitudine interiore diventa suono, rimbombo, come il cervello che sbatte nella scatola cranica, come un pallone lanciato in una stanza vuota. Il cervello non ha pace né silenzio perché le emozioni fanno troppo rumore, lo scandire del tempo scocca le ore in continuazione, come se le ore fossero secondi e i giorni ore, tutto è impazzito.
Il soldato, sofferente nel corpo e nello spirito, guarda l'orologio consapevole che la morte sta trascinando con sé lo spirito del suo compagno, di cui non gli rimane altro che il corpo mutilato tra le braccia e la speranza che, almeno ora, raggiunga la luce. Lui sa che la morte ha afferrato, ha aspirato, la vita del suo compagno; tuttavia ne stringe gelosamente il corpo assaporando quel poco calore che ne resta: l'unica fonte di conforto. L'uomo guarda con disperazione verso di essa, con ansia, con il terrore e al tempo stesso con la consapevolezza che il prossimo sarà lui. Tuttavia vorrebbe capire quando.
Il soldato anche se ferito, ma non in gravi condizioni, teme e attende e questa attesa lo uccide una prima volta. La vita è divenuta un'angoscia perenne che si propaga in un tempo indecifrato, che lo consuma, che gli succhia la carne, che gli logora l'anima. La sua morte parte da dentro verso un infinito spazio buio. Il soldato vede le anime levarsi dai corpi e le vede trascinate con i propri occhi, è consapevole del fatto che non è possibile, ma lui le vede.
E questa visione lo tortura, gli attanaglia le viscere, sa che ormai la mente è fuori controllo, gli occhi vedono l'invisibile e l'indicibile, le orecchie odono ciò che non è umano udire, la bocca si esprime attraverso gemiti inimitabili. È la fine di tutto e lui è fuori posto come i numeri dell'orologio.

Sofia Bertolini, *Disgregazione* (IIS Bonomi Mazzolari – Mantova, classe 5C Servizi Socio-Sanitari, a.s. 2017/2018).

Indelebili ricordi

Occhi vitrei
Sorriso perso
Udiamo la guerra
ma lei da padrona
ci sta dominando.
Cose mai viste,
mani che tremando gridano aiuto.
Guardami dentro,
sono pazzo davvero.
Spari e grida risuonano
nella mia mente
nelle mie mani
nelle mie gambe
Come una eco,
ricordi che trafiggono il mio corpo
non trovando una via di fuga.

Ilaria Laganà, Sara Grandi, *Indelebili ricordi* (IIS Bonomi Mazzolari – Mantova, classe 5C Servizi Socio-Sanitari, a.s. 2017/2018).

I Monumenti pubblici commemorativi della Grande Guerra nel Mantovano.Tipi e significato

Paolo Ceriani

1. Il modulo in breve

La memoria della Prima guerra mondiale, a un secolo dal suo compimento, ha creato condizioni di tale particolare interesse da rendere attuale e coinvolgente una Unità di apprendimento impostata su questo argomento. Essa è stata rivolta a studenti del quinto anno del Liceo delle scienze umane ed economico-sociale di Mantova negli anni scolastici 2017-2018 e 2018-2019.

L'attività si è svolta *in itinere*, in due classi diverse, in orario mattutino, per un totale di 14 ore (7 per anno) concentrate preferibilmente nel mese di febbraio (2 ore per 2 settimane) e le altre 3 svolte nel corso dell'anno (1 ora per 3 settimane), compatibilmente con l'attività curricolare di storia dell'arte.

La valutazione finale si è basata su misure derivanti da un'osservazione sistematica di atteggiamenti collaborativi e conoscenze e competenze via via promosse e maturate e su un'esposizione orale finale al fine di «identificare e chiarire le aspettative specifiche relative ad una prestazione»,[1] attestando le abilità di comprensione dei problemi e di individuazione di strategie per una loro soluzione.[2]

I nuclei tematici più significativi, intessuti attraverso un'integrazione di percorsi trasversali fra storia dell'arte, storia, italiano, cittadinanza e costituzione, geo/topografia, hanno inteso costruire una relazione tra cause, sviluppo e conseguenze della Grande Guerra e le tendenze sociali e i gusti artistici nei primi 30 anni ca. del '900 con l'obiettivo di evidenziare sia i motivi della scelta di alcune tipologie di monumenti commemorativi, sia i nessi con elementi di cittadinanza attiva e responsabile in funzione di una loro fruizione consapevole.

---

[1] Cfr. Comoglio, 2003, citato in https://www.icdd2.edu.it/pagine_file/costruzione-di-rubriche-valuta tive_103_681.pdf (19 aprile 2020).

[2] Cfr. https://slideplayer.it/slide/3261529/11/images/63/Esempio+di+rubrica+valutativa.jpg (19 aprile 2020).

2. Gli obiettivi di competenza

Si sono considerati esempi locali di committenza e produzione artistica pubblica e civile sulla memoria visiva della Grande Guerra e sull'eredità culturale ed etica che ne è derivata. Si ritiene che tali aspetti siano stati colti attraverso il possesso di abilità, affinate con l'acquisizione di competenze sia disciplinari sia di cittadinanza, riportate nella tabella seguente:

Competenza: selezionare fonti ed informazioni	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Cercare fonti e informazioni.	Riferirsi al contesto socio-politico europeo nei primi 30 anni del '900.
	Individuare fonti ed informazioni in archivi, bibliografia, internet.
Competenza: riconoscere iconografia ed iconologia	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere iconografia/iconologia di un'opera d'arte.	Individuare tendenze culturali e artistiche di inizio '900.
	Considerare il ruolo della committenza nella genesi del monumento.
Competenza: individuare tipi e temi artistici specifici	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Precisare tipologie monumentali e loro scopo.	Cogliere ricorrenti tipologie architettoniche e scultoree.
	Valutare il rapporto tra monumento e sua collocazione topografica/urbanistica.
Competenza: sviluppare capacità di analisi e sintesi	
Abilità principale	**Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi**
Interpretare il monumento.	Collegare e analizzare i dati raccolti o già noti.
	Rapportare le forme artistiche ai contenuti socio-politici e culturali.
Competenza: riorganizzare i dati in prospettiva critica	
Abilità principale	**Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi**
Organizzare i dati con un linguaggio appropriato ed in prospettiva critica.	Riflettere sul legame fra fatto storico e ricordo monumentale, usando una terminologia specifica.
	Promuovere la formazione di uno studente/cittadino autonomo e responsabile.

3. Prestazione di realtà attesa

Si è cercato di responsabilizzare gli studenti nella fase organizzativa, coinvolgendoli nelle azioni da compiere, accogliendo proposte, informando su aspetti positivi e negativi nelle fasi di ricerca, selezione, confronto, elaborazione e restituzione delle informazioni e sollecitando momenti di auto-valutazione dell'apprendimento e dell'esperienza.[3]

[3] Cfr. https://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/statici /didattica/flipped/assets /pdf/06_ autovalutazione.pdf (20 aprile 2020)

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Questa unità di apprendimento è stata preceduta da altre, relative al contesto storico-artistico tra Post-Impressionismo e Avanguardie storiche, che hanno costituito una specifica premessa per preparare gli studenti al clima culturale generale.

4.2. Fase preparatoria

Il docente presenta le finalità, le fasi, i tempi e le modalità di valutazione dell'attività; organizza il lavoro creando piccoli gruppi (3/4 studenti); aiuta ad individuare il metodo di ricerca di fonti e informazioni, sollecita interesse e curiosità per i collegamenti con altre discipline o con esperienze personali; gli allievi seguono le indicazioni, integrandole con i procedimenti già noti.

4.3. Fase operativa: tipi e significati dei monumenti considerati

Grazie a strumenti facilmente disponibili (Internet, libri, fotografie) vengono ricercate informazioni e fonti su opere mantovane (per le quali risulta più agevole il riscontro visivo diretto e più ampia la motivazione) e se ne individuano le tipologie artistico-monumentali.

Durante le lezioni il docente svolge un'azione di stimolo e di controllo dell'attività degli studenti, impegnati a valutare e selezionare le notizie, individuare la tipologia delle opere architettoniche e/o scultoree e il loro nesso con la vicenda bellica, partecipare a discussioni collettive riflettendo sui collegamenti fra fatto storico, monumento e relativi significati per giungere a una consapevolezza della concatenazione del rapporto avvenimento/narrazione/memoria.[4]

---

[4] I tipi di monumenti riscontrati sono stati: lapidi e targhe commemorative, gruppi scultorei, tempietti ed edicole, monumenti-scuola. Cfr. *Monumenti ai Caduti Mantovani per la Patria*, 2002, *La Morte per la Patria,* 2008, Gozzi, 2017, *San Benedetto Po,* 2017. Si rimanda per un esempio al Monumento ai Caduti della frazione viadanese di Cavallara. (https://www.google.com/maps/@45.1350472,10.6061074,3a,60y,90t/data=!3m6!1e1!3m4!1skOJa-3IQEI2UY5l-t2UzMGg!2e0!7i13312!8i6656 [1-2-2018] (20 aprile 2020)) e a quello di San Benedetto Po, inaugurato il 1 luglio 1928 e progettato dall'ing. Ettore Cristanini e dallo scultore Carlo Cerati (https://www.movio.beniculturali.it/sbeap-bs/bronzoallamemoriabronzoallapatria/ it/68/il-monumento-di-san-benedetto-po (20 aprile 2020). Cfr. anche, a cura di M. Brignani, P. Sacchini, *Memorie di guerra. I monumenti ai caduti della Prima guerra mondiale*, Novecento.org, n. 7, febbraio 2017. DOI: 10.12977/nov160 http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/memorie-di-guerra-i-monumenti-ai-caduti-della-prima-guerra-mondiale-2040 (20 aprile 2020).

4.4. Fase di verifica

Nel corso dell'UdA il docente procede a un'osservazione sistematica *in itinere* degli atteggiamenti collaborativi e dei progressi degli studenti. Al termine verifica conoscenze, competenze, abilità attraverso una esposizione orale, supportata da un prodotto multimediale come il *PowerPoint*, che restituisce con un linguaggio appropriato il percorso affrontato.

4.5. Valutazione finale

La valutazione finale da parte del docente tiene conto delle competenze e delle abilità accertate che attestano in particolare la consapevolezza del rapporto causa-effetto nella genesi del monumento e la proiezione delle dinamiche del passato nella struttura del presente.

Figura 1. *San Benedetto Po (Mn), Monumento ai caduti con gruppo scultoreo.*

Figura 2. *Ospitaletto Mantovano (Castellucchio – Mn), Asilo-monumento.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'Unità si inserisce nell'anno conclusivo del corso di studi della scuola secondaria di II grado; costituisce un'occasione di bilancio di conoscenze e competenze acquisite e può fornire uno strumento di riflessione sulle modalità di elaborazione della memoria collettiva della Grande Guerra e sui meccanismi in generale di creazione del consenso, utili per provare a orientarsi anche nel mondo contemporaneo.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Per osservare sistematicamente e descrivere ciò che gli studenti sapevano e sapevano fare in modo autonomo e responsabile sono stati utilizzati i seguenti descrittori:

Lo studente	
non possiede competenze essenziali e non sa agire in modo autonomo	livello insufficiente
possiede competenze essenziali e agisce in modo autonomo se costantemente orientato	livello minimo o sufficiente
possiede competenze via via elevate ed agisce regolarmente in modo autonomo e responsabile	livello alto o oltre la sufficienza

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La proposta ha risentito dei tempi ridotti in cui è stata svolta in due classi diverse; ciò ha creato difficoltà di adattamento iniziale del lavoro alle caratteristiche dei gruppi. Si è cercato di motivare gli studenti, accogliendo intuizioni e proposte e incoraggiando i percorsi di ricerca.

Gli allievi hanno mostrato progressivamente di apprezzare l'autonomia di scelta che andavano responsabilmente costruendo come metodo di lavoro.

Bibliografia e sitografia di riferimento

M. Comoglio (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri.

T. Gozzi (2017), *I monumenti della Grande Guerra in territorio mantovano. Appunti per un percorso,* fotocopia distribuita nel Laboratorio *Storia e memoria della Grande Guerra: parole e immagini*, a cura di Marida Brignani, Istituto mantovano di storia contemporanea.

La Morte per la Patria (2008), a cura di O. Janz, L.Klinkhammer, Roma, Donzelli.

Monumenti ai Caduti Mantovani per la Patria (2002), Suzzara, Bottazzi.

San Benedetto Po. Il Territorio, la Storia, la Gente nella Collezione di Natalino Cavalli (2017), Catalogo della Mostra di San Benedetto Po, 2 settembre-29 ottobre 2017), Carpenedolo (BS).

https://www.icdd2.edu.it/pagine_file/costruzionedi-rubrichevalutative_103_681.pdf (19 aprile 2020).

https://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/statici /didattica/ flipped/ assets/pdf/06_autovalutazione.pdf (20 aprile 2020).

https://slideplayer.it/slide/3261529/11/images/63/Esempio+di+rubrica+valutativa.jpg (19 aprile 2020).

Una cucina di guerra, un desiderio di pace

Maria Elisabetta Ferrari

1. Una vivanda, una storia, un film

Il progetto didattico si è svolto per la maggior parte nell'anno scolastico 2016-17 presso l'Istituto di Istruzione Superiore Bonomi Mazzolari di Mantova e si è concluso, per alcune operazioni di 'post-produzione', l'anno scolastico successivo.

Ha coinvolto una classe V dell'indirizzo Enogastronomia, articolazione Cucina. L'obiettivo è stato di 'riconciliare' gli studenti con il significato dello studio della storia e di renderli più capaci di interagire con il passato in relazione al presente. A tal fine si è giocata una doppia carta: trattandosi del settore enogastronomico, si è fatto leva sull'interesse per l'alimentazione; si è poi utilizzato l'elemento 'ludico', la voglia di immedesimarsi e di rappresentarsi.

Concretamente, l'attività voleva ricostruire, anche in correlazione con il più ampio progetto 'Lettere dal fronte', le condizioni di cucina e di consumo del cibo in trincea, scavare nei significati simbolici rivestiti dal cibo per i militari, rimandando alla sopravvivenza e al senso della precarietà, alla lontananza dagli affetti e dalla casa e contenendo, in definitiva, un profondo anelito di pace.

Si era entrati nel centenario della Prima guerra mondiale (triennio 2016-2018). Nel contesto degli appuntamenti memoriali che si sarebbero svolti, alla scuola era stato richiesto di portare all'esterno, in un momento di proposta pubblica, la possibilità di conoscere e di sperimentare qualcosa della preparazione e della consumazione di un alimento legato a quella circostanza.

2. Gli obiettivi di competenza

I traguardi di competenza dell'UdA erano stati inizialmente tarati, secondo un approccio interdisciplinare, sulle abilità relative alle discipline di Storia e di Cucina. Dopo avere optato per l'implementazione dell'attività attraverso una restituzione filmico-documentaristica (cfr. *Prestazione di realtà attesa*), si sono riletti tali obiettivi, anche come esercizio di lavoro di integrazione

delle competenze, nella più complessa chiave del nuovo *Pecup* degli Istituti professionali a quel punto disponibile.[1]

Si dà di seguito il quadro dei traguardi in tal modo delineato.[2]

***Competenza*: organizzare il proprio discorso ed esprimersi in una pluralità di forme comunicative**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[01] [A-GEN] Utilizzare il patrimonio lessicale – espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: culturali, professionali.	[01.01 Asse Ling] Esporre dati, eventi, trame, dando al proprio discorso un ordine e uno scopo. [01.03 Asse Ling] Realizzare forme di riscritture inter-semiotiche: dal testo iconico-grafico al testo verbale (e viceversa), dal testo verbale alla sua riformulazione in forma filmica.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[01.ex] [A-GEN – sto] Produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato.	[01.05.ex] Organizzare informazioni storiche, anche dirette, ricercate, selezionate e interpretate, evidenziando con precisione e accuratezza i rapporti di causa-effetto, le conseguenze, i cambiamenti, le continuità, con l'ausilio di strumenti diversi (tabelle, grafici, mappe concettuali, supporti multimediali, ecc.) individuati o realizzati.
***Competenza*: valorizzare i patrimoni culturali di un territorio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[02] [A-GEN] Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali.	[02.04 A-StSo] Essere in grado di collocare le principali emergenze ambientali e storico-artistiche del proprio territorio d'arte nel loro contesto culturale.
***Competenza*: presentare un prodotto attraverso le tecnologie digitali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[03] [A-GEN] Individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.	[03.06 Asse Ling] Utilizzare le tecnologie digitali per la presentazione di un progetto o di un prodotto in italiano o in lingua straniera. [03.07 Asse Ling] Scegliere la forma multimediale più adatta alla comunicazione in italiano o in lingua straniera nell'ambito professionale di riferimento in relazione agli interlocutori e agli scopi.
***Competenza*: promuovere un prodotto tradizionale secondo le nuove tendenze alimentari**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[04] [A-IND – Comp. n. 1] Utilizzare tecniche tradizionali e innovative di lavorazione […] dei servizi e dei prodotti enogastronomici […] promuovendo le nuove tendenze alimentari ed enogastronomiche.	[04.08] Utilizzare tecniche e strumenti di presentazione e promozione del prodotto/servizio rispondenti alle aspettative e agli stili di vita del target di riferimento.

1 Si veda *Regolamento* (2018) poi evoluto in *Linee guida* (2019).

2 Cfr. *Regolamento* (2018), *Allegati*, Allegato 1 e Allegato 2-G.

***Competenza*: valorizzare l'elaborazione di un prodotto**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[06] [A-IND – Comp. n. 5] Valorizzare l'elaborazione e la presentazione di prodotti […] utilizzando tecniche tradizionali e innovative.	Applicare correttamente tecniche di lavorazione di prodotti […] scegliendo le materie prime in base alla qualità, alla tipicità, al loro valore nutrizionale e bilanciandole in funzione del prodotto finito. Apportare alle ricette originali di un prodotto dolciario o da forno delle variazioni personali, in funzione dell'evoluzione del gusto, o delle esigenze della clientela con particolari esigenze alimentari. Configurare in modo creativo il prodotto finito scegliendo la decorazione in funzione dell'elaborato preparato.
***Atteggiamento*: ascoltare con empatia**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[09] [ATTEGGIAM. – n. 3] Ascoltare gli altri con comprensione ed empatia.	Capacità di stare in ascolto degli altri e cogliere il loro punto di vista, saper […] scoprire gli indicatori dei sentimenti [che una persona esprime] o dei suoi stati emotivi nel linguaggio orale e del corpo (empatia) […]. Ascoltare 'tra le parole', cogliere l'essenza […]
***Atteggiamento*: impegnarsi per l'accuratezza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
[10] [ATTEGGIAM. – n. 6] Impegnarsi per l'accuratezza.	Saper dedicare tempo a verificare attentamente quello che si è fatto. Rivedere le regole da rispettare, i modelli e le visioni da seguire, i criteri da applicare per avere conferma che quello che si fa sia allineato ad essi. Riconoscere che si può sempre migliorare, impegnarsi per perfezionare continuamente e raggiungere standard sempre più elevati, apprendere continuamente come concentrare le proprie energie per realizzare un compito.

3. Prestazione di realtà attesa

La 'prestazione di realtà' individuata dalla scuola come primo obiettivo in grado di catalizzare il percorso di apprendimento era stata la predisposizione di una *performance* (una cena) da allestire nel novero degli eventi previsti per la memoria della Grande Guerra all'interno della programmazione provinciale coordinata dall'Ufficio Territoriale del Governo di Mantova (Prefettura). Non realizzatosi come tale, per motivi estrinseci, l'evento pubblico, i docenti hanno deciso di spostare il piano della *performance* sulla resa documentaristico-narrativa dell'attività svolta mediante la realizzazione di un breve docufilm.[3]

[3] Cfr. il cortometraggio *La cucina di guerra*, classe VA EN, IIS 'Bonomi Mazzolari'. Il film è reperibile nella *repository* della WebTV di Istituto (https://drive.google.com/file/d/1P6wlj-VxCeJciIl1GbUDzh9M7q24t BGWy/view).

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Si è valutato, in prima istanza, il grado di conoscenza del contesto più strettamente militare detenuto dalla classe (il quadro storiografico relativo alla maturazione del conflitto bellico aveva costituito una precedente unità di studio); si sono inoltre sondati l'interesse per il tema e gli eventuali legami anche personali già posseduti con esso, ad esempio di tipo famigliare (un incontro di due ore). Si sono ridefinite alcune conoscenze chiave e si sono individuate letture da svolgere per approfondimento.

4.2. Fase preparatoria: il cibo 'di trincea'

In un secondo incontro di due ore si è messa a fuoco la condizione alimentare nella particolare fisionomia della guerra di trincea.

Il cibo veniva generalmente preparato in cucine situate nelle retrovie, a volte assai distanti dalla linea del fronte. Inevitabile che nella maggior parte dei casi, dopo un lungo e difficoltoso trasporto, il 'rancio', come veniva chiamato, arrivasse a destinazione freddo e scotto. Nelle situazioni più critiche dell'impatto bellico diventava necessario cucinare invece proprio in trincea e ne erano nate così alcune 'ricette' particolari come quella del riso o dei fagioli 'al fiasco', ovvero cotti sottoterra in un forno di ricavo all'interno dei recipienti di vetro disponibili.

La quantità e la qualità delle razioni si rivelava di fondamentale importanza nello sforzo militare, essendo in grado di influenzare il morale dei soldati. L'alimentazione acquisiva quindi un ruolo centrale: si trattava di una vera e propria 'arma', forse addirittura la più efficace. Il cibo acquistava un peso sul piano identitario come elemento fondamentale per la sopravvivenza psichica oltre che fisica. Era il legame con la propria tranquillità quotidiana e famigliare, il tramite del desiderio di un ritorno alla normalità.

4.3. Fase preparatoria: «Oggi nel ricordo di ieri». Viaggio nell'archivio storico dell'Istituto mantovano di storia contemporanea

La docente di italiano e storia programma una visita all'Archivio storico dell'Istituto mantovano di storia contemporanea. Attraverso fonti di varia natura, una delle curatrici, la dott.ssa M. Brignani, illustra momenti e condizioni della Prima Guerra in una prospettiva di ricezione locale (unità di 5 ore in esterno).

Figura 1. *La classe 5AEN in visita all'Istituto Mantovano di Storia Contemporanea.*

4.4. Fase preparatoria: l''incontro' con il vivandiere Ciro Superbi

Segue la conoscenza della prof.ssa Maria Rita Bruschi e della sua ricerca dedicata al vivandiere del Regio Esercito Italiano Ciro Superbi (18 maggio 1894-2 gennaio 1972).

Il ventunenne contadino mantovano, richiamato in servizio, aveva lasciato in un diario il ricordo della sua attività di cuoco al fronte.[4] Ne emerge bene anche il rapporto con il cibo vissuto dai militari. L'incontro di circa tre ore con la docente, risultato molto empatico per gli studenti, porta alla decisione di riattualizzare un momento della vita del vivandiere e di far 'rivivere' una ricetta.

[4] M. R. Bruschi, «*1915: un anno sul Carso. Le memorie di guerra del fante Ciro Superbi di Bonizzo*», (Storie e memorie mantovane nella Grande Guerra. Racconti e riflessioni. Incontri organizzati da Accademia Nazionale Virgiliana, Istituto Mantovano di Storia Contemporanea, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano. Comitato di Mantova, Conservatorio di Musica), Mantova, 11 aprile 2015; Bruschi, 2017.

Figura 2. *Ciro Superbi (Bonizzo di Mantova) nella divisa del Regio Esercito Italiano.*

4.5. Fase operativa: le ricette e la scelta del piatto da eseguire

In una lezione di un'ora viene presentato agli studenti il libro: *La fame e la memoria. Ricettari della Grande Guerra. Cellelager 1917-1918*.[5] Gli studenti discutono con Matteo Altimari, insegnante di Cucina e laboratorio di servizi enogastronomici, alcune ricette che vi si trovano riportate. Nei laboratori successivi e a casa in alcuni pomeriggi, in piccoli gruppi, si prova a replicarle.

Alla fine, la scelta cade su: *i maltagliati con farina di ceci su vellutata di fagioli aromatizzata all'origano con pancetta croccante*.

4.6. Fase operativa: esercizio e studio per la 'ricostruzione' del piatto

Nell'articolazione didattica delle settimane successive si riprendono alcuni contenuti e soprattutto si studia la ricetta e si affina la proposta del piatto (8 ore).

4.7. Fase operativa: il docufilm

Il materiale raccolto e la buona partecipazione degli studenti, decaduto l'obiettivo della cena, portano circa alla metà dell'anno scolastico a orientarsi per la realizzazione di un filmato 'documentario', scritto e interpretato dagli stessi alunni che si sarebbe nel tempo definito come: a) 'ricostruzione' di una

[5] Chioni, Fiorentino, 2008.

breve sequenza di vita militare del vivandiere, b) *highlights* dell'esperienza vissuta all'Archivio storico, c) sintesi della *lectio* della prof.ssa Bruschi (attestazione della funzione determinante di svolta resa dalla lezione nella catalizzazione dell'attenzione e dell'interesse degli studenti nonché di mediazione cognitiva), d) descrizione della ricetta scelta nelle forme attualizzate elaborate e breve *tutorial* di cucina per la sua esecuzione.

4.8. Fase di valutazione finale

Nella valutazione finale si sono considerati, sul piano del processo, i contributi offerti dagli studenti nelle fasi di studio e di realizzazione dei vari passaggi, sul piano del prodotto, per il singolo, la competenza nella produzione e nella contestualizzazione esplicativa del piatto, per l'intero gruppo nella costruzione della *performance* filmica.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'unità di apprendimento realizzata è riuscita a coinvolgere direttamente e quasi 'fisicamente' gli studenti, valorizzare i loro talenti più svariati e sviluppare le loro competenze grazie al lavoro cooperativo su questo tema pluridisciplinare.

Tutta la classe ha partecipato recependo meglio sia le nozioni pratico-teoriche legate all'alimentazione in tempo di guerra sia la problematicità del periodo storico sia il sentimento dello stesso dolore umano, espresso, in questo caso, dai versi del poeta Ungaretti, recitati inaspettatamente a memoria dagli studenti in una scena del filmato.

Con l'UdA gli studenti si sono coinvolti in materie scolastiche che a volte possono risultare noiose o sterili, tutta la classe ha perfettamente recepito cosa vuol dire 'interdisciplinarità' del sapere e appreso in modo diverso, 'diretto', pratico e 'divertente'.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Quale il senso, il carattere unitario della competenza acquisita, oltre e in sintesi della valutazione analitica delle abilità svolta secondo la rubrica di valutazione?

Anche dalla nuova titolazione del piatto (cfr. & 4.5.) – nonché dal filmato, dove lo 'stacco' è reso in modo espressivamente evidente ricorrendo al contrasto del passaggio repentino dal b/n al colore – si evince una forte esigenza di distanziamento (che va oltre il semplice ritorno all'oggi) dalla situazione della trincea. Per potere sopportare il peso e la tristezza di quello scenario – si può interpretare – si ricorre in qualche modo all'artificio della 'trasfigurazione'. Il

filmato, costruito su quattro sezioni, contrappone la prima di queste, realistica e di tonalità 'ungarettiana', all'ultima, di riconoscimento e di ricostituzione dell'oggi, di 'ritorno alla vita', guadagnato attraverso il passaggio, per certi versi catartico, nella memoria delle dolorose vicende del passato.

Quasi un 'inno alla vita', rinata dopo la tragedia della guerra, simboleggiata dal povero cibo di allora rinnovato come pregiato piatto di portata, pietanza sostanziosa e dignitosa, in grado di esprimere l'acquisita percezione del valore della pace.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti, che conoscevo da tre anni, si sono da subito dimostrati disponibili e collaborativi all'idea, hanno lavorato insieme con entusiasmo, dimostrato e/o acquisito competenze pratiche, teoriche, rielaborative, empatiche veramente di eccezione, si sono divertiti, hanno appreso e studiato il periodo storico-letterario con rinnovato interesse. È stata un'esperienza che ha arricchito e completato non solo i discenti, ma anche i rispettivi docenti, esperienza sicuramente impegnativa, ma appagante, nuova e che ha insegnato qualcosa di nuovo a tutti: che non si finisce mai di 'imparare a imparare'.

Figura 3. *Dal cortometraggio* La cucina di guerra

Bibliografia di riferimento

M. R. Bruschi (2017), *1915. Ciro, soldato contadino della Grande Guerra*, in «Bollettino Storico Mantovano», n.s., nn.12-13 (2016-2017), pp. 223-244.

G. Chioni, G. Fiorentino (2008), *La fame e la memoria. Ricettari della Grande Guerra. Cellelager 1917-1918*, a cura di F. Caffarena, A Caputo, Feltre (BL), Agorà Libreria Editrice.

Linee guida (2019): *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* (D.D. n. 1400 del 25 settembre 2019) (di cui al D.I. 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento* ai sensi dell'art. 3, c. 3, D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61).

E. Lussu (1945), *Un anno sull'altopiano*, Torino, Einaudi.

A. Redaelli (2002), *Cucina, vino & alpini. Storia del rancio degli alpini e dei soldati italiani, in pace e in guerra, dall'Ottocento alla Seconda guerra mondiale*, Brescia, Walmar Editore.

Regolamento (2018): *Regolamento recante la disciplina dei profili in uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale,* ai sensi dell'art. 3, c. 3, D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61 (D.I. 24 maggio 2018, n. 92).

Allarme! Bombe dal cielo e guerra ai civili

Paola Resegotti

1. Il modulo in breve

Al fine di comprendere in una nuova prospettiva la storia locale, ho proposto alla classe l'argomento delle incursioni aeree su Pavia tra la fine del 1943 e l'aprile del 1945, con particolare riguardo ai bombardamenti del settembre 1944. La suddivisione in piccoli gruppi di lavoro è stata condizione essenziale allo sviluppo del progetto, che ha contemplato, oltre a preparazione e studio guidato in classe, anche attività di ricerca bibliografica e iconografica presso biblioteche e istituzioni cittadine, incontri con esperti e collezionisti.

L'attività si è svolta con la classe 3E dell'IC Cavour – Scuola Media Leonardo da Vinci di Pavia tra il Settembre 2017 e il Maggio 2018.

Come conoscenze significative si possono indicare: Seconda guerra mondiale; incursioni aeree su Pavia con particolare riguardo ai bombardamenti del settembre 1944.

Trasversalità: storia, arte, tecnologia, inglese.

2. Gli obiettivi di apprendimento e di competenza

Le finalità generali di apprendimento individuate sono state: sviluppare la consapevolezza critica dell'appartenenza a una comunità; acquisire un metodo per la corretta analisi e la valutazione delle fonti documentarie (storia nazionale e storia locale); orientarsi e contestualizzare nello spazio e nel tempo confrontando quadri storici e ricostruendo punti di vista di soggetti diversi. Le si è sviluppate in termini di competenze come dalla tabella seguente.

A livello di atteggiamenti, si è incentivata la capacità di discutere, progettare, organizzare, di scegliere insieme, mediando tra le diverse personalità, acquisendo/consolidando le competenze chiave di cittadinanza, digitali, linguistiche e sociali.

***Competenza*: imparare a imparare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricercare e interpretare le fonti.	Analizzare il materiale raccolto. Confrontare fonti documentarie e storiografiche relative all'argomento oggetto della ricerca. Riscontrare differenze e somiglianze. Stabilire relazioni e chiedere contributi a persone individuate come adeguate (incontri con esperti e collezionisti). Consapevolezza del senso e del percorso di lavoro svolto (condivisione dei lavori di gruppo e presentazione del progetto a genitori e Autorità).
	Uscite sul territorio per fotografare e reperire la documentazione (attività di ricerca bibliografica e iconografica presso la Biblioteca Universitaria e la Biblioteca Civica Bonetta, visita al Memoriale delle vittime e ai luoghi della città colpiti dai bombardamenti).
***Competenza*: individuare collegamenti e relazioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Distinguere tra storia locale, nazionale, europea, mondiale e coglierne connessioni e differenze.	Approfondire il passato per rendere comprensibile il presente. Sperimentare procedure e tecniche di biblioteche e archivi. Individuare collegamenti tra il patrimonio culturale locale e gli argomenti storici studiati.
	Analizzare fonti diverse (bollettini di guerra, avvisi alla popolazione, articoli di giornale, fotografie, testimonianze).
***Competenza*: acquisire e interpretare l'informazione**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Reperire informazioni da fonti diverse, confrontarle, selezionarle e organizzarle in quadri di sintesi coerenti.	Pianificare le fasi del progetto. Individuare le risorse a disposizione selezionandole in base alla priorità. Reperire le informazioni mancanti e/o incomplete. Organizzare i dati in un quadro di sintesi. Conoscere le caratteristiche di alcuni strumenti delle discipline coinvolte nel progetto.
***Competenza*: collaborare e partecipare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Partecipare in modo costruttivo a un lavoro di gruppo.	Offrire il proprio contributo, rispettando e valorizzando quello altrui. Assumersi responsabilità e mantenere gli impegni. Collaborare e stabilire sinergie.
	Formazione dei gruppi e comprensione dei compiti. Produzione a gruppi di immagini e testi informativi corretti e coerenti. Utilizzo di siti web per la ricerca di informazioni.
	Realizzazione di un PPT.

3. Prestazione di realtà attesa

Produzione di un *PowerPoint* per il colloquio d'esame di terza media.

4. Le esperienze di apprendimento

4.1. Le fasi:

- Presentazione dell'UDA alla classe.
- Organizzazione del lavoro.
- Condivisione dei lavori di gruppo e individuazione delle informazioni da utilizzare.
- Scritture di testi su PC e produzione di slides.
- Organizzazione di incontri con esperti e visite guidate per conoscere la storia cittadina.
- Presentazione del progetto ai genitori e alle autorità.

4.2. Cosa fa l'insegnante

Dopo aver condiviso e discusso il progetto con gli alunni, procede alla formazione dei gruppi di lavoro.

Verifica i prerequisiti relativi alla disciplina, la correttezza delle informazioni, le conoscenze acquisite e il *modus operandi* degli alunni attraverso una costante osservazione e sollecitazione, correzione di elaborati, letture guidate con schede di osservazione, griglie di domande, schemi da completare.

Cura incontri con esperti e uscite sul territorio.

Interviene al termine dei lavori per supervisionare testi e immagini.

4.3. Cosa fanno gli alunni

Mostrano curiosità e interesse nei confronti dell'attività proposta, sono motivati al lavoro di gruppo, cooperano e assumono incarichi.

Partecipano attivamente, esercitandosi nella produzione di testi didascalici a corredo delle immagini da esporre oralmente in modo chiaro, corretto e coerente.

Usano modalità e tecniche per elaborare una presentazione in PPT.

4.4. Strumenti e materiali

Testi di storia locale, documenti d'archivio, immagini, fotocopie, PC, LIM, proiettori, macchina fotografica, aula, laboratorio di informatica.

4.5. Prodotti

Il *PowerPoint* finale è stato presentato il 28 maggio 2018 a genitori e autorità nell'Aula goldoniana del Collegio Ghislieri di Pavia alla presenza del Rettore prof. Andrea Belvedere e del coordinatore del percorso prof. Pierangelo Lombardi (Università di Pavia, Ipsrec).

4.6. Ipotesi di verifica per la valutazione delle competenze

In itinere: valutazione interna alla classe da parte dei singoli docenti per l'accertamento di conoscenze e competenze, partecipazione e gestione delle varie attività, responsabilità nell'esecuzione dei compiti.

In uscita: valutazione del livello di chiarezza e adeguatezza dell'elaborato, efficacia dell'utilizzo e dell'organizzazione del materiale raccolto, compilazione scheda di autovalutazione da parte degli allievi.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Ritengo che questa modalità di ricerca si inserisca a pieno titolo all'interno del curricolo verticale: il progetto ha suscitato l'attenzione dei giovani studenti, pur trattandosi di un argomento complesso e di non facile impatto. La realizzazione finale di un prodotto multimediale, avvicinandosi alla loro realtà di nativi digitali, li ha motivati alla ricerca e all'approfondimento della storia del territorio, valorizzando la propria identità attraverso la memoria del passato, in un percorso di educazione alla cittadinanza attiva e consapevole.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

A titolo esemplificativo, propongo in appendice le schede per valutare il lavoro svolto.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Da parte degli alunni ho riscontrato iniziale perplessità per il notevole carico di lavoro unito al timore di mettersi in gioco davanti a un pubblico esterno all'ambito scolastico. Superata una prima fase di incertezza, i ragazzi hanno mostrato spirito collaborativo, taluni anche critico e maturo, entusiasmo e partecipazione.

La classe ha valutato positivamente la possibilità offerta attraverso questo progetto didattico di realizzare un percorso di supporto alla preparazione dell'esame finale di terza media.

Bibliografia di riferimento

G. Bonacina (1970), *Obiettivo: Italia. I bombardamenti aerei delle città italiane dal 1940 al 1945,* Milano, Mursia.

R. Chiappini (1978), *Il mio Borgo, i bombardamenti del '44,* Quaderni di storia pavese, Circolo Pavese 'Il Regisole'.

P.V. Chierico (2009), *Bombe dal cielo sulla gente del fiume*, Pavia, Pime.

P.V. Chierico (2014), *Allarme! Bombardieri su Pavia*, Pavia, Pime.

M. Giovanni (2007), *Bombardate l'Italia, storia della guerra di distruzione aerea 1940-45*, Milano, Rizzoli.

G. Guderzo (2002), *L'altra guerra, neofascisti, tedeschi, partigiani, popolo in una provincia padana*, Pavia 1943-1945, Bologna, Il Mulino.

A. Magnani (2016), *Le incursioni aeree del settembre 1944 e la distruzione del Ponte vecchio di Pavia,* Pavia, Bollettino della Società Pavese di Storia Patria.

P. Matriciardi (2002), *I caccia della Seconda guerra mondiale*, Milano, Mondadori.

P. Matriciardi (2002), *I bombardieri della Seconda guerra mondiale*, Milano, Mondadori.

M. Scala (1982), *Bombardamenti di Pavia e provincia 1943-45*, Pavia, Ticinum.

Ricerche documentarie

Il Popolo Repubblicano, Pavia

Pavia, Archivio di Stato

Pavia, Archivio Storico Civico

Pavia, Biblioteca Civica Carlo Bonetta

Pavia, Biblioteca Universitaria

Sitografia

57° Bomb Wing Association (Associazioni veterani americani)

National Archives and Records Administration – Washington D.C. – U.S.A.

Appendice

Scheda autovalutazione alunno			
Classe Terza E **IC Cavour – Scuola Media Leonardo da Vinci di Pavia** **Alunno (attività svolte nel gruppo):**	**Adeguato**	**Buono**	**Ottimo**
Contributo all'organizzazione del lavoro.			
Contributo alla ricerca dei materiali.			
Contributo alla scelta dei materiali.			
Contributo alla stesura dei testi.			
Contributo alla ricerca dei contatti con l'esterno.			
Contributo all'ideazione e alla realizzazione del *PowerPoint*.			

Scheda per la valutazione a uso del docente			
Alunno:	**Elementare**	**Intermedio**	**Avanzato**
Comunicazione nella madrelingua Organizzare la comunicazione per far conoscere all'esterno il prodotto del proprio lavoro, esprimendosi in modo linguisticamente chiaro e concettualmente ordinato.			
Competenze sociali e civiche Partecipare in modo costruttivo a un lavoro di gruppo.			
Portare il proprio contributo.			
Rispettare e valorizzare quello degli altri.			
Assumersi responsabilità e mantenere gli impegni.			
Cercare il confronto.			
Competenza digitale Usare con efficacia il PC (Word e *PowerPoint*) per produzione e presentazione di testi multimediali.			

Tamburi di guerra, semi di pace: Resistenza

Michela Pola e Maria Cristina Alberti

1. Il modulo in breve

Classi: 5ª Primaria e 3ª Secondaria di primo grado.
Tempi di programmazione – scelta dei materiali: quattro ore.
Tempi di sviluppo in classe: sei ore + un'ora.
Tempi di correzione degli elaborati: due ore e mezza.
Compilazione rubriche valutative: un'ora.
Conoscenze significative: biografie di personaggi che hanno avuto il coraggio di 'resistere' e che hanno saputo, ascoltando tamburi di guerra, 'diffondere' semi di pace.
Trasversalità: capacità relazionale (concetti), italiano (altre discipline), cittadinanza e costituzione (educazioni).

2. Gli obiettivi di competenza

L'obiettivo principale di questo percorso è quello di sviluppare la capacità di imparare, unita alla valorizzazione della relazione con gli altri.

***Competenza*: comunicare nella madrelingua**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esprimere le proprie idee e capire bene quello che si legge.	Esporre e argomentare su concetti e conoscenze appresi.
***Competenza*: digitale**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Creare una presentazione in *GoogleDrive.*	Realizzare una presentazione personale efficace.
***Competenza*: imparare ad imparare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Interpretare correttamente le fonti.	Utilizzare le fonti in modo coerente.

***Competenza*: competenze sociali e civiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Collocare nel tempo e nello spazio fatti ed eventi Individuare il processo logico-cronologico.	Individuare rapporti spazio-temporali. Individuare rapporto causa-effetto.
***Competente*: spirito d'iniziativa e imprenditorialità**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Assumersi le proprie responsabilità nello svolgimento di un compito per raggiungere un obiettivo.	Produrre testi utilizzando conoscenze selezionate da fonti e informazioni diverse.

3. Prestazione di realtà attesa

Dopo che i docenti hanno fornito loro alcune indicazioni contenutistiche e metodologiche, sulla base del livello e dell'età, agli alunni è stato richiesto di analizzare e comprendere le fonti fornite nelle rispettive *tool box*, al fine di creare una presentazione utile all'esposizione del lavoro di fronte a un pubblico.

Figura 1. *Tool box.*

4. Esperienze di apprendimento

Sotto-articolazione dell'attività:

- lettura a voce alta da parte degli alunni di 5ª, supportata dalla proiezione di immagini dell'albo illustrato *Fuorigioco* di Fabrizio Silei;
- predisposizione di prodotti digitali su figure significative che hanno saputo, ascoltando tamburi di guerra, 'diffondere' semi di pace ('*toolbox*');
- esposizioni lavori;
- autovalutazione.

4.1. Fase di valutazione diagnostica (conoscenze previe, vocabolario, grado di interesse, esperienze pregresse sull'argomento)

Fasi del processo:

- lettura in classe dell'albo illustrato *Fuorigioco* di Fabrizio Silei e predisposizione dell'attività per la lettura a voce alta (classe 5ª primaria);
- spiegazione e attività di verifica formativa sul tema della Resistenza (classe 3ª secondaria).

Cosa fa l'insegnante:

- organizzazione dell'attività per la lettura a voce alta (classe 5ª primaria);
- spiegazione e attività di verifica sul tema (classe 3ª secondaria).

Cosa fanno agli alunni:

- esercizio di lettura a voce alta (classe 5ª primaria);
- attività di metodo di studio sul tema (classe 3ª secondaria).

4.2. Fase preparatoria UdA

Fasi del processo:

- predisposizione dei materiali necessari per l'attività ('*toolbox*').

Cosa fa l'insegnante:

- predispone una *toolbox* per ogni gruppo;
- crea i gruppi di livello tra alunni dei due ordini di scuola.

Contenuti: biografie di personaggi.

Strumenti e materiali: fonti primarie (documenti dell'epoca) e secondarie (studi settoriali), audiovisivi, fonti iconografiche.

4.3. Fase operativa UdA

Fasi del processo:

- lettura a voce alta da parte degli alunni di 5ª, supportata dalla proiezione di immagini dell'albo illustrato *Fuorigioco* di Fabrizio Silei;
- predisposizione di prodotti digitali su figure significative che hanno saputo, ascoltando tamburi di guerra, 'diffondere' semi di pace ('*toolbox*');
- esposizioni lavori;
- incontro con l'autore Stefano Sosio: *Il gioco dei Rumori*.

Cosa fa l'insegnante:

- assegna e chiarisce ai membri del gruppo il compito, ponendo attenzione alle differenti conoscenze disciplinari;
- spiega i concetti chiave a partire dalla parola 'Resistenza';
- stimola la discussione e monitora il lavoro dei vari gruppi.

Figura 2. *Presentazioni in Drive.*

Cosa fanno gli alunni:

- lavorare a gruppi (massimo quattro persone);
- analizzare i documenti nei singoli gruppi;
- creare una presentazione di *PowerPoint* (personale ed efficace);
- descrivere quanto realizzato.

Contenuti: biografie di personaggi.

Strumenti e materiali: fonti primarie (documenti dell'epoca) e secondarie (studi settoriali), audiovisivi, fonti iconografiche.

Prodotti: presentazione in *Drive*.

4.4. Fase di verifica dopo l'insegnamento

Cosa fanno agli alunni:

- presentazione del *PowerPoint;*
- relazione di fronte a un pubblico non solo di alunni, ma anche di adulti (dirigente, insegnanti della classe non coinvolti nel progetto, genitori e familiari).

4.5. Fase di valutazione finale

Cosa fa l'insegnante:

- compilazione griglia delle competenze.

Cosa fanno agli alunni:

- compilazione scheda di autovalutazione.

5. Conclusioni

Questo percorso di continuità ha dato la possibilità ai vari gruppi di approfondire la tematica della Resistenza a partire da figure significative, che hanno avuto il coraggio di opporsi al regime fascista mostrando l'importanza di credere in qualcosa. Gli alunni, studiando i documenti contenuti nelle *toolbox*, si sono confrontati e hanno realizzato un prodotto significativo, utile per comprendere e far comprendere il ruolo che hanno avuto i personaggi assegnati nella storia.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'idea di questa attività è stata strategica per tre motivi: 1) ha permesso a insegnanti di ordine diverso di confrontarsi con un metodo di lavoro differente dalle consuete metodologie didattiche, per sviluppare uno 'scenario della storia'. Questo sicuramente ha contribuito a creare, partendo dal 'basso' e non solo sulla carta, un clima collaborativo.

Il 'voler/dover' creare un percorso di apprendimento su due ordini di scuola ha agevolato il confronto. 2) Per gli alunni di 5ª primaria è stata un'opportunità per entrare in contatto con gli insegnanti della scuola secondaria e per lavorare con una modalità differente a partire dalla scoperta di un argomento non conosciuto e in un ambiente di lavoro (*drive*) mai sperimentato prima. 3) Gli alunni di 3ª secondaria di I grado si sono resi conto di quanto sia complesso riuscire a semplificare un argomento conosciuto, al fine di renderlo comprensibile ai compagni del gruppo, creare una presentazione condivisa, esporre un lavoro di fronte a un pubblico.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Nella valutazione delle competenze si è deciso di utilizzare una griglia a 'maglie larghe' che permettesse di dare una valutazione non di gruppo, ma per ogni singolo alunno. Durante i lavori, i gruppi sono stati monitorati costantemente per rendere la valutazione *ad hoc*.

Competenze	Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Competenze nella lingua di istruzione				
Competenza digitale				
Imparare a imparare				
Competenze sociali e civiche				
Spirito di iniziativa e imprenditorialità				

Figura 3. *Griglia per la valutazione delle competenze.*

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Di seguito, alcune riflessioni degli alunni raccolte tramite la scheda di autovalutazione.

Secondaria:

- Inizialmente è stato molto complicato condividere le idee, poi alla fine siamo riusciti a mettere d'accordo tutti: noi con le nostre conoscenze e loro con la loro creatività.
- È stato complicato realizzare un lavoro semplice che i ragazzi di 5ª riuscissero a esporre senza difficoltà.
- I compagni di 5ª potevano imparare ed apprendere come poi lavoreranno in futuro.

Primaria:

- Eravamo d'accordo e le nostre tutor erano molto simpatiche e tranquille. Hanno anche esposto bene.
- Mitiche!
- Si teneva conto di tutte le singole proposte fatte da ciascuno di noi.
- Ci siamo aiutate a vicenda, talvolta completando le idee. A differenza del lavoro individuale, in gruppo si lavora meglio e, se qualcuno non sa qualcosa, interviene l'altro.

Bibliografia di riferimento

A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi (2005), *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Milano, B. Mondadori.

V. Calvani (2015), *Storyboard*, Milano, Mondadori Scuola.

M. Morpurgo, A. Marzo Magno, G. Recalcati (2017), *Reporter. La storia da vicino,* Milano, B. Mondadori.

F. Silei (2014), *Fuorigioco*, Roma, Orecchio Acerbo.

S. Sosio (2013), *Il gioco dei rumori*, s.l., Ilmiolibro.

Resistenza pavese: dai banchi di scuola alle colline dell'Oltrepò

Isabella Nascimbene, Alessandra Pedevilla

1. Il modulo in breve

Il laboratorio realizzato nasce da due fondamentali esigenze: avviare un percorso di recupero degli archivi storici del Liceo Classico U. Foscolo di Pavia e coinvolgere gli studenti in una ricerca storica che potesse attivare la loro curiosità, mettendo alla prova le loro competenze trasversali, oltre che disciplinari.

La collaborazione con il prof. Pierangelo Lombardi dell'Istituto Storico per la Resistenza Pavese ci ha indotte a individuare negli archivi della segreteria tutti i materiali idonei a restituire un quadro complessivo delle politiche del fascismo sull'educazione nel periodo 1925-1939, a evidenziare iniziative per la scuola legate alla guerra in corso nel periodo 1940-1943, ad osservare le nuove direttive impartite dopo l'8 settembre e le iniziative prese da Istituzioni e Presidi per affrontare i bombardamenti nel periodo 1943-1945. Nel corso della ricerca ci siamo imbattute in un certo numero di ex studenti del Liceo che dichiaravano di aver sospeso la frequenza della scuola per aderire alle milizie partigiane. Di alcuni di questi studenti l'Associazione Partigiani ha fornito alla scuola un riscontro, permettendo loro di accedere ad una sessione d'esame straordinaria di maturità nel dicembre del 1945. A seguito di una breve ricerca abbiamo scoperto che uno di questi ex-studenti, Luigi Panigazzi, era ancora vivo e risiedeva nell'Oltrepò pavese e avrebbe concesso volentieri un'intervista ai nostri studenti per testimoniare la sua scelta e raccontare la sua esperienza nella Brigata Crespi.

Il laboratorio, condotto negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, ha coinvolto le classi quarte dell'indirizzo scientifico dell'Istituto Statale Superiore Taramelli-Foscolo di Pavia.

2. Gli obiettivi di competenza:

Gli obiettivi perseguiti sono stati: osservare immagini e analizzare documenti; l'attitudine a dedurre, concettualizzare, fare confronti; usare in modo appropriato le competenze linguistiche (comprensione, interpretazione e produzione di testi ...); confrontarsi in modo collaborativo (confronto, superamento degli ostacoli, risoluzione dei conflitti); potenziare le competenze digitali (uso di strumenti e programmi, partecipazione a reti collaborative).

3. Esperienze di apprendimento

3.1. La selezione dei documenti e i percorsi proposti

La documentazione è selezionata da noi docenti ed è messa a disposizione degli studenti delle classi coinvolte che si sono suddivisi in gruppi di lavoro corrispondenti a 5 percorsi individuati: cultura patriottica e militare a scuola, celebrazioni, manifestazioni, attività sportive e ricreative (fonte: Provveditorato agli Studi, partito fascista, Opera Nazionale Balilla); provvedimenti e iniziative per studenti e famiglie a causa di bombardamenti; processo di defascistizzazione (epurazioni, eliminazione/sostituzione libri di testo…); gli studenti-partigiani (documenti relativi a Luigi Panigazzi) e i partigiani dell'Oltrepò; preparazione per un'intervista sul tema della 'scelta'; la resistenza attraverso i quotidiani e riviste clandestine.

3.2. L'assegnazione delle attività

Vengono assegnate le attività all'interno dei gruppi: assunzione dei singoli ruoli (coordinatore, allenatore, revisore, relatore); analisi materiali d'archivio o documenti; elaborazione dei materiali ed eventuale approfondimento attraverso fonti reperite autonomamente (siti web, video, memorie familiari, fotografie…); revisione critica della ricostruzione storica ottenuta (riflessione sul procedimento adottato per la ricostruzione storica realizzata, verifica della attendibilità di tutte le fonti utilizzate distinguendo tra fonti oggettive o soggettive); stesura testo/realizzazione video.

3.3. Il lavoro sui documenti d'archivio

Ogni gruppo è chiamato a selezionare i documenti d'archivio pertinenti al proprio argomento; catalogare e descrivere ogni documento (data e numero di protocollo); analizzare i documenti sotto ogni riguardo (data, provenienza, Provveditore, scuola, editore, altro istituto… – denominazione completa di eventuali acronimi, riferimenti storico-biografici di persone/autori menzionati, contesti relativi a situazioni richiamate…); esaminare il tema in oggetto, a partire dai documenti selezionati, nella sua genesi e sviluppo, considerando

gli avvenimenti in atto; approfondire eventuali riferimenti a Enti, avvenimenti, situazioni menzionate utilizzando i materiali messi a disposizione dai docenti, i materiali reperibili presso l'Istituto storico per la Resistenza Pavese, la ricerca nel web, libri disponibili in casa o nelle biblioteche cittadine. Infine, ogni gruppo deve caricare il lavoro svolto in una cartella condivisa sulla piattaforma di *GoogleDrive* entro le scadenze assegnate.

Figura 1. *Il Senatore Luigi Panigazzi durante l'intervista degli studenti del Liceo Taramelli-Foscolo di Pavia.*

3.4. Struttura del video concordata con gli studenti

Il video prevede otto parti: 1. La selezione del video di Panigazzi in cui racconta del suo ingresso nella resistenza; 2. La presentazione della figura di Panigazzi (senatore della Repubblica, entrato nella Resistenza a *tot* anni nella brigata); 3. La ricostruzione del percorso di ricerca che ci ha portato al suo nome e a occuparci della resistenza in Oltrepò – Brigata Crespi; 4. La lettura e la visione dei documenti, tra cui lettera autografa di Panigazzi; 5. La presentazione della Brigata Crespi (diario storico della Brigata e documento della guardia nazionale repubblicana che attesta la fucilazione di Carlo Alberti Crespi a Varallo i 3 aprile 1944). Ricostruzione della vicenda di Crespi, membro della Brigata omonima, della sua fucilazione e delle azioni militari condotte dai membri della brigata dopo la morte di Crespi; 6. La scuola fascista: lettura dei documenti più significativi relativi a programmi, concorsi, censura, abbonamenti a riviste; 7. L'attività di supporto offerte dalla scuola (rifugio per chi perde la casa durante i bombardamenti, collette ...); 8. La figura dello scrittore pavese Mino Milani (allora alunno ginnasiale del

Liceo Foscolo, 'Quei due anni di amore e di guerra – 1943-1945'): come vive il bombardamento; Descrizione futurista del bombardamento (Masnata); Immagini del ponte abbattuto.

3.5. Prodotto conclusivo

La collaborazione tra gruppi ha prodotto l'intervista al Senatore Luigi Panigazzi presso il Castello di Oramala in Val di Nizza (video del 13 settembre 2018) e un docufilm riassuntivo del lavoro svolto dai diversi gruppi, girato all'interno del Liceo Ugo Foscolo.

3.6. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Le competenze sono state rilevate attraverso una griglia di osservazione:

Le competenze valutate	
A. Competenze disciplinari.	- Padroneggiare i concetti generali relativi alle istituzioni sociali e ai sistemi politici e giuridici (analizzare e interpretare le fonti storiche e i documenti). - Ordinare e organizzare i contenuti in quadri organici (collocare gli eventi nella dimensione spazio-temporale, cogliere cause e implicazioni, padroneggiare gli strumenti storiografici).
B1. Competenze chiave.	- Attivare comportamenti efficaci e costruttivi nel lavoro di gruppo risolvendo i conflitti quando necessario; imparare a imparare; conoscere e acquisire consapevolezza delle strutture sociopolitiche del proprio paese, attuali e passate; utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro.
B2. Competenze di cittadinanza.	- Collaborare e partecipare. - Acquisire e interpretare le informazioni.

Fonti e Bibliografia di riferimento

Liceo classico U. Foscolo: sezione amministrativa relativa agli anni 1925-1945, registri delle iscrizioni e delle pagelle (anni 1923-33/1943-45).

Istituto storico per la resistenza pavese: documenti della questura di Pavia ('43-'45), fondi privati, stampa clandestina (la Plebe, la Riscossa, Il Garibaldino, l'Idea liberale) e di regime (1943-45), immagini del bombardamento dei ponti, testimonianze sulla scelta partigiana, settimanale *Libro e Moschetto*.

C. Moroni (2013), *Parlano ancora… Testimonianze della Resistenza nell'Oltrepò pavese e nella val di Nizza,* Varzi (PV), Guardamagna.

G. Guderzo (2020), *L'altra guerra. Neofascisti, tedeschi, partigiani, popolo in una provincia padana. Pavia, 1943-1945*, Bologna, Il Mulino.

M. Gaffrè (2015), *Il regime degli editori*, Libri, scuola e fascismo, Bari, Laterza.

A. Tarquini (2011), *Storia della cultura fascista*, Bologna, Il Mulino.

Studio di caso. La Resistenza nell'Alta Italia: il ruolo degli Anglo-Americani

Maria Cristina Albonico, Annarosa Bolognesi

1. Il modulo in breve

L'idea per uno studio di caso che unisse processi di ricerca e metodologie propri della disciplina e della disciplina insegnata in lingua inglese con metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) è maturata da un percorso di specializzazione metodologica CLIL da noi affrontato presso l'Università degli studi di Milano nell'anno accademico 2015-2016. Abbiamo dunque unito le competenze disciplinari e quelle metodologiche CLIL per costruire un'esperienza che potesse rafforzare negli studenti la percezione della diversità nei documenti e nelle fonti storiche di parti avverse a proposito di un periodo delicatissimo della storia d'Italia. Ancora oggi, infatti, lo sguardo sulla Resistenza non è completamente limpido, perché spesso è inquinato da atteggiamenti ideologici e tendenze al negazionismo (utilizzando qui un termine forse improprio, ma funzionale a definire molta parte dell'opinione corrente).

Il modulo è stato rivolto a due classi quinte della scuola secondaria di secondo grado, una dell'Istituto tecnico statale Artemisia Gentileschi e una dell'Istituto professionale di Stato Carlo Porta di Milano.

I tempi di programmazione dell'UdA sono stati fissati in sette ore di didattica laboratoriale; quanto ai tempi di sviluppo in classe, questi sono dipesi dal livello linguistico degli studenti coinvolti. La correzione degli elaborati (*PowerPoint*) è avvenuta in presenza.

Le conoscenze significative riguardano gli eventi fondamentali della Resistenza nell'Alta Italia (1943-1945). La trasversalità ha coinvolto lo sviluppo della capacità critica e le aree riguardanti cittadinanza e costituzione; la conoscenza e l'esercizio della lingua inglese sono sottese alla metodologia CLIL.

Module Plan	
Resistance in North Italy. The partisan fights between 1943 and 1945	
Topic	Resistance in North Italy. The partisan fights between 1943 and 1945.
Subject	History.
Class	5th.
English level	B2.
Hours	7.
Context in the class syllabus	Europe in 20th century.
Module aims	By the end of this module students will have: • reflected upon and discussed key topics; • analysed world maps; • identified the most significant events of Resistance; • analysed primary and secondary sources; • developed an understanding of the connection between past and present.
Content Prerequisites	Europe towards the end of WWII.
Language Prerequisites	By the fifth class, students should • have acquired a deep knowledge of the use of different tenses; • be able to manage a relevant vocabulary in English; • understand complex instructions in English; • express themselves properly in written and spoken form.

2. Gli obiettivi di competenza storica

Gli obiettivi di competenza storica, trattandosi di un modulo CLIL, hanno compreso sia l'aspetto cognitivo-contenutistico sia l'aspetto linguistico.

L'UdA in questione richiama infatti elementi di trasversalità con altre discipline (inglese) ed educazioni (cittadinanza e costituzione); attiva le competenze chiave per l'apprendimento permanente, specialmente volte a comprendere più razionalmente il mondo in cui viviamo. Quindi ci siamo poste questi traguardi di apprendimento, in particolare nel favorire la lettura e l'interpretazione critiche e consapevoli di quanto trasmesso dai manuali e nel superare gli stereotipi facilmente influenzati dalle vicende a noi contemporanee. L'approccio CLIL consente senza dubbio una lettura più distaccata dei documenti, in quanto lo studente si concentra su un codice linguistico differente dal proprio, che lo costringe a soffermarsi sul significato del termine o della frase, non a considerare il sottinteso o il non-detto.

Un'attenta selezione delle fonti ha richiesto molto impegno nel considerare:

- la tipologia di fonte (diretta? indiretta? ad opera di un testimone? ad opera di uno storico?);
- il punto di vista (testo italiano? testo anglofono?);
- la finalità (propaganda? lettura critica degli avvenimenti?).

***Competenza*: competenza storica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Lettura e analisi di documenti (fonti primarie e secondarie).	Differenziare e riconoscere le fonti rispetto alla loro importanza.
Individuare il processo logico-cronologico.	Individuare fasi e fattori dell'evento storico considerato.
Collocare nel tempo e nello spazio.	Saper individuare i rapporti di consequenzialità e di localizzazione dei principali eventi.
Sviluppare strumenti critici e saperli adattare a contesti diversi.	Leggere consapevolmente e criticamente i documenti storici.

3. Prestazione di realtà attesa

Questa unità di apprendimento è stata rivolta a incrementare l'autonomia nello studio e nella ricerca, la capacità critica di formarsi opinioni, la competenza di 'imparare a imparare' e a implementare la consapevolezza sociale e civica.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica (conoscenze previe, vocabolario, grado di interesse, esperienze pregresse sull'argomento)

Si è data per acquisita la conoscenza della situazione storico-politica dell'Europa durante la Seconda guerra mondiale. Quindi l'insegnante richiama quanto studiato in precedenza, riprende i concetti chiave e stimola la discussione.

Questa fase ha previsto la spiegazione dei fatti salienti della Resistenza nell'Alta Italia (1943-1945), attraverso la lettura e l'analisi di documenti originali (testi, immagini), l'interpretazione di fonti, la costruzione di una linea del tempo.

4.2. Fase operativa: attività laboratoriale

Attraverso il lavoro a gruppi, si è proposta la lettura di documenti e la creazione di mappe concettuali e linee del tempo. L'insegnante, dopo aver richiamato quanto spiegato in precedenza, ha spiegato i concetti chiave e stimolato la discussione.

La ricerca del rapporto tra tema e contesto ha richiesto le seguenti attività:

1 – Confronto tra cartine storico-politiche

- zone di occupazione;
- zone liberate.

2 – Confronto tra percezione e interpretazione

- cosa è accaduto in quei territori?

3 – Ricerca di conoscenze

- quali avvenimenti sono intervenuti per arrivare alla Liberazione?

La ricerca del rapporto tra tema, contesto e testi e documenti ha richiesto la seguente attività:

4 – Individuazione di differenze e similarità tra i documenti italiani e anglofoni

Il lavoro sui documenti è stato svolto con le seguenti fasi:

- individuazione termini e parole chiave;
- analisi del linguaggio e differenze tra immagine e testo;
- collegamento tra documenti (temi, prospettive, collocazione geografica…).

1.1. ***Fase di verifica e valutazione finale***

Verifica formativa:

- disegnare una linea del tempo: Seconda guerra mondiale e Resistenza;
- collocare i documenti sulla linea del tempo.

La fase di verifica e valutazione finale ha previsto la

- creazione di *PowerPoint*, che sono stati presentati dagli studenti divisi in gruppi;
- relazione sull'analisi delle fonti;
- scrittura di un breve saggio in lingua inglese;
- questionario in lingua inglese.

5. Conclusioni

5.2. La funzione strategica dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'argomento individuato si colloca in coerenza con le *Indicazioni Nazionali per i Licei* e le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici*. Tuttavia, un approfondimento così strutturato e contestualizzato consente l'attivazione di competenze di cittadinanza che vanno oltre i contenuti di carattere storico, perché riversate sulle specificità e sulle competenze del soggetto adulto. Consideriamo infatti che gli studenti di classe quinta sono ormai cittadini attivi a tutti gli effetti, in particolare si sono affacciati o si affacciano, per la prima volta, all'esercizio del diritto di voto.

L'idea si inserisce in un percorso che, nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, prevede lo studio dei principali eventi storici del XX secolo. In questa prospettiva, il modulo proposto è strategico per comprendere il fenomeno dei totalitarismi e, di conseguenza, acquisire una maggiore consapevolezza sociale e civica. Inoltre, il modulo CLIL permette di leggere e confrontare fonti di origini diverse, attivando competenze di cittadinanza

che superano i contenuti di carattere storico: in particolare, l'acquisizione di senso critico e il superamento degli stereotipi.

5.3. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Dopo aver guidato gli studenti nell'analisi delle fonti, gli insegnanti hanno predisposto griglie di valutazione per misurare le competenze in uscita, rispetto al lavoro di gruppo espletato nei due Istituti.

5.4. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il modulo, inserito nella programmazione annuale, ha visto la sua realizzazione nel mese di aprile. La proposta di questa attività ha suscitato curiosità e interesse, soprattutto per l'aspetto laboratoriale e per la lettura e l'analisi delle fonti (dirette e indirette). Infatti, le due classi, avvezze ad affrontare moduli di Storia secondo la metodologia CLIL, hanno avuto l'opportunità di lavorare su una questione estremamente attuale, alla luce delle dinamiche del secondo dopoguerra, su documenti autentici provenienti da fonti solitamente escluse dal circuito dei manuali di Storia.

Bibliografia e sitografia di riferimento

Per la progettazione dei contenuti del modulo:

Archivio Istoreto, *Fondo Penati Fausto*, b. AFP 1, fasc. 2, sottofasc. 9, http://www.70resistenza.it/doc.php?id=83, accesso del 27 novembre 2017.

Archivio Istoreto, *Fondo Penati Fausto*, b. AFP 1, fasc. 2, sf. 9, *Relazione sul lancio avvenuto il giorno x su X in zona x* di Giuseppe Rigola, commissario politico del Comando militare delle Valli di Lanzo, al Cln di Torino, Valli di Lanzo 21 marzo 1944, http://www.metarchivi.it/temp/1051138544_100.pdf, accesso del 25 settembre 2017.

Gli angloamericani nella Seconda guerra mondiale, 9 giugno 2004, https://www.resistenze.org/sito/te/cu/st/cust4f09.htm, accesso del 26 ottobre 2017.

G. Candeloro (1984), *Storia dell'Italia moderna*, vol. 10, *La seconda guerra mondiale. Il crollo del fascismo. La resistenza 1939-1945*, Milano, Feltrinelli, pp. 331-333, https://www.tmcrew.org/memoria/spaccatrosi/Storiografia/L%27in surrezione_%20nord.htm, accesso del 15 settembre 2017.

P. Ceccoli, *Il Clil come modello per l'insegnamento laboratoriale in Italiano*, in «Novecento.org», n. 8, 2017, http://www.novecento.org/didattica-inclasse/il-clil-come-modello-per-linsegnamento-laboratoriale-in-italiano-2282/, accesso del 15 settembre 2017.

M. De Leonardis, *E alla fine arrivarono gli Alleati,* ‹‹Cultura, Speciale Corriere della Sera››, 18 aprile 2015, http://www.corriere.it/cultura/25-aprile-1945-festa-liberazione-milano/notizie/25-aprile-1945-liberazione-milano-70-anni-festa-arrivo-alleati-duomo-b99d8f66-e5f5-11e4-a911-6330ae3b663e.shtml?refresh_cecp, accesso del 10 ottobre 2017.

F. Giannantoni, *Il ruolo americano nella Resistenza italiana*, in «Paginauno», n. 18, 2010, http://www.rivistapaginauno.it/Il-ruolo-americanonella-Resistenza-italiana.php, accesso del 12 dicembre 2017.

L'Inghilterra e la Resistenza italiana, atti del Convegno del 16 dicembre 1962, St. Antony's College, Oxford, in «Il Movimento di liberazione in Italia», n. 80, 1965, pp. 74-100, http://www.reteparri.it/wp-content/uploads/ic/ RAV0068570_1965_78-81_20.pdf, accesso del 21 gennaio 2018.

Per il reperimento delle fonti da utilizzare in ambito laboratoriale:

Rut Ben-Ghiat, *The Italian Resistance: lessons and legacies*, in «The Huffington Post», 26th June 2016, http://www.huffingtonpost.com/ruthbenghiat/post_9362_b_7148902.html, accesso del 27 settembre 2017.

L'Inghilterra e la Resistenza italiana, atti del Convegno del 16 dicembre 1962, St. Antony's College, Oxford, in «Il Movimento di liberazione in Italia», n. 80, 1965, pp. 74-100, http://www.reteparri.it/wp-content/uploads/ic/ RAV0068570_1965_78-81_20.pdf, accesso del 20 dicembre 2017.

Italy, a cura di Marino Berengo, Melanie F. Knights et al., in «Encyclopaedia Britannica», https://www.britannica.com/place/Italy/The-partisans-and-the-Resistance, accesso del 19 ottobre 2017.

P. Cooke, *The legacy of the Italian Resistance*, in http://www. historytoday.com/blog/2012/03/legacy-italian-resistance, accesso del 25 settembre 2017.

S. De Nardi, *The forgotten Resistance: the italian partisans neglected by history books*, in «The Local.it», 25th April 2017, https://www.thelocal.it /20170425/forgotten-resistance-the-italianfreedom-fighters-dropped-from-our-history-books, accesso del 12 febbraio 2018.

The resistance movement in Italy, s.n., s.d., http://www.resistance-archive.org /en/resistance/italy/, accesso del 10 febbraio 2019.

B. Maruggi, *The Italian Resistance. Fighting Fascism and Working for «Bread, Peace, and Freedom»*, s.l., s.d., https://www.youtube.com/watch?v=5ADhzw5vTBU, accesso del 15 febbraio 2018.

P. Tompkins, *The OSS and Italian Partisans in World War II. Intelligence and Operational Support for the Anti-Nazi Resistance,*, in «Studies in Intelligence», Spring 1998, https://www.cia.gov/library/center-for-thestudy-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/spring98/OSS.html, accesso del 10 settembre 2017.

«Ma la guerra non era finita?». Laboratorio sul tema della rappresaglia di Spino d'Adda

Rossella Elena Aversa, Guido De Caro
Aurelia Salimbeni, Laura Stella

1. Il modulo in breve

«La Storia è la memoria di un popolo, e senza una memoria, l'uomo è ridotto al rango di animale inferiore» (Malcom X).

Nell'ambito del Laboratorio, noi docenti della Scuola Secondaria di Primo grado dell'IC di Bereguardo (PV) abbiamo svolto una unità didattica dedicata all'episodio della rappresaglia di Spino d'Adda, a partire dal racconto di uno dei superstiti, il signor Gianfranco Bruschi, il quale durante il ritiro delle truppe naziste che attraversavano il paesino in provincia di Lodi, perse il padre e il fratello, un neonato di pochi mesi. Bruschi ha scritto un libro dedicato al ricordo di quel tragico fatto.

Le cose andarono così: in seguito all'uccisione di un nazista, durante la ritirata di una colonna, i tedeschi uccisero a Spino dieci persone, secondo il classico schema della rappresaglia.

Il fatto si svolse due giorni dopo il 25 aprile del 1945, giorno della Liberazione, e due giorni prima dell'esposizione del cadavere di Mussolini a Milano, in piazzale Loreto.

1.1. L'ideazione

Materie coinvolte: storia, cittadinanza, italiano e geografia.

Destinatari: Alunni del primo e secondo anno della scuola secondaria di primo grado dell'IC Bereguardo: secondaria di primo grado: G. Segagni, Marcignago: classi: 2ª A, B, C e 3ª C; Secondaria di primo grado: A. Negri, Bereguardo: classe: 2ª B.

Periodo scolastico: dicembre-maggio 2016/2017.

- Nelle classi 2ª A, B, C e 3ª C della Scuola secondaria di primo grado G. Segagni, Marcignago. Numero di ore: 30, così suddivise: 4 ore per la preparazione in classe e a conferenza; 20 ore per la realizzazione dello spettacolo

teatrale e 4 ore per la discussione e redazione di una traccia scritta valida per la materia di italiano, storia ed educazione civica.

- Nella classe: 2 ª B Secondaria di primo grado: A. Negri, Bereguardo. Numero di ore: 10, così suddivise: 8 ore per la preparazione in classe, visione della conferenza, realizzazione del laboratorio in classe e infine visione e valutazione dei video e materiali, con valutazione finale in classe attraverso la stesura di una traccia scritta di italiano (2 ore).
- Nelle classi: 1ª A, 1ª B, 1ª C Secondaria di primo grado: A. Negri Bereguardo. Numero di ore: 6, così suddivise: 2 ore per la preparazione in classe, visione della conferenza; 2 ore per la realizzazione di un laboratorio in classe sui diritti dei cittadini, la visione dei video realizzati dai propri compagni, analisi delle foto e dei materiali familiari; 2 ore per la discussione, con valutazione in classe, attraverso la stesura di un breve scritto durante la lezione di geografia.

2. Obiettivi di apprendimento e di competenza

Conoscere il fenomeno delle rappresaglie partendo da una fonte primaria: la testimonianza orale di un sopravvissuto ad un eccidio nazista. La rappresaglia di Spino d'Adda del 27 aprile 1945.

Delineare il profilo di un momento di storia locale che si inquadra in un momento fondamentale della storia del Paese.

Favorire attraverso l'esperienza teatrale l'identificazione emotiva del dato storico finalizzata alla conoscenza del dato storico.

Produzione di elaborati video, di testi giornalistici, di lettere, pagine di diario, racconti e testi teatrali.

Realizzazione di uno spettacolo teatrale alla fine dell'anno scolastico.

2.1. Finalità didattiche e obiettivi di competenza

Riconoscere il valore morale della storia narrata da una fonte diretta: il racconto dell'esperienza di Gianfranco Bruschi, testimone oculare della rappresaglia nazista di Spino d'Adda, del 27 aprile 1945, grazie ad un incontro diretto con lui e la lettura del suo libro testimonianza; rielaborare l'esperienza, attraverso la ricerca storica e la ricerca familiare (suscitare e rivivere dei ricordi).

Conoscere il fenomeno della rappresaglia durante l'occupazione nazifascista.

Riconoscere il valore della famiglia e delle relazioni umane.

***Competenza*: Competenza storica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Capacità di rievocare un fatto storico attraverso:	a) riflessione linguistica e dialogica che confluisce in uno spettacolo teatrale realizzato attraverso la forma espressiva del linguaggio: giornalistico: telegiornale; espressivo: lettera; narrativo: rievocazione storica;
	b) realizzazione di disegni, testi e brevi video che raccontano e rielaborano l'esperienza;
	c) ritrovare nel vissuto familiare documenti storici risalenti al periodo della Liberazione e ritirata nazifascista.

3. Esperienze di apprendimento: fasi di realizzazione

Ci siamo posti una domanda: come dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado possono avvicinarsi ad un tema legato allo studio diretto dei fatti della Seconda guerra mondiale? Abbiamo pensato che ciò potesse avvenire attraverso l'accesso a una fonte diretta – tramite l'intervento di un testimone, Bruschi, fatto che per motivi generazionali è ormai sempre più raro – e interrogando la fonte attraverso un'intervista o un colloquio, attivando così una relazione metacognitiva e meta-emozionale tra i ragazzi di età tra gli undici e i tredici anni e il racconto storico, strutturando interventi previ e posteriori l'incontro con la fonte diretta.

3.1. Fase preliminare

Lezioni frontali con presentazione dell'*Atlante delle stragi naziste e fasciste d'Italia* e identificazione del concetto di rappresaglia con esempi celebri, dalle fosse Ardeatine a Marzabotto, lettura di testi storici e storico-biografici legati alle rappresaglie fasciste e naziste.

3.2. Fase principale

Contatto con la fonte, il racconto di un sopravvissuto, a un fatto accaduto dopo il 25 aprile a Spino d'Adda, quando il testimone aveva solo dieci anni e in occasione del quale perse il padre e il fratello di appena tre mesi.

3.3. Fase di rielaborazione a Bereguardo

Gli alunni hanno avuto l'autorizzazione e hanno potuto filmare l'intervista alla fonte. Hanno riflettuto, poi, in una fase laboratoriale divisi in piccoli gruppi, sia elaborando i contenuti dell'intervista, sia leggendo il libro di Bruschi, sia rielaborando il materiale da essi stessi filmato. Alla fine del processo hanno prodotto video, riflessioni personali scritte ed elaborati grafici.

3.4. Fase di rielaborazione a Marcignago

Laboratorio teatrale di improvvisazione, che ha portato allo spettacolo del 4 maggio, nel quale il tema della rappresaglia ha ispirato tre differenti sceneggiature, messe in scena come un racconto, un notiziario televisivo e un diario.

Alcuni dei testi originali dello spettacolo, redatti sotto la supervisione della prof.ssa Laura Stella sono pubblicati alla fine dell'articolo.

Alcuni alunni delle classi prime hanno rielaborato questo intervento studiando e approfondendo il tema della rappresaglia e, data la giovane età, ciò è stato fatto sollecitando un colloquio sul tema con i propri familiari.

Questo dialogo ha portato al ritrovamento di un interessante reperto storico: un alunno ha portato a scuola una foto d'epoca, conservata tra i ricordi e i cimeli della sua famiglia.

L'immagine raffigura i corpi di Benito Mussolini, di Claretta Petacci e di altri gerarchi fascisti, esposti a Piazzale Loreto il 29 aprile 1945. Nella foto – in secondo piano – è riconoscibile, evidenziato da un cerchio a penna nera, il bisnonno dello scolaro, il signor Ermanno Fozzer, il quale, quella fatidica mattina, si trovava a Milano insieme a suo fratello, autore dello scatto, per ritirare una bici!

L'alunno ha poi raccontato ai suoi compagni quanto era accaduto a Milano, stimolando la discussione sul fatto storico legato alla liberazione nazionale, alla fine della Seconda guerra mondiale, avvenuto due giorni dopo la strage di Spino d'Adda.

Figura 1. *I corpi di Benito Mussolini, di Claretta Petacci e di altri gerarchi fascisti, esposti a Piazzale Loreto il 29 aprile 1945.*

Figura 2. *Di lato a sinistra, tra la folla, il particolare del volto del bisnonno dello scolaro, evidenziato da un cerchio nero.*

In classe abbiamo studiato la scheda della strage di Piazzale Loreto, rinvenuta sull'*Atlante delle Stragi Nazifasciste d'Italia*, studiando il motivo per il quale il corpo di Mussolini era stato trasportato ed esposto proprio lì.

3.5. Fasi operative

- Breve riflessione in classe sulla violenza in situazioni di guerra
- produzione di una linea del tempo illustrata (1939-1945)
- ascolto della testimonianza orale di G. Bruschi (13 dicembre 2016), presso la Biblioteca Comunale di Marcignago
- *brainstorming* in classe sulle impressioni suscitate dall'ascolto della testimonianza di Bruschi
- produzione di diversi files audio video a cura degli alunni
- produzione di brevi testi scritti: testo giornalistico, lettere, pagine di diario, brevi racconti e drammatizzazioni teatrali
- produzione di video creati dagli alunni sui filmati girati il 13 dicembre.

3.6. Verifiche

Prove scritte, classi seconde. Produzione di testi: lettere, pagine di diario, brevi racconti, articoli di giornale; classe terza: produzione di testi: espositivi, argomentativi.

Prove orali, classe terza. Costruzione di una mappa concettuale per il colloquio orale all'Esame di Stato.

3.7. Prodotto finale

Spettacolo conclusivo del laboratorio teatrale incentrato sul tema e sui contenuti del progetto. La stesura del testo è stata prodotta dagli studenti con la guida dei docenti e l'azione scenica, superfluo ribadirlo, è stata intensa ed emozionante. Lo spettacolo si è svolto il 4 maggio 2017; video degli alunni sull'intervento del signor Bruschi.

4. Conclusioni. L'esperienza didattica continua e si arricchisce nell'a.s. 2019/2020

Come uno dei docenti dell'attività didattica, il lavoro svolto negli anni precedenti mi ha stimolato nel realizzare una nuova unità didattica nell'a. s. 2019/ 2020, dal momento che ho avuto la possibilità di insegnare italiano, storia e geografia proprio nella stessa classe (ora una terza) che durante il suo primo anno di scuola media, aveva assistito all'intervento di Bruschi.

Ho avuto così la possibilità di utilizzare il lavoro fatto in precedenza e di riprenderlo con i ragazzi che stanno studiando la Seconda guerra mondiale e la Resistenza. Ho creato un'UDA interdisciplinare, tra storia e letteratura italiana, utilizzando le testimonianze rappresentate da alcune lettere tratte dal libro del signor Bruschi, *Un tragico pomeriggio di storia*, mettendole a confronto con due celebri opere della letteratura italiana, *Una questione privata*, di B. Fenoglio e *Il sentiero dei nidi di ragno*, di I. Calvino.

Ho cercato di creare una narrazione, partendo dai testi ed arrivando alle testimonianze raccolte da Bruschi, volta a stimolare negli alunni l'aspetto emotivo e a immaginare come ci si può comportare di fronte alla guerra, alla lotta partigiana o alla rappresaglia militare. Volevo che si evidenziasse l'aspetto emozionale e creativo e che emergesse la capacità dei ragazzi di creare storie.

Fonti orali, scritte e audiovisive, bibliografia, sitografia

Testimonianza audiovisiva acquisita durante l'intervento di Gianfranco Bruschi (13 dicembre 2017, presso la Biblioteca Comunale di Marcignago).

G. Bruschi (2009), *Un tragico pomeriggio di storia*, Crema, Grafin Art.

A. Brusa, S. Guarracino (2007), *L'officina della storia, 3,* Milano, Edizioni Bruno Mondadori.

I. Calvino (1947), *Il sentiero dei nidi di ragno,* Torino, Einaudi.

B. Fenoglio (1943), *Una questione privata*, Milano, Garzanti.

G. Guderzo (2002), *L'altra guerra. Neofascisti, tedeschi, partigiani, popolo in una provincia padana*. Pavia *1943-1945*, Il Mulino, Bologna.

Lettere dei condannati a morte della Resistenza (2015), a cura di P. Malvezzi, G. Pirelli, Torino, Einaudi.

Atlante delle stragi Naziste e Fasciste in Italia – http://www.straginazifasciste.it.

La ritirata di Russia in Rigoni Stern e Revelli: il ripensamento sull'adesione al Fascismo e alla guerra

Grazia Sezzi

1. Il modulo in breve

L'unità è stata pensata in seguito alle numerose domande emerse dagli studenti della classe 5ª F del Liceo delle scienze umane Maffeo Vegio di Lodi, durante lo studio del periodo fascista. In particolare, quesiti legati alle motivazioni che portarono molti giovani ad aderire inizialmente al fascismo, a partecipare come volontari alla Seconda guerra mondiale, ma anche il voler comprendere i motivi che condussero una parte significativa di loro ad allontanarsi dall'ideologia del regime e a impegnarsi nella lotta antifascista.

A questo scopo, si sono analizzati alcuni testi di protagonisti-narratori della campagna di Russia, Mario Rigoni Stern (*Il Sergente nella neve*; *L'ultima partita a carte*) e Nuto Revelli (*La guerra dei poveri*). Entrambi alpini della Divisione «Tridentina», Revelli partì come volontario per il fronte russo e Rigoni Stern sostenne di essere contento di partecipare alla guerra giusta contro la Russia sovietica, definendola una 'crociata santa'. Sopravvissuti alla ritirata, entrambi optano per una scelta resistenziale dopo l'8 settembre 1943: Revelli si unisce, fin dai primi mesi della Resistenza, alle formazioni (prima autonome, poi «Giustizia e libertà») operanti nelle valli del Cuneense; Rigoni Stern, catturato e deportato in Germania, rifiuta, come la grande maggioranza dei 600.000 internati militari italiani (IMI), di collaborare con l'ex alleato e i fascisti della Repubblica sociale italiana, patendo per questo la prigionia, la fame e le angherie dell'aguzzino nazista.

Si utilizza la chiave di lettura interpretativa fornita da Santo Peli in *La Resistenza in Italia* e Claudio Pavone in *Una guerra civile* per inquadrare i testi in un discorso storico di portata generale. Peli rintraccia due costanti che emergono reiteratamente nei resoconti dei reduci: da una parte la presa di consapevolezza di «quanto profondi fossero i guasti che la corruzione e la retorica del regime avevano determinato nell'esercito. Il vuoto morale, l'entità e l'assurdità dei costi umani della politica di conquista imposta dal regime balzano agli occhi di chi si trova in prima linea, ben prima dell'8 settembre»

[S. Peli (2004), 30]; dall'altra «la scoperta di quanto brutale fosse l'amicizia dell'alleato tedesco» [S. Peli (2004), 31]. A questo secondo proposito, Pavone identifica «due incontri che lasciarono tracce, sebbene in misura molto diversa, fra gli italiani inviati a occupare le terre di Russia e dei Balcani: con gli ebrei e con i partigiani russi» [C. Pavone (1991), 85].

Per quanto riguarda i primi, «la scarsa cognizione dello sterminio che i tedeschi avevano iniziato degli ebrei è fenomeno, com'è noto, che non riguarda soltanto i soldati italiani. Non vedere neanche là dove le cose erano ben visibili e non raccontare quel tanto o poco che si era visto rende le testimonianze al riguardo molto scarse» [C. Pavone (1991), 85]. Le testimonianze riportate [N. Revelli (1962), 12-14; M. Rigoni Stern (2003) (b), 1728], dunque, non contengono tanto una presa di coscienza organica della situazione degli ebrei nei territori occupati del Reich, ma costituiscono per i protagonisti momenti, più o meno espliciti e più o meno rielaborati nella memoria, in cui inizia a vacillare la certezza di essere dalla parte giusta e a emergere «un tormentoso complesso di colpa e insieme […] un'ansia di liberazione, in cui si stempra un sentimento quasi religioso di espiazione» [testimonianza di Galeazzo Viganò, cit. in C. Pavone (1991), 85 e 627n. 53].

Lo stesso sentimento si rintraccia negli episodi in cui i due alpini vengono a contatto con la repressione partigiana per mano nazista, cui si aggiunge, in Revelli, un sentimento di ammirazione per la condizione di abnegazione e rettitudine dei partigiani russi prossimi al patibolo e, in contrasto, di umiliazione per la propria [N. Revelli (1962), 28; M. Rigoni Stern (2003) (b), 1743].

Un altro fattore psicologico di enorme importanza che investe i ritirati di Russia è, naturalmente, la perdita dei compagni: questo dolore, condiviso dai superstiti quanto dai famigliari delle vittime, può trasformarsi in volontà di vendetta (la prima banda partigiana fondata da Revelli si chiamerà «1ª compagnia Rivendicazione caduti»), in rassegnazione, incapacità di reagire e sconforto o ancora in determinazione a resistere alle privazioni della prigionia [N. Revelli (1962), 33-4; N. Revelli (1944); M. Rigoni Stern (2003) (a), 649-50].

Infine, ultimo fattore di grande importanza nel determinare i rapporti successivi con l'ex-alleato invasore è il disprezzo e la disparità di trattamento che i tedeschi riservano agli italiani, nonostante siano gli alpini a pagare il maggior prezzo in termini di vite umane, nel tentativo di sfondare la sacca e consentire la ritirata alle colonne di sbandati. Il mancato riconoscimento di questo sacrificio costituirà motivo, per molti, di un odio antitedesco che costituirà una delle basi su cui il movimento partigiano potrà attecchire con più facilità [N. Revelli (1962), 101].

Nei due autori che abbiamo analizzato l'insieme di questi fattori conduce a un antifascismo e a un sentimento antitedesco radicali, che sfociano nell'a-

desione alla Resistenza (cosiddetta 'attiva' nel caso di Revelli, 'passiva' per il sergente maggiore Rigoni Stern) [N. Revelli (1962), 106; M. Rigoni Stern (2003) (b), 1756-9].

Naturalmente, come sottolinea Peli:

> queste considerazioni non permettono di ipotizzare un diretto travaso da queste esperienze alla guerra partigiana. Nelle concitate fasi a ridosso dell'8 settembre, non saranno davvero molti quelli che, come Revelli, riescono a vincere la nausea della guerra, lo svuotamento morale e le ferite, la spossatezza che la campagna di Russia imprime nei sopravvissuti. Ma nel lungo periodo, quando le file della Resistenza tenderanno a ingrossarsi, tra le cause che spingono molti ex alpini ad aderire, e i montanari dell'arco alpino a guardare con simpatia ai partigiani, anche queste motivazioni avranno un certo peso [S. Peli (2004), 33-34].

2. Gli obiettivi di competenza

L'obiettivo centrale dell'UdA è quello di conoscere la storia attraverso la testimonianza di chi l'ha vissuta, rafforzando il senso critico e la capacità di comprendere i diversi punti di vista e le motivazioni che spingono al cambiamento. Il lavoro ha coinvolto anche la disciplina d'italiano per quanto riguarda la lettura, analisi, interpretazione e produzione di testi e ha visto lo sviluppo di competenze storico-critiche e di cittadinanza e costituzione (senso critico, senso di responsabilità, consapevolezza della complessità degli eventi, autonomia nel lavoro, utilizzare il passato per riflettere sul presente).

***Competenza*: analisi storico-critica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Lettura e analisi di documenti (fonti primarie e secondarie).	Differenziare e riconoscere le fonti rispetto alla loro importanza. Porsi domande e ricavare informazioni utili.
***Competenza*: analisi storico-critica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare il processo logico-cronologico.	Individuare fasi e fattori dell'evento storico considerato. Organizzare informazioni storiche evidenziando i rapporti di causa-effetto.
***Competenza*: storico-critica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Collocare nel tempo e nello spazio.	Saper individuare i rapporti di consequenzialità e di localizzazione dei principali eventi.

***Competenza*: cittadinanza e costituzione**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Sviluppare strumenti critici e saperli adattare a contesti diversi.	Leggere consapevolmente e criticamente i documenti storici. Diventare consapevoli della complessità degli eventi storici. Potenziare l'autonomia nel lavoro.

3. Fasi della UdA

3.1 Presentazione del lavoro e definizione dei prerequisiti

L'insegnante individua con la classe i principali nuclei storici studiati che servono per la comprensione della tematica. Gli studenti hanno già affrontato i seguenti argomenti: il fascismo e la sua ideologia, la campagna di Russia e la Resistenza russa, la Resistenza in Italia, le biografie dei due scrittori, la lettura dei romanzi.

3.2. Divisione in gruppi e attribuzione del materiale di studio

Tutta la classe ha letto *Il sergente nella neve*, mentre *L'ultima partita a carte* e *La guerra dei poveri* sono stati assegnati durante le vacanze di Natale come letture facoltative, lette da una parte della classe.

Gli studenti hanno svolto, come compito a casa, una selezione delle pagine ritenute più rappresentative per la comprensione della tematica, in particolare le pagine che esprimono il cambiamento ideologico.

Vengono costituiti quattro gruppi così suddivisi:

a. gruppo di lavoro su *Il sergente nella neve* di Mario Rigoni Stern;
b. gruppo di lavoro su *L'ultima partita a carte* di Mario Rigoni Stern;
c. gruppo di lavoro su *La guerra dei poveri* di Nuto Revelli;
d. gruppo di lavoro su alcune interpretazioni di critica storica.

Vengono analizzate le letture interpretative fornite da Santo Peli in *La Resistenza in Italia* e Claudio Pavone in *Una guerra civile* per inquadrare i testi in un discorso storico di portata generale.

1) Esposizione alla classe dei singoli gruppi attraverso una presentazione multimediale.
2) Discussione guidata.
3) Verifica finale: produzione argomentativa.

4. La funzione strategica dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'unità ha favorito l'approfondimento, attraverso un approccio multidisciplinare, di ideologie ed eventi fondamentali della storia del Novecento (le ideologie totalitarie, Seconda guerra mondiale e Resistenza). Inoltre, lo studio di fonti letterarie che raccontano esperienze personali ha permesso di esaminare in profondità le motivazioni del cambiamento ideologico di molti giovani italiani, che da fascisti diventano antifascisti e aderiscono, in forme diverse, alla Resistenza.

Questi aspetti consentono di operare una riflessione sul condizionamento ideologico, sugli orrori della guerra, sulle relazioni che si creano fra chi vive un drammatico destino comune e sulla consapevolezza a cui si può giungere attraverso l'esperienza diretta dell'ingiustizia, della violenza e sofferenza.

Il percorso sviluppa competenze storico sociali, relazionali e di analisi critica. I temi affrontati e le competenze individuate, opportunamente graduate in base all'età degli studenti, possono essere proposti ai vari livelli scolastici come progetti di educazione alla pace, al rispetto e non violenza, di superamento degli stereotipi e di sviluppo del senso critico.

Bibliografia

C. Pavone (1991), *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri.

S. Peli (2004), *La Resistenza in Italia. Storia e critica*, Torino, Einaudi.

N. Revelli (1944), *Pietà l'è morta,* s.l..

N. Revelli (1962), *La guerra dei poveri*, Torino, Einaudi.

M. Rigoni Stern (2003) [a], *Il sergente nella neve*, Milano, Mondadori.

M. Rigoni Stern (2003) [b], *L'ultima partita a carte*, Milano, Mondadori.

Ebrei e antifascisti a Pavia: Giuseppe Loew

Albrigoni Mario, Ciccirello Stefano, Maddé Cristina, Zanda Stefania

1. Il modulo in breve

L'Unità di apprendimento è stata realizzata nelle classi quinte delle secondarie di secondo grado (Istituto d'istruzione superiore Luigi Faravelli, I.P.S.S.A. T.S.G.A. Luigi Cossa) e, con gli opportuni adattamenti e riduzioni, anche nelle terze della secondaria di primo grado (Istituto comprensivo di Cava Manara).

L'UdA, ideata secondo il criterio di 'trasferibilità', può essere facilmente adattata al contesto-classe di riferimento, agendo sulla tempistica, sulla quantità o tipologia dei documenti proposti.

Attraverso la trattazione della deportazione nel territorio pavese, l'UdA ha l'obiettivo di consentire ai discenti la conoscenza e la sperimentazione delle procedure sottese al lavoro storiografico grazie all'utilizzo di una metodologia laboratoriale come quella dell''archivio simulato' costituito, nello specifico, da fonti scritte, iconografiche e statistiche. Per quanto concerne la metodologia, si è optato per l'apprendimento in *cooperative learning*, con la suddivisione degli studenti in piccoli gruppi, che sono stati invitati a confrontarsi per condividere i risultati raggiunti nelle diverse fasi del percorso.

L'Unità di apprendimento si è svolta nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2017/2018 grazie alla collaborazione dei docenti di storia ed educazione civica, italiano, tecnologia per la secondaria di primo grado, mentre, per la secondaria di secondo grado, essa è stata realizzata dai docenti di storia, italiano, informatica/trattamenti con il contributo di un esperto di storia locale nella fase finale.

2. Gli obiettivi di competenza

Il lavoro proposto mira ad implementare negli studenti la conoscenza dell'Antisemitismo attraverso la sua manifestazione nella realtà storica pavese, consentendo di desumerne analogie e differenze tra ambito nazionale e locale

Oltre a quelle di cittadinanza, quali imparare ad imparare, progettare, comunicare e comprendere, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione, l'UDA permette ai discenti di raggiungere e/o potenziare le competenze di seguito declinate.

***Competenza*: utilizzare fonti e documenti storici diversi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Utilizzare fonti (dirette e indirette) e documenti storici scritti, visivi, multimediali.	Selezionare, interrogare e interpretare le diverse fonti, ricavare le informazioni sulla questione razziale in Italia e sulla deportazione pavese.
***Competenza*: confrontare quadri storico-sociali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Confrontare quadri storico-sociali negli aspetti politico-culturali.	Orientarsi nello spazio (Italia, Germania, individuare analogie e differenze all'interno dei diversi ambiti politico-culturali.
***Competenza*: organizzare informazioni storiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni ricercare, selezionate e interpretate.	Evidenziare i rapporti di causa ed effetto, le conseguenze e le continuità con il ricorso a tabelle e supporti multimediali.
***Competenza*: produrre**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esprimersi con il linguaggio specifico.	Riferire in modo accurato e appropriato i fatti storici, operare collegamenti pertinenti tra di essi, argomentare la peculiarità della deportazione pavese.

3. Prestazione di realtà attesa

L'Unità di apprendimento prevede, dapprima, la redazione di un fascicolo di documenti che ogni gruppo seleziona, tra i materiali proposti, dopo un percorso di analisi guidato dai docenti e realizzato attraverso un continuo confronto tra tutti gli attori del percorso di apprendimento (docenti, alunni ed esperto); successivamente, ai discenti delle classi quinte è richiesta la composizione di un testo saggistico sulle peculiarità della deportazione pavese; nella sperimentazione effettuata, l'elaborato è stato esposto dai diplomandi alla commissione esaminatrice, poiché l'UdA era inserita tra le attività che

costituivano il percorso di cittadinanza e costituzione. La valutazione presenta come criteri competenze sociali, progettuali, disciplinari e multimediali.

4. Esperienze di apprendimento – fasi di realizzazione

Fasi	Documenti	Metodologia	Tempo	Esercizi/Attività
1) Premessa.	- Filmati: www.raiscuola.rai.it/programma-unita/fascismo/-ed-ebraismo-leggi-razziali/273/6764/defaul.aspx. - Regio Decreto Legge n. 1779 – 15 settembre 1938. - Regio Decreto – Legge del 29 giugno 1939 (G.U. 2 agosto 1939). - Manifesto della razza, in 'Giornale d'Italia', 14 luglio 1938. - Manifesti e stampe sulla difesa della razza in Italia.	Classe capovolta.	Attività assegnata in autonomia. Due ore di Diritto.	La classe visiona i filmati, legge i documenti indicati e li analizza con il professore di Diritto. Utilizzo del testo: *L'offesa della razza. Razzismo e Antisemitismo dell'Italia fascista*, a cura di R. Bonavita, Gianluca Gabrielli, Rossella Ropa.
FASE 1 – A	Restituzione.	Divisione della classe in gruppi. - Una copia di documenti per ogni gruppo. - Scheda delle attività per ogni alunno.		**Contesto storico** - Confronto con i compagni e la docente. - Svolgimento individuale degli esercizi proposti.
FASE 1 – B Selezione e confronto	*Eadem* - Manifesti e stampe sulla difesa della razza in Italia (*L'offesa della razza. Razzismo e Antisemitismo dell'Italia fascista*, a cura di R. Bonavita, Gianluca Gabrielli, Rossella Ropa).	Divisione della classe in gruppi. - Una copia di documenti per ogni gruppo. - Scheda delle attività per ogni alunno.	1 ora.	Fonti iconografiche e multimediali: *I 'razzismi' in Italia.* **Fascicolo n. 1** - Razzismo contro popolazione nera: lo stereotipo del 'nero' - Antisemitismo: lo stereotipo dell'ebreo.
FASE 2 Selezione, interrogazione e confronto	- Saggio *Reitano*. Tabelle della deportazione pavese, in *Dizionario biografico della deportazione pavese.*	Divisione in gruppi (consegne diversificate).	1/2 ora.	**Fascicolo n. 2** *La deportazione pavese* Gli Ebrei residenti a Pavia e nati a Pavia. 2) Età. 3) Occupazione e titolo di studio. Arresti. 4) Campi d'arrivo. 5) Sopravvissuti e salvati.

FASE 3 a Interrogazione e confronto	Fondo ANED - Lettere di Loew	*Eadem*	½ ora.	**Fascicolo n. 3** *(Lettere)*: Spostamenti e trasferimenti; speranze, aspettative, stati d'animo.
FASE 3b Confronto	*Excerpta* da *La persecuzione razziale* e *Dizionario biografico della deportazione pavese* (parti relative a notizie storiche sulla presenza di Ebrei nel territorio pavese; pagine della stampa locale, *Il Ticino*, *Il popolo*).	*Eadem*	½ ora.	**Il contesto pavese**
FASE 4 Interpretazione e confronto	Documenti consultati	*Eadem*	1 ora.	*Caratteristiche della deportazione pavese*
FASE 5 Produzione			1 ora. 1 ora in laboratorio di Informatica.	- Ogni gruppo predispone un fascicolo di documenti per lo svolgimento della prova di tipologia B. - Redazione del fascicolo.
			Tempo extracurricolare.	Svolgimento della prova (saggio corredato da note presentato in formato digitale).
FASE 6 Confronto, Autovalutazione	Griglia di valutazione.	Lezione partecipata.	1/2 ora.	- Compilazione scheda.

The history case: Luigi Bozzini, fenomenologia di un partigiano

Marina Ferrari, Piera Sinelli

1. Il modulo in breve

La progettualità, che abbiamo proposto alle classi IITA e IITC dell'Istituto tecnico commerciale e turistico Bordoni di Pavia, nasce come risposta al bisogno di sensibilizzare gli alunni circa il patrimonio archivistico delle istituzioni scolastiche e non soltanto.

L'UdA vuol fare emergere una coscienza storica e critica e promuovere nelle nuove generazioni quella sensibilità e assunzione di comportamenti corretti, rispettosi di sé e degli altri, anche attraverso un percorso emozionale. Gli studenti hanno lavorato sulle fonti tratte dall'Archivio scolastico dell'ITCT Bordoni e sui documenti conservati nell'Ipsrec di Pavia (un manoscritto tratto dall'Archivio Privato Fam. Perri e *Il giorno della Memoria*, testimonianza di Luigi Bozzini del 27/01/2012).

Il percorso si è svolto da settembre 2016 a maggio 2018. Si è scelto come approccio di riferimento l'approccio comunicativo e laboratoriale, privilegiando il modello operativo di *project work*, soprattutto nei momenti dedicati all'attività metalinguistica e di trascrizione di testi in altro genere o codice. La trasversalità del progetto ha coinvolto le competenze di italiano, storia, inglese e multimediali. È stato consolidato anche il livello di competenza linguistica B1-B2.

2. Gli obiettivi di competenza

Analizzare cause e conseguenze, analogie e differenze di un fenomeno nel tempo e nello spazio.

Consultare testi di vario tipo per documentarsi, confrontarsi criticamente, farsi una propria opinione.

Individuare da varie fonti elementi storici e culturali, in rapporto ad esperienze e conoscenze.

3. Prestazione di realtà attese

Adoperare concetti e termini storici in rapporto agli specifici contesti storico-culturali.

Padroneggiare gli strumenti concettuali approntati dalla storiografia per individuare e descrivere persistenze e mutamenti.

Ripercorrere nello svolgersi di processi e fatti esemplari, le interazioni tra i soggetti singoli e collettivi, riconoscere gli interessi in campo, le determinazioni istituzionali, gli intrecci politici, sociali, culturali, religiosi e di genere.

Sapere utilizzare e confrontare gli strumenti fondamentali del lavoro storico: raccolte e riproduzioni di documenti, fonti statistiche, fonti legislative, bibliografiche, manuali, opere storiografiche, ricerche monografiche…

Saper ricostruire un fenomeno storico a partire dai documenti.

4. Esperienze di apprendimento

La prima fase del project work ha visto da parte degli alunni, con le docenti in funzione di facilitatrici, lavorare all'ideazione del progetto in essere, ossia l'individuazione del problema, del linguaggio e del tono da utilizzare e la scelta del target di riferimento, che si è collocato in una fascia di età che va dall'adolescenza all'età adulta. Si è scelto di analizzare la biografia di Luigi Bozzini, alunno dell'ITCT Bordoni e della sua appartenenza al gruppo Sirio.

Dopo un iniziale *brainstorming* si sono individuati due possibili linguaggi per veicolare i contenuti del progetto: il linguaggio teatrale e quello informatico. Da questo punto in poi il progetto viene sviluppato dagli allievi su due livelli paralleli ognuno dei quali vuole far riflettere il target circa il periodo 1943-1945 e la lotta partigiana in Pavia e provincia, però, con differenti mezzi di comunicazione.

I ragazzi hanno collaborato, creato un ambiente di apprendimento positivo, in cui le diverse prospettive venivano valutate e prese in considerazione, per raggiungere l'obiettivo comune. Esperienza estremamente costruttiva per tutti ed entusiasmante, docenti compresi.

4.1. Le motivazioni e le finalità generali

Formare, rendere consapevoli ed incoraggiare gli individui a diventare protagonisti della storia del proprio tempo.

Ricostruire la complessità del fatto storico attraverso l'individuazione di interconnessioni, di rapporti fra particolare e generale, tra soggetti e contesti.

Acquisire la consapevolezza che le conoscenze storiche sono elaborate sulla base di fonti di natura diversa che lo storico vaglia, seleziona, ordina e interpreta.

Consolidare l'attitudine a problematizzare, a formulare domande, a riferirsi a tempi e a spazi diversi, a dilatare il campo delle prospettive.

Acquisire una metodologia di ricerca sul campo.

Stimolare in ogni fascia di età ed in ogni ambito sociale e professionale una cultura della memoria.

4.2. Metodologia

Il principio metodologico è la didattica per processi (strutture, problemi e ricerca), che si traduce in un'attività finalizzata ad individuare i nessi che legano tra di loro eventi e situazioni, permettendo di elevare il discorso dalla mera descrizione degli eventi alla comprensione di un processo e all'analisi delle sue varie cause in un confronto diretto di fonti e documenti con le interpretazioni storiche consolidate.

Si prevedono diverse modalità di lezioni:

- Lezioni propedeutiche o di sintesi per annunciare o riassumere aspetti strutturali di un periodo storico, offrire quadri concettuali, coordinate di organizzazione: utili per impostare o chiudere un'attività didattica, per fungere da sfondo o da mappa orientativa di una parte di lavoro scolastico.
- Lezioni espositive e interattive, che parafrasano o supportano i testi per chiarificare, organizzare e trasmettere contenuti di sapere, fatti, eventi e conoscenze, secondo un ordine cronologico che ne permetta la comprensione e la memorizzazione.
- Lezioni elaborative, che sono il momento della ricerca collettiva e individuale come riflessione, correlazione, chiarificazione, discussione, integrazione e approfondimento e della presa di coscienza dell'elemento interpretativo nella metodologia della ricostruzione storica.

La costruzione-ricostruzione dei dati storici in quadri significanti viene fatta, quando possibile, a partire dall'analisi e dall'interpretazione dei documenti del tempo. Si coinvolgono attivamente i ragazzi, nel dialogo, nella decodificazione dei documenti e delle interpretazioni storiografiche, nelle ricostruzioni degli elementi chiave e nell'individuazione delle interdipendenze. Tutto ciò al fine di avvicinarli al metodo della ricerca-azione storica, facendoli riflettere gradualmente, proprio sulla base delle loro difficoltà di interpretazione oggettiva, sulle problematiche stesse relative alla raccolta, selezione e interpretazione delle fonti.

Ricerca fonti per Biografia di Luigi Bozzini, partigiano Alfa del gruppo Sirio e alunno dell'ITCT A. Bordoni di Pavia.

Intervista realizzata da 5 alunni della II TC e 5 alunne della II TA, resa in questo modo a più voci. L'intervista è stata riadattata per l'ambito didattico da quella rilasciata da Luigi Bozzini il 12 settembre 2003. Un *headline* ed un *payoff* dal tono fortemente esortativo chiudono l'animazione.

5. Prestazione di realtà attesa

- Prodotto a. Video (cortometraggio, documentario, servizio giornalistico, reportage, spot, ecc).
- Prodotto b. Prodotto informatico (*e-book, ipertesto, animazioni, ecc.).*
- Prodotto c. Opera artistica con uno o più linguaggi: fotografia; pittura, saggio breve, grafica, letteratura.
- Spot pubblicitario con animazioni.
- Video-spot di sintesi di presentazione del lavoro.

6. Monitoraggio e valutazione

- Team working
- Webquest
- Scheda di autovalutazione di Team working
- Scheda di autovalutazione di Webquest
- Valutazione ex ante (ambiti di ideazione e pianificazione)
- Valutazione itinere (ambito della realizzazione)
- Valutazione ex post (ambito prodotti attesi).

7. Conclusioni. Gli aspetti innovativi del lavoro svolto: punti di forza e punti di debolezza

Il progetto si è avvalso di una metodologia mai prima applicata dagli allievi, che ha prodotto tuttavia ottimi risultati sia dal punto di vista del lavoro di cooperazione e condivisione di team, sia per la motivazione e lo spirito di gruppo che ha creato (punti di forza).

Iniziale sconcerto nel creare le diverse posizioni operative in quanto ognuno doveva auto-valutarsi e scegliere quale fosse l'ambito di competenza (punti di debolezza).

La comunicazione espressiva ha determinato un iniziale imbarazzo per la mancanza di consuetudine a parlare ad alta voce davanti ad un pubblico (punti di debolezza).

Fonti, bibliografia e sitografia di riferimento

Fonti tratte dall'Archivio scolastico dell'ITCT A. Bordoni Pavia.

Fonte tratta dall'Istituto pavese per la storia della resistenza e dell'età Contemporanea dell'Università di Pavia: Manoscritto tratto dall'Archivio Privato Fam. Perri; *Il giorno della Memoria*, testimonianza di Luigi Bozzini del 27/01/2002.

Mai più! Testimonianze e storie pavesi dai lager nazisti (1983), a cura di S. Capra, Pavia, Mario Modica Editore, pp. 52-85.

www.lageredeportazione.org/binary/lager.../testimonianze/BOZZINI.1170502556.pdf

https://necrologie.laprovinciapavese.gelocal.it/news/6080

https://www.youtube.com/watch?v=wcNHioH1L6E

http://www.lageredeportazione.org/binary/lager_deportazione_new/testimonianze/BOZZINI.1170502556.pdf

http://laprovinciapavese.gelocal.it/pavia/cronaca/2015/02/23/news/addio-aluigi-bozzini-il-partigiano-alfa-deportatonellager-1.10921137

http://pallaroni-pavia.blogautore.repubblica.it/2015/02/23/addio-al-partigiano-alfa/

https://tommasomontagna.wordpress.com/2012/09/26/cartolinedallager-articolo-pubblicato-su-co-magazinegennaio-2011/

La stampa clandestina e il sogno della futura democrazia italiana

Susanna Carpi de' Resmini

1. Il modulo in breve

L'obiettivo principale che mi ha guidato nella costruzione di questo laboratorio sulla stampa clandestina prodotta in Italia dal 1943 al 1945 è stato quello di creare connessioni, relazioni tra gli avvenimenti storici di uno snodo fondamentale, guerra e dopoguerra, riguardo ai quali i manuali di storia necessariamente portano all'idea di cesura. Epoche distinte, che quindi restano separate nella mente degli studenti come una semplice successione, un voltar pagina e cambiare panorama. Poter esaminare insieme i giornali clandestini prodotti durante il regime fascista, in guerra, con i sogni di democrazia, di rispetto dei diritti, delle libertà di pensiero, aiuta i giovanissimi a percepire il processo di genesi della nuova Italia, quella democratica e repubblicana in cui loro vivono. Ritrovare poi queste idee negli articoli della *Costituzione* e vederle concretizzarsi in leggi nei decenni successivi come la riforma del diritto di famiglia del 1975 o la 'legge Anselmi' del 1978 (n. 833), istitutiva del Servizio sanitario nazionale, permette di unire avvenimenti lontani nel tempo ma fondamentali, che hanno portato al paese in cui vivono oggi, rispettoso delle diversità e che ripudia la guerra.

Il laboratorio ha coinvolto due classi del terzo anno della scuola secondaria di I grado Rinascita-Livi di Milano, impegnando 11 spazi orari. Per quanto riguarda la progettazione, i tempi più lunghi li ha richiesti un mio esame preventivo delle fonti, consultabili facilmente ora grazie al portale «Stampa clandestina 1943-1945. Banca dati sui periodici della Resistenza».[1] Ho cercato con cura pubblicazioni adatte, che fossero facilmente leggibili per i miei alunni e sufficientemente comprensibili: alcune sono dattiloscritte e molto poco attraenti per dei giovani d'oggi. Ad esempio, ho cercato, dove possibile, pubblicazioni rivolte ai giovani attivisti dei partiti, che riportano discorsi concettualmente più semplici. Poi desideravo che contenessero discorsi importanti, decisivi per comprendere le idee di un certo partito clandestino,

[1] Cfr. il portale http://www.stampaclandestina.it.

perché i ragazzi fanno già molta fatica a distinguere tra idee politiche diverse dei movimenti attuali, figuriamoci di partiti lontani nel tempo come quelli. Il terzo criterio è stato scegliere il più possibile giornali di Milano, della nostra città, per favorire un interesse maggiore su un argomento che oggi non è più molto sentito, quello della Resistenza. Un ultimo criterio è stato considerare le personalità presenti in classe, con le curiosità di ognuno, cercando di proporre documenti di loro interesse. Un alunno di una terza, per fare un esempio, era molto attratto dalle storie dinastiche, per cui ho cercato documenti del partito monarchico clandestino.

Per orientarmi nella mole di documenti messi a disposizione dal sito, mi sono stati utilissimi gli articoli presenti nel dossier didattico pubblicato qualche anno fa dall'Istituto Nazionale Ferruccio Parri, allora Insmli, dal titolo appunto *Stampa clandestina. Storie, fonti, strumenti per la didattica*.[2] Guida particolarmente illuminante per la ricerca che stavo conducendo è stato il lavoro di Chiara Lusuardi, *Idee e progetti di ricostruzione postbellica*, grazie alle cui citazioni ho potuto più velocemente rintracciare le pubblicazioni più interessanti per il mio laboratorio; cito anche il lavoro di Giulia Ricci *Strumenti per percorsi didattici*, con le utili considerazioni per una efficace declinazione didattica della banca dati presente nel sito.[3] Per addentrami maggiormente nel contesto della lotta di liberazione a Milano mi è stata molto utile in particolare la lettura del testo introduttivo di Giorgio Rochat agli *Atti del comando generale del Corpo Volontari della Libertà*, edito da Franco Angeli (Milano, 1972) con la prefazione di Ferruccio Parri.

Per poter essere maggiormente efficace ho introdotto questo laboratorio dopo un lavoro di gruppo sulla società fascista, una conoscenza necessaria, un prerequisito per poter mettere bene a fuoco i cambiamenti che la stampa clandestina invoca con tanta passione, altrimenti incomprensibili. Ho poi molto brevemente (una lezione) messo a fuoco i principali avvenimenti della Seconda guerra mondiale (in precedenza avevamo già esaminato la società nazista e l'ascesa al potere di Hitler), disegnando nel contempo una linea del tempo – e invitando gli alunni a copiarsela man mano – in cui fossero soprattutto in evidenza le azioni di guerra dell'Italia. Ho lasciato l'approfondimento degli avvenimenti cruciali dell'estate del 1943 a un'esplorazione guidata del manuale l'ora successiva, svolta in classe a piccoli gruppi da me monitorati e sostenuti. Per focalizzare le problematiche connesse all'armistizio abbiamo guardato e discusso insieme il film *Tutti a casa* (1960) di Luigi Comencini. A quel punto ho potuto introdurre il lavoro di analisi dei documenti. Ho

---

[2] Quaderno didattico con saggi di Marta Bonzanini, Chiara Lusuardi, Carla Marcellini e Giula Ricci, Milano, Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia-Insmli, s.d. [ma 2017], reperibile anche in http://www.stampaclande-stina.it/wp-content/uploads/2017/01/Stampa-clandestina-Quaderno-didattico.pdf.

[3] Cfr. *Ivi*, rispettivamente pp. 35-40, 59-63.

proposto un certo numero di gruppi di lavoro, uno per ciascuna forza politica del fronte resistenziale, e ogni alunno ha scelto liberamente quale partito o movimento politico preferiva approfondire.

Ogni gruppo ha avuto una o due pagine di giornale, stampate in formato A3, ed è stato invitato a leggere, osservare il proprio documento e a rispondere a delle domande sul quaderno, per poi preparare un cartellone. Questo lavoro ha richiesto circa due moduli orari. Ogni gruppo, a lavoro concluso, ha esposto il proprio cartellone e risposto alle domande dei compagni, mentre io costruivo una mappa di sintesi dei contenuti esposti alla lavagna. L'esposizione ha richiesto altri due moduli orari più uno in cui abbiamo ripreso insieme i concetti individuati e fatto una sintesi (la mia collega di sostegno intanto aveva ridisegnato la mappa alla LIM per gli alunni BES). Aggiungo che il momento dell'esposizione mi è servito come momento di valutazione in itinere. La lezione successiva è stata dedicata a un'analisi delle caratteristiche della *Costituzione* italiana, in particolare delle sue linee ispiratrici e di alcuni articoli, nei quali si ritrovano concretizzati i principi anelati durante la clandestinità, presenti nella mappa costruita in precedenza. Anche quest'ultima parte non è stata una lezione frontale ma un lavoro a gruppi di analisi guidata scritta. Anch'essa ha richiesto due moduli orari compresa la correzione in classe dei lavori. La verifica finale è stata una relazione, scritta con l'ausilio dei propri appunti («Cosa ho imparato?»), in cui veniva suggerita una scaletta non vincolante.

Una possibile espansione dell'unità potrebbe comprendere un ulteriore laboratorio di analisi di giornali, questa volta relativi alle riforme degli anni Settanta, magari cercando le testate dei diversi partiti che erano grossomodo gli stessi degli anni Quaranta. Per quanto riguarda la trasversalità di questo laboratorio, il lavoro sui giornali si presta a un aggancio con la materia di italiano, in particolare come approfondimento della parallela unità didattica sul quotidiano.

2. Gli obiettivi di competenza

Questo laboratorio mi ha permesso di consolidare diversi tipi di competenze disciplinari e tutte le otto competenze chiave di cittadinanza richieste dal profilo in uscita dalla scuola del primo ciclo.

Ovviamente, la prima competenza era di comprendere e utilizzare le fonti storiche per produrre conoscenze su temi definiti. In particolare, gli alunni hanno potuto esercitarsi nelle abilità di comprendere una fonte storica primaria, selezionare autonomamente, seppur con il supporto di un gruppo cooperativo, le informazioni rilevanti da condividere con i compagni, riportare correttamente le informazioni individuate trascrivendole correttamente sul cartellone. Nel momento dell'esposizione ai compagni, gli alunni hanno

potuto consolidare la competenza di esprimersi utilizzando un lessico specifico adeguato, esposizione preparata come compito a casa con la costruzione di una mappa concettuale. Le domande dei compagni e della docente hanno stimolato l'abilità di operare collegamenti e di fare considerazioni personali.

Rilevante naturalmente è stato il risultato complessivo per quanto riguarda la competenza di comprendere eventi, processi, avvenimenti storici e saperli collocare nel tempo e nello spazio. Grazie a questo laboratorio tutti gli alunni hanno familiarizzato con l'ambiente e le idee della Resistenza e si sono avvicinati agli autori degli articoli. Tutti gli alunni di entrambe le classi hanno dimostrato di saper comprendere avvenimenti di storia cittadina e di saperli collocare nel più vasto contesto nazionale e internazionale, hanno potuto sviluppare la capacità di riflettere su tanti aspetti rilevanti della convivenza civile e desumere dalle parole accorate lette nei documenti i problemi che derivano dal vivere sotto una dittatura e in guerra. La relazione scritta finale è stata utile per favorire una rielaborazione personale di quanto appreso.

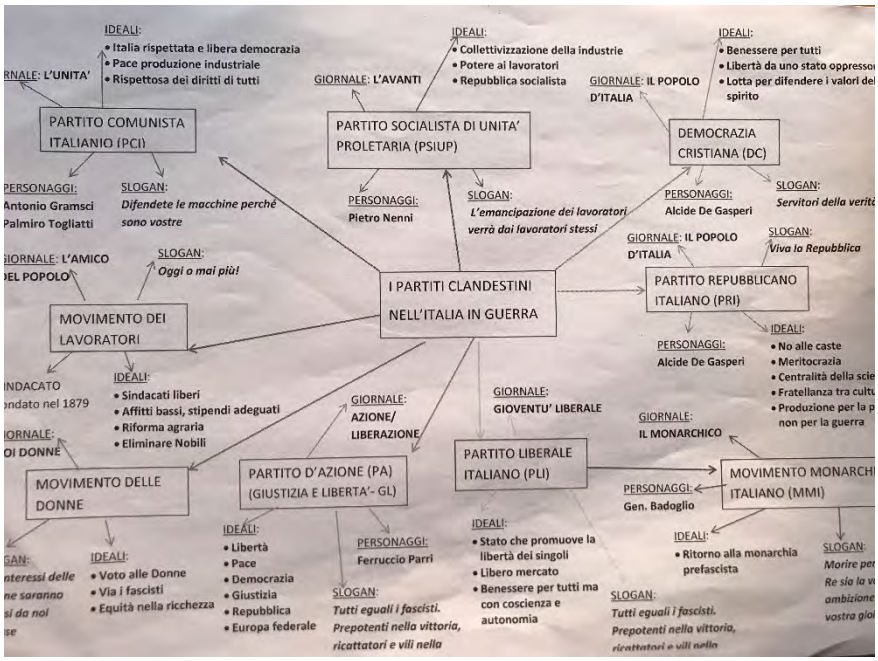


Figura 1. *Mappa concettuale risultata dalle esposizioni dei diversi gruppi alla classe.*

L'idea di utilizzare giornali clandestini prodotti durante la Resistenza permette di avvicinare i giovani studenti in modo più diretto alle vicende di quel momento storico cruciale per la nascita della nostra Repubblica Italiana. Le parole piene di passione dei protagonisti sono facilmente comprensibili e i ragazzi ne avvertono la drammaticità, riuscendo ad avvicinarsi ad avvenimenti

che risultano oggi ormai troppo distanti se trattati solo manualisticamente. Il lavoro aiuta gli alunni a comprendere quale immane fatica è stata necessaria per arrivare alla creazione del paese pacifico e civile, che loro oggi abitano spesso inconsapevolmente.

Il percorso, dalla volontà e dal desiderio dei partigiani di liberazione dal regime dittatoriale alla nascita della *Costituzione* italiana, costruisce un saldo legame di continuità tra le forze antifasciste in lotta durante la guerra e l'Italia finalmente libera che inizia il suo percorso democratico. Inoltre vengono messe in rilievo le diverse convinzioni politiche, aiutando i giovani a comprendere la complessità di una comunità democratica e il valore del pluralismo. Gli alunni delle due classi terze ai quali si è proposta questa UdA hanno reagito in generale con curiosità ed entusiasmo. I cartelloni prodotti sono stati molto belli, quindi si è deciso di appenderli nei corridoi della scuola, con grande orgoglio degli autori.

Per quanto riguarda una riflessione sul curricolo verticale, ho trovato molto utili le riflessioni fatte da Antonio Brusa sulla necessità di operare delle scelte strategiche negli argomenti nella direzione dell'essenzializzazione del piano di lavoro, di progettare diversi *focus* dopo un'introduzione generale del periodo storico a inizio anno scolastico o in due momenti. Questa unità risponde efficacemente a questa proposta di riprogettazione perché permette di focalizzare il lavoro su relativamente pochi contenuti, che gli alunni scoprono in autonomia e che risultano decisivi per comprendere aspetti importanti della contemporaneità, o almeno del passato prossimo e della sua genesi.

Mi sono molto interrogata, dopo la riforma Moratti del 2002 dei programmi di storia e geografia, su vantaggi e perdite che essa ha comportato. Ogni insegnante di scuola secondaria di I grado sa quale deprivazione concettuale e lessicale manifestino gli alunni in entrata alla scuola media oggi (e talvolta anche in uscita) e che la ragione principale stia proprio lì, nei programmi di storia e geografia della scuola primaria. Nel mio Istituto comprensivo da tre anni abbiamo una sperimentazione sul curricolo verticale, ma storia e geografia non sono incluse. Se si approntassero per la scuola primaria tanti quadri di civiltà, scelti anche in base alla composizione etnica della classe e alla storia locale, basati su indicatori di civiltà costanti, e si affiancassero semplici *focus* su temi rilevanti, si potrebbero riportare aspetti della storia moderna e contemporanea nella scuola primaria, oltre a soddisfare la necessità di reintegrare la geografia con quella europea e mondiale. La scuola secondaria di I grado potrebbe lavorare sul consolidamento e l'approfondimento documentario, concentrandosi maggiormente sui processi di trasformazione più rilevanti, poggiando su competenze lessicali e concettuali più ampie. Per quanto riguarda i materiali, i ricercatori di storia (e geografia) potrebbero costruire una banca dati sui quadri di civiltà a disposizione degli insegnanti della scuola primaria, in cui ogni insegnante possa scegliere in base alle sue necessità.

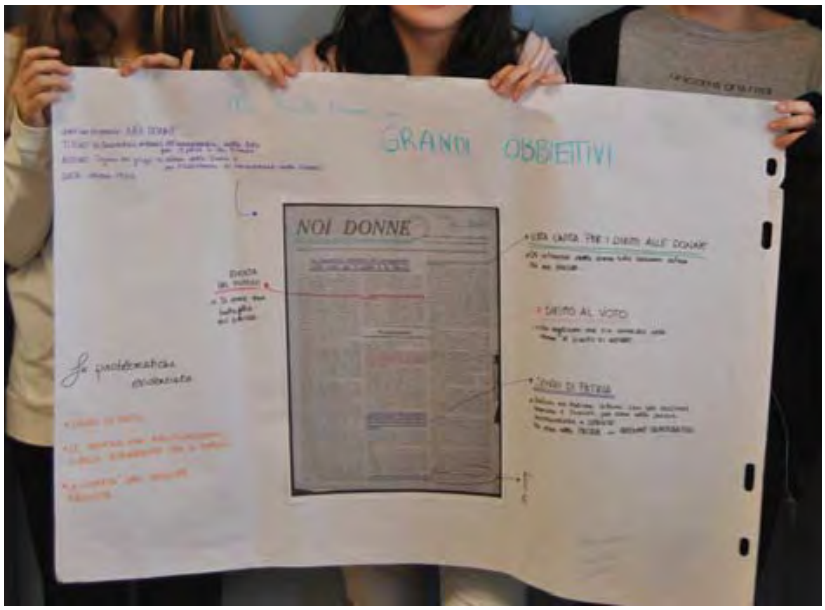


Figura 2. *Uno dei cartelloni predisposto con i materiali della stampa clandestina.*

Concludo con una nota biografica che mi ha stimolato fin dall'inizio in questa ricerca: mio padre mi raccontava da bambina di quando, durante la Resistenza, andava da partigiano per le strade di Milano ad appendere manifestini: «Andavo con una ragazza e fingevamo di baciarci, intanto stendevo la colla e attaccavo il manifesto, e poi via veloci, stando attenti che nessuno ci vedesse». Era vicino di casa di Ferruccio Parri, che un giorno gli aveva parlato della futura Assemblea Costituente che bisognava organizzare dopo la guerra. Mio padre gli restò amico tutta la vita, seguendone da vicino le alterne fortune politiche. Al loro grande sogno coraggioso dedico questo mio piccolo lavoro.

Bibliografia per argomenti

Partito comunista italiano

«L'Unità» (ed. romana), supplemento al n. 17, settembre 1943, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/UNITA_ ROMA_A20_N17_SUP.pdf, accesso del 10 settembre 2017.

Perché vogliamo la democrazia progressiva, s.f., in «L'Unità» (ed. Italia settentrionale), n. 11, 25 luglio 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/unitaedsett_1944_11.pdf, accesso del 10 settembre 2017.

Partito socialista italiano di unità proletaria

«Avanguardia. Giornale della Gioventù Socialista», n. 1, giugno 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/053-Avanguardia_Toscana.pdf, accesso del 18 settembre 2017.

«Avanti! Giornale del Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria» (ed. milanese), n. 2, 22 agosto 1943 e Supplemento, 26 agosto 1943, rispettivamente http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/AVANTI_MILANO_1943_a_47_n_2.pdf e http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/Avanti_Milano_1943_suppl_2.pdf, accesso del accesso del 12 settembre 2017.

Tutto il potere ai Comitati di Liberazione Nazionale!, in «Avanti! Giornale del Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria» (ed. romana), n. 14, 26 febbraio 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/A VANTI_ED_ROMANA_1944_a_2_n_14.pdf, accesso del 12 settembre 2017.

Partito repubblicano italiano

«L'Alba Repubblicana. Giornale dei giovani del Partito Repubblicano Italiano», n. 1, 15 dicembre 1943, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/ALBA_REPUBBLICANA_N1_1943.pdf, accesso del 3 ottobre 2017.

Partito liberale italiano

«Gioventù liberale. Organo giovanile del Partito Liberale Italiano», nn. 1, 2, 3, 4-5, 1944, http://www.stampaclandestina.it/?page_id=116&ricerca=45, accesso del 10 ottobre 2017.

«L'Idea Liberale. Foglio del Gruppo Pavese del Partito Liberale Italiano», n. 1, marzo 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/ numeri/idea%20liberale_1945_1.pdf, accesso del 22 settembre 2017.

«Risorgimento liberale. Organo del Partito Liberale Italiano», n. 3, ottobre 1943, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/RISORGIMENTO_LIBERALE_ROMA_N3_1943.pdf, accesso del 10 ottobre 2017.

Partito d'azione

«Giovani. Organo dei giovani del Partito d'Azione», nn. 1-2, 1944, http://www.stampaclandestina.it/?page_id=116&ricerca=277, accesso del 12 ottobre 2017.

«L'Italia libera. Organo del Partito d'Azione», s.n., 7 marzo 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/italia%20libera_lombardia_07_03_1944.pdf, accesso del 15 settembre 2017.

«Liberazione», n. 3, novembre 1943, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/LIBERAZIONE_Rosselli%20N3_1943.pdf, accesso del 20 settembre 2017.

«Orizzonti di Libertà. Periodico Emiliano del Partito d'Azione», n. 1, marzo 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/ ORIZZONTI_LIBERTA.pdf, accesso del 20 settembre 2017.

Federarsi o perire, s.f., «L'Italia libera. Organo del Partito d'Azione», n. 15, 20 ottobre 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/ numeri/italia%20 libera_lombardia_1944_15.pdf, accesso del 15 settembre 2017.

Lettera aperta del Partito d'Azione a tutti i partiti aderenti al Comitato di Liberazione Nazionale, s.f., in «L'Italia libera. Organo del Partito d'Azione», n. 17, 30 novembre 1944, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/ numeri/italia%20libera_lombardia_1944_17.pdf, accesso del 15 settembre 2017.

Gruppi monarchici italiani

«Il Monarchico. Foglio di azione e di battaglia dei Gruppi Monarchici Italiani», n. 1, aprile 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/ numeri/MONARCHICO_1945.pdf, accesso del 10 ottobre 2017.

Partito della Democrazia Cristiana

«La Giovane Democrazia. Foglio di formazione e di battaglia dei giovani aderenti al Partito Democratico Cristiano», gennaio 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/LaGiovaneDemocrazia_N01.pdf, accesso del 28 settembre 2017.

«Il Ribelle» Marzo 1944 http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/Ribelle%20milano_1_1944.pdf, accesso del 15 settembre 2017.

Movimenti delle donne

«Compagna. Giornale dei gruppi femminili aderenti al Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria Emilia-Romagna», n. 2, marzo 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/COMPAGNA_EmiliaRomagna_2_1945.pdf, accesso dell'8 ottobre 2017.

«La Mondariso. Organo delle mondine bolognesi», n. 2, s.d. [ma 1944], http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/LaMondariso_n-2.pdf, accesso del 5 ottobre 2017.

«Noi Donne. Organo dei Gruppi di difesa della Donna e per l'Assistenza ai Combattenti della Libertà» (ed. per la Lombardia), n. 5, ottobre 1944, e n. 2, marzo 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri /noi%20 donne%20lombardia_1944_5.pdf e http://www.stampaclandestina.it/wp-con-

tent/uploads/numeri/noi%20donne%20lombardia_1945_2.pdf, accesso del 22 settembre 2017.

Rivendicazione, s.f., in «La Fiamma. Organo del Comitato di coordinamento femminile», n. unico, marzo 1945, http://www.stampaclandestina.it/wp-content/uploads/numeri/090-LaFiamma_Liguria_1945.pdf, accesso del 10 ottobre 2018.

Unione dei lavoratori italiani

«Umanità. Organo dell'Unione dei lavoratori italiani», nn. 5, 7-8, 1944, http://www.stampaclandestina.it/?page_id=116&ricerca=117, accesso del 13 ottobre 2017.

Operazioni cognitive
e conoscenze significative

La scuola di tutti

Cristina Mazzotti

1. Il modulo in breve

L'unità di apprendimento è stata proposta ai bambini di cinque anni della Scuola dell'infanzia H.C. Andersen di Palazzolo sull'Oglio ed è inserita nel progetto di curricolo verticale di cittadinanza e costituzione dal titolo *Nuovi cittadini crescono* utilizzando la didattica dei copioni.

Inserita nel cantiere la cui tematizzazione è la formazione del concetto di Stato ho dovuto affrontare da subito la difficoltà di trasportare e sviluppare in una scuola dell'infanzia un percorso su un concetto così difficile. Abbiamo quindi cercato nella parola *Stato* cosa potesse essere affrontato con bambini così piccoli. Nella mappa semantica di Stato abbiamo individuato il 'gruppo' come nocciolo concettuale di 'comunità', a sua volta concetto subordinato di Stato. Quindi potevamo partire dal *concetto di gruppo* molto vicino all'esperienza dei bambini dell'infanzia.

Ma dove ritroviamo il gruppo?

Quando il bambino entra alla scuola dell'infanzia, lascia il suo primo gruppo ristretto che è la famiglia e si approccia a vivere con altri bambini e altre persone, che hanno ruoli diversi nella nuova quotidianità. Sono proprio le parole con cui nomina i componenti del nuovo gruppo, compagni e amici, maestre, bidelle, cuoche, che diventano il mezzo, per avviare il processo di concettualizzazione che gli stiamo proponendo.

Si parte sempre dall'esperienza vissuta dai bambini per creare e sviluppare conoscenze. Possiamo in questo modo valorizzare come ognuno di loro vive l'esperienza scolastica raccogliendo e registrando sempre ciò che loro sanno.

Se la vita a scuola è la loro quotidianità conoscere cosa si fa in una giornata alla scuola dell'infanzia è stato l'avvio per portarli a conoscere la scuola che frequentano.

L'UdA si è sviluppata nel primo periodo dell'anno scolastico (settembre/novembre) per poi concludersi con la realizzazione di un libro costruito dai bambini stessi.

I campi di esperienza che predominano sono *Il sé e l'altro* e *La conoscenza del mondo*. Sono implicati in modo trasversale anche *Il corpo e il movimento*, *Immagini, suoni colori* e *I discorsi e le parole*.

2. Gli obiettivi di competenza

Abbiamo commisurato, il più possibile, le competenze chiave europee all'età dei bambini della scuola dell'infanzia.

Competenze
• Competenza alfabetica funzionale. • Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. • Competenza in materia di cittadinanza. • Competenza matematica.
Obiettivi
• Sviluppare il senso dell'identità personale. • Esprimere le proprie esigenze. • Avere una prima consapevolezza delle regole del vivere insieme. • Scoprire di appartenere a un gruppo. • Riconoscere la scuola come un territorio deputato all'educazione dei bambini. • Riconoscere gli ambienti funzionali della scuola. • Collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata scolastica. • Distinguere le diverse attività della giornata scolastica. • Conoscere di essere un cittadino.

3. Prestazione di realtà attesa

Sono stati i bambini stessi a mettere nelle condizioni l'insegnante di fare prime valutazioni. Durante il percorso i bambini di cinque anni hanno raccontato ai bambini più piccoli come si trascorre una giornata alla scuola dell'infanzia, i loro vissuti e le loro emozioni. Un racconto che ha dato origine alla costruzione del 'calendario della giornata' fruibile dall'intera sezione. Visualizzando le attività nel calendario anche i più piccoli potevano prevedere cosa sarebbe accaduto, man mano aiutandoli così anche a superare l'ansia.

L'osservazione e l'ascolto sono state le strategie utilizzate. L'insegnante tiene traccia di come i bambini comunicano le loro conoscenze: del linguaggio usato rispetto alle azioni, ai soggetti, al tempo e agli spazi. In particolare, all'uso delle parole 'noi' oppure 'i bambini del disco rosso…' che facevano riferimento al gruppo sociale.

Figura 1. *Il Calendario della giornata.*

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Cosa so della scuola dell'infanzia che frequento

L'insegnante prepara situazioni in cui motivare i bambini a rispondere alle domande stimolo in diversi momenti dell'attività o durante il grande gruppo oppure in situazioni di piccolo gruppo omogeneo. Predispone una batteria di domande per far raccontare ai bambini cosa accade in una giornata a scuola: *Chi viene a scuola? Cosa si fa a scuola? Quando inizia e quando finisce la giornata scolastica? In quali ambienti ci riuniamo tutti per il cerchio? In quali si gioca anche da soli o in gruppo? In quali si fanno le attività? In quali si mangia*? Utilizzerà anche domande per stimolare le osservazioni e far fare prime inferenze ai bambini: *Tu frequenti la scuola dell'infanzia. Cosa c'*è nella scuola che non trovi dalle altre parti*?'*.

Gli alunni rispondono alle sollecitazioni secondo le situazioni predisposte: raccontano oralmente ciò che pensano e disegnano le loro esperienze.

4.2. Racconto la scuola che frequento

L'insegnante avvia una prima esperienza di gruppo condividendo le risposte dei bambini e distribuendo i loro disegni sul pavimento in modo sparso. Sottolinea che da questo momento ogni disegno del singolo appartiene al gruppo e fa scegliere, ai bambini, i disegni più completi per costruire un racconto

Figura 2. *Prime forme di organizzazione temporale e di racconto.*

Gli alunni appendono i disegni con una molletta su un filo e danno un ordine di tempo alle azioni disegnate. Realizzano la prima impalcatura del racconto del loro stare a scuola.

4.3. Anche gli altri bambini vanno a scuola

L'insegnante legge il racconto *Tim va a scuola* di Liesbet Slegers per far proiettare in un'esperienza raccontata da altri l'esperienza scolastica vissuta e raccontata da loro. Propone quindi attività di drammatizzazione.

Figura 3. *Il sé e il gruppo.*

Pone domande per far realizzare la drammatizzazione della storia: quali azioni fa Tim da solo e quali azioni fa in gruppo? Come si sente quando è solo e come si sente quando è in gruppo?

Gli alunni ascoltano la storia seduti in cerchio. Riconoscono nei personaggi del racconto, la mamma, la maestra, i compagni, gli amici che frequentano la scuola, che fanno attività anche se diverse, che richiamano quello che fanno loro. Riconoscono le azioni, di essere soli quando lasciano il cancello, ma che si ritrovano in gruppo quando cominciano le attività scolastiche. Scelgono il personaggio da interpretare e allestiscono gli ambienti.

Rispondono alle sollecitazioni delle domande riflettendo sulla diversità di agire da soli o in gruppo.

4.4. Fase di verifica dopo l'insegnamento UdA

L'insegnante, per verificare quanto appreso dai bambini, osserva le loro azioni, se e come si orientano temporalmente e spazialmente utilizzando *Il calendario della giornata*. In particolare prende nota del linguaggio che è la manifestazione del riconoscimento delle diverse forme di gruppo di cui hanno esperienza a scuola. Osserva i bambini durante l'esperienza della drammatizzazione in cui interpretano personaggi e ruoli che agiscono e si muovono negli ambienti scolastici.

4.5. Fase di valutazione finale

Figura 4. *Copertina del libro dei bambini.*

La valutazione finale è avvenuta attraverso la costruzione di un libro. I bambini riuniti in gruppo hanno progettato il libro: ognuno ha scelto l'attività o l'ambiente da disegnare. In questi disegni si possono vedere loro stessi in una sorta di 'autoritratto' o disegnati in gruppo con i compagni mentre svolgono l'attività. L'insegnante ha scritto al computer il racconto man mano i bambini commentavano ed è stato deciso il titolo (*Alessia va a scuola*) e suggerito come impaginare il libro.

Nei disegni presenti sul libro si evidenziano le *routines*, le diversità di sesso e nazionalità, le azioni dei bambini fatte singolarmente e quelle fatte in gruppo, le azioni delle insegnanti, alcuni ambienti della scuola.

5. Conclusioni

L'ambiente scuola offre l'opportunità per ogni bambino di sviluppare il senso di appartenenza a un gruppo eterogeneo per sesso, età e provenienza dato innanzitutto dall'esperienza diretta vissuta in prima persona e di sviluppare il senso dell'identità personale e una prima consapevolezza del vivere bene insieme.

Per concludere ritengo opportuno ribadire come i bambini, dopo aver lasciato la famiglia e la propria casa, conosciuta come luogo sicuro, siano entrati a far parte di una comunità più ampia in cui hanno dovuto imparare a vivere con pari e con adulti.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il percorso si è rivelato strategico perché utilizza l'esperienza quotidiana dei bambini, la valorizza facendola diventare una conoscenza del mondo e del tempo in cui vivono si inserisce nel curricolo verticale relativo alle competenze di cittadinanza e costituzione.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze in itinere si è effettuata tramite osservazioni sistematiche dirette e registrate su un diario di bordo, considerando che il passaggio dei bambini alla scuola primaria è avvenuto in due tempi.

La realizzazione del libro è stata utilizzata come 'compito di realtà'.

I singoli bambini sono stati valutati per la progettazione (titolo, parte scritta, parte iconica, autore, impaginazione) e per la realizzazione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti

I bambini hanno partecipato da protagonisti e si sono sentititi i 'Nuovi cittadini che crescono' che è titolo del progetto in atto nella nostra scuola da alcuni anni!

Bibliografia di riferimento

L. Coltri, C. Mazzotti (2005), *Il tempo non è il solito calendario*, «Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia», 5, 2005, pp. 30-35.

L. Coltri (2005), *I bambini e la storia*, «Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia», 1, 2005, pp. 24, 57.

L. Coltri (2017), *Un curricolo di copioni rappresentati*, in *La storia oltre i manuali. Come usare i testi storiografici e testi di finzione storica*, a cura di D. Dalola, M. T. Rabitti, Milano, Mnamon.

L. Coltri (2018), *Avviare la costruzione dell'idea di stato nell'educazione storico-geografica per formare cittadini responsabili*, in *Una nuova storia generale da insegnare*, a cura di L. Coltri, D. Dalola, M.T. Rabitti, Milano, Mnamon, pp. 283-289.

L. Slegers (2000), *Tim va a scuola*, Milano, Ed. Ape Junior.

«Ti racconto la mia Prima»

Daniela Masneri

1. Il modulo in breve

Ricostruire il proprio passato, recente e condiviso, risulta emotivamente significativo e oltremodo coinvolgente per bambine e bambini di seconda primaria che si sentono protagonisti della loro storia, non solo come individui ma anche come componenti di una comunità. Tale percorso si è inserito così nella proposta di attivare esperienze che coinvolgessero anche le prime classi della primaria nel processo di formazione del concetto di Stato. L'unità di apprendimento si è sviluppata durante il primo quadrimestre dell'anno scolastico 2017/2018 e gli alunni di seconda della scuola del Sacro Cuore del Primo Istituto comprensivo di Palazzolo sull'Oglio sono stati protagonisti della ricostruzione dell'esperienza scolastica fatta in classe prima.

Le conoscenze significative implicate sono:

1) la scuola come luogo dove le esperienze quotidiane del singolo e soprattutto del gruppo-classe, come comunità che apprende, diventano oggetto di studio;
2) la scuola come territorio, con una struttura organizzativa, che in piccolo rimanda a quella di uno Stato;
3) la scuola come istituzione preposta all'educazione di bambini e bambine che prevede diritti e doveri e come luogo per imparare a essere cittadini attivi.

Le trasversalità individuate riguardano le seguenti discipline e relative conoscenze:

- cittadinanza e costituzione: essere consapevoli di far parte di una comunità; conoscere la scuola come istituzione statale preposta all'educazione dei bambini;
- geografia: riconoscere che la scuola ha un proprio territorio suddiviso in ambienti utilizzati da diversi soggetti (alunni, insegnanti, collaboratori, Dirigente);
- lingua italiana: raccontare gli eventi/fatti della propria esperienza del passato recente, pianificare semplici testi scritti, produrre semplici descrizioni;

- matematica: organizzare i dati raccolti in grafici e tabelle, classificare e raggruppare;
- arte e immagine: comunicare in modo creativo e personale.

2. Gli obiettivi di competenza

L'argomento specifico è il passato comune e recente della classe. La didattica applicata è quella della ricerca storico-didattica.

***Competenza*: Orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche.	Individuare le caratteristiche che distinguono il periodo del primo anno di scuola: 'entrare nella comunità scolastica'. Riconoscere la prima primaria come periodo del proprio processo di trasformazione: sapere scrivere. Riconoscere le serie di fatti concatenati nel processo per dare significato al processo scelto. Rilevare la durata dei fatti e dei periodi. Confrontare la situazione iniziale e la situazione finale: riconoscere mutamenti e permanenze. Riconoscere gli eventi caratterizzanti, nel loro rapporto diacronico e sincronico (successione, contemporaneità, durata). Usare le parole e i nessi logico temporali adeguati (prima di, dopo di, mentre, intanto, da… a…). Saper utilizzare e leggere il grafico temporale.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti e dare senso ai fatti spazializzati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Conoscere la scuola i suoi ambienti e le loro diverse funzioni. Riconoscere gli ambienti della scuola funzionali all'apprendimento. Localizzare in Italia la scuola di cui si tratta.
Competenza: concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio. Criticare le fonti.	Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Rendersi conto che le informazioni sulla classe prima sono fondate su diverse tracce che messe a confronto diventano le fonti della ricerca. Fare un'analisi comparata delle diverse fonti: la loro collocazione nel tempo e nello spazio e il loro possibile in funzione delle tematizzazioni scelte. Criticare la memoria come fonte.

***Competenza*: problematizzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciare questioni in rapporto a stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio: prima di saper scrivere e dopo. Enunciare questioni in rapporto allo svolgimento dei processi di trasformazione: 'come abbiamo imparato a scrivere?'

3. Prestazione di realtà attesa

Ci aspettavamo che gli alunni:

- si rendessero conto che il passato si può ricostruire;
- avvertissero la necessità di ricorrere a un insieme di tracce poiché la memoria non basta a ricostruire il passato;
- si sentissero di far parte di un gruppo sociale, una comunità scolastica.

4. Fasi della UdA

4.1. Fase di rilevazione dei bisogni

Il pretesto motivazionale per la ricerca è stata la voglia di condividere l'esperienza del primo anno di scuola primaria con due nuove compagne. Lo scambio è avvenuto a doppio senso.

4.2. Prima fase. I temi della ricerca

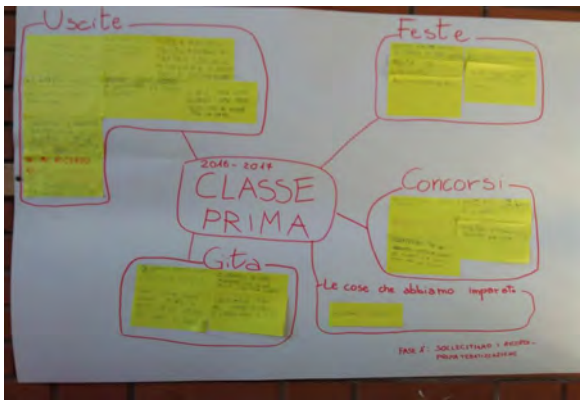


Figura 1. *Mappa tematica: i post-it organizzati per temi.*

Alla domanda stimolo «Quando pensate alla classe prima che cosa vi viene in mente?», il gruppo risponde scrivendo su un post-it una breve frase riguardante un ricordo della classe prima, dopo aver guardato alla LIM le fotografie del primo anno di scuola e averlo condiviso con le compagne nuove arrivate.

L'insegnante legge ogni post-it ad alta voce e propone di raggruppare quelli che trattano dello stesso argomento. Chiede di dare un titolo a ciascun raggruppamento. Raccoglie la tematizzazione ottenuta in una semplice mappa.

Fa notare come anche i ricordi delle nuove compagne rientrano in quei temi.

L'insegnante chiede, poi, ai bambini di rappresentare con un disegno un fatto vissuto in prima e che si riferisca a uno o due argomenti della mappa.

Successivamente fa posizionare ogni bambino in corrispondenza dei 'corridoi' formati da corde parallele stese sul pavimento e chiede di inserire i propri disegni secondo: «Cosa è avvenuto prima? cosa dopo?». Lascia che sorgano dei 'conflitti cognitivi' quando chiede di datare i ricordi e stimola la ricerca delle tracce.

L'insegnante predispone delle semplici schede che consentano ai bambini di descrivere le tracce ormai divenute fonti che devono essere completate con un breve testo.

4.3. Seconda fase: dalle nostre tracce alle fonti

L'insegnante concentra l'attenzione dei bambini sul tema *Le cose che abbiamo imparato* e coglie la sollecitazione per avviare una ricerca su *Imparare a scrivere e a leggere in prima*. Guida la ricerca con domande: «Come scriviamo ora? Quando abbiamo imparato a scrivere? Come abbiamo imparato?».

Figura 2. *Il grafico temporale.*

4.4. Terza fase: le informazioni sulla linea del tempo

L'insegnante guida gli alunni ad organizzare le informazioni sul grafico del tempo in base ai temi precedentemente individuati.

4.5. Quarta fase: stesura di brevi testi

«Quando avete imparato a scrivere? All'inizio con lo stampato o quando avete imparato bene il corsivo?». Aiutati dalla lettura del grafico i bambini riflettono su quando è avvenuto il vero cambiamento e lo raccontano in brevi testi.

4.6. Quinta fase: generalizzazione delle informazioni acquisite

Il primo confronto per la generalizzazione avviene con le nuove compagne e successivamente rispondendo alla domanda: «Tutti i bambini della nostra scuola imparano a scrivere e a leggere in prima?». La risposta è data da un'indagine fatta presso gli alunni delle altre classi.

L'insegnante integra successivamente allargando la scala della generalizzazione ai bambini delle scuole di Palazzolo S/O e a tutti i bambini in Italia.

4.7. Sesta fase: la scuola appartiene a uno stato

L'insegnante fa poi osservare il documento che prova il passaggio dalla classe prima alla classe seconda. Sulla prima pagina, l'emblema della Repubblica Italiana fa inferire che la scuola appartiene allo Stato italiano. Stimola la riflessione sull'articolo 34 della *Costituzione* con fumetti alla LIM.

Prodotti:

- Un piccolo libro in cui gli alunni raccontano la storia parallela di bambini in prima.
- Archivio costruito con le fonti del primo anno di scuola.

4.8. Ipotesi di forme di verifica formativa

Due modalità:

a) Osservazione sistematica dei processi attivati.

b) Con prove strutturate in grado di sondare le competenze acquisite, in merito alle attività di analisi delle tracce e la lettura del grafico temporale.

4.9. Fase di valutazione finale

È stata effettuata tramite la lettura dell'esperienza scolastica di un bambino di un'altra nazione corredata dalla compilazione di una scheda: *Cosa c'è di uguale alla tua esperienza e cosa di diverso?* I bambini rispondono.

5. Conclusioni

Al termine dell'esperienza gli alunni hanno compreso che in Italia la scuola primaria prevede una classe prima in cui si impara a leggere e scrivere nella comunità costituita dal gruppo classe.

Interessante e coinvolgente la ricostruzione di questo processo attraverso le 'tracce' che gli alunni stessi riconoscono come i prodotti della loro esperienza in quanto cittadini di uno Stato che si prende cura di loro.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Questa UdA è un primo tassello, nel curricolo, per avviare il concetto di comunità per mettere le basi del concetto di Stato. Diventa un punto di partenza per arrivare, successivamente, al concetto di Comunità europea.

5.2. I feedback e la reazione degli studenti

Si sono attivati atteggiamenti di curiosità nei confronti non solo dell'esperienza scolastica ma della disciplina e nello specifico della ricerca storico-didattica in cui i bambini si sono sentiti protagonisti. È accaduto, infatti, che all'inizio della terza classe gli/le alunni/e hanno chiesto di ricostruire l'anno della seconda!

È stato, inoltre, un modo per realizzare l'accoglienza di nuovi alunni.

Bibliografia di riferimento

G. Brioni, L. Coltri, M. T. Rabitti (2016), *Insegnare e apprendere Storia e Geografia con le indicazioni nazionali*, Firenze, Giunti Scuola.

L. Coltri (2017), *Avviare alle storie d'Italia nella scuola dell'infanzia e primaria*, in *Le storie d'Italia nel curricolo verticale dal paleolitico ad oggi*, a cura di Ernesto Perillo, Milano, Mnamon, pp. 95-110.

La scuola in Italia oggi

Donata Vertua

1. Partire in terza dal quadro del presente

Il tema affrontato nel Cantiere ha riguardato il concetto di *Stato*, uno dei nuclei fondanti della conoscenza storica, nelle sue articolazioni di territorio, organizzazione, popolazione, amministrazione, governo e partecipazione.

Il modulo è stato svolto in una classe terza primaria durante il primo quadrimestre, per un periodo di circa due mesi, coinvolgendo anche le discipline di geografia, italiano e l'educazione a cittadinanza e costituzione. Era necessario inserire il percorso nella normale progettazione della classe e valorizzare la conoscenza del mondo attuale, per mettere al centro l'allievo, le sue esperienze e le sue capacità cognitive; per renderlo consapevole di essere già di diritto un cittadino. Diventa anche l'opportunità di far costruire un primo quadro che diventa punto di partenza per la costruzione delle conoscenze sul passato.

Nello scenario del presente, per far concettualizzare agli alunni lo Stato nel quale vivono oggi, si è scelto il contenitore tematico *Frequentare la scuola primaria* articolato nelle seguenti conoscenze significative: territorio di vita dei bambini, organizzazione, soggetti coinvolti nella scuola primaria, scopi dell'educazione in Italia, Istituzione statale.

2. Gli obiettivi di competenza

«[…] Gli alunni diventano competenti solo se i processi di insegnamento e di apprendimento sono impostati allo scopo di promuovere attitudini all'uso delle conoscenze e al trasferimento di abilità […]».[1]

[1] Mattozzi, 2015, pp. 20-26.

***Competenza*: Orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche	Conoscere il proprio presente: • Costruzione poster 'Noi a 8 anni'. Frequentare la scuola primaria in Italia: • Il calendario scolastico (uno strumento istituzionale). • Periodo di frequenza della scuola primaria dei bambini italiani. Organizzare temporalmente le informazioni: • Costruzione e uso di grafici temporali adatti a organizzare le informazioni. • Costruzione e uso di mappe per mettere in relazione le informazioni sul presente. • Individuare le caratteristiche che distinguono un periodo da un altro.
***Competenza*: Organizzare spazialmente i fatti e dare senso ai fatti spazializzati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Frequentare la scuola primaria in Italia: • Riconoscimento del territorio scolastico: i confini, gli ambienti funzionali all'educazione e al personale scolastico. • Dal locale al generale (dal paese alla nazione). • Assumere la scuola frequentata come rappresentazione di tutte le scuole italiane • Leggere correttamente tabelle, grafici, immagini e carte.
***Competenza*: Concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti: trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio. Criticare le fonti: vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Usare le proprie conoscenze come fonte di informazione. Individuare fonti inerenti al tema: • Ricavare informazioni dagli elementi delle fonti. • Vagliare le differenze del potenziale informativo di una traccia. • Produrre semplici informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Frequentare la scuola primaria in Italia: • Le tracce degli alunni e del personale scolastico diventano fonti (quaderni, diario scolastico, disegni, calendario, fotografie, scheda di valutazione, testimonianze). • Le tracce del territorio scolastico diventano fonti.
***Competenza*: Comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Comunicare attraverso descrizioni (testi/poster): • Produrre un testo descrittivo/argomentativo: 'La scuola a 8 anni'. • Tematizzare delimitando argomenti e articolando informazioni secondo variabili. • Costruire grafici temporali e/o mappe, poster adatti a organizzare le informazioni.
***Competenza*: Produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	Individuare quali elementi dell'analisi effettuata possono diventare elementi esplicativi: condizioni, fattori, eventi… Individuare le funzioni temporali come elementi della spiegazione: contemporaneità, durata, periodo… Generalizzare. Frequentare la scuola primaria in Italia: • Tutti i bambini di 8 anni frequentano la scuola primaria. • La scuola primaria esiste in tutta Italia. • La scuola primaria ha varie organizzazioni orarie. • I calendari scolastici regionali e d'Istituto.

3. Prestazione di realtà attesa

La produzione di un testo proposto dall'insegnante di italiano intitolato *Noi bambini-alunni del 2018*, era la prestazione di realtà attesa. Gli alunni dovevano utilizzare le informazioni di cui si sono impadroniti lungo il percorso. È stata valutata la capacità di trovare relazioni, di fare inferenze e soprattutto di come si sono avvicinati al concetto di Stato, mettendo in evidenza la loro partecipazione alla scuola come istituzione statale.

Questo l'esempio tratto dal testo di un'alunna: «*noi staremo insieme per cinque anni, perché questa è la durata della scuola primaria*».

4. Le fasi della UdA

Due le didattiche utilizzate per la realizzazione di questa UdA, corrispondenti a due percorsi integrati: *Quadri di Civiltà* e *Ricerca storico-didattica*. In particolare, verrà descritto soprattutto il percorso per la realizzazione del primo quadro che gli alunni fanno in terza primaria, il *Quadro di civiltà del presente* in cui si raccolgono le conoscenze spontanee sul loro tempo e sul mondo in cui vivono. L'istituzione-scuola è stata utilizzata come indicatore tematico ed è stato l'aggancio al tema del nostro Cantiere.

4.1. L'esperienza diventa un quadro di civiltà

La domanda stimolo è stata «*Come vivono i bambini di 8 anni, oggi in Italia?*».

Gli alunni hanno manifestato da subito una forte motivazione verso questa tematica perché hanno colto che si trattava di descrivere il loro tempo, nel quale i protagonisti erano loro stessi.

Attraverso l'analisi dei disegni e dei testi con cui hanno risposto, sono emersi vari aspetti caratterizzanti la loro vita quotidiana, frutto della loro esperienza legata agli spazi in cui si muovono, alle relazioni che instaurano e soprattutto agli oggetti che usano quotidianamente. In queste risposte è possibile riconoscere le esperienze di bambine e bambini del terzo millennio.

Durante la condivisione, fatta da ognuno alla classe, si sono raggruppati sotto un unico titolo i temi che si ripetevano. La tematizzazione quindi, riportata nel poster, ha riguardato: tempo libero, alimentazione, abbigliamento, spazio, e la scuola sulla quale, abbiamo successivamente puntato la nostra attenzione.

Ciò ha permesso l'avvio ad una prima definizione degli indicatori tematici indispensabili per organizzare le descrizioni di un quadro di civiltà.

4.2. Fase dell'organizzazione delle informazioni

Gli alunni hanno costruito il poster intitolato *Noi a otto anni* in cui hanno dapprima raccolto le informazioni necessarie per descrivere il quadro del loro presente, sotto-forma di immagini e didascalie, successivamente hanno messo in relazione tra loro i diversi argomenti con dei fili. In questo modo le informazioni della loro esperienza sono diventate conoscenza.

4.3. Il presente fa da sfondo alla ricerca sulla scuola

L'insegnante sollecita gli alunni a osservare il poster del Quadro di civiltà del presente e considerarlo lo sfondo nel quale far emergere un aspetto della loro vita di bambine e bambini di otto anni oggi in Italia, in particolare il tema 'scuola'. Motiva, poi, gli alunni a una ricerca sulla scuola oggi.

Gli alunni rispondono con un testo alla domanda 'cosa significa andare alla scuola primaria', in cui raccontano la loro giornata e di nuovo fanno emergere modi di fare del loro tempo e della civiltà cui appartengono.

Figura 1. *Il poster del Quadro di civiltà del presente.*

Dopo la condivisione si rendono conto che le loro conoscenze sono incomplete: formulano domande e cercano informazioni in merito a:

- diverse persone che sono in una scuola: quelle che lavorano, quelle che la frequentano.
- territorio scolastico che è delimitato da recinzioni e diversi ambienti che sono al suo interno.

Conoscono così un territorio nel quale gli adulti hanno nomi diversi dal nucleo familiare: maestre o maestri, segretari, dirigente, personale ausiliario: adulti che fanno funzionare 'la scuola'.

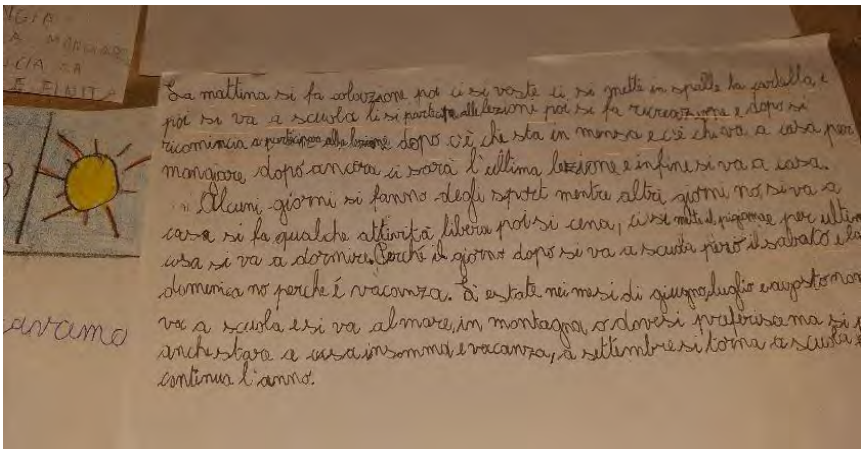


Figura 2. *Testo spontaneo.*

4.4. Fase dell'organizzazione delle informazioni

L'insegnante suggerisce varie modalità di organizzazione delle informazioni tra cui il poster e il testo descrittivo/argomentativo.

Gli alunni, come nel percorso precedente, identificano alcuni elementi caratterizzanti che uniformano la loro esperienza scolastica e che si rivelano utili a costruire un modello di generalizzazione.

Ad esempio: noi a 8 anni frequentiamo la scuola primaria. In Italia tutti i bambini di 8 anni frequentano la scuola primaria. La scuola primaria esiste in tutta Italia. È lo Stato che istituisce la scuola primaria.

5. Conclusioni

Aver affrontato il tema dello Stato con la didattica dei quadri di civiltà è stata sicuramente una scelta strategica per aiutare gli alunni della scuola primaria a configurare il primo sapere storico.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Proporre come primo quadro di civiltà quello del presente è sicuramente la scelta che meglio si inserisce nel curricolo verticale: da un lato gli alunni possono facilmente mettere in campo le conoscenze che già possiedono o hanno imparato, dall'altro acquisiscono un modello trasferibile alle altre civiltà che affronteranno nel loro percorso scolastico.

Utilizzare, come prevede la didattica dei quadri di civiltà, il poster come sintesi-mappa concettuale del quadro di civiltà costruito permette agli alunni di sviluppare due abilità fondamentali: l'abilità di sintesi (le informazioni ridotte all'essenziale) e l'abilità di cogliere le relazioni tra i vari tratti caratterizzanti.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La didattica dei quadri di civiltà affiancata dalla ricerca storico-didattica ha permesso di monitorare *in itinere* l'andamento dei processi sia di apprendimento sia di insegnamento. Le prove di verifica, appositamente strutturate, hanno valutato sia le conoscenze dichiarative (ad es. produzione di un testo descrittivo) sia quelle procedurali (ad es. analisi di fonti, costruzione nuovo poster).

La valutazione, perciò, ha riguardato tanto le conoscenze e le abilità quanto gli atteggiamenti degli alunni lungo tutto il percorso.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Collegare il tema del Cantiere (lo Stato) alla scuola e analizzare la scuola all'interno del quadro di civiltà del presente ha sicuramente motivato gli alunni durante tutto il percorso svolto. Si è trattato di valorizzare la loro esperienza del tempo e dello spazio in cui vivono.

La realizzazione, poi, del poster li ha resi non solo i protagonisti, ma anche gli autori del quadro di civiltà stesso, quindi della loro conoscenza.

Bibliografia di riferimento

L. Coltri (2017), *Avviare alle storie d'Italia nella scuola dell'infanzia e primaria*, in *Le storie d'Italia nel curricolo verticale dal paleolitico ad oggi*, a cura di E. Perillo, Milano, Mnamon, pp. 95-110.

G. Di Tonto, I. Mattozzi, P. Nencioni (2013), *Storia con la LIM nella scuola primaria*, Trento, Erickson, pp. 31-39.

I. Mattozzi, *Didattica per competenze. Insegnare Apprendere Valutare,* «*La Vita scolastica*», 1, 2015, pp. 20-26.

Storia e competenze nel curricolo (2017), a cura di V. Guanci, M.T. Rabitti, Milano, Mnamon, pp. 15-45.

Le storie d'Italia nel curricolo verticale: dal paleolitico a oggi (2017), a cura di E. Perillo, Milano, Mnamon, pp. 109-127.

Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i 'quadri di civiltà', «I Quaderni di Clio'92», 7, 2007, Faenza, Polaris.

Grecia classica, un'esperienza dal passato al presente

Rita Cirillo

1. Il modulo in breve

La seguente Unità di Apprendimento è stata realizzata con le classi quinte della scuola primaria di Sacro Cuore a Palazzolo sull'Oglio che, da anni, ha scelto l'adozione alternativa ai libri di testo ministeriali. Il percorso è stato svolto durante il primo quadrimestre, nei mesi di novembre, dicembre e gennaio. Presentando questo percorso intendo porre l'attenzione soprattutto sull'aspetto del prodotto finale che ha costituito una reale prova di competenza. Il tempo (una trentina di ore in classe) è servito per organizzare il lavoro di ricerca, che è stato poi portato a termine in autonomia dai vari gruppi anche in tempi extrascolastici per la presentazione/condivisione al gruppo classe.

Con questa proposta si intendevano sviluppare le seguenti conoscenze significative relative alla civiltà dell'Antica Grecia (età classica) in funzione della conoscenza del presente:

- concetto di democrazia (democrazia oggi-democrazia ateniese);
- concetto di città stato (esempi di Atene e Sparta o altre/ oggi lo Stato);
- concetto di colonia/colonizzazione.

Sono state inoltre attivate trasversalità disciplinari con geografia, italiano, tecnologia e cittadinanza e costituzione.

2. Gli obiettivi di competenza

Nella stesura di questa Unità si è cercato di sviluppare le seguenti competenze chiave di cittadinanza europee:

- Capacità di imparare ad imparare
- Competenza digitale
- Competenza di cittadinanza

***Competenza*: Orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie alle caratteristiche.	Distinguere i periodi a seconda delle attività ritenute caratterizzanti le polis di Atene e di Sparta. Riconoscere gli eventi caratterizzanti, nel loro rapporto diacronico e sincronico (successione e contemporaneità). Rilevare la durata dei fatti e dei periodi. Usare linee del tempo e grafici temporali per rappresentare successioni, durate, contemporaneità, cicli. Confrontare Qdc: • riconoscendo mutamenti e o permanenze; • proponendo periodizzazioni, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; • cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente; • individuando le relazioni nei diversi aspetti socio-economici e politicoculturali.
***Competenza:* Organizzare spazialmente i fatti e dare senso ai fatti spazializzati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti, nel mondo contemporaneo e in quello passato.	Localizzare nel mondo le civiltà e i fenomeni presi in considerazione. Usare carte a diversa scala per la localizzazione. Utilizzare carte geostoriche per: • descrivere la tipologia di organizzazione territoriale; • individuare l'estensione e la distribuzione dei fenomeni; • riconoscere, sulla carta, la estensione spaziale di un fenomeno; • conoscere i principali sistemi geo-politici odierni e del passato.
***Competenza*: Concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti: trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio. Criticare le fonti: vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Utilizzare fonti testuali o iconiche. Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Distinguere fonti primarie e secondarie. Rendersi conto che le informazioni sui diversi aspetti delle civiltà sono fondate su diverse tracce messe a confronto. Vagliare le differenze del potenziale informativo di una traccia. Uso di procedure di ricerca nelle biblioteche e in internet.
***Competenza*: Comunicare in modo storiografico [secondo le trame della ricostruzione storica]**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione e la descrizione in modo efficace.	Costruire la comunicazione storiografica sulle civiltà studiate. Tematizzare: • delimitando argomenti; • articolando informazioni secondo variabili di civiltà. Attribuire significati ai mutamenti e alle permanenze. Uso delle concettualizzazioni pertinenti alla comprensione dei Quadri di civiltà. Costruire grafici temporali, mappe, carte geostoriche utilizzando anche sistemi multimediali in modo autonomo.

3. Prestazione di realtà attesa

La presentazione delle conoscenze acquisite è stata effettuata con testi storiografici realizzati con presentazioni in *PowerPoint*. Queste presentazioni hanno costituito il patrimonio delle conoscenze acquisite e delle rielabora-

zioni efficaci che è stato condiviso con la classe. Il tutto si è svolto in attività collaborativa.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

L'insegnante pone una proposta-stimolo: 'Scrivi tutto ciò che sai sulla civiltà dell'antica Grecia.' Precisando che tutto, in questa fase, verrà accettato.

Alunni e alunne scelgono o un testo o un elenco di frasi o solo parole e in un tempo stabilito espongono le proprie conoscenze.

Successivamente il docente fa socializzare alla classe le conoscenze previe dei singoli senza sottolineare eventuali errori e accettando ciò che viene detto. Contemporaneamente il gruppo classe organizza le varie conoscenze in una mappa concettuale che, via via, tematizza (figura 1). Infine l'insegnante fa emergere la necessità di cercare conferme e/o ulteriori informazioni.

Figura 1. *Mappa concettuale.*

4.2. Ricerca di informazioni sulla durata/cronologia e la localizzazione della civiltà dell'Antica Grecia.

L'insegnante predispone testi o libri adatti che riportino testi storici, fotografie di reperti archeologici, carte geostoriche (fisiche, politiche, tematiche), carte mute e atlanti. I testi sono quelli presenti nella Biblioteca della scuola realizzata grazie all'adozione alternativa.

Alunni e alunne consultano i testi per ricavare le prime informazioni riferite al tempo: inizio, fine ed eventuali periodizzazioni. Dopo aver confrontato

quelle ritrovate nei vari testi, nel caso ci fossero datazioni discordanti, decidono quali utilizzare e costruiscono la linea cronologica del tempo della civiltà presa in considerazione. Infine decidono quale periodo approfondire: il periodo di maggior splendore (età classica dal V al IV sec. a.C.)

Leggono le carte geografiche tematiche per localizzare e cogliere le caratteristiche ambientali del luogo di insediamento.

4.3. Ricerca di informazioni sulla civiltà delle Polis dell'Antica Grecia dal V al IV sec. a.C. (età classica)

Bambini e bambine, dopo aver consultato gli indici dei libri a disposizione, elencano i temi (indicatori di civiltà) da cui possono ricavare le informazioni: Atene e Sparta, tecniche e conoscenze, ambienti, vita quotidiana, attività lavorative, religione, organizzazione sociale…

L'insegnante organizza gruppi di lavoro a cui assegna uno dei temi/indicatori di civiltà. Ogni gruppo, aiutandosi con le schede predisposte dall'insegnante che facilitano e guidano gli alunni nella ricerca di informazioni, recupera le informazioni, le organizza in schemi. Successivamente utilizza gli schemi per produrre testi descrittivi e/o informativi. Questi testi diventano il 'libro di storia' della classe.

4.4. Esposizione delle conoscenze

Ogni gruppo espone alla classe le conoscenze apprese anche utilizzando formati digitali. Contemporaneamente l'insegnante segue le esposizioni e valuta il lavoro attraverso la rubrica valutativa condivisa in precedenza con la classe (figura 2).

4.5. Confronto con la mappa concettuale iniziale

L'insegnante propone il confronto con la mappa iniziale (conoscenze previe) evidenziando le informazioni corrette, parzialmente corrette, errate e quanto il lavoro affrontato sia servito ad arricchire e organizzare meglio le conoscenze apprese. Durante il confronto alunni e alunne segnano con colori diversi le informazioni della mappa iniziale (verde=corrette, giallo= parzialmente corrette, rosso=errate).

4.6. Confronto con il presente in Italia

Su sollecitazione dell'insegnante, alunni e alunne (a coppie) predispongono e completano una tabella in cui confrontano le condizioni di Atene nella Grecia Classica e quelle dell'Italia oggi, secondo alcuni indicatori di civiltà significativi per la concettualizzazione di Stato: l'organizzazione statale,

l'organizzazione politica, l'organizzazione sociale (il ruolo della donna, il concetto di cittadinanza), colonizzazione/migrazione. Devono quindi individuare permanenze e mutamenti, recuperando e organizzando conoscenze spontanee o sviluppate negli anni precedenti.

Figura 2. *Esempio di presentazione digitale realizzata da uno dei gruppi di lavoro.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Gli alunni di quinta si sono messi in gioco con un proprio metodo di studio nell'affrontare la conoscenza della civiltà Greca con il concetto di Stato come selettore di informazioni nella prospettiva del passaggio alla scola secondaria di primo grado.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Nelle ore di ricerca svolta dagli alunni è stato incluso il tempo per la compilazione delle rubriche valutative predisposte dalle insegnanti ma fatte alla presenza degli alunni. In questo modo si è messo in atto un procedimento di valutazione e di autovalutazione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Per riferire le conoscenze e i concetti appresi quasi tutti i gruppi hanno scelto di utilizzare una presentazione digitale. Questa scelta ha favorito una forte

motivazione: spesso utilizzavano parte dei momenti ricreativi per continuare a lavorare in gruppo alla realizzazione della presentazione.

Figura 3. *Studenti nei lavori di gruppo.*

Ciò ha permesso loro di rielaborare quanto appreso dato che dovevano operare scelte efficaci rispetto al tema sia della presentazione e delle slide, coerenti con le immagini che avevano scelto, sia per dare nuove informazioni, sia per rendere più chiare quelle scritte. In questo modo hanno messo in atto un'elaborazione delle conoscenze valutabile come competenza. Interessanti sono stati anche i rimandi positivi e le critiche dei compagni.

Bibliografia di riferimento

Il curricolo di storia (1990), a cura di I. Mattozzi, Bologna, Cappelli Editore.

A scuola

Lucia Mazzarelli

1. Il modulo in breve

La scuola è un laboratorio di democrazia, un luogo in cui si praticano regole di democrazia, in cui si respira la democrazia, il luogo dei diritti e dei doveri, della significatività e della certezza delle regole. Contemporaneamente solo la scuola può formare la consapevolezza e le competenze culturali necessarie per l'assunzione di responsabilità del singolo verso la collettività e per la salvaguardia dell'autonomia del cittadino in quanto titolare di diritti civili e politici.

L'UdA è stata svolta in una classe di seconda primaria, sono state impiegate dieci ore e lo scopo era di analizzare con i bambini l'ambiente scuola con tutti i suoi componenti per definire le regole che permettono di vivere bene insieme.

Le conoscenze significative che ci eravamo prefissi erano:

- Gli spazi della scuola.
- Le persone che vi lavorano.
- Le attività che vi si svolgono.
- I diritti e i doveri di ciascuno.
- Le regole.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella nostra storia.	Riconoscere attori o soggetti che afferiscono all'area sociale (ruoli e comportamenti). Soggetti che lavorano nell'istituzione scuola.
***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino.	Uso delle parole e di nessi logico temporali adeguati. Utilizzo di nessi logico temporali per la descrizione delle fasi del copione. Le regole a mensa.

***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti.	Lettura di diversi strumenti fra i quali mappa topografica della scuola. Confronto fra la mappa mentale della scuola e la mappa topografica.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti trasformare tracce in fonti.	Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Confronto fra interviste orali e osservazione delle attività dei soggetti.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la descrizione.	Costruzione di grafici temporali, mappe concettuali. Produzione di un video (*Adobe spark*) o verbalizzazione scritta del copione, osservando la linea delle fasi e la mappa degli elementi della mensa. Produzione di un cartellone 'Le regole a mensa'.

3. Prestazione di realtà attesa

- Riconoscere il proprio ruolo e quello di altri soggetti nell'ambiente scuola.
- Conoscere e rispettare le regole di vita comune, attraverso una riflessione sul loro senso, la discussione con gli altri e il confronto delle regole del gruppo sociale con quelle vissute in altri ambienti.
- Accettare il principio che in democrazia la maggioranza vince e la minoranza deve riconoscere il verdetto, ma viene sempre rispettata.

4. Esperienze di apprendimento (o fasi della UdA)

Fase 1. I bambini:

- Fotografano gli ambienti della scuola, i soggetti e organizzano le immagini su fogli di diverso colore per la produzione di un libro.
- Raccolgono tutte le informazioni sullo spazio osservato attraverso una scheda sugli arredi fissi e no, sull'organizzazione dello spazio.
- Costruiscono plastici degli spazi della scuola.

Figura 1. *Copione* Andare in mensa.

Fase 2

- Producono un cartellone per i bambini di classe prima per spiegare com'è fatta la scuola primaria (spazi, tempi, regole, attività…).

Fase 3

- Rappresentano l'esperienza (andare a mensa) con uno o più disegni; mettendoli sulla parete per esplicitare il fine dell'andare in mensa, il luogo, gli agenti e i loro ruoli.
- Fanno l'esperienza della mensa come attori di una recita, durante la quale si scattano foto di tutti i momenti, anche di quelli che precedono e seguono il momento del pranzo (lavarsi le mani, mettersi in fila, lavarsi i denti).
- Riflettono sulle azioni contemporanee di agenti diversi (cuoche/inservienti e bambini, per esempio).
- Verbalizzano in forma sia orale che scritta il copione dell'andare a mensa, osservando la linea delle fasi e la mappa degli elementi della mensa.

Figura 2. *Il libro delle regole.*

5. Prodotto finale

Lapbook/libricino *La nostra scuola* che spiega ai remigini com'è fatta la scuola primaria, cioè com'è organizzata, quali sono gli spazi e quali le regole, in particolare a mensa.

Il prodotto atteso è costituito dai cartelloni con le varie proposte dei gruppi tra le quali, attraverso un voto, si sceglie quello ritenuto migliore e più interessante, che sarà poi presentato alle altre classi.

Cartellone: le regole per condividere un momento collettivo (la mensa) con regole e sanzioni.

5.1. Fase di valutazione finale

La valutazione si è svolta in diverse modalità, cercando di coinvolgere direttamente gli allievi. Durante la sperimentazione sono state utilizzate delle tabelle autovalutative e delle griglie valutative compilate dalla docente tramite una scala (++, + , - , --).

Le prime, composte da *smiles* e frasi, sono state compilate dai bambini che, a seconda di come si sono sentiti, dovevano colorare o mettere una croce sullo *smile* corrispettivo.

Le griglie valutative sono state compilate dalla docente durante le varie attività svolte, centrando l'attenzione soprattutto sulla motivazione e sullo spirito che i bambini mettevano nel portare avanti il progetto.

Ovviamente si notano più particolarità e dettagli sugli allievi quando si lascia gestire l'attività a terzi, mentre quando si è intenti a lavorare con i bambini alcuni dettagli possono sfuggire.

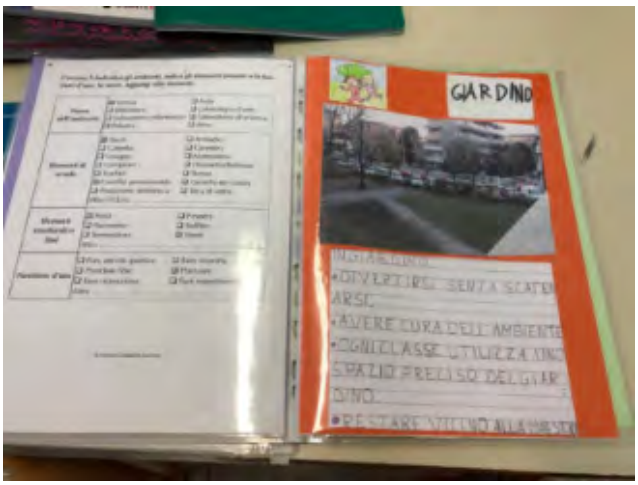


Figura 3. *Book degli spazi della scuola.*

5.2. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Questa UdA è strategica nel percorso all'interno del curricolo verticale in quanto parte dal vicinissimo del bambino, i suoi compagni, gli insegnanti, lo spazio aula e tutti gli altri spazi della scuola per poi allargarsi man mano nel succedersi degli anni alla riflessione delle regole sull'utilizzo del parco, degli ambienti sportivi e successivamente di altri ambienti frequentati, del Comune, dello Stato.

Gli scolari sono protagonisti del diritto/dovere di apprendere, in un reticolo di relazioni umane centrate sull'ascolto, sul rispetto e sulla fiducia: un ambiente (fatto di spazi, tempi, strutture, regole) coerente e in grado di sostenere la crescita umana e culturale. Il compito della scuola è far crescere i bambini e i ragazzi all'interno di relazioni sociali segnate dalla solidarietà e dalla cooperazione, all'interno della cultura di una città, di una nazione e del mondo intero.

5.3. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Durante il percorso sono stati tenuti in gran conto sia le competenze che gli obiettivi che ci eravamo prefissati, è stata fatta sempre un'attenta osservazione dei comportamenti e delle riflessioni dei bambini. Sono state, infatti, registrate molte conversazioni per poi trarne degli stralci, utilizzate come stimolo per ulteriori riflessioni e dando così valore alle parole dei bambini.

Sono state eseguite osservazioni durante le fasi di lavoro e si sono creati momenti di riflessione a grande gruppo e momenti di autoanalisi per rivedere il percorso fatto e darvi senso.

6. Conclusioni

Il tema di studio affrontato offre infinite potenzialità di sviluppo ed è altamente formativo poiché ci si avvale in maniera predominante della discussione e del confronto tra pari, favorendo la capacità di argomentare dei bambini. Tale approccio, seppur interessante e necessario, lascia poche tracce di quanto svolto in classe.

Applicare il concetto di democrazia, ovvero che la maggioranza decide, non è stato per nulla facile, perché spesso i bambini, ancora egocentrici, facevano molta fatica ad accettare, quando succedeva, che la loro idea potesse non risultare quella preferita e quindi più votata dal gruppo. La classe ha reagito bene alle proposte, forse perché il tema era nuovo e perché si sono sentiti subito parte in causa, attori di un progetto che poteva sfociare in qualcosa di concreto. Soprattutto i bambini hanno capito il valore della maggioranza e che non è facile portare avanti una propria idea, anche perché pure le idee degli altri allievi sono apparse valide e ben motivate.

Bibliografia di riferimento

L. Coltri (2014), *Copioni e comprensione del testo storico,* in *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico comprensione ed insegnamento,* a cura di V. Guanci, Bologna, Cenacchi.

L. Coltri (2017), *Un curricolo di copioni rappresentati,* in *La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica*, a cura di D. Dalola, M. T. Rabitti, Milano, Mnamon, pp.131-154.

M. Bussetti, L. Coltri (2013), *Rappresentare copioni con la Lim per insegnare abilità temporali e spaziali*, in *Storia con la Lim nella scuola primaria*, Trento, Erickson, pp. 91-111.

L. Coltri, O. Mandelli (2015), *Gli appunti visivi nella formazione di abilità comunicative,* in *Formazione storica ed educazione linguistica nell'età della multimedialità digitale. 2. Insegnare a scrivere testi in storia*, a cura di P. Lotti, Bologna, Editore Invento-Universitaria.

L. Czerwinsky Domenis (2000), *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza,* Trento, Erickson.

I. Grazzani, V. Ornaghi, C. Antoniotti (2011), *La competenza emotiva dei bambini*, Trento, Erickson.

Vivere bene in aula con le persone che vi operano: compagni ed insegnanti

Ornella Mandelli

1. Il modulo in breve

È compito delle scuole dell'infanzia e della primaria fondare i concetti chiave, indispensabili allo studio, che poi saranno arricchiti di sfaccettature nei cicli successivi.

Questa unità punta a fondare i concetti di cittadinanza, su cui si innestano poi i concetti via via più elaborati della storia, nell'ottica del curricolo verticale.

Le forme democratiche devono essere esercitate anche in contesti come la classe, per capire che la democrazia è un sistema politico che permette ai cittadini di esprimere le proprie opinioni e di assumere ruoli attivi per migliorare e cambiare la società. Il modulo è stato svolto in una classe prima, sono state impiegate dieci ore e lo scopo era di analizzare con i bambini l'ambiente aula con tutti i suoi componenti per giungere alle regole che permettono di vivere bene insieme. Le conoscenze significative che ci eravamo prefissi erano:

- Le persone che lavorano nell'aula: adulti e bambini.
- Le attività che vi si svolgono.
- I diritti e i doveri di ciascuno.
- Le regole condivise.

2. Gli obiettivi di competenza

Prendere coscienza di far parte di una piccola comunità che ha bisogno di regole per vivere serenamente con tutti per il benessere di sé e degli altri.

Competenze

- Competenza alfabetica funzionale.
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.
- Competenza in materia di cittadinanza.
- Competenza imprenditoriale.

Obiettivi di apprendimento

- Acquisire consapevolezza del proprio comportamento con insegnanti, compagni e altri soggetti della scuola interagendo correttamente con loro.
- Riconoscere la necessità di stabilire regole per vivere e lavorare insieme.
- Conoscere la funzione della regola nei diversi momenti di vita quotidiana.
- Essere consapevoli delle basilari norme di comportamento in situazioni diverse.
- Interagire nel gruppo dei pari migliorando l'autocontrollo nelle situazioni conflittuali.

3. Prestazione di realtà attesa

Creare un buon clima di classe in cui ognuno si sentisse di vivere in un ambiente sicuro, accettato e compreso e diventasse consapevole delle regole che sottostanno al benessere di tutti i componenti della classe.

4. Esperienze di apprendimento

Fase 1 – Le preconoscenze

Rilevazione delle preconoscenze tramite *brainstorming* ad intera classe:

- *Insegnante*

Secondo voi quali sono i comportamenti corretti e quelli scorretti da tenere in classe?

- *Bambini*

Sono corretti: arrivare in orario, stare attenti quando parla l'insegnante o un compagno, non picchiarsi all'intervallo, aiutare i compagni, non fare chiasso quando lavoriamo, scendere ordinatamente alla mensa…

Sono scorretti fare i dispetti ai compagni, non tenere con cura i propri materiali e quelli della scuola, lavorare male, non aiutare chi ha bisogno…

Fase 2 – Il copione della vita in aula

- Drammatizzazione e costruzione del copione[1] della vita in aula.
- Attività realizzata con l'intera classe.
- Prima abbiamo individuato: chi? dove? quando? azioni?, poi abbiamo drammatizzato il copione che abbiamo prodotto, infine abbiamo pensato alle variabili, se ci fosse stato un supplente, e l'abbiamo rappresentato con gli appunti visivi.[2]

Fase 3 – Riflessione condivisa

- Riflessione su momenti sereni e momenti di difficoltà nella vita di classe. I bambini hanno lavorato in gruppi di tre.
- È stato proposto di condividere i loro pensieri su quali comportamenti determinavano momenti sereni in classe e quali creavano loro momenti di non star bene, quindi hanno proceduto a sceglierne due per tipo e illustrarli con disegni.

Fase 4 – Fondare le regole di classe

- Condivisione della necessità delle regole. Anche questa attività si è svolta ad intera classe.
- Dai lavori svolti in precedenza è sorto dai bambini stessi il desiderio di darsi delle regole per vivere meglio in classe e sono state raccolte alla lavagna le loro proposte.

Fase 5 – La costruzione del Regolamento

- Votazione del regolamento della vita in classe. Anche questa attività è stata svolta ad intera classe.
- Le proposte dei bambini sono state votate per alzata di mano e quelle con più voti sono state inserite nel regolamento di classe.

---

[1] I copioni servono a configurare nella mente procedure che consentono ai bambini di generalizzare, usare e reinterpretare i concetti in situazione diverse nella conoscenza del presente e del passato. La Didattica dei copioni serve anche a sviluppare l'abilità di saper narrare le esperienze vissute, ascoltate, viste al fine di formare concetti.

[2] Con 'appunti visivi' si intende riferirsi a montaggi di mezzi visivi (disegni, foto, immagini di ogni genere o rappresentazioni schematiche) con i quali i bambini nelle prime fasi di apprendimento della scrittura possono comprendere le comunicazioni di coetanei e di adulti. Sono immagini capaci di rappresentare il mondo reale, mettono in scena alcuni soggetti, oggetti e spazi in modo tale che siano riconoscibili e ricostruibili da chi guarda.

Fase 6 – Rielaborazione conclusiva

- Rielaborazione dell'esperienza conoscitiva. Gli alunni hanno lavorato a gruppi di due.
- Su una scheda predisposta dall'insegnante, i bambini hanno ripercorso il percorso fatto, l'hanno messo in sequenza temporale e ne hanno illustrato una fase a scelta (*Allegato 1*).

Fase 7 – Autovalutazione

- In questa fase i bambini hanno operato individualmente.
- Ognuno ha compilato una scheda di autovalutazione sia su quanto ha imparato sulle regole sia sul gradimento delle attività effettuate (*Allegato 2*).

5. Prodotto realizzato

In quest'ultima fase gli allievi lavoravano in gruppi di tre per consultarsi sui colori e i pezzetti da realizzare autonomamente.

Il prodotto è costituito dai due cartelloni che rappresentano la vita di classe e le regole che permettono il benessere di ognuno nel rispetto reciproco, fatto di diritti e doveri (*Allegato 3).*

6. Metodologie utilizzate

La maggior parte delle attività sono state realizzate ad intera classe, perché i bambini sono ancora piccoli e hanno difficoltà a lavorare in gruppo. Questa capacità è notevolmente migliorata dopo in percorso fatto, perché esso ha permesso loro di conoscersi meglio e di essere consapevoli delle regole che sottostanno alle buone dinamiche di classe. Nelle attività di gruppo ho proposto solo gruppetti molto piccoli (di 2 o di 3), in modo da allargare man mano le loro capacità sociali. L'autovalutazione li ha visti protagonisti individualmente.

7. Considerazioni finali

La classe ha reagito positivamente alle proposte, anche perché il tema era inserito direttamente nella loro vita e si sono sentiti subito parte in causa, attori di un progetto reale.

Hanno riflettuto sulla necessità di regole condivise per vivere bene insieme, hanno elaborato con grande collaborazione e nel rispetto delle potenzialità di ognuno il cartellone e ne hanno rispettato successivamente con grande impegno (quasi tutti) le regole.

I bambini hanno capito, tramite queste esperienze, che non è facile portare avanti una propria idea, anche perché pure le idee degli altri allievi sono apparse valide e ben motivate.

Dalla sperimentazione è emerso che i bambini nel primo anno della scuola Primaria faticano ad autoregolarsi e ad autovalutarsi, ma, offrendo loro esperienze e riflessioni che li coinvolgono direttamente, diventano consapevoli che le regole li aiutano a vivere meglio nella comunità dando sicurezza e serenità.

7.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'UdA è strategica nel percorso in verticale in quanto parte dal vicinissimo del bambino: i suoi compagni, gli insegnanti, lo spazio-aula, per poi allargarsi man mano negli anni scolastici nella riflessione delle regole della scuola, poi del parco, successivamente di altri ambienti frequentati, del Comune, dello Stato….

Tutto questo tenendo conto di quanto dichiarato dalle *Indicazioni nazionali* 2012:

> La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

7.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Durante il percorso sono stati tenuti in gran conto sia le competenze che gli obiettivi che ci eravamo prefissati, è stata fatta sempre un'attenta osservazione dei comportamenti e delle riflessioni dei bambini. Sono state, infatti, registrate molte conversazioni per poi trarne degli stralci, utilizzate come stimolo per ulteriori riflessioni dando così valore alle parole dei bambini.

L'autovalutazione li ha visti protagonisti ed è stato un momento molto significativo perché hanno potuto comprendere ancor meglio cosa significa rivedere il percorso fatto e darvi valore.

Bibliografia di riferimento

L. Coltri (2014), *Copioni e comprensione del testo storico*, in *Formazione storica ed educazione linguistica. 1. Il testo storico comprensione ed insegnamento*, a cura di V. Guanci, Bologna, Cenacchi.

L. Coltri (2017), *Un curricolo di copioni rappresentati*, in *La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica*, a cura di D. Dalola, M. T. Rabitti, Milano, Mnamon, pp. 131-154.

M. Bussetti, L. Coltri (2013), *Rappresentare copioni con la Lim per insegnare abilità temporali e spaziali*, in *Storia con la Lim nella scuola primaria*, Trento, Erickson, pp. 91-111.

L. Coltri, O. Mandelli (2015), *Gli appunti visivi nella formazione di abilità comunicative,* in *Formazione storica ed educazione linguistica nell'età della multimedialità digitale. 2. Insegnare a scrivere testi in storia*, a cura di P. Lotti, Bologna, Editore Invento-Universitaria.

L. Czerwinsky Domenis (2000), *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza,* Trento, Erickson.

I. Grazzani, V. Ornaghi, C. Antoniotti (2011), *La competenza emotiva dei bambini*, Trento, Erickson.

Allegati

Allegato 1

METTETE NELL'ORDINE IN CUI SONO STATE PROPOSTE LE ATTIVITÀ (1-2-3-4) E POI SCEGLIETENE UNA E ILLUSTRATELA CON UN DISEGNO.

.... Votazione delle regole

.... Drammatizzazione del copione della vita in classe

.... Realizzazione del cartellone

.... Lavoro di gruppo sui momenti sereni e quelli di difficoltà

Allegato 2

Allegato 3

ALZARE LA MANO PER CHIEDERE LA PAROLA
ASCOLTARE CON ATTENZIONE
RESTARE SEDUTI DURANTE IL LAVORO
AVERE CURA DEL MATERIALE
METTERE IN ORDINE L'AULA
Noi pensiamo che i DIRITTI DEI BAMBINI...
Sono una specie di regole che tutti devono rispettare
Ci fanno sentire protetti
Ci spiegano le cose che dobbiamo fare o che non dobbiamo fare
Devono essere rispettati da tutte le persone dell'Italia e del mondo
Ci aiutano a capire di cosa abbiamo bisogno
Sono delle cose che ci fanno vivere bene
Ci dicono di cosa ha bisogno un bambino
Ci fanno sentire al sicuro

Forme di organizzazione sociale nel primo neolitico

Valentina Conti

1. Il modulo in breve

La UdA, rivolta agli alunni di una classe terza primaria, è un percorso che permette di poter viaggiare nel tempo, dalla società di cacciatori e raccoglitori alla società stanziale agricola, evidenziando i processi di trasformazione che l'uomo del Neolitico vive in relazione ai diversi contesti climatici e ambientali. Innanzitutto, prende in considerazione le preconoscenze degli alunni, per poi passare agli aspetti della vita sociale ed economica.

L'UdA approfondisce numerosi concetti cartografici, spaziali, temporali, quali ambiente e territorio, patrimonio culturale. Periodizzare come pure esaminare rappresentazioni 'topografiche' del territorio agricolo, attraverso le incisioni rupestri della Valcamonica, è stato indispensabile per poter circoscrivere il raggio di azione in cui muoversi. L'UdA analizza, infine, i villaggi del Neolitico, come prima forma di organizzazione sociale, attraverso la stesura di un copione. L'intero percorso, in 12 ore, ha coinvolto diverse discipline, nell'ottica della trasversalità: geografia, tecnologia e le Educazioni alla cittadinanza, alla legalità e all'ambiente. Per la compilazione di rubriche valutative e la visione di elaborati sono occorse sei ore di programmazione.

2. Gli obiettivi di competenza

Comprendere la relazione tra uomini, ambiente e utilizzo delle risorse come risposta ai bisogni è l'obiettivo principale della UdA, per meglio riconoscere, all'interno di un territorio, l'appartenenza attiva a un gruppo sociale e l'adesione consapevole a regole condivise.

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
a. Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella storia. b. Individuare il ruolo di agenti non antropici.	*Sotto-abilità* 1a. Riconoscere attori e soggetti che afferiscono all'area sociale (gruppi umani del Neolitico). 1b. Individuare il ruolo di agenti non antropici nell'influenzare scelte umane: caratteristiche territoriali e climatiche. *Contenuti* 1a. Ruoli sociali e comportamenti. 1b. Fine delle glaciazioni e condizioni climatiche favorevoli. alla diffusione di gruppi di Sapiens.
***Competenza*: orientarsi nel tempo e nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
a. Periodizzare. b. Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	*Sotto-abilità* a.1. Riconoscimento degli eventi caratterizzanti, nel loro rapporto diacronico e sincronico. a.2. Saper utilizzare lo strumento di misura del tempo storico per rappresentare con linee del tempo le durate. b.1. Uso delle carte a diversa scala per la localizzazione. b.2. Uso delle carte per riconoscere l'estensione spaziale di un fenomeno. *Contenuti* a.1. Dalla caccia e raccolta alla sedentarietà agricola. a.2. Linea del tempo: passaggio dal Paleolitico al Neolitico. b.1. Uso di carte geografiche per la localizzazione della Valcamonica. b.2. Sviluppo del Neolitico su vasta scala territoriale.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti: trasformare tracce in fonti, in rapporto al contesto di studio.	*Sotto-abilità* Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. *Contenuti* Raccogliere informazioni sulla quotidianità dell'uomo del Neolitico durante la visita all'Archeopark, confrontando tra fonti visive e materiali.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	*Sotto-abilità* Distinguere gli elementi dell'analisi degni di essere inclusi tra gli elementi esplicativi: condizioni, fattori, eventi. *Contenuti* Caratteristiche ambientali, nascita dell'agricoltura e sviluppo dell'allevamento all'origine delle stanzialità dell'uomo, in particolare nella Valcamonica.

3. Prestazione di realtà attesa

L'UdA ha lo scopo di consolidare sentimenti di appartenenza al proprio territorio, alla luce del rapporto strettamente correlato tra uomo e ambiente, in cui organizzazione e relazioni sociali tra soggetti risultano indispensabili in risposta ai loro bisogni.

4. Esperienze di apprendimento

Fasi del processo	**Cosa fa l'insegnante**	**Cosa fanno gli alunni**
Rilevazione delle conoscenze.	Chiede di pensare ai diversi contesti climatici e ambientali in cui l'uomo del Neolitico vive e all'utilizzo delle risorse territoriali. (*Brainstorming*).	Verbalizzano le loro idee.
Costruzione della mappa mentale delle soluzioni date dall'uomo ai problemi individuati nelle fasi evolutive.	Propone mappe interattive alla LIM. Organizza un'uscita didattica in un luogo legato alle risorse naturali (Valcamonica) e una visita all'Archeopark di Boario Terme per osservare e sperimentare l'uomo del Neolitico.	Giocano con le mappe interattive. Individuano la relazione uomo/ambiente attraverso l'osservazione-interazione con il luogo visitato. Ricavano informazioni da varie fonti.
Concettualizzazione.	Propone agli alunni la costruzione di uno schema sull'organizzazione sociale dei gruppi umani nel Neolitico.	Utilizzano il metodo della ricerca, basandosi prevalentemente su fonti visive, materiali e scritte (letture). Costruiscono lo schema divisi in piccoli gruppi.
Verifica **Compito di realtà**: esaminiamo i villaggi del Neolitico come prima forma di organizzazione sociale. (*Copione*)	Fornisce una tabella con indicatori da completare sul confronto tra il modo di vivere dell'uomo del Paleolitico e del Neolitico.	Completano la tabella, inserendo dati relativi alle attività quotidiane, abitazioni, regole della convivenza, linea del tempo…
Strumenti e materiali.	Connessione Internet, LIM e tablet, mappe interattive, schede, letture, documentari per conoscere l'evoluzione dell'uomo fra Paleolitico e Neolitico e la sua organizzazione sociale nel tempo.	
Prodotti.	Copione 'I villaggi del Neolitico'. Uscita didattica all'Archeopark della Valcamonica: realizzazione di un libro digitale/*PowerPoint* da parte degli studenti con il supporto del docente.	

Elementi costitutivi dell'evento rappresentato nel copione **I villaggi del Neolitico**		
1. Rilevazione delle esperienze pregresse.	a. I bambini disegnano	Rappresentare a gruppetti un villaggio, collocandolo in un ambiente naturale. Rappresentare un'attività specifica del villaggio. Rielaborazione dei disegni e individuazione dei temi usati.
	b. I bambini raccontano il copione vero e proprio, secondo uno schema di indicatori dato.	Spazi: localizzazione dei primi villaggi Soggetti/Agenti: organizzazione, ruoli e comportamenti. Tempi: definizione temporale del fenomeno. Azioni/Attività: suddivisione delle attività. Strumenti: individuazione dei mezzi utilizzati dai soggetti per le loro attività quotidiane. Scopo: riconoscere il villaggio neolitico come il fulcro della comunità, intorno al quale si trovano le terre coltivate, che appartengono a tutti gli abitanti.
2. Lavoro fotografico.	Scattare una serie di foto che documentano l'esperienza.	
3. Configurazione del copione.	Riordinare le foto in sequenza temporale sulla linea del tempo (LIM). Attribuire alle foto i post-it che connotano le varie fasi del lavoro (attività, ambienti…) e trasformare la parola scritta a mano in editata.	
4. *PowerPoint*/Libro digitale: raccontare l'esperienza vissuta.	Predisporre alla LIM una presentazione in *PowerPoint* nella quale collocare foto e didascalie elaborate dai bambini. Verbalizzare l'esperienza.	
5. Generalizzare	Chiedere ai bambini se i villaggi furono costruiti entro e oltre la Valcamonica.	
6. Valutazione dell'avvenuta configurazione del copione.	Predisporre giochi di ruolo, questionari a risposta multipla. Predisporre una mappa da compilare.	

Sezione fotografica: organizzazione sociale e ruoli in un villaggio neolitico

5. Fase di valutazione finale

Per la valutazione formativa e sommativa degli alunni ho utilizzato mappe e tabelle da compilare, questionari a risposta multipla, giochi di ruolo. Inoltre, è stata importante l'osservazione sistematica dei bambini, *in itinere*.

6. Conclusioni

6.1. La strategicità della UdA all'interno del curricolo verticale

L'UDA è strategica per individuare le prime forme di organizzazione sociale nel passaggio dal Paleolitico al Neolitico. I contenuti riguardano nuclei fondanti dell'educazione alla cittadinanza attiva, alla legalità e all'ambiente.

6.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Trattandosi di una pluralità di competenze, nella valutazione sono confluite sia le prove di verifica somministrate che l'osservazione *in itinere* degli atteggiamenti assunti nelle relazioni sociali, nell'organizzazione e nel rispetto di ruoli e regole del vivere comune. Complessivamente non sono state rilevate particolari difficoltà nella valutazione delle competenze richieste.

6.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il Neolitico è un argomento 'vincente', che ha destato negli studenti grande curiosità, partecipazione ed interesse. I vari passaggi, caratterizzanti la proposta, hanno permesso loro di cogliere pienamente alcuni aspetti di cui il passaggio al Neolitico è portatore:

a. un nuovo rapporto tra l'uomo e l'ambiente e, in particolare, con le risorse animali e vegetali;
b. l'uomo modella lo spazio circostante, radicandosi in un territorio in cui l'organizzazione e le relazioni sociali tra gli individui divengono sempre più articolate e indispensabili in risposta ai loro bisogni.

Inoltre, le attività in piccolo gruppo per la costruzione di schemi, l'esperienza interattiva all'Archeopark e la realizzazione di un elaborato digitale hanno creato un clima altamente inclusivo e piacevole, che ha permesso loro di cogliere collegamenti tra l'uomo del Neolitico e l'uomo di oggi nell'organizzazione sociale e territoriale.

Il diritto-dovere di voto ad Atene e nell'Italia di oggi

Damiano Colombo

1. Il modulo in breve

L'UdA ha preso avvio dal fatto che per un bambino di 10 anni parlare di voto, cittadinanza, democrazia, sovranità… è molto difficile. L'inizio dell'UdA, sperimentata in una classe quinta in 8 ore (oltre a 4 di programmazione, correzione degli elaborati e compilazione delle rubriche valutative), ha voluto prendere in considerazione le preconoscenze degli alunni. Si è passati quindi allo sviluppo dell'UdA: lo studio del governo della città di Atene prima di Solone e dopo, i diritti e i doveri dei cittadini e l'essere cittadini oggi, in particolare il diritto/dovere di voto, con l'approfondimento di numerosi concetti: diritto, dovere, voto, cittadinanza, oligarchia, suffragio universale, democrazia, repubblica, sovranità, popolo, elettori… L'intero percorso ha coinvolto diverse discipline, nell'ottica della trasversalità: storia, lingua italiana, immagine, educazione alla cittadinanza, alla cultura costituzionale, alla legalità, alle pari opportunità.

2. Gli obiettivi di competenza

Obiettivi principali dell'UdA sono stati quello di confrontare gli avvenimenti del passato con quelli presenti, cercando somiglianze e differenze, progressi e/o regressi e quello di conoscere il linguaggio della storia e saperlo utilizzare.

***Competenza*: sapersi orientare nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Usare la linea del tempo per organizzare: informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, periodizzazioni, durate.	*Sotto-abilità:* Comprendere il fatto che i cittadini si riuniscono in determinati luoghi e per specifiche motivazioni. Riconoscere le caratteristiche che distinguono i periodi storici. Usare termini adeguati per periodizzare. Capire che quanto si verifica oggi è un processo già iniziato nel passato (diritto/dovere di voto). Riconoscere le relazioni fra fatti storici del passato ed aspetti del mondo d'oggi. *Contenuti*: Le riforme ad Atene nei secoli VI e V a. C., in particolare il diritto/dovere di voto.
***Competenza*: saper utilizzare le fonti (reperirle, leggerle e confrontarle)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche…; consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.	*Sotto-abilità*: Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico. *Contenuti*: Alcuni articoli della *Costituzione* italiana – Le leggi ad Atene durante i secoli VI e V a. C.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Collegare fatti d'attualità ad eventi del passato e viceversa, esprimendo valutazioni.	*Sotto-abilità:* Organizzare in modo coerente e coeso gli argomenti affrontati e studiati. Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali. *Contenuti*: Il diritto/dovere di voto ad Atene e nell'Italia di oggi (tutta l'unità).
***Competenza*: intervenire, partecipare, condividere e collaborare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Interagire con il gruppo classe.	*Sotto-abilità*: Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione. Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto. Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente. Partecipare ai giochi di ruolo. *Contenuti*: Il diritto/dovere di voto ad Atene e nell'Italia di oggi (tutta l'unità).

3. Prestazione di realtà attesa

Con questa UdA mi sono prefissato di sviluppare e promuovere competenze sempre più ampie e trasversali che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale di ciascuno di noi.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

È stato fondamentale, all'inizio dell'UdA, rilevare le preconoscenze degli alunni: verificare, quindi, la consapevolezza del fatto che è importante avere delle regole condivise per la vita in comune, che le organizzazioni sociali ieri e oggi sono molto diverse, che le regole cambiano man mano che passa il tempo.

4.2. Fase preparatoria UdA

Una conversazione e/o un *brainstorming*, in cui gli alunni leggono testi proposti dall'insegnante, rispondendo e ponendo delle domande, hanno introdotto l'UdA.

4.3. Fasi operative UdA

Dopo una presentazione, con varie modalità di lavoro, delle riforme di Dracone, Solone, Pisistrato, Ipparco, Ippia, Clistene e Pericle, gli alunni, consapevoli del fatto che ad Atene ciascuno aveva una condizione diversa e partecipava diversamente alla vita dello Stato, hanno simulato l'elezione degli *Strateghi*. Innanzitutto hanno sorteggiato la loro condizione (donna, schiavo, straniero e uomo libero), quindi hanno votato (solo gli uomini liberi, come prevedeva la legislazione ad Atene), notando che i possibili elettori erano meno di un terzo della classe. Ci sono state le candidature, ognuno ha avuto la propria 'scheda' ed ha scritto il nome di chi voleva fosse eletto stratega. Ha poi deposto la scheda nell'urna, quindi, terminata l'elezione, si è proceduto allo spoglio e alla proclamazione degli eletti.

A questo punto è stato intrapreso lo studio della *Costituzione* repubblicana, nel 70° dell'entrata in vigore, per vedere in particolare le differenze fra chi poteva votare nella Grecia antica e chi invece può votare in Italia oggi. Dopo un'introduzione storica generale sulla *Costituzione* e la lettura dei primi 12 articoli, che sono stati anche 'rivisitati' dai bambini stessi, si è proceduto all'approfondimento degli articoli 48, 55, 56, 57, 58 della *Costituzione* stessa e alla lettura di alcune parti della legge 3 novembre 2017, numero 165, studiando i meccanismi di voto e il 'tagliando antifrode'.

Gli alunni hanno quindi eletto due rappresentanti di classe, utilizzando le regole oggi in vigore in Italia. Dopo lunghe ed articolate discussioni, i bambini hanno concluso che oggi lo Stato italiano è più 'giusto' rispetto alla Grecia antica perché tutti i cittadini possono votare e tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge; hanno anche capito che si sono 'allargati' i diritti politici. Infine hanno compreso che il bene dello Stato è superiore a quello dei singoli cittadini, che devono compiere il loro dovere affinché lo Stato sia 'giusto' ed 'equo'.

4.4. Fase di valutazione intermedia e finale

Per la valutazione degli alunni, più formativa che sommativa, anche *in itinere* ci si è avvalsi della produzione di testi, cartelloni, fumetti e questionari (anche a risposta multipla). È stata molto utile anche l'osservazione sistematica degli alunni durante le lezioni.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

La scuola è il luogo deputato alla crescita civica e democratica degli studenti, è il primo momento di incontro e confronto che contribuisce in maniera determinante sullo sviluppo e sulla formazione dei nuovi cittadini di domani.

Partendo dalla storia di Atene si sono potuti creare molti spunti di riflessione per comprendere e analizzare contraddizioni antiche e odierne e sottolineare che il vero cambiamento culturale passa attraverso il riconoscimento di uguali diritti e pari dignità. L'unità si è inserita quindi nel curricolo longitudinale ed è risultata strategica, costituendo una base da cui partire per sviluppare poi i concetti di Stato e di Istituzioni ed educare alla cittadinanza attiva e consapevole.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

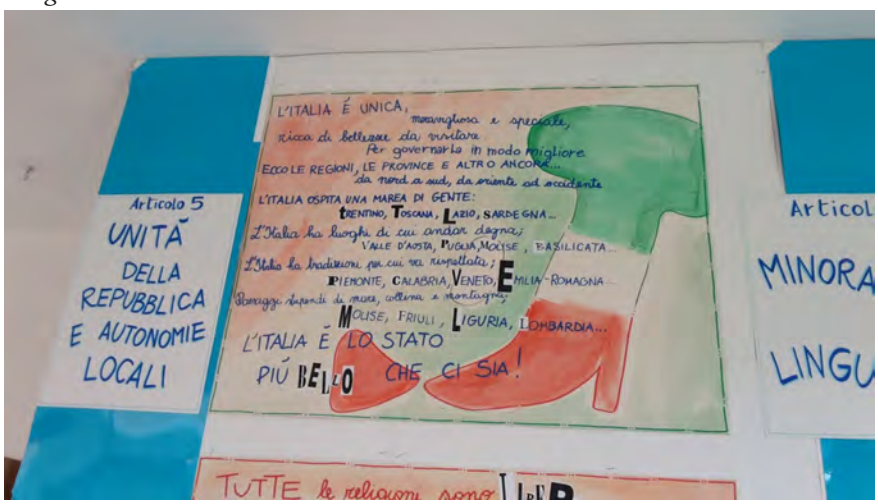
Non sempre è stato facile rilevare e valutare. Ci sono state essenzialmente due criticità. Una temporale: l'unità avrebbe dovuto essere sviluppata con tempi più distesi e coprendo un arco temporale maggiore, anche per una verifica ancor più formativa che sommativa. Un'altra è stata quella di non aver potuto verificare alcune competenze in modo esaustivo.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Tutti gli alunni hanno risposto con entusiasmo alle attività previste dall'unità di apprendimento: essi hanno sperimentato un modo 'diverso' di fare storia e cittadinanza, con un coinvolgimento maggiore soprattutto nei momenti di conversazione, di gioco e di simulazione delle votazioni in classe; anche gli allievi con difficoltà hanno dato il loro contributo, nell'ottica di una vera didattica inclusiva. Lo studio di alcune parti della *Costituzione* repubblicana li ha coinvolti talmente tanto che i ragazzi, sotto la guida del docente, hanno partecipato al Concorso nazionale *La Costituzione dei Ragazzi*: gli studenti, attraverso la storia della *Carta Costituzionale* e attraverso il percorso che ha portato alla sua stesura, hanno potuto constatare, nell'analisi di alcuni articoli, la loro costante attualità e hanno messo a fuoco una propria idea di Costituzione, con i principi che hanno ritenuto fondamentali per lo sviluppo dei diritti della persona e i principi che riguardano la legalità e la cittadinanza attiva. Il Concorso è stato vinto: i ragazzi hanno ricevuto una menzione speciale, con la consegna di una targa da parte del Ministro dell'Istruzione e del Presidente della Corte Costituzionale.

Allegati

Allegato 1



Articolo 5 – Concorso 'La Costituzione dei Ragazzi' – Anno scolastico 2017/2018.

Allegato 2

Articolo 8 – Concorso 'La Costituzione dei Ragazzi' – Anno scolastico 2017/2018.

Allegato 3

Articolo 11 – Concorso 'La Costituzione dei Ragazzi' – Anno scolastico 2017/2018.

Allegato 4

Cartellone riassuntivo – Concorso 'La Costituzione dei Ragazzi' – Anno scolastico 2017/2018.

Le competenze dello Stato e la cittadinanza attiva

Patrizia Bortolini

1. Il modulo in breve: presentazione del laboratorio

Il laboratorio si propone di costruire competenze relative alla cittadinanza attiva, pensando alle istituzioni e allo Stato come organismi 'costruiti e pensati' quindi modificabili. Ma *come* pensare alle istituzioni e allo Stato in quanto organismi 'costruiti e pensati' e soprattutto *come farlo capire* a bambini di dieci anni? Inoltre, quale percorso è possibile fare per capire *se e come si può intervenire* per migliorare/modificare un'Istituzione? È possibile capire che si può intervenire per modificarle attraverso l'organizzazione democratica?

2. Conoscenze significative

Negli anni precedenti alla costruzione di questo laboratorio si è realizzato un percorso significativo che ha toccato diversi approfondimenti: la conoscenza dei principali articoli della *Costituzione*, gli Enti locali, la distinzione pubblico/privato, la conoscenza delle diverse Istituzioni, la costruzione di competenze relative ai rapporti del cittadino con diversi organi dello Stato. In particolare, si è sperimentato attraverso pratiche consuete di assemblea di classe ed esperienze particolari come la partecipazione a *ConsigliaMi* (Consiglio dei bambini e delle bambine del Comune di Milano) in che modo avviene la partecipazione dei cittadini/e alla vita democratica.

3. Gli obiettivi di apprendimento

Obiettivi
• Acquisire il senso e conoscere i diritti di Cittadinanza. • Apprendere quali sono le riflessioni ed il pensiero che determinano le scelte che regolano gli aspetti della vita sociale. • Capire e conoscere quale effetto hanno le Istituzioni sulla vita quotidiana di ognuno. • Come si può intervenire per migliorare/modificare una Istituzione. • Pensare alle istituzioni e allo Stato come organismi 'costruiti e pensati' quindi modificabili.

Competenze
Scrivere riflessioni individuali e di gruppo, cioè: • Saper sintetizzare in forma scritta proprie opinioni. • Saper esprimere e condividere le proprie opinioni. • Collaborare positivamente nel gruppo di lavoro rispettando le opinioni altrui. • Saper arrivare a sintesi condivise nel gruppo. Ascoltare le opinioni altrui e partecipare al dibattito, cioè: • Confrontare le proprie e le diverse opinioni e saperle mettere in discussione. Riconoscere e analizzare fonti di diverso tipo (testi, video), ricavare informazioni, costruire mappe di sintesi, rappresentare per immagini, cioè: • Produrre informazioni in modo inferenziale per mezzo di fonti diverse. • Realizzare sintesi testuali e iconografiche.

4. Le diverse fasi del laboratorio

Innanzitutto bisogna sottolineare che negli anni precedenti, e nel corso dell'anno scolastico nel quale si è tenuto il laboratorio, si sono realizzate diverse attività e vi sono state numerose letture collettive di testi inerenti la tematica, per esempio: la simulazione del voto in una città ateniese attraverso un copione, assemblee di classe per prendere decisioni, la partecipazione al Consiglio dei ragazzi, con scrittura di un programma realizzabile nella scuola e la campagna elettorale, la conoscenza degli articoli fondamentali della *Costituzione*, ecc..

Si è inoltre contestualizzato man mano storicamente il processo di democratizzazione occidentale, approfondendo per esempio i temi legati alle festività nazionali, Giornata della Memoria, Festa della Liberazione, Festa del Lavoro. È stato visto un video sulla Rivoluzione francese ed è stata letta la Carta dei diritti del cittadino; si è anche introdotta una riflessione sui diritti delle donne, da Olimpia de Gouges al voto alle italiane; sono state esaminate delle schede di confronto sulla cittadinanza oggi facendo dei raffronti tra la situazione in Italia, sia in positivo che in negativo, e il resto del mondo.

4.1. Fasi del processo

1) Vengono lette, spiegate e discusse con la classe alcune parti del testo *Le isole delle meraviglie*. Viene spiegato in modo semplice il contenuto della *Città ideale* di Platone.
2) Vengono successivamente mostrate alcune immagini di 'luoghi' relativi ad Istituzioni o da queste determinati, es. scuole, ospedali, carceri, luoghi di potere, periferie, ecc. Le immagini sono di taglio neutro, ambienti abbastanza normali, conosciuti.
3) Poi è stato chiesto ai bambini di riflettere sui luoghi da loro conosciuti e frequentati e quali erano i punti positivi o negativi, cosa avrebbero voluto cambiare o migliorare.
4) In base a queste considerazioni è stato chiesto ai bambini di discutere su come dovrebbero essere in una città 'ideale' questi luoghi ideali.
5) Avviene una lunga e approfondita discussione, soprattutto su alcune tematiche: la scuola deve essere anche divertente? Devono esserci spazi dove i bambini possano essere autonomi? Il carcere deve esistere in una città ideale? Deve solo punire o deve rieducare, migliorare le persone? I luoghi di culto devono essere separati? Non è meglio creare un unico edificio nel quale ognuno abbia un suo spazio di preghiera? Dove si prendono le decisioni politiche è meglio che ci sia una tavola rotonda…
6) La classe è divisa in gruppi ed ognuno decide di dedicarsi ad una Istituzione o un luogo.
7) Si disegnano i luoghi come sono emersi dalla discussione.
8) Si discute di quali azioni siano possibili per un ragazzino per fare rispettare i propri diritti, compiendo contemporaneamente i propri doveri.

Figura 1. *Manifesti prodotti a conclusione del percorso: le istituzioni della nostra quotidianità.*

5. Prodotto realizzato

Al termine del percorso laboratoriale è stato realizzato un cartellone che rappresentava la 'Città ideale' attraverso i disegni. Sono stati raccolti i testi realizzati attraverso i gruppi di discussione, che hanno portato alla rappresentazione della Città ideale nel cartellone. È stato realizzato un capitolo da inserire nel 'libro di storia' costruito con la classe.

5.1. Metodologia

A cosa serve la filosofia?

«A pensare con la propria testa»
«A pensare insieme agli altri»
«A fare ricerca».

La metodologia utilizzata è fondata su due pratiche: il lavoro cooperativo e l'euristica. Cioè, relativamente al primo punto, collaborando positivamente in gruppi di lavoro e cooperando si sperimenta di fatto proprio quell'idea che si ha come obiettivo: la partecipazione attiva e condivisa per organizzarsi e risolvere problemi, ascoltando le opinioni altrui e partecipando al dibattito. Per quanto riguarda il metodo euristico, questo fa parte delle modalità poiché nel corso del laboratorio, ma a dire il vero in tutto il percorso scolastico, l'approccio legato all'esperienza, all'intuizione costruita attraverso questa e alla progressività nella realizzazione della conoscenza è stato fondamentale. Tutto questo è stato possibile perché la premessa al laboratorio è fondata su conoscenze e analisi delle fonti storiche, sul loro confronto e sulle conclusioni realizzate, costruendo informazioni per mezzo di più fonti elaborate e messe a confronto.

Figura 2. *Manifesti prodotti a conclusione del percorso: ripensare la città.*

6. Conclusioni

6.1. Il percorso svolto all'interno del curricolo verticale

Importante è stato il percorso svolto con la classe nel corso degli anni. A partire dai primi anni nei quali sono state poste le basi delle pratiche di cooperazione e di riflessione. Così come sul piano delle discipline il lavoro interdisciplinare, la sperimentazione e la conoscenza attraverso l'esperienza, la pratica, la 'realtà' delle fonti hanno permesso uno sviluppo a spirale che ha portato a toccare alla fine anche argomenti di notevole profondità e complessità come quello trattato.

6.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La rilevazione e la valutazione delle competenze è avvenuta in itinere attraverso l'osservazione della partecipazione e dei comportamenti. Sono stati inoltre valutati sul piano dell'impegno i testi scritti e i disegni relativi al laboratorio. Nel corso delle discussioni e del lavoro a gruppi è stata considerata la capacità di ascolto, il rispetto dei tempi e delle regole e la capacità di condividere sintesi e di fare discussioni effettivamente partecipate. Sono state anche proposte schede tematiche per approfondire e mappe concettuali per rilevare i livelli di apprendimento.

6.3. Considerazioni finali

Uno degli elementi che hanno costituito la base di questo laboratorio è stata l'interdisciplinarietà del percorso che ha coinvolto numerose discipline: storia, italiano, filosofia, educazione all'immagine, educazione civica, arte. Il loro intreccio risulta fondamentale per dare spessore alle conoscenze dei bambini, poiché la poliedricità dei contenuti elaborati necessita di questa modalità, come risulta una base indispensabile la 'concretezza' delle fonti storiche e l'elaborazione disegnata e scritta. L'esperienza 'fisica' dei bambini è il tratto che produce apprendimento, elaborazione e conoscenza. Per quanto riguarda l'andamento del lavoro svolto è stato rilevato un ottimo livello di partecipazione da parte di ogni alunno, nonché un certo grado di consapevolezza e orgoglio nella consapevolezza di progettare qualcosa che per loro potrebbe rappresentare il futuro. Persino il fatto di aver presentato loro il percorso con una esperta come percorso di filosofia, li ha portati in una dimensione di autostima e soddisfazione di sé. Tutti gli alunni e le alunne della classe hanno partecipato a tutto il percorso ed hanno lavorato con entusiasmo.

Bibliografia di riferimento

I. D'Isola (2017), *Le isole delle meraviglie. Racconti di filosofia per ragazzi*, Milano, Edizioni Farina.

G. Colombo (2009), A. Sarfatti, *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*, Milano, Edizioni Salani.

L. Tuffanelli, D. Ianes (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Trento, Edizioni Erickson.

R. Rizzi (2017), *Pedagogia popolare. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone.

T. Cornacchioli (2002), *Lineamenti di didattica della storia*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore.

O. Brenifier (2007), *Che cos'è la libertà?*, Firenze, Giunti Editore.

Rivoluzione francese la luce e il terrore (2008), a cura di Piero e Alberto Angela, video, collana *La grande storia dell'uomo*, Milano, Edizioni Corriere della Sera.

Cittadinanza, diritti e doveri

Graziella Checconi

1. Il modulo in breve

L'UdA, sperimentata in una classe quinta, è stata realizzata nell'arco di tre lezioni. In considerazione del tempo impiegato e dei numerosi temi propri dell'ultimo anno - tra i quali i grandi processi di trasformazione - è preferibile proporla in una classe quarta, anche in virtù del fatto che i contenuti trattati non presentano eccessive difficoltà.

La scelta dell'argomento trova la sua motivazione nella presenza in classe di un alunno nato in Italia ma marocchino per cittadinanza. L'obiettivo era quello di informarlo del suo diritto a chiedere di diventare cittadino italiano entro un anno dal compimento del 18° anno di età. L' UdA è stata progettata a fine autunno 2017 quando, a livello parlamentare, si ventilava la proposizione di un disegno di legge per riconoscere lo *ius solis*. Gli stessi alunni avevano riportato, durante le conversazioni in classe, la curiosità di conoscere il significato di *ius solis*, di cittadinanza, di diritti….

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella storia.	Riconoscere atti o soggetti che afferiscono all'area socio-politica (cittadini). Riconoscere e comprendere il ruolo di cittadini nella società contemporanea. Riconoscere e comprendere i tipi di relazioni (conflitticonvivenza, cittadini-non cittadini).
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare 'fonti' testuali e non e ricavare informazioni.	Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti.

***Competenza*: porre questioni pertinenti a proposito dei problemi studiati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi socio-politici.	Enunciazione di questioni in rapporto al confronto tra stati di diritto diversi all'interno della società.
***Competenza*: riconoscersi cittadini del proprio Paese, dell'Europa, del mondo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Distinguere diritti umani, civili, sociali e umani. Riconoscere i diritti garantiti dallo Stato ai suoi cittadini. Associare ai diritti i doveri correlati. Applicare, alla condizione di ipotetici individui, i diritti spettanti.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli allievi devono percepirsi come soggetti portatori di diritti e cogliere conseguentemente l'importanza di adoperarsi per la difesa dei diritti propri e altrui, assumendo atteggiamenti consoni con il proprio ruolo di cittadino 'in erba'.

4. Esperienze di apprendimento

Nelle settimane precedenti avevano avuto modo di riflettere sul rapporto individuo/collettività, bisogni comuni/doveri dei singoli, servizi/imposte e tasse durante lo svolgimento di UdA relative ai servizi erogati dal Comune. Per la presente UdA, dal titolo *Cittadinanza, diritti e doveri*, si è partiti dalla definizione del termine 'diritto' e dalle diverse valenze che lo stesso termine assume in contesti differenti. In verità la comprensione del termine 'diritto' nelle sue diverse accezioni si è rivelata più ardua del previsto sebbene, proseguendo nell'esercizio, il significato di diritto, come 'ciò che è dovuto' per soddisfare i bisogni della persona, sia andato via via chiarendosi e differenziandosi dagli altri significati della parola.

Si è quindi passati alla visione del filmato sui diritti umani della *Lega per i diritti umani*.[1] Il video, molto coinvolgente per qualità delle immagini e dell'animazione, si presta a un'analisi di tipo storico, tuttavia non intrapresa con i ragazzi, con i quali ci si è limitati a riordinare su base acronologica le principali tappe della conquista dei diritti umani.

A partire dai contenuti del filmato si è allargato il concetto ai diritti civili, sociali e politici, richiedendo poi un esercizio di classificazione da svolgere in piccolo gruppo, risultato non semplice in particolare nella distinzione tra

[1] http://www.unitiperidirittiumani.it/what-are-human-rights

diritti sociali e civili, nonostante la preventiva predisposizione di una scheda esplicativa e riassuntiva.

Particolare attenzione si è evidentemente dedicata al diritto di voto, ricollegato da molti alunni all'esperienza fatta accompagnando i genitori al seggio, in occasione del referendum sull'autonomia della Regione Lombardia. Proprio l'esercizio del voto ha offerto l'opportunità di costruire il copione 'votare oggi', compilato a livello collettivo nelle sue voci: soggetti, spazi, tempi, strumenti, azioni, scopi della votazione.

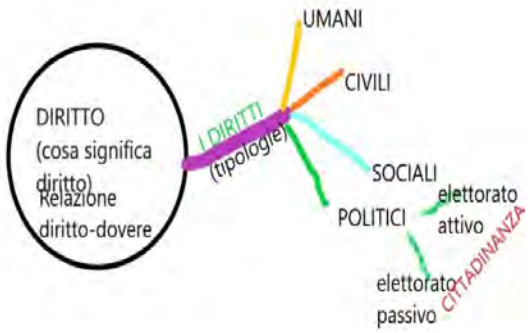


Figura 1. *Mappa dei diritti.*

Il passaggio al concetto di elettorato attivo e passivo è avvenuto piuttosto naturalmente, favorito dal richiamo alle elezioni per gli organi collegiali svoltesi a scuola qualche settimana prima.

Attraverso una conversazione partecipata quanto animata, i ragazzi hanno espresso tutte le loro domande e curiosità in merito alla cittadinanza: le risposte dell'insegnante, in base alla Legge 91/1992, sono state riepilogate in una scheda informativa consegnata a ciascun alunno per lo studio individuale. In previsione del discorso di tipo storico sulla cittadinanza ad Atene, che si sarebbe presentato nei mesi successivi, è stato dedicato un approfondimento particolare ai requisiti di cittadinanza mentre, per rispondere agli interessi più attuali dei ragazzi, si sono chiarite le modalità per richiederla, le condizioni che ne portano alla perdita e l'istituto della doppia cittadinanza.

4.1. Fase operativa UdA

Dalla fase dell'acquisizione si è passati a quella dell'applicazione proponendo la lettura di due testi descrittivi: uno relativo alle condizioni di un bambino italiano e l'altro di un bambino di nazionalità straniera, analizzate rispetto alla lingua parlata, alla frequenza scolastica, all'assistenza sanitaria, ecc.. A seguito delle informazioni ricavate dai testi, gli alunni dovevano definire di quali diritti e di quale tipologia godeva ognuno dei personaggi

descritti, dimostrando così di saper applicare le conoscenze apprese alle due differenti situazioni, in base alle quali far rientrare o meno ciascun bambino tra i cittadini italiani. La distinzione dei relativi diritti e doveri è avvenuta proficuamente, infatti tutti hanno colto la differenza tra chi è cittadino italiano, e in quanto tale gode anche dei diritti politici, e chi non lo è pur avendo riconosciuti gli altri diritti.

Scheda

Nella colonna di sinistra indica se nella colonna centrale è indicato:

- un diritto umano
- un diritto politico
- un diritto civile
- un diritto sociale

Segna poi con una crocetta se si tratta di un diritto di cui gode Marco o Abdu o entrambi.

Tipo di diritto	**Diritto a…**	**Marco**	**Abdu**
	Vivere		
	Manifestare la propria religione		
	Candidarsi per ricoprire cariche pubbliche (sindaco, assessore, deputato, senatore, ecc.)		
	Far parte degli scout		
	Andare a scuola		
	Votare per eleggere chi deve amministrare il Comune, la Regione, ecc.		
	Essere libero di dire ciò che pensa		
	Ricevere assistenza in caso di malattia		
	Ricevere informazioni, notizie		

Quali diritti sono comuni a Marco e ad Abdu? Quali diritti appartengono solo a Marco? Perché?

Un ulteriore esercizio ha riguardato l'associazione ad ogni diritto del corrispondente dovere e l'illustrazione, a livello individuale, di situazioni personali in cui ciascuno si è sentito portatore di un diritto o di un dovere, a scuola o in famiglia.

L'UdA si è conclusa con la verifica, consistente nella compilazione di uno schema riassuntivo sulla differenza rispetto al godimento dei diritti tra cittadini italiani e stranieri in Italia, dimostrando così di aver compreso la diversità sostanziale.

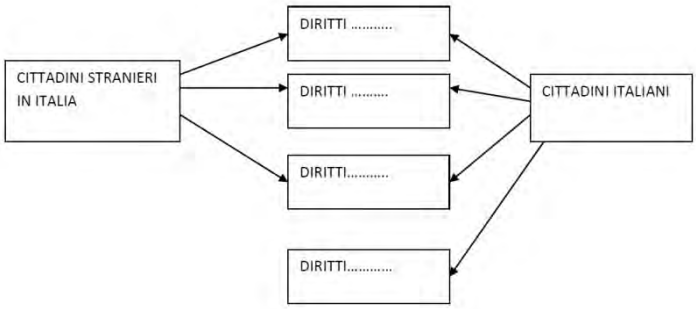


Figura 2. *Schema riassuntivo di verifica*

4.2. Fase di valutazione finale

Trattandosi di competenze di cittadinanza, la verifica degli atteggiamenti maturati è avvenuta nel corso del tempo mediante l'osservazione delle condotte agite da ciascuno nei rapporti interpersonali e della capacità di riconoscere e rispettare i diritti altrui. D'altronde la realizzazione in classe dell'UdA, alla presenza di ragazzi italiani e stranieri, li ha visti sviluppare insieme una crescente consapevolezza circa i propri diritti e doveri – sconosciuti ad entrambi – e unitamente formarsi rispetto al loro ruolo di cittadini.

I concetti di cittadinanza, di diritto e di elettorato sono stati ripresi e approfonditi durante lo studio della democrazia ateniese, in relazione alla quale le domande degli alunni sono state mirate e circostanziate, scaturite dalla condizione del presente per interrogare il passato.

5. Conclusioni

Quando, mesi dopo, la classe, durante la preparazione per la partecipazione alla Commemorazione per i sette partigiani uccisi nel paese, ha esaminato delle fonti locali inerenti le leggi razziali, il richiamo ai concetti incontrati in quest'UdA è avvenuto naturalmente.

In qualità di docente ho imparato che non solo gli stranieri vanno edotti sui propri diritti, ma che bambini italiani e stranieri insieme necessitano di essere istruiti sui propri diritti e doveri e sul loro ruolo di cittadini.

Bibliografia/sitografia

Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo.
Legge n. 91/1992, *Nuove norme sulla cittadinanza*.
http://www.unitiperidirittiumani.it/what-are-human-rights

La reificazione del territorio all'interno dei confini amministrativi

Antonella Mocciaro

1. Il modulo in breve

La UdA è stata realizzata con una classe quarta di Scuola Primaria composta da 24 alunni. Le attività sono state svolte da settembre a maggio, dedicandovi una media di un'ora a settimana, oltre a venti ore di programmazione, correzione degli elaborati e compilazione delle rubriche valutative. Il punto di partenza è stato un lavoro di ricerca su un bene del patrimonio culturale del territorio della città di residenza: Vigevano, in provincia di Pavia. Usufruendo di molteplici servizi del Comune gli alunni sono arrivati a capire quale sia il ruolo dell'Ente nel complesso a matrioska con Regione, Provincia e Stato. I bambini sono pervenuti a conoscenze significative quali: le trasformazioni naturali del territorio a livello regionale e locale, la reificazione del territorio, l'antropizzazione, l'utilizzo delle risorse, il territorio come piattaforma organizzativa. Inoltre, hanno approfondito concetti cartografici e temporali, e nozioni come territorio, Comune, Regione, Stato, leggi, permessi, finanziamenti, amministrazione e patrimonio culturale. L'approccio è stato di tipo trasversale coinvolgendo varie discipline, storia, geografia, tecnologia, e le Educazioni alla cittadinanza, alla legalità e all'ambiente.

2. Gli obiettivi di competenza

Comprendere l'importanza dell'intervento dell'uomo sul proprio ambiente di vita, avvalendosi di diverse forme di documentazione, utilizzare in modo corretto e costruttivo i servizi del territorio ed educare alla cittadinanza attiva rappresentano i principali obiettivi della UdA.

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o i soggetti agiscono nella storia.	**Sotto-abilità**: riconoscere attori o soggetti che afferiscono all'area sociale (mugnaio, Comune, Impresa edilizia, Associazione EST Sesia, Parco del Ticino, Ministeri dei Beni culturali) e all'area economica (mugnaio, cliente); riconoscere e comprenderne il ruolo nella società loro contemporanea e i tipi di relazioni. **Contenuti**: il lavoro del mugnaio dal XV secolo; gli Enti preposti alla ristrutturazione di un mulino in epoca moderna.
Individuare il ruolo di agenti non antropici.	**Sotto-abilità**: individuare il ruolo di agenti non antropici nell'influenzare scelte umane come la presenza di acqua nel territorio. **Contenuti**: l'acqua come risorsa per lo sviluppo degli uomini.
***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche.	**Sotto-abilità**: riconoscere le serie dei fatti concatenati nei processi di trasformazione; rilevare le contemporaneità delle serie dei fatti; segmentare i processi in periodi. **Contenuti**: il mulino, da edificio d'uso quotidiano a patrimonio culturale. **Sotto-abilità**: riconoscere gli eventi caratterizzanti, nel loro rapporto diacronico e sincronico (successione e contemporaneità). **Contenuti**: storia del mulino di Mora Bassa, passaggi di proprietà e diversi utilizzi nel tempo. **Sotto-abilità**: saper utilizzare lo strumento di misura del tempo storico per rappresentare con linee del tempo e grafici temporali durate, congiunture, cicli. **Contenuti**: linea del tempo: a.C. e d.C.; divisione in secoli. **Sotto-abilità**: confronto fra stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione, cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente. **Contenuti**: canalizzazione dei corsi d'acqua; trasformazione da mulino a ecomuseo.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti/spazializzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	**Sotto-abilità**: localizzare nel mondo le civiltà, i processi di trasformazione e i fenomeni presi in considerazione; uso delle carte a diversa scala per la localizzazione. **Contenuti**: uso di *GoogleEarth* e di carte geografiche. **Sotto-abilità**: lettura della suddivisione territoriale, nel tempo, utilizzando carte geo-storiche; tipologia di organizzazione territoriale; estensione e distribuzione dei fenomeni. **Contenuti**: confronto tra carte fisiche della Pianura Padana odierna e carte risalenti a migliaia di anni fa; confronto tra le caratteristiche fisiche (fiumi) della Lombardia e le regioni in cui sono sorte le antiche civiltà. **Sotto-abilità**: individuazione della portata spaziale dei fatti studiati. **Contenuti**: dal Planisfero alla cartina locale.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	

Abilità principale	*Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi*
Produrre fonti trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio.	**Sotto-abilità**: produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. **Contenuti**: analisi di copie di documenti originali. **Sotto-abilità**: cogliere il potenziale informativo dei diversi tipi di musei. **Contenuti**: Visita all'Ecomuseo di Mora Bassa, all'Archivio storico e al Museo archeologico di Vigevano. **Sotto-abilità**: uso di procedure di ricerca nelle biblioteche, in Internet, sui quotidiani e in altri *media*. **Contenuti**: ricerca di informazioni su Internet e su testi vari.

3. Prestazione di realtà attesa

L'attività ha permesso agli alunni di sperimentare un apprendimento attivo in cui si agisce per cogliere inferenze, parallelismi e mutamenti storici; inoltre, ha condotto ogni alunno a vivere l'importanza dell'essere cittadino attivo e rispettoso delle leggi che caratterizzano il territorio di appartenenza.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

La prima fase del lavoro è stata la rilevazione delle conoscenze pregresse degli alunni rispetto alla consapevolezza di vivere in un territorio, con cultura e regole necessarie alla vita comune. Si è discusso dell'esistenza di un rapporto tra le caratteristiche del territorio e le scelte di sviluppo della civiltà che vi risiede, nonché dell'importanza del rispetto dell'ambiente, per la sopravvivenza dell'uomo stesso. In classe sono state poste domandestimolo attraverso un *brainstorming*. L'insegnante ha chiesto di pensare alle caratteristiche ambientali del territorio di appartenenza e all'utilizzo delle risorse da parte dell'uomo, quindi gli alunni hanno verbalizzato l'idea di territorio in cui vivono. Successivamente hanno definito gli *indicatori* che caratterizzano la civiltà odierna.

4.2. Fase preparatoria di approfondimento UdA

Con l'utilizzo di *GoogleEarth* e di mappe interattive è stato possibile evidenziare un parallelismo tra il nostro territorio e le regioni in cui si sono sviluppate le antiche civiltà dei fiumi, rispetto alla presenza della risorsa acqua 'vera e propria fonte di vita'.

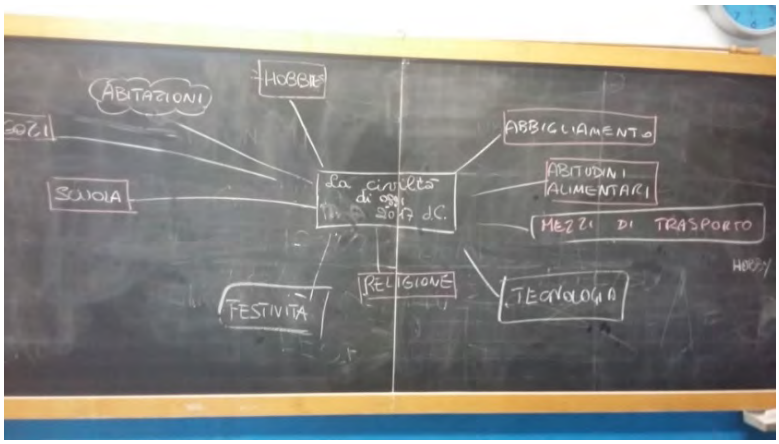
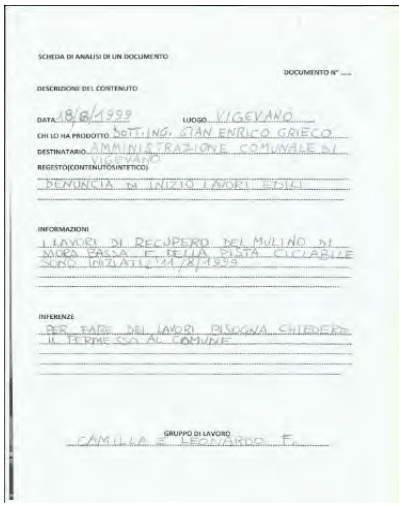


Figura 1. *Attività di classe: definizione degli indicatori della civiltà odierna.*

È stata mostrata alla LIM la mappa satellitare del territorio, focalizzando l'attenzione sugli elementi naturali, gli alunni ne hanno evidenziato le caratteristiche (rilievi e corsi d'acqua) e le hanno confrontate con quelle delle regioni in cui si sono sviluppate le antiche civiltà dei fiumi; successivamente hanno giocato con mappe interattive e hanno completato cartine mute inserendo elementi fisici e antropici.

4.3. Fase operativa UdA - 1 Ricerca sul campo

Si è quindi passati ad una prima fase di ricerca sul campo con l'uscita didattica in un luogo strettamente legato all'utilizzo delle risorse territoriali: il mulino di Mora Bassa di Vigevano. Gli alunni hanno individuato la relazione uomo-ambiente attraverso l'osservazione e l'interazione con il luogo visitato. Successivamente, in classe, suddivisi in piccoli gruppi, hanno studiato, su testi forniti dall'insegnante, le origini del mulino e i suoi cambiamenti nel tempo, hanno poi analizzato il lavoro tradizionale nel mulino attraverso la creazione del *copione* 'lavorare nel mulino'. È stato possibile compiere il passo successivo grazie alla collaborazione dell'Ufficio Territoriale dell'Associazione Est Sesia, attuale proprietaria del mulino, che ci ha fornito le copie dei documenti originali prodotti per la ristrutturazione del 2000, il cui esito è stato la trasformazione della struttura in bene del patrimonio culturale, poiché è diventato un ecomuseo. I bambini, in coppia, hanno analizzato le copie dei documenti, utilizzando un'apposita scheda di analisi, predisposta dall'insegnante, che gli ha permesso di rilevarne i contenuti (richieste di permessi edilizi, restauro…) e, soprattutto, di capire quali fossero i soggetti coinvolti nel progetto: Associazione Est Sesia, Comune, Regione, Parco del Ticino, Ministero dei Beni Culturali e quindi Stato.


SCHEDA DI ANALISI DI UN DOCUMENTO

DOCUMENTO N° ....

DESCRIZIONE DEL CONTENUTO

DATA 18/6/1999 LUOGO VIGEVANO

CHI LO HA PRODOTTO DOTT. ING. GIAN ENRICO GRIECO

DESTINATARIO AMMINISTRAZIONE COMUNALE DI VIGEVANO

REGESTO(CONTENUTOSINTETICO)

DENUNCIA DI INIZIO LAVORI EDILI

INFORMAZIONI

I LAVORI DI RECUPERO DEL MULINO DI MORA PASSA E DELLA PISTA CICLABILE SONO INIZIATI IL 11/8/1999

INFERENZE

PER FARE DEI LAVORI BISOGNA CHIEDERE IL PERMESSO AL COMUNE

GRUPPO DI LAVORO

CAMILLA - LEONARDO F.

Figura 2. *Attività di coppia: studio delle copie dei documenti attraverso la scheda di analisi.*

4.4. Fase operativa UdA – 2 Ricerca sul campo

In un secondo momento sono state organizzate tre uscite all'archivio storico della città e una al museo civico. I bambini hanno osservato le tracce del passato, planimetrie locali e testi di storia locale, formulando ipotesi sulla vita degli uomini nel passato e sui cambiamenti. Si sono così avvalsi in modo corretto dei servizi offerti dal territorio.

4.5. Fase di verifica dopo l'insegnamento UdA

La verifica finale è stata realizzata attraverso la creazione di un libro digitale in cui i bambini hanno spiegato l'intero percorso con l'ausilio di foto, musiche e riassunti. Il libro digitale e un plastico del mulino ideale sono stati utilizzati per partecipare al concorso 'Il senso civico: vivere la *Costituzione*', promosso dalla Biblioteca civica del Comune di Albairate (MI).

4.6. Fase di valutazione finale

Per la valutazione degli alunni è stata fondamentale l'osservazione sistematica in itinere. Al termine del lavoro, si è instaurata l'abitudine ad accedere autonomamente ai servizi del territorio, come la *Biblioteca dei ragazzi*. La verifica degli apprendimenti è stata condotta attraverso schede e mappe riassuntive.

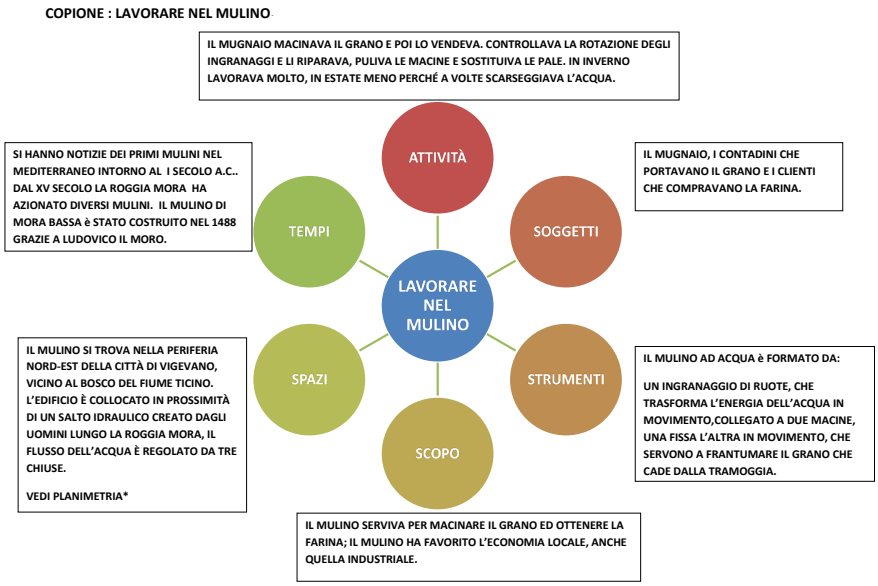


Figura 3. *Copione: lavorare nel mulino.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità della UdA all'interno del curricolo verticale

L'attività ha permesso agli alunni di sperimentare, con l'analisi dei documenti (copie), la visita ai musei e all'archivio locale, un apprendimento attivo in cui si agisce per cogliere le ragioni dei cambiamenti storici; inoltre, ha condotto ogni alunno a vivere l'importanza dell'essere cittadino attivo e rispettoso delle leggi che caratterizzano il territorio di appartenenza. Il lavoro è partito dal confronto tra le caratteristiche del territorio locale (Lomellina 'terra d'acque') e quello delle prime civiltà sorte lungo i fiumi, in modo da far meglio comprendere l'importanza delle risorse naturali per lo sviluppo delle civiltà umane nelle varie regioni della Terra. È stato significativo il gioco di

rimando reciproco fra storia locale e storia generale, fra stato delle cose nel presente e sue radici storiche.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

L'ampiezza spazio-temporale del lavoro è stato il limite principale del percorso; così sono occorse molte ore di lezione per affrontare ogni sezione del lavoro e soprattutto per realizzare le varie uscite sul territorio. Al termine delle attività si è deciso di valutare le competenze degli alunni attraverso la realizzazione di un libro digitale esplicativo della parte centrale degli apprendimenti.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli alunni hanno mostrato grande entusiasmo nell'affrontare le varie fasi del lavoro. Le uscite sul territorio e i lavori in piccolo gruppo hanno promosso l'interesse, spingendo gli allievi ad attivarsi autonomamente nel cercare risposte ai loro quesiti attraverso ricerche su testi o su Internet. L'uso del mezzo multimediale è stato apprezzato, i bambini si sono sentiti protagonisti del loro apprendimento, acquisendo consapevolmente il ruolo di cittadini attivi che fruiscono dei servizi del proprio territorio.

Bibliografia di riferimento

C. Baratti (2010), *Guida al mulino di Mora Bassa,* Bergamo, Little Mercury Edizioni.

Le acque di Vigevano e la loro storia (2012), Vigevano, P&V Edizioni.

G. Di Tonto, I. Mattozzi, P. Nencioni (2013), *Storia con la LIM nella scuola primaria,* Trento, Erickson.

Il Comune, ente territoriale dello Stato

Valentina Conti

1. Il modulo in breve

La UdA, rivolta agli alunni di una classe terza primaria, è un percorso per riconoscersi appartenenti alla cittadinanza del proprio paese, guadagnare fiducia nelle istituzioni e riflettere sulle condotte che ogni comunità esige. Innanzitutto, prende in considerazione le pre-conoscenze degli alunni, per poi passare allo sviluppo della stessa: confini amministrativi del territorio comunale, posizione nella Provincia e nella Regione, edifici pubblici e privati, struttura e governo del Comune, rapporto tra cittadini e servizi erogati. La UdA approfondisce nozioni di cartografia e numerosi concetti: servizio pubblico, rappresentanza, imposte, tasse, sanzioni… Inoltre, analizza la mensa scolastica, come servizio specifico, erogato dall'Ente, attraverso la stesura di un copione. L'intero percorso, in otto ore, ha coinvolto diverse discipline, nell'ottica della trasversalità: geografia, italiano, tecnologia, arte e immagine e le educazioni alla cittadinanza e alla legalità. Per la compilazione di rubriche valutative e la visione di elaborati sono occorse quattro ore di programmazione.

2. Gli obiettivi di competenza

Prendere coscienza di far parte di una comunità territoriale organizzata e rapportarsi in modo corretto con spazi, persone e mezzi del territorio sono gli obiettivi principali della UdA, atti a consolidare relazioni autentiche in ogni collettività.

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella storia.	**Sotto-abilità:** riconoscere attori e soggetti che afferiscono all'area sociale (ruoli e comportamenti). **Contenuti:** funzionari comunali, utenza, dipendenti della ditta erogatrice del servizio e dell'ASL.
***Competenza*: orientarsi nel tempo e nello spazio.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
a. Periodizzare. b. Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non.	**Sotto-abilità** a.1. Distinzione dei periodi a seconda delle attività ritenute caratterizzanti. a.2. Uso delle parole e di nessi logici temporali adeguati. b. Uso delle carte per riconoscere l'estensione spaziale di un fenomeno. **Contenuti** a.1. Periodo di iscrizione e di erogazione del servizio. a.2. Utilizzo di nessi logico temporali per la descrizione della gestione del servizio. b. Utilizzo di piante e mappe per individuare i confini dell'Amministrazione Comunale e localizzare i soggetti coinvolti nel servizio (Comune, scuola, centro cottura).
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
a. Produrre fonti. b. Criticare fonti.	**Sotto-abilità** a. Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. b. Vagliare il grado di credibilità delle informazioni dirette. **Contenuti:** foglio delle presenze e ricevute di pagamento del servizio.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	**Sotto-abilità:** distinguere gli elementi dell'analisi degni di essere inclusi tra gli elementi esplicativi: condizioni, fattori, eventi. **Contenuti:** riconoscere, come tratto distintivo di sviluppo, l'erogazione dei servizi al cittadino.

3. Prestazione di realtà attesa

La UdA ha lo scopo di consolidare sentimenti di appartenenza al proprio paese, riconoscendo diritti e doveri, indispensabili per la crescita responsabile di ogni persona e il mantenimento di servizi essenziali per il bene comune.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Le fasi dell'UdA

Si riassumono nella tabella seguente le fasi del processo con i compiti dei vari protagonisti.

FASI DEL PROCESSO	COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI
Rivelazione delle preconoscenze.	Brainstorming	Disegnano l'immagine che corrisponde alla loro idea del Comune in cui vivono.
Costruzione della mappa mentale del Comune attraverso la sua identificazione.	Fornisce istruzioni per la consultazione dei siti «Google Earth» e «Maps».	Accedono ai siti e selezionano le opzioni per ottenere la visualizzazione richiesta del territorio comunale: confini, vie, strade, aree coltivate...
Concettualizzazione.	Presenta le caratteristiche del servizio pubblico: figure, costi per la collettività, tasse, imposte, sanzioni.	Individuano edifici e servizi e ne indicano responsabili, condizioni di erogazione...
Rielaborazione dell'esperienza cognitiva.	Illustra le funzioni dell'Amministrazione: azioni dei diversi soggetti e scopo.	Compilano l'organigramma del Comune.
Compito di realtà: esame di un servizio specifico come la mensa scolastica (copione).		

4.2. Il compito di realtà: il copione Mangiare a scuola

L'elaborazione del copione è il compito di realtà che viene proposto.
A seguire i passaggi intercorsi e il risultato.

FASI DEL COPIONE	
1.Rivelazione delle esperienze pregresse.	a. I bambini disegnano un'attività specifica del servizio mensa. b. I bambini collocano i disegni su una linea del tempo. c. I bambini raccontano.
2.Lavoro fotografico.	Scattare una serie di foto che documentano l'esperienza.
3.Configurazione del copione.	Riordinare le foto in sequenza temporale sulla linea del tempo (LIM) e connotare persone e luoghi con didascalie.
4.La mappa: raccontare il servizio mensa.	Predisporre alla LIM un sole con i raggi, sui quali collocare foto e didascalie elaborate dai bambini. Verbalizzare.
5.Generalizzare.	Chiedere ai bambini se questo servizio viene svolto in tutte le scuole entro e oltre i confini comunali.
6.Valutazione dell'avvenuta configurazione del copione.	-Predisporre mappa da compilare su altri servizi scolastici. -Predisporre questionari a risposta multipla, giochi di ruolo.

4.3. Fase di valutazione finale

Per la valutazione formativa e sommativa degli alunni ho utilizzato schemi e tabelle compilati, questionari a risposta multipla, giochi di ruolo.

Inoltre, è stata fondamentale l'osservazione sistematica dei bambini, in itinere.

Figura 1. *I passaggi di costruzione del copione nelle foto degli alunni.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità della UdA all'interno del curricolo verticale

La UdA sensibilizza lo studente a una forma di comunità di appartenenza diversa da quelle che già sperimenta nella sua quotidianità (famiglia, routine scolastica…) e lo apre a un contesto ben più ampio, quale il territorio in cui vive.

Figura 2. *'Mangiare a scuola': copione elaborato dagli alunni con SmartArt.*

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Nella valutazione sono confluite sia le prove di verifica somministrate che l'osservazione in itinere degli atteggiamenti assunti nelle varie fasi di lavoro. Nel complesso, non sono state rilevate particolari difficoltà nella valutazione delle competenze richieste.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La proposta ha coinvolto positivamente gli studenti, che hanno mostrato interesse e curiosità durante le varie fasi di lavoro. In alcuni è sorta spontanea la riflessione di essere 'protetti' e 'curati' da un Ente, in quanto espressione della propria comunità e cellula primaria di qualsiasi determinazione amministrativa relativa alla gestione dei servizi e al governo della collettività locale. Inoltre, le attività svolte hanno creato un clima altamente inclusivo e piacevole, che ha permesso loro di cogliere l'appartenenza al proprio territorio come cittadini.

'Io emigrante' tra passato e presente. L'emigrazione tra fine '800 e inizio '900

Claudia Maria Anna Galetto

1. Il modulo in breve

L'UdA storico-artistica *Io emigrante tra passato e presente: l'emigrazione tra fine 1800 e inizio 1900* è parte integrante di un'ampia UdA interdisciplinare, avente il titolo *Io emigrante tra passato e presente* che ha visto coinvolti oltre all'insegnante di storia anche i colleghi di italiano, geografia, arte, inglese, scienze, musica. È inserita inoltre all'interno di un progetto intitolato *La storia con gli occhi dell'arte* realizzato nella scuola secondaria di I grado dell'Istituto comprensivo G. Rodari di Vermezzo (MI) in un'ora di compresenza tra il docente di storia e dell'organico dell'autonomia di arte; il progetto vuole contribuire all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva.

In particolare, l'UdA oggetto di tale presentazione affronta il nucleo tematico storico dell'emigrazione come motore della storia, approfondisce un tema specifico riassumibile con la domanda 'L'emigrazione di fine Ottocento - inizio Novecento: problema o risorsa per lo Stato?' e ha lo scopo di presentare la memoria del viaggio di emigrazione come memoria collettiva per contrastare fenomeni di intolleranza, xenofobia, razzismo.

È destinata ad una classe terza della scuola secondaria di I grado.

Prevede 8 ore di programmazione, 10 ore di attività in classe, 6 ore di correzione degli elaborati con compilazione delle rubriche valutative.

2. Gli obiettivi di competenza

Il modello didattico del copione storico è utile per far comprendere agli alunni il passato attraverso il presente. La ricostruzione di situazioni reali, tratte da fonti storiche, definite nello spazio (luoghi di partenza e arrivo dei migranti) e nel tempo (1870-1910), la definizione delle attività effettuate dagli emigranti nei paesi di arrivo e l'individuazione dello scopo sotteso all'emigrare, permettono di attuare collegamenti tra conoscenze già possedute e

quelle da acquisire, effettuare confronti tra culture differenti e tempi storici diversi, porsi domande, attivare ricerche, comprendere meglio i concetti storici e sviluppare pertanto negli alunni i seguenti obiettivi di competenza:

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella storia.	**Sotto-abilità:** riconoscere attori o soggetti che afferiscono all'area sociale. **Contenuti:** il migrante: la sua relazione con la terra di arrivo e con le 'strutture istituzionali' di accoglienza.
***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano.	**Sotto-abilità:** confronto tra Quadri di civiltà: cogliendo le relazioni tra fatti storici del passato e aspetti del presente. **Contenuti:** la grande emigrazione europea nel periodo 1870-1910; l'emigrazione italiana tra 1870-1910 (cause, luoghi di partenza e di destinazione, attività lavorative svolte nei paesi di partenza e di arrivo); l'emigrazione nel tempo: dal 1870 ad oggi (evoluzione storico-geografica-culturale e differenze).
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti, trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio.	**Sotto-abilità:** produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a disposizione. **Contenuti:** l'emigrazione attraverso i documenti personali degli emigranti, i documenti ufficiali dell'epoca e le opere artistiche.
***Competenza*: Comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	**Sotto-abilità:** trasporre in un modello grafico (applicazioni digitali) delle sezioni narrative di un testo storico riconosciute utili al tema. **Contenuti:** l'emigrazione attraverso i documenti personali degli emigranti, i documenti ufficiali dell'epoca e le opere artistiche.

3. Prestazione di realtà attesa

Il riferimento ad un contesto di realtà, quale quello dell'emigrazione, che permea il mondo in cui viviamo permette di intraprendere con gli alunni un percorso di sollecitazione all'utilizzo del senso critico e dell'argomentazione, la cui prestazione emergerà solo in parte nel corso dell'UdA realizzata, in quanto si espliciterà successivamente nel loro modo di essere cittadini attivi, responsabili e consapevoli di ciò che accade intorno a loro.

4. Esperienze di apprendimento

Le fasi dell'UdA sono esplicitate attraverso tabelle in cui si presentano schematicamente le attività svolte dall'insegnante e dagli alunni, i contenuti affrontati, gli strumenti e i materiali utilizzati e i prodotti richiesti.

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Per comprendere il contesto in cui si inserisce l'UdA, è necessario presentare una breve sintesi delle conoscenze pregresse utili agli alunni per affrontare l'argomento. Innanzitutto è fondamentale conoscere il quadro storico nazionale che fa da cornice al tema, le cause del flusso migratorio, le direttrici di partenza e di arrivo dell'emigrazione italiana, il viaggio affrontato e l'arrivo nelle Americhe. Questi argomenti sono stati affrontati in precedenti UdA attraverso la visione di video-lezioni sull'età giolittiana tratte da Treccani Scuola e Bignomi, la visione ed analisi del film *Nuovo mondo* di Crialese e di spezzoni del film documentario *Pane amaro*, la lettura della relazione dell'Ispettorato per l'immigrazione del Congresso Americano dell'ottobre 1912.

Un altro prerequisito essenziale è consistito nel possesso di competenze digitali legate all'utilizzo di *App* specifiche nonché della ricerca in Rete.

4.2. Fase preparatoria: alla scoperta dell'opera Gli emigranti di A. Tommasi

Cosa fa l'insegnante	**Cosa fanno agli alunni**
Assegna i compiti a casa: fornisce agli studenti sulla piattaforma Edmodo il link https://scuola.repubblica.it/blog/video/melania-mazzucco-e-litalia-in-un-quadro/ del video da visionare e su cui prendere appunti.	Svolge il compito assegnato a casa: visiona, ascolta e comprende il video prendendo appunti.
Framework concettuale e stimolo: a scuola riprende gli elementi caratterizzanti l'opera *Gli emigranti* di Angiolo Tommasi ponendo domande agli alunni e riproponendo brevi spezzoni del video assegnato a casa.	Ascolta e comprende le informazioni fornite dall'insegnante, risponde alle domande mediante gli appunti redatti nel lavoro assegnato a casa, visiona gli spezzoni del video.
Dà la consegna attraverso la presentazione di un *PowerPoint* in cui è specificato l'obiettivo dell'attività da svolgersi, le fasi di realizzazione, le scadenze.	Ascolta, legge e comprende la consegna ricevuta.

4.3. Fase operativa: lettura interattiva storico-artistica dell'opera Gli emigranti di A. Tommasi

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Porta gli alunni nel laboratorio di informatica e assegna una postazione di lavoro ad ogni alunno.	Si recano nel laboratorio di informatica posizionandosi nella postazione di lavoro assegnata.
Chiede ad ogni alunno di scaricare dalla piattaforma Edmodo il file jpg che riproduce l'opera pittorica *Gli emigranti*.	Accede alla piattaforma Edmodo per scaricare il file ipg che riproduce l'opera pittorica *Gli emigranti*.
Chiede ad ogni alunno di accedere al sito www.thinglink.com.	Accede al proprio account sul sito www.thinglink.com.
Chiede ad ogni alunno di caricare l'immagine dell'opera *Gli emigranti* di A. Tommasi e realizzare la lettura interattiva della stessa dal punto di vista artistico-storico.	Esegue l'attività individuale: realizzazione dell'opera interattiva *Gli emigranti* di A. Tommasi dal punto di vista artistico-storico.

4.4. Fase operativa: redazione di una biografia storico-immaginaria

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Porta gli alunni nel laboratorio di informatica e assegna una postazione di lavoro ad ogni alunno.	Si recano nel laboratorio di informatica posizionandosi nella postazione di lavoro assegnata.
Fornisce agli alunni i link dei seguenti siti: http://www.memoriaemigrazioni.it https://www.libertyellisfoundation.org https://www.nps.gov/elis/index.htm da cui desumere le fonti utili per realizzare l'attività prevista con Padlet.	Visiona i siti forniti dall'insegnante ed individua le fonti utili per realizzare l'attività prevista con Padlet.
Chiede ad ogni alunno di realizzare su Padlet la biografia storico-immaginaria di uno o più personaggi scelti nell'opera *Gli emigranti* di A. Tommasi.	Realizza su Padlet la biografia storico-immaginaria di uno o più personaggi scelti nell'opera *Gli emigranti* di A. Tommasi.

4.5. Fase di verifica dopo l'insegnamento: presentazione dei lavori realizzati

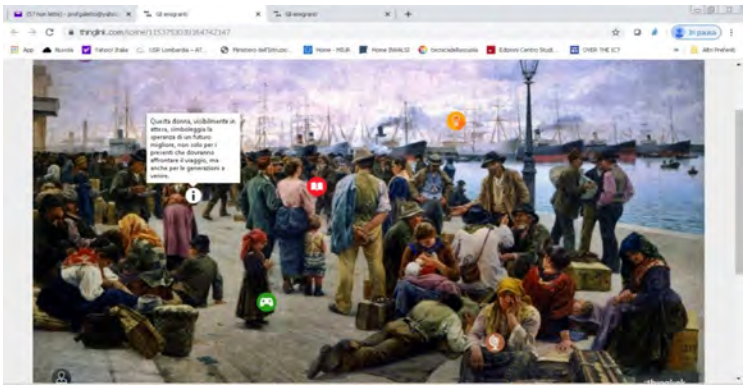
Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
Invita ogni alunno a presentare alla classe l'opera interattiva *Gli emigranti* creata con Thinglink e la biografia storico-immaginaria realizzata con Padlet.	Presenta alla classe l'opera interattiva *Gli emigranti* creata con Thinglink e la biografia storico immaginaria realizzata con Padlet.
Stimola il dibattito e confronto sulle opere presentate dai singoli alunni.	Partecipa al dibattito e al confronto sulle opere presentate dai compagni.
Fornisce gli strumenti di autovalutazione.	Compila gli strumenti di autovalutazione forniti dall'insegnante.

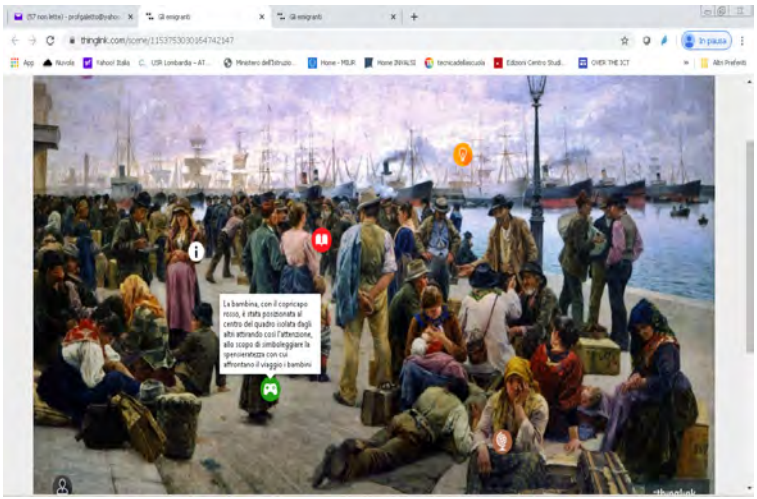
4.6. Le UdA successive

L'UdA presentata è stata utilizzata successivamente per far realizzare agli alunni la lettura interattiva storico-artistica di altre opere quali ad esempio *Ponte di terza classe* di A. Stieglitz, *La zattera della Medusa* di Banksi, *Les voyageurs* di B. Catalano… al fine di effettuare un confronto tra l'emigrazione del passato e quella contemporanea.

4.7. Fase di valutazione finale

Il compito di realtà finale dell'UdA complessiva intitolata *Io emigrante tra passato e presente* è consistito nella realizzazione da parte degli alunni di una propria opera d'arte, trattante il tema dell'emigrazione, con produzione di un catalogo per mostre.





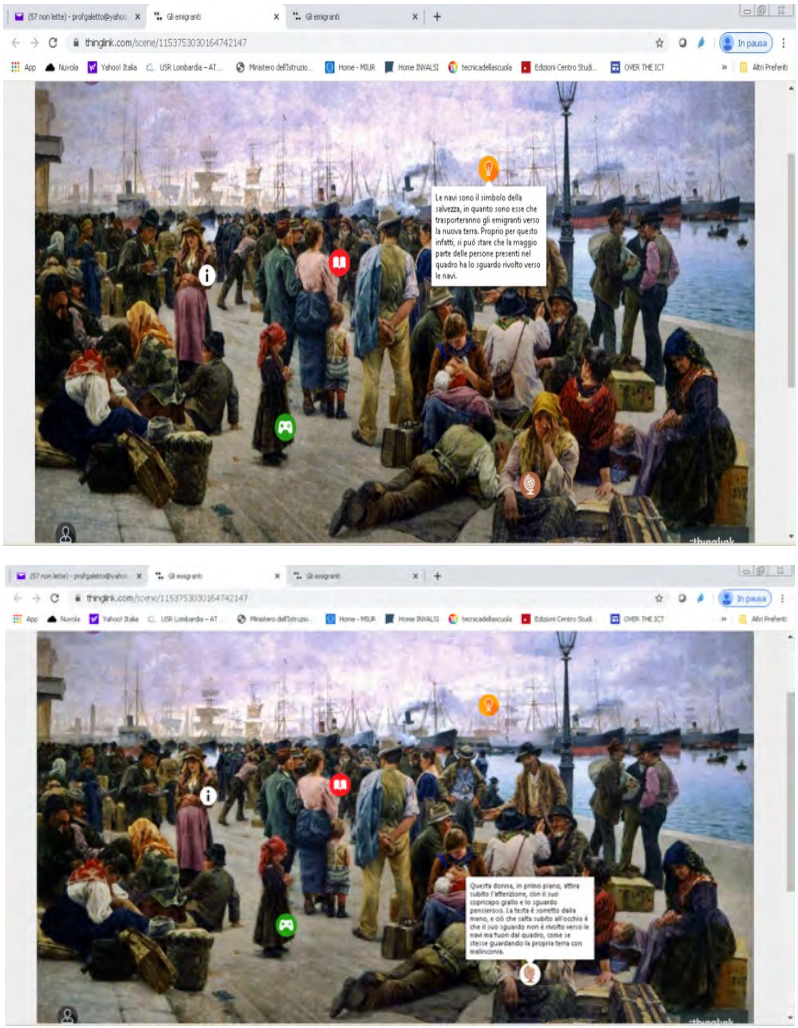


Figura 1. *Esempio di opera interattiva realizzata dagli alunni (Gli emigranti di A. Tommasi)*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'UdA ha una funzione strategica all'interno del curricolo verticale in quanto, fin dall'epoca preistorica, l'uomo ha viaggiato spostandosi e migrando in tutti i continenti. Un percorso di tale tipologia attraversa tutte le epoche e le aree geografiche, permette di comprendere il cambiamento e la diversità delle

migrazioni, avvenute in diversi periodi storici, in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze, non essendo numerica, ha richiesto all'insegnante un enorme sforzo di riflessione al fine di comprendere, da un lato, quali competenze relative all'attività svolta fosse utile valutare, dall'altro per predisporre rubriche valutative dotate di indicatori e declinazioni precise degli stessi per ogni livello di competenza.

Sono state predisposte rubriche valutative relative alle App utilizzate al fine di valutare la competenza digitale e rubriche relative alla narrazione per valutare il comunicare in modo storiografico.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti hanno apprezzato il fatto che l'insegnante non si sia presentata con fonti già precostituite da analizzare e da utilizzare, ma abbia lasciato loro la possibilità di scegliere i documenti all'interno di un'ampia casistica presente nei vari siti segnalati.

Il fatto, inoltre, di potere navigare liberamente all'interno dei siti indicati ha permesso loro di cercare se esistessero persone aventi il loro stesso cognome che erano emigrate e chiedere poi ai propri genitori e nonni se vi fosse stato qualche parente emigrato in famiglia cercando di ricostruirne la storia dai racconti orali.

Il fatto di imbattersi in siti in inglese ha spinto alcuni di loro ad utilizzare questa occasione per confrontarsi con la lingua inglese anche in vista della prova Invalsi: i più bravi hanno segnalato il fatto che non avrebbero utilizzato la possibilità del traduttore per tradurre la pagina in italiano allo scopo di mettere alla prova le loro competenze ed esercitarsi nella comprensione di testi in lingua inglese.

Gli studenti hanno inoltre molto apprezzato la possibilità di presentare le loro attività attraverso nuove App a loro sconosciute: hanno visto *tutorial* per poterle utilizzare, hanno collaborato tra loro chiedendo aiuto al compagno più esperto, hanno esplorato i software mostrando all'insegnante nuove modalità di utilizzo che non conosceva.

È piaciuta inoltre l'idea di potere studiare attraverso l'utilizzo di un gioco storico, seppure in inglese (http://www.mission-us.org/pages/landing-mission-4) in cui l'alunno poteva immedesimarsi in una ragazzina russa ebrea di 14 anni emigrata a causa dei progrom.

Ad alcuni alunni sarebbe piaciuto poter creare un gioco similare in lingua italiana; un alunno in particolare, molto appassionato di informatica, ha chiesto al proprio genitore di aiutarlo in tale creazione, ma si è scontrato con la necessità di avere competenze elevate per potere realizzare un prodotto di tale tipo. Ciò mi ha fatto riflettere sul fatto che un'attività di Alternanza Scuola-Lavoro o una convenzione con un'Università potrebbe essere la strada per dare vita ad un nuovo modo di fare storia ancora più coinvolgente per gli alunni.

Bibliografia di riferimento (sitografia)

'Il sistema giolittiano' Treccani scuola https://www.youtube.com/watch?v=GxHcO-F40Iq8

Bignomi Giolitti Giovanni http://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-a27178ba-70c5-46e9-8ec7-a09d0eb462dc.html

'Gli emigranti' di Angiolo Tommasi https://scuola.repubblica.it/blog/video/melania-mazzucco-e-litalia-in-un-quadro/

Muma Istituzione Musei del Mare e Migrazioni http://www.memoriaemigrazioni.it

The Statue of Liberty_ Ellis Island Foundation https://www.libertyellisfoundation.org

Ellis Island Part of Statue of Liberty National Monument https://www.nps.gov/elis/index.htm

Mission Us an Interactive way to learn history http://www.mission-us.org/pages/landing-mission-4

http://teacher.scholastic.com/activities/immigration/webcast.htm

Progetto 'Viaggi da imparare' .https://viaggidaimparare.it/

Cittadini, sudditi e potere politico nell'evoluzione delle istituzioni statali moderne

Mario Conti

1. Il modulo in breve

La storia europea tra XVII e XVIII secolo offre la possibilità di mettere a fuoco l'intreccio tra pensiero politico e azione politica: alcuni testi fondamentali (il *Leviatano* di Thomas Hobbes, il *Secondo trattato sul governo* di John Locke, gli scritti politici di Jean-Jacques Rousseau) nascono dagli eventi coevi alla loro scrittura, e a loro volta ne ispirano altri. La presente unità di apprendimento si propone di evidenziare tali legami.

In particolare, si possono così individuare i temi oggetto di studio:

a. Il pensiero politico moderno

L'UdA mette a fuoco alcuni testi fondamentali, che classicamente rappresentano tre modelli teorici: T. Hobbes, *Leviatano*, quale teorizzazione dell'assolutismo monarchico; J. Locke, *Secondo Trattato sul governo*, fondamentale descrizione del liberalismo; J.-J. Rousseau, *Discorso sull'origine della disuguaglianza tra gli uomini* e *Contratto sociale*, che disegnano il modello della democrazia diretta.

b. Le dichiarazioni dei diritti

La storia politica tra XVII e XVIII secolo può essere letta come il passaggio dal modello di un potere che discende dall'alto (nella monarchia assoluta) a un potere legittimato dal basso (nella monarchia liberale e ancor più nei modelli democratici); questo processo va di pari passo con la teorizzazione e la definizione dei diritti, la cui dichiarazione solenne ed esplicita segna alcuni passaggi chiave della storia di questi secoli – e dei successivi fino ad oggi. Il fatto stesso di scrivere i diritti in documenti dal valore politico-istituzionale, e non solo filosofico, rimanda inoltre al tema, centrale in tutti gli autori citati, del contratto.

L'evoluzione delle dichiarazioni dei diritti può essere individuata almeno nei seguenti documenti: *Bill of Rights* (Inghilterra, 1689), *Dichiarazione di Indipendenza americana* (USA, 1776), *Dichiarazione universale dei diritti*

dell'uomo e del cittadino (Francia, 1789), *Dichiarazione universale dei Diritti Umani* (ONU, 1948).

c. Le rivoluzioni politiche

Le Rivoluzioni inglesi e la Rivoluzione americana costituiscono i temi storici fondamentali in cui le teorie sopra ricordate trovano attuazione. Manca nel progetto una analisi della Rivoluzione francese, che pure ne costituisce l'ovvio e più significativo coronamento. Proprio il suo carattere fondante della civiltà giuridica – e non solo – europea però ha suggerito di non farla rientrare nei tempi ristretti di questo lavoro, poiché avrebbe da sola costituito ben più del 50% del lavoro, in termini di contenuti e tempi. Va da sé che il suo studio si colloca in immediata continuità con il presente lavoro.

2. Gli obiettivi di competenza

L'UdA permette di sviluppare un ampio ventaglio di competenze disciplinari; inoltre, il suo taglio interdisciplinare permette di percepire la storia come disciplina interrelata alle altre, quasi uno sfondo essenziale alla costruzione e alla comprensione di altri ambiti del sapere – in questo caso la filosofia. Vale la pena inoltre evidenziare il valore dell'UdA rispetto alle competenze di cittadinanza: essa mette a tema precisamente una fase fondamentale dello sviluppo storico (negli eventi e nel pensiero) dei valori fondanti la convivenza negli stati moderni e contemporanei.

Volendo specificare le competenze disciplinari, si indicheranno le seguenti:

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e comprendere come gli attori o soggetti agiscono nella storia.	Riconoscere attori o soggetti che afferiscono • all'area sociale (ordini, ceti, classi - Generi - Conquistatori e vinti…); • all'area politica (elite politica, governanti, sudditi, cittadini, oppositori…); • all'area economica (elite economica, imprenditori e pionieri, tipo di, oppositori…); • all'area culturale (elite culturale - opinionisti influenti - oppositori…). Riconoscere e comprenderne il ruolo nella società loro contemporanea. Riconoscere e comprenderne i tipi di relazioni (amici-nemici, conflitti-convivenza, pace-guerra, stratificazioni e gerarchie, diseguaglianze…).
***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche.	Confronto fra Qdc: • riconoscendo mutamenti e o permanenze; • individuando le relazioni nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali; • proponendo periodizzazioni, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; • cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente.
	Confronto fra stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione: • riconoscendo mutamenti e o permanenze; • individuando le relazioni nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali; • identificando e comprendendo il modello di periodizzazione esplicita o implicita utilizzata nei testi storici; • proponendo periodizzazioni, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; • cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente.

***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti e dare sento ai fatti spazializzati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Individuazione della portata spaziale dei fatti studiati distinguendo se i fatti studiati sono di portata locale, regionale, macroregionale o mondiale. Uso delle carte per riconoscere la estensione spaziale di un fenomeno.
	Conoscenza dei principali sistemi geo-politici odierni e del passato: • utilizzando la cartografia per collocare un fatto storico nel territorio in cui si è verificato; • utilizzando anche fonti testuali o iconiche.
***Competenza*: concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
a) Produrre fonti, trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio. b) Criticare le fonti: vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Distinguere fonti primarie e secondarie. Contestualizzare le fonti di memoria Rendersi conto che le informazioni sui diversi aspetti delle civiltà sono fondate su diverse tracce messe a confronto. Fare un'analisi comparata delle diverse fonti: • vagliare le differenze del potenziale informativo di una traccia; • valutare le condizioni di produzione di una traccia; • valutare gli interessi di chi ha prodotto la traccia.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche a proposito dei fatti storici studiati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciazione di questioni in rapporto al confronto tra stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio. Enunciazione di questioni in rapporto al confronto tra processi storici e mondo attuale. Enunciazione di questioni in rapporto allo svolgimento dei processi di trasformazione.

3. Prestazione di realtà attesa

L'UdA ha l'obiettivo di rendere consapevoli gli studenti della dimensione storica di alcuni valori fondativi della convivenza nel mondo attuale: essi non sono assoluti, ma vengono da esperienze di pensiero e di azioni concrete e ricostruibili.

Quale espressione di tale consapevolezza si può richiedere, attraverso un prodotto o prestazione – un compito di realtà? È difficile individuare prodotti specifici; nei due anni di sperimentazione non sono andato oltre la proposta di prove di valutazione 'tradizionali' (interrogazioni o verifiche scritte in forma di domanda aperta), in cui proporre il commento dei testi studiati, e il legame con gli eventi trattati. In proposito si veda però anche quanto più oltre dirò sulle prove di valutazione.

4. Esperienze di apprendimento

Esemplifico di seguito una possibile articolazione.

Il lavoro domestico è sempre inteso come personale; in classe si lavora tendenzialmente in gruppi (normalmente tre persone).

La lettura dei documenti prevede il commento comune con il docente, preceduto dalla lettura in coppie con domande guida.

4.1. Fase preparatoria: richiamo dei prerequisiti e 'condizioni di partenza'

Ore	Livello	Attività
1	Classe	• L'età dell'assolutismo e la centralizzazione del potere. • Westfalia 1648 dal punto di vista delle relazioni internazionali. • La società per 'ceti'. • Il pensiero del XVII secolo e l'Illuminismo.

4.2. Fase operativa: analisi del pensiero politico

Ore	Livello	Attività
Lavoro a casa	Personale	• Lettura personale delle parti del manuale e dei testi antologici (un autore per gruppo). • Studio personale del contrattualismo (concetto generale) con videolezione.
2-3	Gruppi	• *Teaching to learn*: confronto in gruppi e preparazione di una sintesi scritta e/o di una presentazione multimediale dell'autore.
4-5-6	Gruppi	• *Teaching to learn*: presentazione dei vari autori: uno studente per gruppo presenta l'autore ad un gruppo di compagni.
7	Classe	• Confronto in classe tra gli autori sui temi fondamentali.

4.3. Fase operativa: rivoluzioni politiche e costituzioni

Ore	Livello	Attività
8	Classe	• Il concetto di 'rivoluzione'.
Lavoro a casa	Personale	• Studio personale a casa delle rivoluzioni inglesi (libro, youtube).
9-10	Classe	• Lettura e analisi del *Bill of Rights*.
Lavoro a casa	Personale	• Studio personale a casa della rivoluzione americana (libro, youtube).
11-12	Classe	• Lettura e analisi della *Declaration of Independence*.

5. Fase di valutazione

Pensare agli strumenti di valutazione per questa attività è stata la fase più complicata, soprattutto per le difficoltà legate alla scarsa abitudine alla verifica interdisciplinare: la costruzione di prove interdisciplinari e compiti autentici, l'individuazione delle competenze da valutare (soprattutto se slegate dalle discipline). Nei due anni di sperimentazione, la mia percezione è di non essere andato oltre l'intreccio delle discipline, che però hanno prevalentemente conservato la loro separatezza.

Un aspetto interessante e innovativo è stato almeno l'introduzione del metodo *teaching to learn*: sono stati valutati tanto i prodotti utilizzati dagli studenti per tenere lezione ai compagni (sintesi scritte e presentazioni multimediali), quanto le lezioni stesse, ricorrendo in questo caso alla valutazione tra pari.

Si può certamente pensare (personalmente lo sto facendo in generale nel mio lavoro di insegnante) all'introduzione di ulteriori compiti autentici anche per le altri fasi di valutazione, riducendo al minimo (o meglio ancora eliminando) forme più tradizionali quali l'interrogazione (scritta o orale).

6. Conclusioni

6.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il progetto si inserisce nel piano del quarto anno di una secondaria di secondo grado. Incrocia un momento particolarmente rilevante dello sviluppo tanto della riflessione politica europea quanto delle istituzioni politiche. Si presta a mostrare tali percorsi nel loro reciproco intrecciarsi; a individuare nel passato le radici del presente; a offrire spunti di riflessione su una grande quantità di temi, incontrando diverse discipline.

Il percorso è stato pensato e sperimentato in due classi successive di LES (Liceo Economico Sociale), nel quale le discipline giuridiche e sociali hanno un rilevo fondante, e nel quale appare 'semplice' l'interdisciplinarità a partire dai temi trattati (in questo senso, gli sviluppi che si preparano per il LES offrono ulteriori spazi di sviluppo e di incremento dell'interdisciplinarità). Tuttavia, anche le recenti innovazioni introdotte nell'Esame di Stato, in particolare con il valore attribuito ai temi della c.d. cittadinanza e costituzione, inducono a ritenere che in qualsiasi percorso scolastico questo percorso possa trovare il suo rilievo.

6.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Come già osservato, le difficoltà sono legate alla scarsa abitudine alla verifica interdisciplinare, che dipende non solo dal singolo docente, ma anche dal

generale contesto del collegio docenti e (ancor più) del Consiglio di classe con cui si trova a collaborare.

La linea che sto seguendo in generale nel mio lavoro di docente è l'eliminazione di prove in forma di interrogazione orale o scritta, per sostituirla con compiti autentici; nella presente UdA è stato proposto un lavoro di *teaching to learn*; ad esso si possono affiancare altre proposte, che permettano l'esercizio dell'oralità, la valutazione da molteplici punti di vista (autovalutazione, valutazione tra pari, valutazione del docente) anche in concorrenza tra loro.

6.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

In generale, il compito autentico si presta senz'altro meglio alla valutazione delle competenze. L'esperienza mi ha convinto che nella sua introduzione la resistenza sia soprattutto dal lato del docente; gli studenti accolgono il compito autentico, quale che sia, generalmente volentieri.

Dal punto di vista dei contenuti, una valutazione dell'impatto e dei *feedback* risulta più problematica: l'innovazione riguarda infatti soprattutto la chiave di lettura e la prospettiva assunta davanti ai temi trattati, il che è evidente al docente, che già ha affrontato tali temi da altre prospettive e in altri contesti, ma non agli studenti, che li incontrano per la prima volta.

Bibliografia

I testi di Hobbes, Locke e Rousseau sono facilmente reperibili nel mercato editoriale, e in alcune forme anche gratuite (e rispettose del diritto d'autore) sul web.

I testi delle dichiarazioni dei diritti e delle costituzioni sono di dominio pubblico, facilmente reperibili sul web tanto nelle lingue originali quanto in traduzione.

Non ritengo rilevante indicare i manuali in adozione, utilizzati come fonte e strumento a supporto dello studente.

Sui metodi didattici utilizzati, nella letteratura vastissima e sempre in aggiornamento indico almeno:

M. Maglioni, V. Pancucci (2019), *Il compito autentico nella classe capovolta*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

S. C. Negri (2005), *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Roma, Carocci.

F. Santoianni (2010), *Modelli e strumenti di insegnamento*, Roma, Carocci.

Dallo Stato nazionale allo Stato nazionalistico e imperialistico

Alessandra Martinelli

1. Il modulo in breve

L'UDA è rivolta agli alunni BES e non solo.
La classe in cui è stata proposta è una V secondaria di secondo grado.
Tempi: dieci ore a scuola e otto ore a casa.

1.1. Chi sono i BES?

BES è l'acronimo di Bisogni Educativi Speciali. «Ogni alunno, in continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (*Direttiva* del 27 dicembre 2012).

BES, dunque, non è una categoria diagnostica e tale etichetta non identifica un disturbo. Qualunque studente può manifestare bisogni educativi speciali nel corso degli studi. BES è una categoria creata dalla legge italiana per riconoscere chi *a scuola* ha necessità speciali di educazione che possono concretizzarsi in periodi circoscritti della sua vita o con continuità in quanto le cause che li generano possono avere origine fisica, biologica, fisiologica, psicologica o sociale.

1.2. Educazione inclusiva e BES

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è indissociabile dall'idea di Educazione Inclusiva. L'Educazione Inclusiva è un processo che tiene conto della diversità dei bisogni di tutti i soggetti per favorire partecipazione e apprendimento, ma anche per ridurre l'esclusione e l'emarginazione e presuppone la trasformazione e la modificazione dei contenuti, degli approcci, delle strutture, delle strategie, nella convinzione profonda che il sistema educativo ha la responsabilità dell'educazione di tutti. L'Educazione Inclusiva, infatti, non si limita agli alunni con disabilità o agli alunni con bisogni educativi

speciali, ma prende in carico l'insieme delle differenze, comprendendo anche gli alunni definiti 'normali'.

1.3. Quali metodologie e strategie per una didattica inclusiva?

Le metodologie e le strategie didattiche devono essere volte a:

- ridurre al minimo i modi tradizionali 'di fare scuola' (lezione frontale, completamento di schede che richiedono ripetizione di nozioni o applicazioni di regole memorizzate, successione di spiegazione-studio interrogazioni…);
- **lavorare in collaborazione, cooperazione e porre attenzione al clima di classe**; in particolare sono da valorizzare le strategie di lavoro collaborativo in coppia o in piccoli gruppi, perché **l'apprendimento non è mai un processo solitario**, ma è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari;
- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti ai diversi livelli di abilità e ai diversi stili di apprendimento degli studenti e dando varietà e opzioni nei materiali e nelle strategie d'insegnamento;
- utilizzare mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini): **per gli alunni con maggiori difficoltà** sono di grande aiuto tutte le **forme di schematizzazione e organizzazione anticipata della conoscenza** e, in particolare, i diagrammi, le linee del tempo, le illustrazioni significative, così come la valorizzazione delle risorse iconografiche, degli indici testuali e dell'analisi delle fonti visive;
- collegare l'apprendimento alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti;
- favorire l'utilizzazione immediata e sistematica delle conoscenze e abilità, mediante attività di tipo laboratoriale che offrono peraltro il vantaggio di **valorizzare i diversi stili cognitivi presenti in classe e le diverse forme di intelligenza;**
- sollecitare la rappresentazione di idee sotto forma di mappe da utilizzare come facilitatori procedurali nella produzione di un compito;
- far leva sulla motivazione ad apprendere;
- sviluppare la metacognizione, cioè la consapevolezza in ogni alunno rispetto ai propri processi cognitivi, grazie a forme di autovalutazione in itinere, per strutturare un **metodo di studio personalizzato e efficace**, spesso carente negli alunni con difficoltà.

1.4. La proposta

La variegata composizione dei cosiddetti alunni BES, fa capire che non può esistere uno strumento didattico valido per tutti. In realtà ne occorrerebbe uno costruito in base alle specifiche esigenze di ogni alunno, magari seguen-

do i loro consigli e le loro indicazioni (lavoro peraltro svolto da docenti di sostegno, curriculari e da genitori attenti alle vicende scolastiche dei propri figli). Lo strumento qui proposto si presenta in ogni caso flessibile e versatile da poter essere sfruttato in più modi e a più livelli.

È una presentazione in *PowerPoint* dal titolo *Dallo Stato nazionale a quello nazionalistico e imperialistico* che si propone di analizzare un fenomeno di grande trasformazione.

2. Gli obiettivi di competenza

Le abilità della competenza storica		
Orientarsi nel tempo. Concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti. Comunicazione in modo storiografico [secondo le trame della ricostruzione storica].		
Conoscenze	**Sotto-abilità**	**Atteggiamenti**
• Differenza fra stato, nazione e patria. • Sovranità popolare. • Etnia. • Nazionalismo. • Irredentismo. • Imperialismo. • Globalizzazione. • Società multiculturali e multietniche.	• Cogliere analogie e differenze. • Classificare. • Osservare e cogliere particolari significativi nelle immagini. • Periodizzare. • Riconoscere fatti concatenati nel periodo. • Riconoscere la contemporaneità.	• Tutoraggio fra pari. • Scambio. • Divisione di compiti e collaborazione nel gruppo.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli alunni DVA con PEI Equipollente e gli alunni DSA, previo training – i primi con il docente di sostegno, i secondi con quello curriculare – possono utilizzare la presentazione autonomamente o a coppie per lo studio, il ripasso e come strumento compensativo durante le interrogazioni e le verifiche.

Anche per gli alunni stranieri la presentazione è un utile strumento esplicativo e di sintesi soprattutto per la presenza delle immagini. Pur essendo scritta con un linguaggio ad alta leggibilità, sarà necessario tradurre termini sconosciuti o esplicitare un linguaggio a volte troppo specifico. Questa attività potrà essere svolta insieme a un compagno con funzioni di tutor.

Gli alunni DVA con PEI differenziato, con la guida del docente di sostegno, possono seguire le parti della presentazione che per loro sono significative, tralasciando le slide troppo complesse, oppure possono modificare le slide per trovare formule più consone alle loro potenzialità.

La presentazione può essere di aiuto anche per gli alunni cosiddetti 'normodotati' per un ripasso veloce dell'argomento e per cogliere spunti per un

approfondimento autonomo. La presentazione potrà dunque essere da loro modificata e ampliata.

4. Esperienze di apprendimento

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno agli alunni
• Predisposizione delle coppie di alunni. • Illustrazione delle finalità della presentazione. • Memorizzazione facilitata grazie alla schematizzazione dei fatti e dei passaggi logici attraverso le immagini. • Supporto compensativo visivo per la narrazione e la comunicazione. • Illustrazione del funzionamento della presentazione. • Collegamenti ipertestuali. • Flessibilità nella visione grazie ai pulsanti. • Lavoro in coppia.	• Presiede alla formazione delle coppie di lavoro. • Spiega e contestualmente illustra il funzionamento della presentazione. • Si rende disponibile per qualsiasi aiuto e spiegazione.	• Partecipano alla presentazione con domande. • Possono svolgere il compito di tutor (peer to peer) e collaborano. • Nel lavoro di coppia, quando ne hanno bisogno, chiedono aiuto all'insegnante. • Eseguono operazioni come risposte a domande chiuse, cloze a riempimento e risposte a domande aperte. • Compilano un indice tematico come guida alla narrazione orale. • Ricercano nel libro di testo le pagine corrispondenti ai nodi concettuali della presentazione. • Ricercano ulteriori immagini esplicative. • Ricercano nel libro di testo eventuali approfondimenti o chiarimenti. • Integrano la presentazione con approfondimenti. • Producono mappe concettuali personalizzate. • Riflettono in coppia o collettivamente.

4.1. Strumenti e materiali

- Pc o tablet
- Presentazione del docente in *PowerPoint*
- Libro di testo
- Testi facilitati per eventuali approfondimenti.

4.2. Prodotti

- Compilazione di mappe di sintesi predisposte
- Compilazioni di mappe libere
- Confronto a coppie
- Riflessioni collettive
- Costruzione di una narrazione orale a partire da un modello grafico.

4.3. Struttura della presentazione

Una slide-copertina riporta illustrazioni significative anticipatrici dall'argomento.

Figura 1. *Slide copertina.*

Un'altra slide introduce alcune parolechiave.

STATO: "territorio o paese che, retto da un determinato governo, è sottomesso a una medesima legge politica e ordinato in un organismo politico" (Treccani).

NAZIONE: il complesso delle persone che hanno comunanza di origine, di lingua, di storia e che di tale unità hanno coscienza, anche indipendentemente dalla realizzazione in unità politica" (Treccani).

PATRIA: Territorio abitato da un popolo, al quale ciascuno dei suoi componenti sente di appartenere per nascita, lingua, cultura, storia e tradizioni. (Treccani).

Figura 2. *Slide con i concettichiave.*

Seguono poi in più slide tre paragrafi centrali (*Lo Stato nazionale*; *L'affermazione del Nazionalismo*; *L'affermazione dell'Imperialismo*).

Termina un paragrafo conclusivo, composto da una slide contenente una mappa cognitiva di sintesi con riferimenti al tempo storico presente.

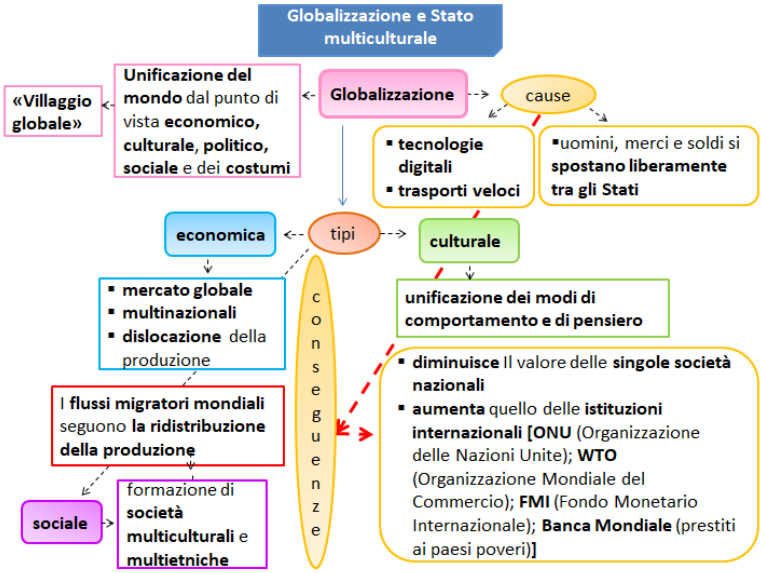


Figura 3. *Mappa cognitiva di sintesi.*

Una slide finale contiene suggerimenti a link per video o film sull'argomento. I paragrafi centrali sono composti da un'iniziale mappa cognitiva riassuntiva dell'argomento, corredata di collegamenti ipertestuali che possono consistere in spiegazioni semplificate, approfondimenti, mappe cognitive o immagini significative utili a fissare i concetti.

Per passare da un settore all'altro della presentazione e per attivare i collegamenti ipertestuali sono presenti diversi tipi di pulsanti.

4.4. Verifica per la valutazione delle competenze

La verifica finale consiste nella somministrazione di un'analoga presentazione in *PowerPoint* per sondare la capacità di saperla utilizzare in funzione della narrazione e della comunicazione complessiva.

Figura 4. *Mappa finale.*

5. Conclusioni

Dopo un iniziale sconcerto, una volta compreso il funzionamento e dopo aver acquisito dimestichezza nel suo utilizzo, la presentazione in *PowerPoint*:

- ha offerto agli alunni con difficoltà di attenzione e di comprensione e memorizzazione dei nessi logici la possibilità di usufruire di un supporto informatico (schematizzato, ricco di mappe e di immagini) per lo studio e la narrazione dei grandi fenomeni di trasformazione;
- è stata un supporto utile anche per gli alunni normodotati;
- ha facilitato il *peer learning;*
- ha consentito la valutazione delle competenze storiche degli alunni BES sulla base dei rispettivi PEI e PDP.

Industrializzazione e diritti sociali: il caso di una comunità in valle

Annalisa Zaccarelli

1. Il modulo in breve

L'UdA, sperimentata in una classe quinta di un istituto tecnico industriale, si inserisce organicamente all'interno di un più ampio percorso, snodatosi per un biennio fra classe quarta e classe quinta raccordando strettamente il piano di storia con quello di cittadinanza e costituzione. Il percorso complessivo ha avuto come *focus* il rapporto tra stato e sudditi/cittadini, fra XVII e XX secolo, e si è soffermato su alcune tappe fondamentali dello sviluppo del pensiero politico in Europa, sul cammino dei diritti civili, politici e quindi sociali, sulla nascita delle moderne costituzioni e sull'evoluzione di alcune loro caratteristiche fra sec. XIX e sec. XX.

Per quanto riguarda nello specifico il nostro Paese, il percorso ha dato conto delle libertà riconosciute dallo Statuto albertino, dei lenti ma graduali progressi della legislazione sociale nella fase post-unitaria, della successiva fase di 'discontinuità costituzionale' e di alienazione dei diritti coincidente con il ventennio fascista, quindi del rinnovato dibattito sui diritti con riferimento alla nuova centralità del lavoro e della persona nella successiva stagione della Costituente e infine dell'allargamento del ventaglio dei diritti sociali e della costruzione del *welfarestate.*[1] Il percorso si è chiuso con una riflessione in forma di *debate* su quanto, oggi, in una fase di crisi del *welfarestate*, il dettato della nostra *Costituzione* sia effettivamente messo in atto, con particolare riguardo ai concetti di benessere individuale e collettivo intesi come beni e responsabilità comuni.

---

[1] Si individuano come momenti essenziali della costruzione del *welfare-state* in Italia la legge sul collocamento del 1948, la legge sull'istruzione del 1962, la riforma del servizio sanitario nazionale del 1968. La legge sul Diritto di famiglia del 1975 si individua inoltre come tappa fondamentale nel processo, ancora in divenire, di parificazione tra uomo e donna.

All'interno di questo articolato percorso, l'UdA prende in considerazione un preciso segmento temporale (dall'Unità al 1909), in un determinato contesto territoriale (una comunità della bassa Valle Seriana, in provincia di Bergamo), concentrandosi sulle trasformazioni socio-economiche e anche politiche che riguardarono la fase della prima industrializzazione italiana. Si sono ricercati indizi di quello che fu l'iniziale cammino dei diritti sociali nel nostro Paese, mettendo in evidenza da un lato la lenta ma graduale assunzione di responsabilità da parte dello stato liberale (con particolare riferimento al periodo della Destra e della Sinistra storica e all'età giolittiana), circa alcuni diritti che andavano riconosciuti ai cittadini anche in modo funzionale al processo di costruzione dello stato nazionale (diritto all'istruzione, alla salute e all'assistenza), dall'altro la richiesta di nuovi diritti sociali (tutela del lavoro) e di rappresentanza politica (riconoscimento della rappresentanza sindacale, allargamento del suffragio) da parte dei cittadini/lavoratori e delle formazioni sociali.

Il fenomeno è stato analizzato prendendo in esame in particolare alcuni esiti di questo processo nel comune di Ranica (BG), che per le sue peculiari caratteristiche geo-morfologiche e sociali fu scelto, nel 1869, da un imprenditore svizzero per l'impianto di un'importante azienda di produzione tessile.[2] Così come in altre comunità del territorio bergamasco – territorio di elezione per l'imprenditoria elvetica già a partire dal sec. XVII[3] – la presenza di questo impianto industriale portò anche in questa piccola comunità di valle un'accelerazione delle trasformazioni già in atto nell'Europa occidentale (modernizzazione; modificazione dei modi di produzione e di vita; creazione di una classe operaia; lavoro delle donne e dei fanciulli nelle fabbriche e conseguente modificazione dei rapporti all'interno delle famiglie contadine; atteggiamento di paternalismo filantropico degli imprenditori e contestuale durezza nella fissazione di orari di lavoro e salari; attivismo delle leghe sindacali; mobilitazione delle masse per la richiesta di maggiori diritti).[4] La presenza dell'impianto di filatura, cui si aggiunse in seguito una tessitura, rappresentò 'il pane' per molte famiglie della comunità, la quale tuttavia non venne messa totalmente al riparo rispetto al fenomeno migratorio (in diversi si recarono all'estero per cercare lavoro, fra la fine del sec. XIX e l'inizio del XX). La ricostruzione della specifica vicenda ranichese si è basata su storiografia locale

---

[2] Il comune di Ranica venne individuato come luogo ideale per un impianto tessile industriale dall'imprenditore G. Zopfi, perché posto lungo un importante corso d'acqua (il fiume Serio) e perché abitato prevalentemente da famiglie mezzadrili poverissime, che potevano fornire manodopera a bassissimo costo.

[3] Dal sec. XVII con l'industria serica e della lana, poi a partire dalla seconda metà del sec. XIX con quella cotoniera.

[4] Qui, come altrove, l'imprenditore assunse spesso atteggiamenti filantropici, per esempio edificando strutture quali una 'sala per l'allattamento', l'asilo infantile, la scuola elementare, (strutture peraltro funzionali anche al largo impiego di donne nella fabbrica); le condizioni di lavoro erano in ogni caso durissime, tanto che le maestranze furono protagoniste, nel 1909, di un importante sciopero, che vide mobilitati ottocento operai per quarantacinque giorni.

e su documentazione archivistica. Gli studenti sono stati avvicinati all'archivio come luogo di ricerca e coinvolti attivamente nell'interrogazione delle fonti.

2. Gli obiettivi di competenza

L'UdA ha un impianto interdisciplinare, in collegamento con letteratura, con arte (per la quota svolta negli Istituti tecnici dall'insegnante di Lettere) e con cittadinanza e costituzione. Di seguito si specificano in sintesi le competenze storiche:

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare come gli attori o soggetti agiscono nella storia.	Riconoscere attori o soggetti che afferiscono all'area sociale, all'area politico/amministrativa, all'area economica, riconoscendone inoltre il ruolo nella società loro contemporanea e i tipi di relazioni (paritarie o gerarchiche, conflittuali o di collaborazione).
***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano.	Confrontare stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione, riconoscendo mutamenti e/o permanenze, individuando le relazioni nei diversi aspetti socio-economici e politico-culturali, cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti e dare senso ai fatti spazializzati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Localizzare i processi di trasformazione e i fenomeni presi in esame attraverso la lettura della suddivisione territoriale e l'individuazione della portata spaziale dei fatti studiati (locale, regionale, macroregionale).
***Competenza*: concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti: trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio. Criticare le fonti: vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Distinguere fonti primarie e secondarie; contestualizzare le fonti di memoria; produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto; fare un'analisi comparata delle diverse fonti. Cogliere gli aspetti fondamentali delle fonti d'archivio: la loro collocazione nel tempo e nello spazio, il loro possibile uso in funzione delle tematizzazioni scelte, il materiale o la tecnica usata per produrre le tracce usate come fonti, l'epoca in cui venivano utilizzate, l'intento comunicativo dell'autore, la loro attendibilità. Utilizzare procedure di ricerca nelle biblioteche, in internet, sui quotidiani e in altri *media*.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche a proposito dei fatti storici studiati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciazione di questioni in rapporto a: confronto tra stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio; confronto tra processi storici e mondo attuale; svolgimento dei processi di trasformazione.

***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace e ricorrendo a strumenti multimediali o digitali.	Costruzione della comunicazione storiografica: tematizzando, ricorrendo alle concettualizzazioni utili al tema, utilizzando applicazioni digitali, argomentando nel giustificare le ipotesi a sostegno delle spiegazioni dei mutamenti.

3. Prestazione di realtà attesa

Principale obiettivo del percorso complessivo in cui si inserisce l'UdA è rendere consapevoli gli studenti – anche in prospettiva storica – rispetto ad alcuni diritti (il diritto al lavoro, il diritto all'istruzione, il diritto alla salute, la tutela delle fasce deboli), ineludibili presupposti di un *welfare* inteso come bene comune. Obiettivo specifico dell'UdA è rendere consapevoli gli studenti del fatto che, nella dimensione locale, la tutela dei beni comuni (il *welfare* individuale e collettivo, ma anche il territorio di appartenenza) dipende anche dalla loro azione, che si può esplicare sia attraverso un atteggiamento di vigile attenzione, sia attraverso l'impegno diretto in attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà (ad es. attraverso attività di volontariato o l'impegno nelle amministrazioni locali).[5] Anche l'avvicinamento alla storia locale – a patto che non se ne amplifichi la portata e che non si proponga come stimolo per atteggiamenti ristrettamente localistici ed identitari – risulta in questo senso funzionale alla formazione di una coscienza civile negli studenti. Attraverso la ricostruzione del passato dei luoghi di appartenenza e attraverso la messa a fuoco dei profondi intrecci esistenti tra la dimensione locale e quella nazionale e sovranazionale – nel passato come nel presente – si può infatti stimolare negli studenti una progettualità che consideri il futuro di quegli stessi luoghi come qualcosa che può dipendere anche da loro. Anche l'avvicinamento all'archivio come luogo di conservazione della memoria storica, oltre che come luogo di ricerca, risulta funzionale non solo alla promozione di competenze storiche, ma concorre a sua volta alla formazione di una coscienza civile, se si rende evidente la valenza dell'archivio come patrimonio culturale collettivo da valorizzare e tutelare. Certo risulta ben difficile poter verificare il raggiungimento di questi obiettivi, che sono obiettivi in divenire e che si concreteranno, questo è l'auspicio, in una cittadinanza attiva agita dagli studenti nel corso della loro esistenza.

[5] Cfr. art. 118 della *Costituzione* della Repubblica italiana.

4. Fasi dell'UdA

Valutazione diagnostica	In collegamento con il percorso già svolto durante la classe IV, e con lo studio dell'industrializzazione italiana, l'insegnante propone l'approfondimento del cammino di alcuni diritti sociali a partire dalla realizzazione dello stato unitario, attraverso l'analisi di una specifica situazione riguardante il territorio di appartenenza degli studenti. Il tema verrà affrontato anche in maniera laboratoriale tramite l'interrogazione di fonti provenienti da archivi locali.
Approfondimento storico in preparazione del laboratorio con le fonti	L'intera classe, con la guida dell'insegnante, visita due archivi locali e svolge alcune esercitazioni sui documenti. Dopo questa esperienza, cinque studenti – propostisi volontariamente come 'animatori' del successivo laboratorio storico[6] – individuano altrettanti temi da indagare con riferimento al territorio preso in esame (dimensione locale) e alle inchieste ministeriali postunitarie (dimensione nazionale): le condizioni di vita dei mezzadri; il lavoro minorile e delle donne; l'accesso all'istruzione e il ruolo degli insegnanti elementari nella costruzione dell'idea di nazione; il grande sciopero di Ranica del 1909; l'emigrazione dalla provincia di Bergamo verso altri territori. Utilizzano, per approfondire le tematiche, la storiografia locale esistente e un dossier di documenti predisposto dall'insegnante.[7] Realizzano, ognuno per un singolo tema tra quelli individuati, una video-lezione che propongono ai compagni in modalità di *flipped-classroom*. Contestualmente gli altri studenti, organizzati in gruppi, svolgono degli approfondimenti a lato del laboratorio (presentazioni in ppt da esporre alla classe in presenza), con riferimento alla rappresentazione realistica delle classi popolari nella letteratura e nella pittura della seconda metà dell'Ottocento. Tutte le lezioni predisposte dagli studenti e presentate al resto della classe, seguono il seguente schema, concordato con l'insegnante: 1. inquadramento e periodizzazione del singolo problema; 2. esemplificazione dell'analisi di una fonte; 3. indicazione puntuale delle fonti documentarie, bibliografiche, sitografiche).
Laboratorio con le fonti	Gli studenti 'animatori' propongono alla classe alcune fonti archivistiche da analizzare e assistono, insieme all'insegnante, i diversi gruppi di lavoro durante la fase di interrogazione delle fonti.[8] Si mettono in evidenza: 1. Il ruolo dello stato, in particolare attraverso l'azione dei prefetti, nella effettiva o mancata tutela delle classi popolari nell'età della Destra storica. 2. Il passaggio da un atteggiamento di estremo liberalismo a una, graduale, presa in carico da parte dello stato di servizi sociali essenziali, a partire dall'età crispina e fino all'età giolittiana, e le relative disposizioni di legge. 3. L'effettiva partecipazione o marginalità degli abitanti della comunità oggetto di indagine rispetto al cammino dei diritti sociali.
Verifica	Per la valutazione si sono presi in considerazione, come 'compiti autentici', i prodotti realizzati dagli studenti nella fase di approfondimento storico e in quella 'laboratoriale' di interrogazione delle fonti. Agli studenti è stato inoltre richiesto di esprimere una valutazione sul proprio lavoro e su quello dei compagni. A queste valutazioni se ne sono affiancate altre di tipo più tradizionale, fra cui interrogazioni orali e la produzione di un testo argomentativo.

[6] Questi studenti seguono due corsi di approfondimento: uno, curato dall'insegnante, sulla ricerca storico-didattica e sull'interrogazione delle fonti e uno, curato da un esperto esterno, sull'utilizzo di un'applicazione per la produzione di video-lezioni.

[7] I documenti sono tratti dall'Archivio di Stato di Bergamo (ASBg), dall'Archivio diocesano di Bergamo ASDBg), dall'Archivio della Camera di commercio di Bergamo e dall'Archivio storico del comune di Ranica. L'ASBg e l'ASDBg sono stati anche meta di visita; si sono consultati i catasti di età lombardo-veneta e post-unitaria del territorio di Ranica e alcune carte relative a indagini disposte dalla diocesi sulle condizioni della classe operaia.

[8] Per raccogliere i dati relativi all'interrogazione delle fonti vengono utilizzate delle schede predisposte dall'insegnante, relative a: descrizione estrinseca e intrinseca del documento; contenuto; informazioni esplicite; informazioni implicite (inferenze); commento rispetto alla tematizzazione.

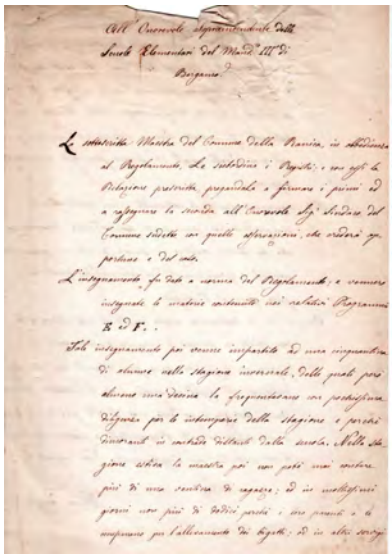


Figura 1. *La mancanza di consapevolezza da parte delle classi contadine nei confronti del diritto all'istruzione – legata all'estrema povertà e alla necessità di far lavorare anche i figli più piccoli – emerge chiaramente da questi documenti, tratti dall'Archivio Storico del comune di Ranica: 1. Relazione di una maestra della scuola elementare di Ranica (1866): le bambine non si recano a scuola perché devono occuparsi dell'allevamento dei 'bigatti' (bachi da seta); 2. Circolare del Consiglio scolastico provinciale di Bergamo (1872): in mancanza di più stringenti obblighi di legge, si raccomanda ai genitori di mandare i figli a scuola, ai proprietari degli opifici di fare in modo che i bambini possano frequentarla (anche istituendo scuole interne alle aziende) e ai Sindaci di vigilare. Nella stessa circolare si osserva che in tutto il Regno sono migliaia i fanciulli e le fanciulle 'distratti dalla scuola elementare' perché impiegati nell'industria.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Come si è specificato al punto 3, l'archivio non solo è luogo privilegiato della ricerca storica e storicodidattica e della formazione al sapere storico, ma è anche luogo della formazione civile. In considerazione di ciò l'incontro con l'archivio dovrebbe comparire all'interno del percorso scolastico di ogni studente. Analogo discorso, come abbiamo visto, vale per la storia locale, con riferimento allo sviluppo di competenze sia civiche che storiche. Il 'caso' storico analizzato in questa UdA - l'industrializzazione di una comunità locale di valle - si pone effettivamente come paradigmatico di un processo in atto, se non in tutto il Paese, almeno nelle zone coinvolte dall'industrializzazione. Esso inoltre permette di attuare confronti con quanto avveniva in altri stati (ad es.

la legislazione sul lavoro e la costruzione di villaggi operai, in Inghilterra) e in altre zone del Nord Italia (si veda ad es. il caso di Crespi d'Adda).

Figura 2. *Una slide tratta dal lavoro degli studenti, in cui, sulla base delle informazioni ricavate dalla documentazione d'archivio analizzata, vengono messi in evidenza i passaggi più importanti della scuola elementare a Ranica. In relazione con il graduale innalzamento dell'obbligo, si rende necessario individuare nuovi spazi per gli alunni.*

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Particolarmente complessa è risultata la rilevazione delle competenze. La predisposizione e l'esposizione delle lezioni hanno infatti mobilitato negli studenti diverse competenze, che vanno da quella digitale a quella della comunicazione storiografica; nella fase di laboratorio si sono sperimentate la conoscenza diretta e la critica delle fonti, la comparazione di dati e fenomeni, la localizzazione e la periodizzazione ragionate. Al fine della rilevazione e della valutazione delle competenze sono state predisposte griglie di osservazione e rubriche valutative.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti hanno mostrato di apprezzare il coinvolgimento di alcuni compagni come 'animatori' del laboratorio sulle fonti in un'ottica di *teaching to learn*, nonché l'utilizzo di una tecnologia innovativa per la predisposizione di video-lezioni proposte in modalità di *flipped classroom.* Nella fase di interrogazione delle fonti è stata inoltre da loro apprezzata la possibilità di operare in un contesto di laboratorio assistito e in modalità *peer to peer*. Per quanto riguarda i contenuti, gli studenti hanno mostrato di gradire la scelta di temi vicini alla loro sensibilità (le condizioni di vita delle classi popolari, con riguardo soprattutto all'infanzia) e riferiti ad un territorio a loro familiare, ma anche il costante rimando tra passato e presente, nonché la possibilità di intercettare, in una dimensione di storia locale, trasformazioni già affrontate a livello di storia generale.

Bibliografia essenziale di riferimento

Storia economica e sociale di Bergamo (1996), Fondazione per la Storia economica e sociale di Bergamo, Bergamo, Editore Bergamo.

G. Ciampi (1996), *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione e il problema educativo: l'inchiesta del 1864*, in *Storia delle istituzioni educative in Italia tra Ottocento e Novecento*, Atti del convegno, a cura di Lucia Romanello, Alghero 14-15 ottobre 1994, Milano, Edizioni Comune di Milano - Amici del Museo del Risorgimento.

F. Della Peruta (1986), *Società e classi popolari nell'Italia dell'Ottocento*, Siracusa, Ediprint.

F. Della Peruta (1991), *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, «Risorgimento», anno XLIII, nn. 2-3.

G. Della Valentina (2001), *Gli archivi comunali e la didattica. Imparare la storia con i documenti,* Bergamo, Comune di Villa di Serio.

C. Fenili (1996), *Sanità e assistenza a Bergamo nell'Ottocento*, «Quaderni del Museo storico di Bergamo», nn. 4-5.

M. Gelfi (1995), *Capitali svizzeri e nascita dell'industria cotoniera a Bergamo*, «Archivio storico bergamasco», nuova serie, n. 3, settembredicembre.

E. Gianini Belotti (2006), *Pane amaro. Un immigrato italiano in America,* Milano, Rizzoli.

I. Lizzola (1999), *1909-1999. A novant'anni dallo sciopero di Ranica: 800 operai, 45 giorni di sciopero,* Bergamo, Ufficio studi CISL.

R. Romano (1984), *L'inchiesta sanitaria sulle fabbriche del 1872-74. La provincia di Milano*, in «Società e storia», anno VII, n. 23, genn.-marzo.

A. Zaccarelli (2009), *La scuola in archivio. Infanzia e condizioni di vita fra Ottocento e Novecento. Cinque percorsi per un laboratorio di storia con le carte dell'Archivio storico del comune di Ranica*, Bergamo, Archimedia.

Sitografia

https://www.youtube.com/watch?v=Ee-2z-F68bg, C. Saraceno *Il Welfare come bene comune?*, 30 marzo 2017.

https://it.pearson.com/areedisciplinari/italiano/didattica-digitale/flipped-classroom.html

www.clio92.org

https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf

https://www.gazzettaufficiale.it/do/ricerca/pdf/foglio_ordinario1/1?resetSearch=true

http://www.parlamento.it/home_leggi_presentazione.

Educazione al patrimonio

Rifugio 87. Una proposta territoriale di turismo culturale, sociale e ambientale sostenibile

Giuseppina Dellanoce, Eugenia Granata, Nunzia A. Ricchiuti

1. Il modulo in breve

L'unità di apprendimento è stata realizzata nelle classi 3D (Dellanoce), 3E, 3F e 3G (Granata e Ricchiuti) della SSPG dell'IC di via Maffucci (Milano) per una durata complessiva di 30 ore, nell'intero anno scolastico 2018-2019.

Le conoscenze significative hanno riguardato il Rifugio 87, luogo sottostante la Scuola primaria di via Bodio, costruita nel 1926, utilizzato prima della guerra come ricovero per i bambini del quartiere perché dotato di docce, di acqua potabile, di luce e di aria. Negli anni della seconda guerra mondiale è stato l'87° rifugio antiaereo della città di Milano. L'UdA ha inteso contribuire alla riqualificazione del patrimonio storico del Rifugio 87 e al suo allestimento museale.

Le discipline coinvolte sono state storia, italiano, geografia (Dellanoce, Granata e Ricchiuti); inglese (Claudia Belvedere); arte (Fabrizio Balliana e Graziano Madaro).

2. Gli obiettivi di competenza

Per problemi di spazio non si riportano *Profili delle competenze* e *Indicatori di apprendimento* delle competenze chiave trasversali perseguite (Competenza digitale; Imparare ad imparare; Competenze sociali e civiche; Spirito d'iniziativa; Consapevolezza ed espressione culturale), ma solo quelli delle competenze disciplinari.

Competenza disciplinare: **Italiano. Traguardi per lo sviluppo delle competenze**	
Obiettivi di apprendimento	***Abilità***
Utilizzare un lessico adeguato all'argomento e alla situazione. Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi relativi al tema preso in considerazione. Esporre, selezionando le informazioni significative in base allo scopo.	Usare in modo adeguato le conoscenze lessicali. Saper descrivere. Utilizzare la sequenzialità nella narrazione.
Competenza disciplinare: **Storia. Traguardi per lo sviluppo delle competenze**	
Obiettivi di apprendimento	***Abilità***
Collocare la storia locale nel quadro più ampio della storia italiana, europea e mondiale. Usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze sui temi definiti. Utilizzare la conoscenza di monumenti storici e di opere architettoniche in Italia e all'estero per identificare caratteristiche del passato.	Distinguere la natura, la provenienza e la destinazione delle singole fonti per una corretta interpretazione di significato e di valore. Riconoscere simboli e segnali in uso nel periodo storico in esame. Riflettere sui diritti/doveri del singolo cittadino come conquista sociale nel tempo e nello spazio. Riconoscere monumenti, archivi, musei storici in quanto patrimonio culturale da rispettare.
Competenza disciplinare: **Geografia. Traguardi per lo sviluppo delle competenze**	
Obiettivi di apprendimento	***Abilità***
Muoversi consapevolmente nello spazio circostante.	Interpretare planimetrie, carte, disegni architettonici e segnali per comprendere come orientarsi nello spazio.
Competenza disciplinare: **Arte. Traguardi per lo sviluppo delle competenze**	
Obiettivi di apprendimento	***Abilità***
Scegliere le tecniche e i linguaggi più adeguati per realizzare prodotti audiovisivi seguendo una precisa finalità operativa e comunicativa, anche integrando più codici e facendo riferimento ad altre discipline. Ipotizzare strategie di intervento per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali.	Progettare e produrre, con tecniche e strumenti scelti, elaborati iconici, visivi e musicali per comunicare tematiche, emozioni ed esperienze relative allo spazio, al tempo e alla società presi in esame. Presentare in forma audiovisiva e grafica informazioni e/o argomentazioni storiche.
Competenza disciplinare: **Inglese. Traguardi per lo sviluppo delle competenze**	
Obiettivi di apprendimento	***Abilità***
Descrivere oralmente situazioni, raccontare avvenimenti, esporre argomenti di studio. Affrontare situazioni nuove, attingendo al proprio repertorio linguistico; usare la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collaborare con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.	Individuare elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e confrontarli con quelli veicolati dalla lingua straniera.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli studenti saranno impegnati in un allestimento museale all'interno del Rifugio 87, si formeranno come guide, in diverse lingue, per la presentazione del rifugio ai visitatori, reciteranno alcuni *storytelling* scritti da loro, realizzeranno una *brochure* di presentazione dello spazio, monteranno, con l'aiuto di un regista, un video di presentazione del rifugio e creeranno *pins* e cartoline destinati alla vendita come *souvenir*.

Lo scopo è di coinvolgere attivamente tutti gli alunni, anche di origine straniera, sfruttando le diverse competenze linguistiche, artistiche e tecnologiche, al fine di acquisire un adeguato senso civico, con particolare riferimento al rispetto e alla tutela del patrimonio storico, culturale ed artistico presente sul territorio.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Prerequisiti: conoscere, contestualizzare, periodizzare e localizzare gli aspetti più significativi del conflitto europeo e mondiale e della storia del quartiere Bovisa nella prima metà del '900.

Gli alunni vengono accolti in aula magna, dove si presentano il progetto e il contesto storico in cui si inserisce. Alla presentazione segue la proiezione delle mappe geografiche degli eventi storici del 1939-1945.

Gli allievi vengono coinvolti in un *brainstorming* su parole e concetti-chiave precedentemente evidenziati (monumento, guerra, rifugio…), anche in lingua straniera.

4.2. Fase preparatoria: il rifugio in avanscoperta, tra realtà e storia

Viene organizzata una visita guidata al Rifugio 87. L'insegnante propone agli alunni documenti e testimonianze storiche; gli alunni visionano e analizzano le fonti, preparano le interviste ai testimoni di guerra e progettano gli *storytelling*.

4.3. Fase operativa: il progetto in laboratorio

Gli alunni, lavorando a piccoli gruppi, preparano le domande per l'intervista ai testimoni di guerra, invitati a scuola, e predispongono delle scalette per scrivere gli *storytelling* e il videoclip; progettano disegni per la realizzazione di una *brochure* e materiali per l'allestimento museale. Gli insegnanti guidano le varie fasi operative.

4.4. Fase operativa: il rifugio si fa racconto

Gli alunni procedono con la scrittura degli *storytelling* e della sceneggiatura per il videoclip dopo aver scelto le storie da raccontare tra le testimonianze dirette e le narrazioni scritte. Un gruppo di studenti, coordinato dal docente di arte, sceglie i disegni per la brochure e i *pins*. Un altro gruppo, guidato dall'insegnante di lingue, procede alla traduzione dei testi per la presentazione del rifugio.

4.5. Fase operativa: allestimento e riapertura del rifugio

Si stabiliscono i ruoli di ciascuna guida nella presentazione del rifugio. Gli alunni recitano le parti assegnate in italiano, inglese, spagnolo, francese, cinese e arabo, e allestiscono il museo per l'apertura al pubblico.

4.6. Fase di verifica: rifugio e memoria

L'insegnante

- avvicina gli allievi al periodo storico in questione, mettendo in gioco la loro sensibilità, per accorciare la distanza temporale e rendere le impressioni oggetto di una memoria collettiva capace di giudicare quello che il passato ci ha lasciato;
- propone fonti storiche differenti: filmati d'epoca, testimonianze orali e scritte, oggetti e documenti del rifugio in parte già archiviati, successivamente letti e commentati.

Gli studenti

- leggono in modo espressivo poesie e brani, e interpretano 'ruoli teatrali' a partire dagli *storytelling* di loro invenzione;
- spiegano in diverse lingue la storia del rifugio;
- realizzano un video-testimonianza da presentare ai visitatori;
- producono brochure, cartelloni, *pins* e cartoline;
- si formano come guide del rifugio per accompagnare i visitatori.

Verifica del percorso:

- gradimento dei visitatori, rilevato tramite un apposito questionario;
- partecipazione attiva degli alunni agli eventi organizzati in rifugio;
- verifiche sommative su contenuti e competenze;
- riflessione guidata in classe sulla ricaduta del progetto sul territorio come rivalutazione del patrimonio artistico e culturale.

4.7 Fase di valutazione finale

• **Competenze chiave**	• **Indicatori**
• Competenza digitale.	Saper acquisire e organizzare le informazioni attraverso strumenti informatici.
• Imparare a imparare.	Comprendere i concetti-base da collegare all'argomento affrontato. Osservare con attenzione dettagli di oggetti e/o situazioni specifiche.
• Competenze sociali e civiche.	Saper riflettere sui propri comportamenti.
• Spirito di iniziativa.	Saper creare una scala di compiti e azioni da mettere in atto al fine della pianificazione e progettazione del lavoro; individuare strategie e modalità per il raggiungimento degli obiettivi.

4.8. Valutazione di prodotto

La maggior parte degli alunni ha svolto il compito dimostrando di possedere sufficienti conoscenze sull'UdA e abilità nella realizzazione e presentazione degli argomenti affrontati e della storia del rifugio.

Tutti gli alunni hanno saputo applicare regole e procedure adeguate al compito assegnato.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

La scoperta del Rifugio 87 è stata l'inizio di un percorso di conoscenza e di condivisione di un metodo di studio legato a una esperienza concreta. La visita dei locali sotterranei della Scuola elementare di via Bodio, anche col supporto di uno speleologo che si stava occupando della ripulitura del rifugio, è stato il primo passo che ha provocato quell'apertura a domande e ricerche che solo lo stupore favorisce.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La rilevazione e la valutazione delle competenze sono avvenute attraverso l'osservazione *in itinere* delle abilità e delle conoscenze messe in atto da ciascun alunno, per padroneggiare nuovi apprendimenti, nuove situazioni in modo anche autonomo, usando lo spirito di iniziativa, di collaborazione, di condivisione. Si è presa in considerazione anche la maturità di ciascuno nell'autocorreggersi e autovalutarsi.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Tutti gli studenti, compresi gli alunni NAI (neoarrivati in Italia che non parlano italiano o lo parlano poco o che sono stati inseriti a scuola da meno di due anni), hanno attivamente partecipato al progetto, anche nella loro lingua d'origine, offrendosi come guide, per i visitatori, in arabo, cinese, spagnolo e inglese. Difficoltà maggiori hanno riguardato l'attivazione delle conoscenze implicite per l'esecuzione del compito richiesto. Vestire i panni del civile bombardato e del cronista di guerra è stato facile per gli alunni, ma non è stato altrettanto semplice raccontare e interpretare il pilota di guerra, la sua freddezza nell'eseguire gli ordini, la sua cieca obbedienza, la sua indifferenza nell'abbattere obiettivi civili.

Bibliografia di riferimento

Bombe sulla città. Milano in guerra 1942-1944 (2004), a cura di R. Auletta Marrucci, M. Negri, A. Rastelli e L. Romaniello, Milano, Skira.

M. A. Breda, G. Padovan (2016), *Milano: Rifugi Antiaerei Scudi degli Inermi contro l'Annientamento*, Milano, Lo Scarabeo.

M. Gioannini, G. Massobrio (2007), *Bombardate l'Italia. Storia della guerra di distruzione aerea 1940-1945*, Milano, Rizzoli.

M. Patricelli (2007), *L'Italia sotto le bombe. Guerra aerea e vita civile 1940-1945*, Roma-Bari, Laterza (ivi, 2009[2]).

A. Rastelli (2000), *Bombe sulla città. Gli attacchi aerei alleati: le vittime civili a Milano*, Milano, Mursia.

A. Villa (2010), *Guerra aerea sull'Italia (1943-1945)*, Sesto San Giovanni (MI), Fondazione ISEC - Guerini e Associati.

Testi letterari

E. Olmi (2018), *Ragazzo della Bovisa*, Milano, Mondadori (Milano, Camunia 1986[1], col titolo *Ragazzo della Bovisa. Romanzo*).

G. Padovan (2018), *Milano. La città delle Dragonesse*, disegni di F. Gauviniere, Milano, Excalibur.

S. Quasimodo (1946), *Milano, agosto 1943* (poesia pubblicata per la prima volta in Id., *Con il piede straniero sopra il cuore*, Milano, Costume, p. 25).

Andiamo in archivio

Daniela Figini

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata proposta nella classe 3G del Liceo Classico Manzoni di Milano nel gennaio-febbraio 2019. I tempi di realizzazione sono conteggiati in 15 ore in aula (comprensive dell'intervento dell'archivista), alle quali si aggiunge il tempo relativo all'uscita presso l'Archivio storico dell'Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli.

I tempi di programmazione sono stati piuttosto ampi, in quanto il modulo coinvolge, in una prospettiva di didattica integrata, l'educazione al patrimonio e una pluralità di discipline: hanno partecipato alla progettazione, realizzazione, correzione e compilazione delle rubriche valutative i docenti di storia, arte, italiano. Sono state previste dieci ore per l'attività svolta dai docenti in team.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: comunicare nella madrelingua**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare informazioni nei documenti esaminati.	Riconoscere la diversa natura dei documenti esaminati, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato.
***Competenza*: imparare ad imparare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper adattare la strategia utilizzata alla fonte presa in considerazione.	Utilizzare metodi e strumenti adeguati per l'analisi del documento.
***Competenza*: competenze sociali e civiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper leggere la realtà in modo critico.	Saper leggere e interpretare criticamente i documenti esaminati.

***Competenza*: senso di iniziativa e di imprenditorialità**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Utilizzare gli strumenti culturali acquisiti nel percorso di studio per affrontare situazioni nuove.	Saper identificare le possibili soluzioni per decifrare e comprendere un documento, collocandolo nel contesto al quale appartiene.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Contestualizzare le fonti individuandone il significato nel contesto a cui appartengono.	Cogliere gli aspetti fondamentali delle fonti d'archivio: la loro collocazione nel tempo e nello spazio, il materiale e la tecnica usata per la produzione, l'intento comunicativo dell'autore.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Saper costruire la comunicazione storiografica delimitando argomenti ed articolando informazioni pertinenti.

3. Prestazione di realtà attesa

Ci si aspetta dagli studenti che sappiano leggere, interpretare e successivamente presentare, in senso diacronico e sincronico, i documenti esaminati, mediante l'acquisizione di strumenti di analisi e interpretazione, e attraverso l'utilizzo del patrimonio culturale precedentemente acquisito.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

In questa fase s'intende motivare gli studenti all'esercizio di abilità necessarie per affrontare il lavoro proposto. Inoltre è indispensabile che gli studenti colgano il rilievo delle fonti per la comprensione del passato.

Altrettanto importante il coinvolgimento dell'esperto archivista per far comprendere agli studenti il significato della conservazione dei documenti e il ruolo che l'archivio storico riveste nella nostra società.

4.2. Fase preparatoria della UdA

I docenti si confrontano e valutano attentamente le competenze degli studenti per formare gruppi omogenei, al cui interno però possano essere presenti abilità, conoscenze e motivazioni differenti. La classe procede con modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, divenendo una comunità di pratiche.

4.3. Fase operativa: presentazione del percorso e preparazione dell'incontro con l'archivista

In classe i docenti di storia, arte e italiano presentano l'attività proposta in due ore di compresenza e forniscono esempi delle diverse prospettive con cui si può leggere un documento, con esempi mediante l'uso del libro di testo e di mezzi multimediali (proiettore/LIM). L'approfondimento del tema trattato è previsto, in ogni disciplina, per altre tre ore nelle successive due settimane, nelle ore di lezione dei singoli docenti, anche in preparazione dell'intervento dell'archivista.

4.4. Fase operativa: intervento in aula dell'archivista

L'archivista illustra in aula (due ore) agli studenti la funzione dell'archivio storico e le modalità razionali di gestione e inventariazione; propone esempi di lettura e contestualizzazione delle fonti e fornisce agli studenti copie di sei documenti da analizzare.

4.5. Fase operativa: lavori di gruppo

I docenti procedono alla divisione della classe in gruppi, rispettando i criteri precedentemente illustrati. Ciascuno dei sei gruppi ha il compito di esaminare un documento fornito (in copia) dall'archivista. Ogni gruppo al proprio interno individua chi svolge i ruoli identificati dai docenti scegliendo: chi svolge il compito di coordinamento delle attività e dei tempi (il segretario); chi si occupa di condurre le ricerche relative al documento preso in esame; chi produce la relazione finale in versione multimediale (nei formati MS word o *PowerPoint*), da consegnare entro il termine stabilito, successivamente alla visita in archivio. All'interno dei gruppi, solo il ruolo di segretario è unico, gli altri possono essere gestiti da uno o più studenti, a seconda della scelta del gruppo stesso.

Gli allievi si dedicano a tale attività in classe, nelle ore curricolari dei docenti partecipanti. Sono ovviamente liberi di proseguire l'attività nelle ore extra-scolastiche. Durante le ore svolte in classe i docenti compilano la scheda di osservazione approvata in sede collegiale e abitualmente utilizzata a tale scopo.

4.6. Fase operativa: visita all'Archivio storico dell'ASP Golgi-Redaelli e lavoro successivo sui documenti

Nel giorno stabilito gli studenti si recano in archivio, dove l'archivista presenta a ciascuno dei gruppi i documenti precedentemente esaminati, corredati di ulteriori spiegazioni. In tale occasione essi possono rivolgere agli esperti presenti in archivio eventuali richieste e quesiti, finalizzati a completare la relazione precedentemente iniziata. Il tempo complessivamente dedicato

all'esame dei documenti e al completamento della relazione è conteggiato in cinque ore.

4.7 Fase di verifica dopo lo svolgimento della UdA

Per la valutazione delle competenze si considerano le osservazioni sistematiche degli studenti effettuate dai docenti in fase di svolgimento delle attività, unitamente alle autobiografie narrative dell'esperienza, che gli allievi hanno prodotto al termine del lavoro, ed un compito di realtà, consistente nell'illustrare agli studenti di un'altra classe quanto appreso.

L'autobiografia del singolo studente, in forma di relazione individuale, è costituita dalle seguenti voci:

- descrizione dell'attività del gruppo;
- contributo personale al lavoro di gruppo;
- indicazione delle difficoltà incontrate;
- indicazione di ciò che si è appreso.

Nelle ultime tre ore previste, gli studenti relazionano sulla propria esperienza, di fronte a un pubblico costituito dagli allievi di un'altra classe, che non ha partecipato alla sperimentazione (la 3C). In questa occasione la presentazione deve essere in grado di illustrare i documenti esaminati in modo esaustivo e coinvolgente, e gli studenti si rendono disponibili a rispondere ad eventuali domande o richieste di chiarimento.

4.8. Fase di valutazione finale

La valutazione finale tiene conto dei tre momenti di verifica precedentemente illustrati. Si considera la stesura del questionario di autovalutazione compilato dal singolo studente, che ha acquisito consapevolezza dei suoi progressi, unitamente all'osservazione dei docenti nel momento di lavoro individuale e di gruppo. Per gli apprendimenti si rileva la capacità di progettare e ricercare informazioni, selezionando quelle pertinenti, oltre all'utilizzo delle proprie abilità e conoscenze per risolvere un problema (nel caso specifico: l'interpretazione del documento, ma anche la capacità di rispondere prontamente a un quesito imprevisto posto da un compagno dell'altra classe, durante il momento d'illustrazione finale).

5. Conclusioni

L'attività proposta è particolarmente motivante e coinvolge gli studenti in relazioni finalizzate al compito. Richiede da parte dei docenti sperimentatori la capacità di lavorare in un clima di grande sinergia e condivisione degli obiettivi.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'attività si inserisce in una prospettiva di rinnovamento della didattica della storia: è infatti proposta per competenze e in forma laboratoriale, al fine di incontrare la motivazione e la richiesta di senso, che spesso accompagna gli studenti. Si evidenzia l'opportunità di elaborare una strategia didattica della storia, in cui le fonti acquisiscono la giusta rilevanza, in una prospettiva che si rivolge al passato (le fonti per comprendere la storia), ma anche al presente: le fonti come occasione per comprendere la rilevanza e il significato dei luoghi da cui provengono, luoghi che sono la nostra memoria. Quest'ultimo aspetto, oltre a evidenziare la collaborazione della scuola con le risorse e le disponibilità presenti nel territorio, che rivestono un ruolo di fondamentale rilievo dal punto di vista didattico e culturale, porta l'attenzione degli studenti sugli archivi e sull'importante contributo che forniscono alla comunità culturale.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Nella rilevazione e valutazione delle competenze, è importante tenere in considerazione le competenze agite nella loro globalità. Diviene per tale motivo importante la conduzione di un'osservazione sistematica attuata mediante l'utilizzo di griglie concordate, oltre che la lettura attenta – e condivisa tra docenti – dell'autobiografia cognitiva.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti si sono sentiti protagonisti dell'attività svolta, alla quale hanno partecipato con entusiasmo. I *feedback* sono totalmente positivi.

«Con queste due righe mal scritte…» Progetto didattico sulla comprensione di alcune lettere

Maddalena Bogni

1. Il modulo in breve

Il progetto è stato attuato nell'ambito della XII edizione (2017-2018) de *L'Officina dello storico*, presso l'Archivio storico dell'Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli di Milano per una durata complessiva di 98 ore.

Il percorso, affrontato insieme alle colleghe Milena Fedele e Silvia Vallone, si è svolto nelle classi 4A, 4B e 4C della SP Via Litta dell'ICS Via Lamarmora di Lainate (MI) da febbraio a maggio 2018.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (italiano, arte, inglese) e, in modo trasversale, tecnologia, cittadinanza e costituzione e le 'educazioni' alla lettura, al patrimonio, alla cittadinanza.

2. Gli obiettivi di competenza

Competenze chiave per l'apprendimento permanente **(cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006)**	
Competenza	***Abilità***
Comunicazione nella madrelingua.	Esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta). Interagire adeguatamente e in modo creativo.
Competenza digitale.	Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale; usare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio e approfondimento disciplinare.
Imparare a imparare.	Partecipare alle attività portando il proprio contributo personale. Reperire, organizzare, utilizzare informazioni da fonti diverse per assolvere un determinato compito.

Competenze sociali e civiche.	Collaborare e partecipare comprendendo i diversi punti di vista delle persone.
Senso di iniziativa e di imprenditorialità.	Risolvere i problemi che si incontrano nella vita e nel lavoro e proporre soluzioni; scegliere tra opzioni diverse; prendere decisioni; agire con flessibilità; progettare e pianificare.
Consapevolezza ed espressione culturali.	Riconoscere il valore e la potenzialità dei beni artistici e ambientali per una loro corretta fruizione e valorizzazione.
Area dei traguardi di competenza **(Indicazioni nazionali del 2012)**	
Discipline	***Abilità***
Storia.	Riconoscere ed esplorare le tracce storiche presenti nel territorio e comprendere l'importanza del patrimonio artistico e culturale. Comprendere i testi storici e individuarne le caratteristiche. Raccontare i fatti presi in esame e produrre semplici analisi storiche, anche con risorse digitali.
Italiano.	Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale e scritta, in vari contesti.
Arte e immagine.	Realizzare elaborati personali e creativi sulla base di un'ideazione e progettazione originale, applicando le conoscenze del linguaggio visivo, scegliendo in modo funzionale tecniche e materiali differenti anche con l'integrazione di più codici espressivi.
Tecnologia.	Assumere e portare a termine compiti e iniziative. Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza: adottare strategie di *problem solving*. Produrre semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato anche utilizzando strumenti multimediali.
Cittadinanza e Costituzione.	Partecipare al lavoro di gruppo. Interagire e relazionarsi con gli altri. Responsabilizzarsi rispettando i tempi riferiti ai diversi compiti scolastici. Organizzare il materiale e usare le conoscenze apprese per realizzare un prodotto (originalità).

3. Prestazione di realtà attesa

La prima fase del lavoro si è incentrata sulla conoscenza della tipologia testuale 'lettera', per dare agli alunni la possibilità di usarla correttamente in prove scritte e non.

L'insegnamento della storia è stato visto come l'occasione per incentivare percorsi di didattica integrata e per competenze, a partire dall'uso didattico delle fonti documentarie e artistiche del territorio, con l'adozione di metodologie laboratoriali che puntano sull'acquisizione di criteri metodologici da adottare nell'approccio alle fonti storiche.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Si è dapprima condiviso il progetto comune con le classi 4A, 4B e 4C, portando gli allievi a conoscenza degli aspetti sui quali si sarebbe lavorato nei mesi successivi e del perché di questo itinerario. Il progetto è partito con la visita all'Archivio dell'ASP Golgi-Redaelli.

Qui sotto è riportato il lavoro effettuato nelle tre classi.

4.2. Fase preparatoria della UdA

Si sono raccolte le ipotesi degli allievi su cosa fosse un archivio, prima che, divisi in due gruppi, partecipassero alla visita dell'Archivio e al lavoro inerente al laboratorio «*Sono con queste due righe mal scritte a salutare Vostra Signoria*»*: la scrittura epistolare nelle carte d'archivio dei Luoghi Pii Elemosinieri* (30 gennaio o 6 febbraio 2018). Successivamente si sono verificate le loro ipotesi.

4.3. Fase operativa: cos'è una lettera e com'è?

Presentazione generale dei vari modelli di comunicazione a distanza in uso (lettere epistolari, biglietti, e-mail…) e analisi di ciascuno (16 lezioni, di due ore l'una).

Lettura de *La lettera* (2010) di Antonio Ferrara (Artebambini, Bazzano/BO) con il teatro *Kamishibai* e discussione (*Dico* lettera *e mi viene in mente…*): considerazioni personali su come si scrivono le lettere, se lo si è mai fatto, se ne abbiamo ricevute…

Presentazione, lettura e comprensione di alcune lettere famose scritte in epoche passate, tra cui una delle *Epistulae morales ad Lucilium* di Lucio Anneo Seneca (62-65 d.C.), una lettera di Wolfgang Amadeus Mozart alla moglie Costanza (1789), una lettera di Emily Dickinson all'amica Abiah Root (3 agosto 1845), una lettera di Albert Einstein al figlio Hans Albert (4 novembre 1915); di ognuna si è data copia cartacea agli alunni per poter leggerla e discuterne. Dopo aver riflettuto su questi scritti, si è cercato di far capire perché è utile e importante scrivere una lettera e perché nel passato si è tanto usato questo sistema per comunicare.

Gli elementi principali presenti in tale testo: il mittente, il destinatario, il messaggio. Il linguaggio formale e quello informale.

Dentro la lettera: da quali parti è formata (parte in alto a destra per la data, parte a sinistra per l'intestazione…), come si scrive (formule di apertura e chiusura, linguaggio formale o confidenziale…), la preparazione della busta (indirizzo del destinatario sulla parte anteriore e del mittente sulla posteriore, CAP, francobollo).

Stile di una lettera: a seconda del destinatario, una lettera potrà essere di tipo formale, personale, di cortesia, commerciale.

Il viaggio della lettera. La storia del francobollo; visione di vecchi francobolli portati da casa dagli alunni. Contestualizzazione dei verbi tipici della lettera (affrancare, timbrare, spedire, imbucare…).

Analisi dei vari tipi di scrittura per comunicare, oltre alla lettera: la cartolina, il biglietto, le e-mail, gli sms.

Scrittura di una lettera: scambio epistolare con una classe quarta di una scuola primaria di Campi Bisenzio/FI (contattata tramite un gruppo *Facebook*). Di seguito, in gruppi di 3 o 4, gli alunni hanno provato a stendere delle lettere formali, indirizzate a personalità e autorità note (dopo breve tempo sono arrivate le risposte da queste persone, cosa che ha entusiasmato molto gli alunni).

Lettura di vari tipi di lettere (formali e informali) dal nostro libro di lettura e verifica della loro comprensione tramite questionari a scelta multipla e/o risposte a domande aperte.

Altre forme di comunicazioni scritte in uso: 1) il biglietto: scopo dello scriverlo, tono e tipo di linguaggio utilizzato; 2) la cartolina: richiede un testo breve e confidenziale; generalmente testimonia il luogo da cui è spedita.

Ogni passaggio è stato supportato da esercizi collettivi e individuali.

4.4. Fase operativa: sistemi moderni per scrivere le lettere

Tempi: 6 lezioni, di due ore l'una.

La 'lettera' ai nostri giorni: la posta elettronica (cos'è, come si usa e quando).

Lettura di testi dal nostro libro di lettura. Gli allievi hanno provato a scrivere e-mail a varie persone, con il PC della classe collegato alla LIM.

Gli sms: testi ancor più brevi e molto confidenziali. Presentazione dei simboli e delle *emoticon*.

WhatsApp e Skype: due mezzi per spedire messaggi, video, fotografie. Prove in classe: invio di sms ai genitori (col cellulare dell'insegnante).

4.5. Fase operativa: riassumere e ampliare una lettera

Tempi: 6 lezioni, di due ore l'una.

Dopo aver presentato tutte le forme per inviare comunicazioni, si è lavorato sull'ampliare un testo e sul riassumerlo.

Ampliare un testo: dall'sms alla e-mail. Riassumere un testo: dalla lettera al biglietto; dal biglietto alla cartolina; dalla e-mail all'sms.

L'argomento 'lettera' si è concluso con un'attività in cui gli allievi hanno scritto una lettera ad un amico o parente per raccontare le loro imminenti vacanze.

4.6. Fase operativa: la lettera nei quadri

Tempi: 4 lezioni, di due ore l'una.

L'attività è continuata con la lettura di quadri su persone che scrivono o leggono lettere. Sulla base delle conoscenze apprese, sia durante la visita all'Archivio sia tramite la lettura di libri, gli allievi, lavorando in piccoli gruppi, hanno analizzato il dipinto e, seguendo uno schema predisposto, hanno provato a descrivere quanto raffigurato.

Sono stati presi in esame questi quadri:

- *Donna che scrive una lettera* di Jan Vermeer (National Gallery of Art di Washington, 1665 ca).
- *Donna che scrive una lettera alla presenza della domestica* di Jan Vermeer (National Gallery of Ireland di Dublino, 1670).
- *Bambina che scrive* di Telemaco Signorini (Collezione privata, Firenze, 1890);
- *Donna che legge una lettera* di Gabriel Metsu (National Gallery of Ireland di Dublino, ca 1664-1666).
- *Penning a letter* di George Goodwin Kilburne (Collezione privata, prima del 1924).
- *Bambino che scrive una lettera con la sorella* di Albert Samuel Anker (Collezione privata, 1875).

4.7. Fase operativa: lavoro sulle lettere presentate durante la visita all'Archivio Golgi-Redaelli

Tempi: 8 lezioni, di due ore l'una.

Si è passati in questa fase all'analisi delle lettere presentate durante la visita all'Archivio:

- la lettera di Arcangela Pinto da Gioia del Colle (BA) al fratello Cristoforo a Milano (12 aprile 1911);
- la lettera del tipografo milanese Nicolò Bettoni al professore Giovanni Battista Palletta (14 agosto 1821);
- la lettera di suor Colomba Maria Prata, monaca nel Monastero dell'Assunta di Vigevano, al padre Francesco Prata (29 dicembre 1667).

Per tutte le lettere si è effettuato questo lavoro: analisi del documento, dell'indirizzo, del contenuto, del periodo storico, dei personaggi (mittente e ricevente), dell'ambiente presentato. Discussioni in classe sui contenuti delle lettere. Contestualizzazione di vocaboli particolari presenti, per coglierne il significato, e di espressioni inusuali, come il saluto finale. Produzione grafica di ritratti dei personaggi e degli ambienti presentati, previa ricerca nella LIM.

Il lavoro si è concluso col montaggio di una presentazione in formato *PowerPoint* che ha riassunto l'itinerario e che è stata presentata sia ai genitori

sia in occasione della giornata conclusiva della XII edizione de *L'Officina dello storico* (17 ottobre 2018).

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il lavoro ha permesso agli alunni di appropriarsi di un genere di scrittura, la lettera, che ha radici profonde nella storia, in quanto per lungo tempo era l'unico modo per comunicare a distanza.

Da quanto visto in classe e riportato dai genitori, ho verificato che l'argomento ha entusiasmato gli allievi, che, dopo l'interessante visita all'Archivio Golgi-Redaelli, si sono cimentati nei primi esperimenti di lettura, comprensione e avvio alla produzione di lettere.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Questo lavoro ha reso possibile l'attuazione di competenze storiche anche in alunni della scuola primaria. La valutazione è stata di tipo formativo.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Tutti gli alunni hanno apprezzato le proposte dei quadri sulle lettere e si sono dimostrati capaci ed interessati rispetto a una loro analisi dettagliata; passare poi dal disegno al testo è stato quasi naturale.

Il carattere pratico di tutta l'esperienza (visite, filmati, discussioni…) ha reso gli allievi entusiasti di scrivere, spedire, aspettare risposte di e-mail, lettere, cartoline e biglietti.

Grafie in erba. Dal segno al testo, tra storia e creatività

Michela Valotti

1. Il modulo in breve. Le ragioni e i tempi del progetto

Il progetto, sviluppato secondo una scansione biennale, è stato avviato con una classe 2, secondaria di I grado, dell'Istituto comprensivo A. Belli di Sabbio Chiese, a partire dall'a.s. 2017-2018.

Affonda le sue motivazioni nelle radici storiche della comunità locale, Sabbio Chiese, un piccolo borgo sito nella media Valle Sabbia, in provincia di Brescia, che si è distinto, tra Cinque e Seicento, per aver dato i natali ad una genìa di stampatori tra i più noti a livello internazionale. L'esigenza dunque di far conoscere agli alunni gli aspetti salienti della tradizione storica locale e di integrare lo studio curricolare con esperienze di fruizione consapevole del patrimonio culturale, ha rappresentato la premessa imprescindibile del progetto di seguito sintetizzato.

L'articolazione del modulo, tra progettazione e operatività, ha impegnato la sottoscritta, coadiuvata dai colleghi del Consiglio di classe, per circa 100 ore, distribuite tra gli aa.ss. 2017-2018 e 2018-2019, comprensive di attività d'aula, uscite sul territorio e incontri – lezioni e laboratori – con esperti, fino alla presentazione dell'*e-Book* finale, in occasione del seminario di studio sullo stampatore Niccolò Bascarini, nell'ottobre 2019. Un proficuo (e consolidato) raccordo con le famiglie degli alunni, ha consentito, infine, di coinvolgere direttamente i genitori nell'organizzazione e/o nella fruizione di esperienze educative integrative, collocate in orario extrascolastico, in particolare in occasione delle uscite.

2. Gli obiettivi di competenza e i contenuti tematico-conoscitivi

Gli obiettivi di competenza sono stati direttamente desunti dal *Curricolo delle competenze disciplinari* dell'Istituto comprensivo A. Belli di Sabbio Chiese e declinati sul progetto biennale. Nonostante, per ragioni di natura organizzativa, le competenze siano agganciate agli ambiti disciplinari di afferenza, risulta evidente, ad uno sguardo d'insieme, la permeabilità tra le diverse competenze, in un'ottica di lavoro interdisciplinare.

***Competenza storica*: lavorare con le fonti**	
Abilità principale	**Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi**
Riconoscere e classificare diversi tipi di fonti primarie e secondarie.	Individuare tra fonti di diversa tipologia, quelle più funzionali per produrre conoscenze su temi definiti. Analizzare i beni culturali esemplificativi presso musei e biblioteche del territorio, in particolare i beni librari conservati presso il Museo Diocesano, la Biblioteca Queriniana di Brescia e il Municipio di Sabbio Chiese.
	Leggere con la guida del docente, testi storiografici attinenti alla produzione del libro nel Medioevo (saggi di biblioteconomia, schede catalografiche di musei, saggi iconologici sui bestiari medioevali).
	Leggere, con la guida del docente, testi storiografici attinenti alla produzione del libro nel Rinascimento (saggi di biblioteconomia, testi di divulgazione, racconti illustrati, schede catalografiche di mostre e musei).
Selezionare e organizzare le informazioni storiche.	Orientarsi nel tempo e nello spazio, in particolare, nella periodizzazione del Medioevo e dell'Età Moderna, nell'ambito della società e della cultura italiana ed europea.
	Individuare all'interno dei periodi gli eventi e i processi nel loro rapporto diacronico e sincronico. In particolare, rispetto al ruolo svolto, nel Medioevo, dai monasteri e, nel Rinascimento, dai tipografi/editori nell'ambito della tradizione del 'sapere' (complesso di tecniche e materiali per la produzione dei codici, conservazione del patrimonio culturale dell'antichità, complesso di tecniche e materiali per la produzione dei libri a stampa, diffusione immediata e 'democratica' delle idee...).
	Utilizzare mappe, schemi, tabelle, grafici, carte geo-storiche, geopolitiche e risorse digitali anche per costruire 'quadri di civiltà.
	Cogliere con spirito critico permanenze, mutamenti, ciclicità e tematiche interculturali soprattutto riguardo all'importanza della funzione conservativa e trasmissiva del patrimonio immateriale svolto dai monasteri e rispetto alla consapevolezza che l'invenzione della stampa a caratteri mobili ha rappresentato una 'rivoluzione' culturale.
***Competenza linguistica*: produrre testi**	
Abilità principale	**Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi**
Scrivere testi di forma diversa, sulla base di modelli sperimentati adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.	Sperimentare tecniche di scrittura manuale con diverse font calligrafiche: esercitandosi sul modello della font *italica* (con e senza 'grazie').
	Produrre testi d'invenzione elaborando testi su spunti creativi dati, esercitandosi, oltre che nell'ortografia e nella corretta sintassi, anche nella calligrafia, e ricostruendo, ad esempio, una giornata 'tipo' di un garzone adolescente all'interno di una tipografia antica.
	Elaborare mappe e testi di sintesi sulle conoscenze acquisite in ambito storico rielaborando, con la guida del docente, testi di informazione sulla produzione del codice miniato in epoca medioevale e sulla produzione del libro a stampa, a caratteri mobili.
	Realizzare un libro d'artista progettando e assemblando un libro, con materiali e tecniche artigianali, dalla scelta della font di copertina alla legatura.
	Realizzare un *e-book* assemblando i materiali prodotti e raccolti (testi, immagini, mappe, video…) per la costruzione di un libro digitale, con la guida di un esperto esterno.

***Competenza artistica*: ideare e progettare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Progettare e produrre elaborati ricercando soluzioni creative ed originali (ispirate anche allo studio dell'arte e della comunicazione visiva utilizzando e scegliendo consapevolmente gli strumenti e le tecniche figurative).	Fare esperienza dell'uso creativo del segno attraverso la sperimentazione di segni/tracce grafiche di graduale complessità, utilizzando strumenti e usi differenti degli stessi (grafite, pennarello, *brush pen*, pennino…).
	Elaborare alfabeti creativi e fantastici di popoli 'lontani' (l'alfabeto del 'popolo del vento' e del 'popolo della pietra').
	Sperimentare la tecnica della scrittura/disegno su pergamena attraverso il laboratorio didattico dal titolo *Vita da amanuense*, svolto presso il Museo Diocesano e l'incontro, in classe, con una iconografa, per scoprire i materiali e le tecniche tradizionali dell'arte pittorica.
	Realizzare iniziali figurate con diverse tecniche pittoriche, ideare e produrre quella del proprio nome, prendendo spunto dai bestiari medioevali.
	Realizzare marche tipografiche, con diverse tecniche grafiche. Sulla scorta di modelli osservati nei frontespizi delle cinquecentine conservate presso il Municipio di Sabbio Chiese ideare e produrre una marca tipografica 'parlante'.
***Competenza tecnologica*: osservare e comprendere i principali processi di trasformazione delle risorse e delle fonti energetiche usate per la produzione di beni.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare i contesti e i processi di produzione in cui trovano impiego utensili e macchine per la produzione della carta e dei libri.	Sperimentare il procedimento di produzione della carta attraverso il laboratorio didattico dal titolo *Tra tine e torchi: mastri cartai si diventa* svolto presso il Museo della Carta di Toscolano.
	Sperimentare il procedimento della stampa a caratteri attraverso il laboratorio didattico dal titolo *La stampa: parole riprodotte*, svolto presso il Museo della stampa di Soncino e l'incontro, in classe, con un collezionista di cinquecentine, per scoprire i materiali e le tecniche tradizionali della stampa a caratteri mobili.

3. Prestazione di realtà attesa

Il prodotto finale del percorso biennale è rappresentato dall'*e-Book*, confezionato dagli alunni con il supporto di un esperto esterno. Utile a documentare il processo di apprendimento attivato, è stato impaginato tenendo conto della scansione delle attività didattiche svolte nei due moduli. Il coinvolgimento degli alunni nella stesura dei testi a corredo dei video e delle immagini raccolte a margine delle esperienze fruite, a rendicontazione del progetto, ha costituito un utile riscontro, per riflettere sull'agito, rivedere e ripensare quanto fatto insieme, in un'ottica di metacognizione. Ancora, la fase di restituzione finale non si è limitata all'ambito scolastico, ma ha coinvolto anche la comunità locale: il 26 ottobre 2019 la classe è stata invitata a presentare il percorso didattico e l'*e-Book* all'interno del seminario di studi, dedicato allo stampatore Niccolò Bascarini, promosso dal Comune di Sabbio Chiese e dall'Ateneo di Salò, con il patrocinio della Comunità Montana di Valle Sabbia e dell'Ateneo di Brescia.

4. Esperienze di apprendimento articolazione biennale dell'UdA

L'UdA ha avuto inizio nell' a.s. 2017-2018, dallo studio del 'segno', con riferimento specifico alle tracce grafiche, analizzate sia nello svolgersi diacronico delle *font*, sia quali spunti utili a stimolare la creatività, secondo il motto munariano che recita «è il segno che fa il disegno». Il secondo modulo, affrontato nell'a.s. 2018-2019, ha focalizzato l'attenzione, in continuità con quello precedente, sugli aspetti rivoluzionari dell'invenzione della stampa a caratteri mobili, tenendo conto degli 'ingredienti' che ne sostanziano il 'processo' ma, soprattutto, degli elementi del contesto storico che rendono possibile, fin da subito, la diffusione dei 'prodotti', nella fattispecie i libri e le idee di cui sono portatori. Ecco allora l'importanza di approfondire anche gli aspetti legati al ruolo degli stampatori dell'epoca, non solo tipografi esperti dal punto di vista tecnico, ma abili imprenditori della cultura, in un periodo, quello rinascimentale, piuttosto 'fluido' dal punto di vista delle committenze e con il rischio di incorrere nella censura.

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Lo spunto ideativo che ha sostanziato l'UdA biennale si è ancorato, *in primis*, alla disponibilità dell'eccezionale patrimonio depositato presso la sede municipale di Sabbio Chiese, valorizzato all'interno di una esposizione realizzata presso il locale Santuario della Madonna della Rocca (2012) e, più recentemente, attraverso l'istituzione di un Comitato, presieduto dall'Assessorato alla cultura dello stesso Comune. Ancora, la condivisione, in seno all'équipe pedagogica dell'IC A. Belli, del valore del territorio come 'aula decentrata', in grado di sollecitare, negli alunni, curiosità ad apprendere attraverso il fare, ha rappresentato l'ideale 'filo rosso' metodologico di tutto il progetto, secondo il più recente orientamento pedagogico dell'educazione al patrimonio culturale, basata sul *learning by doing*.

4.2. Fase preparatoria UdA

Lo studio e l'aggiornamento del docente, sui contenuti specifici dell'UdA, si è fondato su una tradizione consolidata nell'IC A. Belli, promotore, ad esempio, nel 2017, di una rete di scopo, in partenariato con il Sistema Museale della Valle Sabbia e con altri IC del territorio, finalizzata alla realizzazione di un progetto in collaborazione con il Museo Archeologico della Valle Sabbia di Gavardo, confluito in una pubblicazione dedicata.[1]

A livello ministeriale, i documenti di riferimento sono stati i seguenti:

[1] Cfr. *Abitare al Lucone nell'Età del Bronzo*, 2017.

- PTOF d'Istituto, in particolare il paragrafo *Una scuola di qualità: la proposta formativa curricolare e i progetti integrativi* (rev. ottobre 2017).
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012).
- Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale,* dicembre 2015 (pp. 1- 30).
- Relazioni degli esperti (R. Capuzzo, M. Gusso, I. Mattozzi e C. Brusa) tenute nei mesi di gennaio-febbraio 2017 e pubblicate sulla piattaforma Requs.

Figura 1. *Elaborazione creativa di una iniziale figurata, con* brush pen *e foglia oro.*

4.3. Fase operativa: manualità, colori, ritmi e legatoria

Si è ritenuto opportuno valorizzare la fase laboratoriale d'avvio del percorso che, giocando sul doppio fronte del segno/disegno ha inteso operare per consolidare le competenze grafiche e di scrittura degli alunni, come indicato in alcune recenti progetti sperimentali, promossi da UniRoma3.[2]

[2] Vertecchi, 2016.

Un apposito taccuino calligrafico ha scandito, settimanalmente, le prove grafiche 'sulle punte' degli alunni, favorendo così, oltre che la concentrazione e il coordinamento oculo-manuale, il controllo dello strumento grafico, finalizzato a diversi scopi espressivi. La realizzazione, infine, di un libro artigianale, con il supporto della calligrafa Daniela Moretto di 'SMED-Scrivere a Mano nell'Era Digitale', ha consentito di sperimentare ritmi e motivi grafici, oltre che caratteri calligrafici, applicati alla personalizzazione del manufatto. Il laboratorio ha fornito i prerequisiti per avviare la progettazione e la realizzazione dell'iniziale figurata, a corredo dello studio del codice miniato di epoca medioevale.

4.4. Fase operativa: da Toscolano a Soncino: quando la carta incontra il torchio

Il secondo anno del percorso è stato dedicato all'approfondimento degli aspetti tecnici legati alla produzione del libro a stampa, tenendo conto delle emergenze culturali del territorio. La secolare tradizione della cartiera di Toscolano, sul lago di Garda, ha offerto lo spunto per verificare come la connessione tra collocazione geografica, risorse naturali e congiunture temporali abbia influito sull'innesto di una filiera produttiva di tutto rispetto che ha consentito, in epoca moderna, l'affermarsi di stampatori del calibro dei Paganini, padre e figlio. La visita al Museo della Stampa di Soncino ha coinvolto gli alunni nella scoperta dei torchi tipografici e, soprattutto, nell'assemblaggio di caratteri tipografici all'interno del compositoio, verificando, in questo modo, l'ingegno di un meccanismo che ha garantito, fin dal Cinquecento, l'accelerazione del processo produttivo e, di conseguenza, la capillare diffusione di idee e tecniche in tutta Europa, e non solo.

4.5. Fase operativa: gli stampatori 'da Sabbio'

Conoscere le traiettorie esistenziali e professionali di alcuni dei più noti tipografi originari di Sabbio Chiese, attivi nei centri più vivaci dell'Italia dell'epoca, da Trento a Venezia, da Roma a Messina, ha suscitato particolare interesse negli alunni, proiettati, fin da subito, dal contesto 'periferico' a quello 'nazionale'. 'Riconoscere' l'intraprendenza dei giovanissimi stampatori (Nicolini, Tini, Bericchia) che, partiti «da putti piccoli» dal borgo valsabbino fecero fortuna, attraverso scelte intelligenti, sodalizi oculati e coincidenze favorevoli, ha permesso di ampliare le loro conoscenze ma, soprattutto, comprendere quale portata rivoluzionaria abbia avuto la diffusione della stampa a caratteri mobili, in un contesto culturale 'globalizzato' *ante litteram*, e fertile per la circolazione di nuove idee nel periodo della Riforma.

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento

I manufatti realizzati durante i laboratori in aula e le attività museali, i report orali e scritti richiesti agli alunni al termine delle molteplici esperienze fruite, le schede e i testi d'invenzione redatti, sono stati via via raccolti e sistematizzati dagli alunni, organizzati in piccoli gruppi di lavoro. La revisione, affrontata in forma condivisa alunno-alunno, oltre che alunno-docente, ha consentito di tracciare e di verificare, in corso d'opera, gli snodi concettuali e i passaggi operativi, evitando la dispersione del ricco bagaglio di conoscenze e competenze acquisite.

4.7. Fase di valutazione finale

Oltre al monitoraggio in itinere, scandito dalle 'prove' menzionate nel paragrafo precedente, la valutazione finale è stata affrontata tenendo conto sia dell'*e-Book*, progettato e realizzato dagli alunni con il supporto informatico di un esperto esterno, sia dell'appuntamento pubblico, destinato alla presentazione dell'intero processo e del prodotto, svolto il 26 ottobre 2019, in occasione del seminario di studio sullo stampatore Niccolò Bascarini. Quest'ultimo momento ha costituito, a tutti gli effetti, un compito in situazione, utile alla valutazione finale.

Figura 2. *Visita interattiva al patrimonio bibliografico del Comune di Sabbio Chiese.*

5. Conclusioni

La prospettiva interdisciplinare del progetto ha garantito un approccio aperto e fluido agli apprendimenti attivati, fornendo così unitarietà al lavoro didattico. Il coinvolgimento attivo delle famiglie, inoltre, ha rappresentato un'occasione privilegiata di raccordo tra scuola ed extra-scuola, nell'ottica di una comunità educante collaborativa e responsabile. Un laboratorio attivo di cittadinanza, in sintesi, ancorato al valore del territorio per la costruzione dell'identità personale e collettiva.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo *verticale*

Assumere il territorio come 'aula decentrata' impone un radicale cambiamento di paradigma, non solo per gli alunni ma, prima ancora, per i docenti. Partire dalle tracce che il territorio offre, complesse e stratificate, talvolta manipolate, lacunose… permette a docenti e alunni di fare esperienza, 'con tutti i sensi', di ciò che ci circonda, per affinare, innanzitutto le conoscenze ma, soprattutto le abilità di osservazione e di analisi. Consente di stimolare la curiosità e la motivazione ad apprendere, di attivare inferenze, aiutando così gli alunni ad acquisire senso critico. Garantisce, infine, un approccio inclusivo all'apprendimento, attraverso strategie basate sul 'fare', presupposto irrinunciabile per il 'comprendere'.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Il progetto ha giocato un ruolo fondamentale per attivare competenze disciplinari, soprattutto nell'area geo-storica, oltre che quelle trasversali che afferiscono nello specifico all'ambito della 'consapevolezza ed espressione culturali' ma ha operato, anche, nella sfera delle cosiddette 'disposizioni della mente'[3], contribuendo, per esempio, al 'pensare in modo flessibile', 'fare domande e porre problemi', 'applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni', 'rimanere aperti ad un apprendimento continuo'. Gli alunni, infatti, in più di una occasione, sono stati coinvolti direttamente anche nell'organizzazione delle uscite didattiche, nell'intento di favorire un maggior grado di autonomia, sia nel pensiero che nell'azione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il progetto biennale ha riscontrato un alto gradimento negli alunni, coinvolti, in prima persona, nel processo di apprendimento. Ancor più, i questionari raccolti al termine del percorso didattico, hanno fatto emergere, in particolare, una maggiore 'consapevolezza' rispetto allo studio delle fonti per

[3] Cfr. Costa, Kallick, 2007.

la storia e riguardo al fatto che, cito dalle parole di un'alunna… «anche in un piccolo paese c'è della grande Storia».

Bibliografia di riferimento

Abitare al Lucone nell'Età del Bronzo. Un percorso di ricerca-azione tra scuola e territorio (2017), a cura di M. Valotti, s.l, s.e. [Rodengo, ColorArt], («Educare nel museo/ Quaderni didattici del Sistema Museale-1»). Il fascicolo didattico è liberamente scaricabile dal sito internet: www.sistemamuseale.cmvs.it.

Biblioteca Queriniana Brescia (2000), a cura di A. Pirola, Firenze, Nardini.

A. L. Costa, B. Kallick (2007), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS.

M. Dengo (2017), *Lascia il segno. Il piacere di scrivere a mano per sé e per gli altri*, Milano, Terre di Mezzo.

Gli stampatori, da Sabbio alla conquista del mondo. Uomini, idee e tecniche tra Cinque e Seicento (2012), a cura di M. Valotti, Bergamo, Bolis Edizioni.

B. Masini, A. Paolini, R. Piumini (2010), *Che rivoluzione! La storia dei libri a stampa: da Gutenberg all'e-book*, Milano, Carthusia edizioni.

Mulini da carta. Le cartiere dell'Alto Garda. Tini e torchi fra Trento e Venezia (2001), a cura di M. Grazioli, I. Mattozzi, E. Sandal, Verona, Cartiere Fedrigoni.

A. Paolini (2012), *Per libri e per scritture. Una passeggiata nella storia*, Milano, Editrice Bibliografica.

A. Paolini, M. Zani, R. Piumini (2009), *L'invenzione di Kuta. La scrittura e la storia del libro manoscritto*, Milano, Carthusia edizioni.

Dalla pergamena al monitor. I tesori della Biblioteca Queriniana. La stampa, il libro elettronico (2004), a cura di G. Petrella, Catalogo della mostra (Brescia, Museo Santa Giulia, 7 marzo-23 maggio 2004), Brescia, La Scuola Editrice.

Printing revolution 1450-1500. I cinquant'anni che hanno cambiato l'Europa (2018), a cura di C. Dondi, Catalogo della mostra (Venezia, 1 settembre 2018-7 gennaio 2019), Venezia, Marsilio editori.

B. Restelli (2008), *Il gioco di Alfa e Beta. Tra segni e scritture secondo il metodo Bruno Munari*, Milano, FrancoAngeli.

E. Sandal (2002), *Il mestier de le stamperie de i libri. Le vicende e i percorsi dei tipografi di Sabbio Chiese tra Cinque e Seicento e l'opera dei Nicolini*, Brescia, Grafo edizioni.

B. Vertecchi (2016), *I bambini e la scrittura. L'esperimento,* Milano, FrancoAngeli.

F. Zambon (2001), *L'alfabeto simbolico degli animali*, Roma, Carocci.

Project work per conoscere il monastero di Astino

Stefania Martegani

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata sperimentata nella classe 4M del Liceo Linguistico G. Falcone di Bergamo, composta da 27 alunni, nel corso dell'anno scolastico 2017-2018, in seguito all'adesione ad un laboratorio de *L'Officina dello storico* di Bergamo. L'UdA ha coinvolto le discipline di italiano e storia, con la collaborazione dei docenti di inglese e tedesco per le traduzioni, e dei tutor interno e esterno dell'attività di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL).[1] Il progetto è stato realizzato sia in una prospettiva di costruzione di competenze e di integrazione dei saperi e dei metodi che afferiscono ad ognuna delle discipline interessate, sia nell'ottica dell'educazione alla cittadinanza.

Allo svolgimento dell'UdA sono state dedicate 45 ore complessive così ripartite: 5 ore per la fase preparatoria; 7 per la visita guidata e il laboratorio; 3 per la continuazione del lavoro in classe; 30 per l'attività di *project work*.

2. Gli obiettivi di competenza

Gli obiettivi di competenza peculiari delle discipline coinvolte sono stati individuati dopo attenta considerazione e con riferimento ai seguenti documenti: *Indicazioni nazionali per i licei* (Decreto Interministeriale MIUR-MEF, 7 ottobre 2010, n. 211), Relazioni degli esperti (Capuzzo, Gusso, Mattozzi e Brusa) pubblicate sulla piattaforma ReQus, *Documento di indirizzo* per la sperimentazione dell'insegnamento di cittadinanza e costituzione del MIUR del 4.03.2009, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, dicembre 2015, pp. 1- 30, PTOF d'Istituto.

---

[1] L'Alternanza Scuola-Lavoro, istituita con la legge 107 del 2015 (La Buona Scuola) a seguito dell'Art. 57, comma 18 della Legge di Bilancio 2019, a partire dall'anno scolastico 2018-2019 è stata rinominata *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO).

Inoltre nello svolgimento dell'UdA si è prestata particolare attenzione alle competenze di cittadinanza.

***Competenza storica*: saper leggere e interpretare fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare criticamente le fonti.	Decodificare la scrittura (grafia e termini desueti). Riconoscere e sciogliere le abbreviazioni. Leggere fonti anche manoscritte di diversa tipologia. Distinguere le informazioni principali da quelle secondarie e verificarne l'attendibilità. Cogliere l'intento comunicativo dell'estensore.
***Competenza storica*: cogliere la dimensione temporale degli eventi e collocarli nella giusta successione cronologica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper individuare i caratteri peculiari di un periodo e di un evento storico.	Distinguere i periodi storici a seconda degli eventi e delle attività ritenuti caratterizzanti. Individuare le caratteristiche che distinguono un periodo da un altro. Rilevare la durata dei fatti e dei periodi analizzati. Osservare e distinguere elementi di continuità e di cambiamento.
***Competenza linguistica:* saper comprendere e produrre testi anche complessi di diversa natura**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Padroneggiare la lingua italiana.	Decodificare testi di natura e di tipologia diversa. Comprendere il significato globale del testo. Cogliere le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno dei testi proposti in rapporto alla tipologia e al relativo contesto storico e culturale. Curare l'esposizione orale e scritta, anche nelle lingue straniere (tedesco e inglese). Saper adeguare l'esposizione orale e scritta ai diversi contesti.
***Competenza di cittadinanza:* riconoscere l'importanza del patrimonio locale e della sua tutela e valorizzazione.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere ed apprezzare il valore del patrimonio culturale e artistico del territorio.	Comprendere il valore culturale ed artistico del monastero di Astino. Riconoscerne il valore identitario per la comunità. Comprendere l'importanza della sua salvaguardia e valorizzazione.

3. Prestazione di realtà attesa

Dall'osservazione effettuata in classe sono emerse le seguenti esigenze e aspettative:

- sviluppare un percorso progettuale che permettesse agli studenti di conoscere un bene del patrimonio storico, artistico e culturale del territorio;

- realizzare una didattica interdisciplinare e innovativa della disciplina storia incentrata sull'analisi delle fonti d'archivio e lo studio del patrimonio culturale e artistico della Fondazione MIA;
- completare l'UdA con un'attività di ASL per integrare le abilità e competenze sottese al percorso didattico con l'acquisizione di competenze pratiche più vicine al mondo del lavoro ma strettamente connesse all'ambito specifico del corso di studi.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

In fase di definizione di programmazione dell'attività didattica annuale, in considerazione della composizione della classe – studenti provenienti da diverse zone della provincia e alcuni di origine straniera – è emersa innanzitutto l'esigenza di un sapere condiviso. Inoltre, si è valutato che «per mezzo della didattica dei beni culturali e paesaggistici e tramite le conoscenze che essi permettono di costruire è più facile far comprendere la storia dei territori e delle società in cui si è accolti».[2]

La scelta è caduta sulla proposta da *L'Officina dello storico* di un laboratorio sul monastero di Astino, bene monumentale non lontano dalla scuola e da poco restituito alla fruizione pubblica. L'attività inoltre costituiva il proseguimento di esperienze di didattica laboratoriale di approccio alla storia e di CLIL già avviate negli anni scolastici precedenti.

Un'ulteriore motivazione di questa opzione è stata la possibilità di integrare il percorso didattico con un'attività di ASL.

4.2. Fase preparatoria: l'attività in classe in preparazione dell'uscita didattica

Attraverso la lettura e l'analisi di testi letterari, del manuale di storia e di materiali reperiti sul web (video, immagini, articoli di giornale) riguardanti il monachesimo nell'età medievale e moderna, gli alunni si sono preparati in vista dell'intervento in classe dell'esperto de *L'Officina dello storico*. Durante l'incontro, con l'ausilio di slide, mappe e documenti storici, si sono esaminate le caratteristiche dell'ordine vallombrosano e le principali vicende della comunità di Astino e del monastero dalla soppressione napoleonica e a oggi. Al termine dell'incontro sono stati messi a disposizione della classe materiali riguardanti la storia della Misericordia Maggiore attuale proprietaria del complesso monastico e dei terreni circostanti.

---

[2] Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 47.

Nelle lezioni successive gli studenti hanno partecipato con osservazioni e domande, prendendo appunti che sono stati rivisti dall'insegnante e rielaborati in testi espositivi e/o mappe concettuali.

4.3. Fase operativa: l'uscita didattica

In occasione della visita gli alunni sono stati guidati a riconoscere le caratteristiche architettoniche di un edificio vallombrosano, a leggere nelle opere d'arte presenti nella chiesa del Santo Sepolcro i cardini della spiritualità e la storia dell'ordine attraverso i suoi più importanti esponenti.

Attraverso l'osservazione delle tracce degli interventi ottocenteschi per l'adattamento degli spazi alla funzione manicomiale, gli studenti sono stati sollecitati a riflettere sui sistemi di cura della follia.

Nella seconda parte della mattinata si è svolto un laboratorio sulle fonti seicentesche; gli studenti, avvalendosi di una scheda di lettura, hanno decodificato e trascritto alcuni stralci delle *Ricordanze*[3] degli abati di Astino riguardanti la diffusione della peste nel monastero e le conseguenze sociali e morali del contagio. Gli studenti hanno lavorato in coppia e interagito con domande e osservazioni per affrontare le difficoltà di interpretazione del testo e della grafia, dovute anche alla presenza di numerosi segni di abbreviazione e di termini desueti.

4.4. Fase operativa: la continuazione del lavoro in classe

In classe gli studenti hanno riordinato gli appunti, i materiali forniti dall'esperto e le foto scattate durante l'uscita didattica, poi suddivisi in gruppi hanno continuato la ricerca sulla storia del complesso monastico che con la soppressione napoleonica fu adattato a manicomio, poi divenne azienda agricola e, infine, fu abbandonato ad un destino di degrado fino al 2007 quando fu sottoposto ad un intervento di restauro. La ricerca è stata svolta sia in aula che a casa in interazione utilizzando la piattaforma *Classroom.* Ogni gruppo ha prodotto una relazione finale che è stata presentata alla classe per la condivisione in vista del successivo sviluppo del progetto.

4.5. Fase operativa: project work

Nei mesi di aprile e maggio si è deciso di utilizzare la ricerca svolta per un'attività di *project work* all'interno del progetto ASL. Il Liceo G. Falcone ha stipulato una convenzione con *MyWoWo* (My Wonderful Word) una società bergamasca, che attraverso una piattaforma digitale distribuisce delle *travel app* proponendo brevi audioguide turistiche di città di tutto il mondo

---

[3] Volumi manoscritti nei quali gli abati annotavano i principali eventi accaduti nel monastero nel corso dell'anno.

(www.mywowo.net). Alla classe 4 M è stato affidato il compito di redigere i testi per la promozione di Astino da inserire nella visita alla città di Bergamo.

Poiché la preparazione dei testi era sottoposta al vincolo rigido di 360 parole da esporre in un file audio della durata massima di 2 minuti e 60 secondi, gli alunni hanno dovuto considerare con attenzione quali elementi descrivere e valorizzare nella presentazione del monastero destinata ad interessare un turista di passaggio. Inoltre, in base alle indicazioni fornite dal tutor esterno, i testi prodotti dovevano risultare accattivanti ed essere letti con tono vivace e gradevole. I ragazzi, lavorando in autonomia e secondo la metodologia *flipped classroom,* hanno preparato dei file audio in italiano, inglese e tedesco, prevedendo una breve introduzione storica e le descrizioni della chiesa del Santo Sepolcro, del monastero visto dal chiostro, degli spazi interni e del complesso monastico dopo il restauro.

In questo passaggio è stato molto utile l'intervento del tutor esterno, che ha fornito indicazioni e supporto tecnico, così come il lavoro delle tre docenti di lingua che hanno seguito l'elaborazione dei testi, risolto problemi di sintesi e di traduzione e, infine, individuato gli *speaker*.

Prima della pubblicazione temporanea sulla piattaforma *MyWoWo* il lavoro è stato presentato e condiviso in classe.

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento UdA

Le verifiche in itinere si sono basate sull'osservazione e la valutazione degli interventi in classe e durante la visita, sugli esiti del laboratorio multimediale, sulla correzione degli appunti e delle mappe concettuali. Le verifiche sommative hanno riguardato le conoscenze e le competenze acquisite dai singoli alunni nella prima fase del progetto. Mentre per l'attività di *project work* i docenti di italiano, storia e lingua straniera hanno svolto verifiche sia disciplinari che interdisciplinari dei testi redatti ed esposti per l'audio delle *app*. Il tutor esterno ASL, come previsto dalla convenzione, ha effettuato le valutazioni di sua competenza.

4.7. Fase di valutazione finale

L'UdA ha costituito un'occasione importante per far emergere interessi, inclinazioni e abilità di ognuno. Il lavoro in gruppo, sia nelle attività in aula che nelle uscite e durante il laboratorio sulle fonti, ha valorizzato le capacità degli studenti mediante l'apprendimento condiviso, la collaborazione e il rispetto dei punti di vista altrui.

La caratterizzazione interdisciplinare e laboratoriale dell'UdA ha favorito il ruolo attivo degli alunni coinvolgendoli nella elaborazione e nella realizzazione di un percorso di studio inerente al loro territorio, mettendo a frutto competenze specifiche del loro indirizzo di studi.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Lo sviluppo dell'UdA ha dato agli studenti l'opportunità di compiere esperienze innovative in vari ambiti; in particolare essi hanno sperimentato un approccio metodologico non tradizionale per lo studio della storia attraverso l'uso di fonti, hanno conosciuto la storia locale e la sua interazione con quella generale e scoperto un'importante testimonianza del patrimonio storico e artistico del loro territorio.

L'attività di ASL ha consentito agli studenti, attraverso la metodologia della *flipped classroom,* di lavorare in autonomia, collaborare in gruppo e assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Inoltre ha offerto loro l'opportunità di entrare in contatto con problematiche organizzative, operative e relazionali più vicine al mondo del lavoro.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Il carattere interdisciplinare e laboratoriale dell'UdA è risultato strategico al fine di sviluppare competenze non solo specifiche e disciplinari, ma soprattutto trasversali e attinenti alla formazione integrale della persona.

Le competenze trasversali dell'area metodologica, logico-argomentativa e linguistico-comunicativa sono state rilevate per monitorare le conoscenze e le abilità di volta in volta acquisite. La valutazione si è avvalsa dei modelli di rubriche di istituto e di apposite griglie per i lavori di gruppo. Per la valutazione dell'acquisizione di competenze si è fatto ricorso all'osservazione delle prestazioni durante lo svolgimento di compiti autentici affrontati sia individualmente che in gruppo.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Alla conclusione dell'UdA gli studenti sono stati coinvolti in una riflessione di carattere meta-cognitivo per valutare l'andamento del lavoro, l'efficacia del metodo utilizzato e individuare elementi positivi e criticità dell'esperienza.

Gli alunni hanno apprezzato gli aspetti innovativi dell'UdA come la modalità di lavoro, l'attività laboratoriale di carattere interdisciplinare, l'apprendimento in autonomia con l'ausilio dei mezzi informatici, lo svolgimento di compiti autentici e l'interazione con gli esperti esterni.

Bibliografia e sitografia di riferimento

Astino. Ricerca per un progetto (1986), Catalogo della mostra promossa da *Italia Nostra*, Sezione di Bergamo (Bergamo 18 ottobre-15 novembre 1986), Bergamo Artigrafiche Mariani & Monti.

A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi (2008), *Per l'educazione al patrimonio 22 tesi*, a cura di Clio'92, Milano, Franco Angeli.

Ricordanze d'Astino dall'anno 1579 al 1693 (Biblioteca civica Angelo Mai Bergamo, AB 407 Fondo manoscritti H).

Il Monastero restituito. Astino: la storia, il restauro, le opere ritrovate (2016), a cura di A. Civai, Bergamo, Congregazione della Misericordia Maggiore.

Il Monastero restituito. La Fondazione Mia per Astino: dalla storia al restauro (2015), video, con testi di A. Civai e regia di A. Merigo.

www.fondazionemia.it/monasterodiastino

www.monasteroastino.smilevisit.it/

Scoprire il monastero di Astino attraverso il gioco

Brentegani Silvia, Romilda Ferrari

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata svolta nelle classi quarte A, B e C della primaria G. Pascoli dell'IC G. D. Petteni di Bergamo all'interno delle discipline di storia, geografia, arte e immagine, educazione alla cittadinanza e al patrimonio. È stata avviata nell'anno scolastico 2017-2018 con l'obiettivo di sperimentare l'analisi delle fonti d'archivio, di utilizzare la cartografia storica e attuale, e di accostarsi al patrimonio culturale e artistico del monastero di Astino. L'attività ha avuto un prolungamento all'inizio di quello successivo quando, nei mesi di settembre e ottobre, le classi si sono preparate per svolgere due diversi compiti in situazione: la partecipazione alla manifestazione *Nonni vi presento Astino* (organizzata dalla Fondazione MIA in collaborazione con la Presidenza del Consiglio Comunale di Bergamo) e a *La storia sul palco* presso l'Auditorium Collegio S. Alessandro Bergamo. Nel corso del primo evento gli alunni hanno avuto modo di cimentarsi nel ruolo di 'apprendisti ciceroni' spiegando ai nonni la storia del monastero e alcune opere d'arte della chiesa del S. Sepolcro. Nella seconda occasione hanno presentato al pubblico il gioco *Il sapientAstino* da loro ideato e costruito a conclusione dell'UdA.

Le ore impiegate per lo svolgimento dell'UdA in ogni classe nel corso dei due anni scolastici sono state complessivamente 52: 4 di progettazione; 2 per la preparazione della visita alla sede della Fondazione MIA; 3 per la visita guidata al monastero; 2 per l'intervento dell'esperto in classe; 24 per lo svolgimento dell'attività in classe e per la costruzione del gioco; 3 per la presentazione del lavoro a *La storia sul palco*; 14 ore sono state impegnate per la manifestazione *Nonni vi presento Astino* (6 per la preparazione degli alunni, 4 per la simulazione in loco e 4 per la partecipazione all'evento).

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza storica*: interrogare le fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare le tracce e usarle come fonti.	Riconoscere le tracce afferenti al tema analizzato per interrogarle e trasformarle in fonti.
Usare le fonti come testimonianze culturali di una collettività in un momento determinato.	Saper analizzare una fonte: tipologia e collocazione, funzione originaria, scomposizione e analisi delle parti per ricavarne il messaggio globale e le informazioni principali. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni sulla storia del monastero vallombrosano di Astino. Saper organizzare le informazioni per riconoscere elementi significativi del passato del territorio e del suo patrimonio e per fare semplici confronti tra la storia locale e quella generale. Rielaborare le conoscenze apprese attraverso testi scritti o orali e altre tipologie di linguaggio (disegni, rappresentazioni grafiche, drammatizzazioni, video, mezzi multimediali, giochi ecc.).
***Competenza storica*: periodizzare e ricostruire un quadro di civiltà**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricostruire in un quadro storico sociale, le informazioni ricavate dalle tracce/fonti del passato presenti sul territorio in cui si vive.	Usare e/o costruire la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni. Individuare analogie e differenze attraverso il confronto tra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo.
***Competenza geografica*: saper leggere e interpretare il paesaggio fisico e antropico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Osservare e interpretare il territorio della Valle di Astino e le sue trasformazioni nel tempo attraverso l'osservazione diretta e indiretta.	Analizzare i principali caratteri fisici del territorio interpretando carte geografiche di diversa scala e attraverso l'osservazione diretta e l'approccio percettivo. Individuare le differenze tra paesaggio naturale e antropico e i principali elementi che li compongono. Individuare nel paesaggio della Valle di Astino le progressive trasformazioni operate dall'uomo nel corso del tempo per adattarlo alle esigenze della comunità monastica e degli abitanti.
***Competenza artistico*: analizzare un'opera d'arte e un edificio monumentale**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Decodificare un manufatto architettonico e/o un'opera d'arte e apprezzarne il valore.	Distinguere diverse tipologie di rappresentazione visiva: differenza tra un affresco e un dipinto su tela. Analizzare un'opera d'arte per interrogarsi sul soggetto rappresentato, il messaggio trasmesso e la committenza. Osservare e interrogare un bene monumentale cercando di mettere in relazione la funzione dell'edificio con la sua architettura. Ricostruire l'evoluzione di un edificio storico e le sue trasformazioni nel tempo. Utilizzare le conoscenze e le abilità relative al linguaggio artistico per apprezzare le principali opere d'arte del proprio territorio.

Competenza di cittadinanza: riconoscere e apprezzare l'importanza del patrimonio	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere il valore del patrimonio culturale e artistico del territorio.	Riconoscere nel patrimonio la testimonianza culturale e artistica di una collettività in un momento determinato. Individuare nel patrimonio l'eredità culturale del passato come elemento importante della propria identità. Comprendere l'importanza e la necessità della tutela del patrimonio.

3. Prestazione di realtà attesa

Il progetto didattico *Alla scoperta della Valle di Astino* è stato incentrato sullo sviluppo di un compito di realtà mediante una didattica interdisciplinare fondata sull'analisi delle fonti di archivio e lo studio del patrimonio artistico della Fondazione MIA di Bergamo.

Sulla base dell'attività svolta negli anni scolastici precedenti si è deciso di sviluppare un percorso che permettesse di avviare una didattica della storia interdisciplinare e innovativa, incentrata in particolare sull'uso e l'analisi delle fonti, sulla conoscenza del territorio e del suo patrimonio per individuare le correlazioni tra gli eventi storici e la trasformazione dell'ambiente.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase diagnostica: le motivazioni della scelta

Dall'osservazione effettuata all'inizio dell'anno è emersa la necessità di alternare alla lezione frontale momenti laboratoriali e esperienzali, seguiti da opportune riflessioni e rielaborazioni metacognitive.

Questa esigenza è stata confermata anche dalla lettura e dall'analisi dei seguenti documenti da cui abbiamo espunto le affermazioni più significative:

PTOF di Istituto (sez. 1, cap. 1.2.):

> Il nostro istituto ritiene importante interagire con un orizzonte più ampio, attraverso collaborazioni con altre agenzie educative ed enti del territorio, al fine di costruire una più ampia comunità educante.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012):

> Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio… (*Per una nuova cittadinanza*, p. 6).

> La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazione di altre discipline. Gli insegnanti potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni. In particolare, è importante curare le aree di sovrapposizione tra la storia e la geografia in considerazione dell'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono (*Gli intrecci disciplinari*, p. 42).

L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva (p. 43).

Relazioni degli esperti R. Capuzzo, M. Gusso, I. Mattozzi, A. Brusa) del corso di formazione *Costruire un curriculo verticale di formazione storica per l'acquisizione di competenze disciplinari e di cittadinanza (Gennaio 2017-Maggio 2019).*

MIUR, PROT. N. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'Insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione';* in particolare nella sezione *Nuclei tematici e obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione.*

Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, dicembre 2015.

4.2. Fase operativa: la visita guidata e il laboratorio sulle fonti cartografiche

Il percorso ha avuto inizio con la visita guidata al complesso monastico di Astino nel corso della quale gli alunni hanno acquisito conoscenze sulla storia del monastero e sui cambiamenti causati da eventi storici che ne hanno modificato la struttura e la funzione. L'uscita didattica è stata anche l'occasione per riflettere sulle attività svolte dai monaci all'interno e all'esterno del monastero e sull'uso degli spazi.

L'attività proposta è stata incentrata sull'osservazione diretta e indiretta attraverso la cartografia storica (mappe catastali del 1842) del contesto paesaggistico della valle che, dall'insediamento del monastero ad oggi, rappresenta un insieme unitario. Gli alunni sono stati guidati ad osservare gli elementi di trasformazione e di persistenza nella morfologia del territorio e nelle coltivazioni. In un'ottica di confronto passato/presente l'esperto ha illustrato il Progetto agro-ambientale recentemente avviato dalla Fondazione MIA e finalizzato anche al recupero di alcune coltivazioni originarie e a promuovere un'agricoltura policolturale, biologica e sostenibile.

4.3. Fase operativa: il lavoro in classe di rielaborazione e approfondimento

Durante le ore di storia con i bambini si è riflettuto sulle conoscenze apprese e sulla metodologia applicata. In particolare, attraverso la visione e la discussione di un filmato, ci si è soffermati sulle principali tappe della storia del monastero dalla fondazione nel 1107 al recente recupero.

Nelle ore di geografia gli alunni hanno riordinato quanto appreso durante l'uscita utilizzando la cartografia, le fotografie e le immagini per individuare le caratteristiche e le trasformazioni del territorio avvenute nel corso dei secoli. Partendo dagli iniziali disboscamenti, bonifiche e derivazioni dell'acqua, si sono analizzati la distribuzione e l'avvicendamento delle colture in base alla morfologia e alla posizione dei terreni e, infine, è stato esaminato l'insediamento umano.

In seguito l'osservazione è continuata nell'attività di arte e immagine analizzando alcune opere pittoriche sul paesaggio collinare e si conclusa con la realizzazione di disegni degli ambienti del monastero e della loro funzione, della vita dei monaci, delle attività e delle coltivazioni praticate.

4.4. Fase operativa : l'elaborato finale e la costruzione del gioco Il sapientAstino

Utilizzando i disegni e preparando dei questionari sulla storia del monastero si è deciso con i bambini costruire un gioco didattico: *Il sapientAstino*. Operativamente gli alunni hanno scelto di disegnare trenta tavole riguardanti soggetti, ambienti e temi afferenti alle seguenti tematiche: gli ambienti del monastero e la loro funzione (sala del capitolo, refettorio, dispensa, chiostro, celle, cantine ecc…) le attività dei monaci (preghiera, carità e assistenza, studio, gestione delle attività agricole); i prodotti agricoli.

Ogni tavola riporta sulla destra tre disegni e sulla sinistra i nomi ad essi corrispondenti, disposti in modo casuale; i giocatori devono stabilire l'esatta corrispondenza utilizzando dei contatti elettrici. In caso di risposta corretta si illumina un display posto in alto al centro delle varie tavole.

Durante la costruzione de *Il sapientAstino,* e in altri momenti di svolgimento dell'UdA, i bambini hanno scoperto che il gioco può essere un'occasione di apprendimento.

4.5. Fase operativa, compito di realtà: la presentazione de Il sapientAstino *a* La storia sul palco

Nel corso della manifestazione *La storia sul palco,* organizzata da *L'Officina dello storico*, alcuni alunni hanno presentato il loro lavoro svolgendo così un impegnativo compito di realtà; inoltre hanno spiegato l'UdA svolta, la sua articolazione, la costruzione del gioco e il suo funzionamento. Nell'occasione si sono messi alla prova in prima persona e hanno dimostrato le loro capacità comunicative relazionando su quanto appreso e valorizzando il loro elaborato finale.

Figura 1. *Il gioco presentato dai bambini durante la manifestazione*
La storia sul palco

4.6. Fase operativa: la partecipazione a Nonni vi presento Astino

Nelle prime settimane dell'anno scolastico successivo, in occasione della Festa dei Nonni, alle classi è stata offerta l'occasione di partecipare alla manifestazione *Nonni vi presento Astino* organizzata dalla Fondazione MIA in collaborazione con la Presidenza del Consiglio Comunale di Bergamo. Nel corso dell'iniziativa gli studenti di varie scuole hanno offerto ai nonni una visita da loro stessi guidata al monastero di Astino, per la quale si erano preparati utilizzando i materiali forniti dagli insegnanti e dagli esperti.

I ragazzi hanno accompagnato i nonni per la visita, a coppie hanno illustrato le caratteristiche della vita dei monaci e del monastero, le principali opere d'arte presenti nella chiesa del Santo Sepolcro; infine hanno invitato i nonni a giocare utilizzando *Il sapientAstino.* La manifestazione è stata un importante momento di incontro fra le generazioni e di esercizio di cittadinanza attiva.

4.7. Fase di verifica dopo l'insegnamento

Le occasioni di verifica, distribuite lungo il percorso, sono state molteplici e hanno riguardato conoscenze, competenze, atteggiamenti e metodo. Sulla base di riscontri oggettivi, le verifiche in itinere hanno osservato anche l'efficacia delle strategie adottate e le prestazioni degli alunni durante i compiti di realtà. Alla fine del percorso, per analizzare l'acquisizione delle conoscenze e

delle competenze, si è svolta una verifica sommativa di tipo interdisciplinare utilizzando un'apposita griglia.

4.8. Fase di valutazione finale

La valutazione ha posto l'attenzione oltre che sulle competenze disciplinari indicate nella tabella riportata al punto 2 anche sulle seguenti:

- *competenze sociali e civiche*: a. valorizzare le proposte dei compagni, b. realizzare azioni funzionali allo scopo finale, c. rivedere le proprie posizioni per il raggiungimento di un obiettivo comune;
- *spirito d'iniziativa e imprenditorialità*: a. saper pianificare le fasi del progetto, b. realizzare un prodotto;
- *comunicazione nella madrelingua*: a. utilizzare un registro adeguato alla situazione; b. elaborare uno schema di riferimento utile alla presentazione;
- *imparare ad imparare*: a. organizzare materiali e strumenti; b. attivare strategie di apprendimento conosciute; c. attivare modalità e atteggiamenti funzionali alla presentazione degli argomenti.

Per ognuna di queste competenze è stata costruita una griglia di rilevazione con quattro livelli.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il valore strategico dell'UdA consiste nell'aver inserito nel curricolo un'attività laboratoriale interdisciplinare, incentrata sullo studio di un tema di storia locale attraverso l'analisi delle fonti, l'osservazione diretta del territorio e lo svolgimento di compiti di realtà come momento centrale nella didattica per competenze.

5.2. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Per i lavori di gruppo e i compiti di realtà gli alunni si sono organizzati autonomamente nella distribuzione dei ruoli cercando di rispettare le inclinazioni personali e hanno aderito alle proposte con entusiasmo e spirito d'iniziativa. Si sono impegnati nella ricerca del materiale, nella riproduzione delle immagini e, in particolar modo, nella realizzazione delle tavole del gioco. Nei compiti di realtà si sono preparati per affrontare il pubblico con sicurezza e sforzandosi di superare i loro limiti e vincere le emozioni. Al termine hanno dimostrato soddisfazione per la prestazione, per gli apprezzamenti ricevuti e per l'esperienza vissuta.

L'UdA ha permesso ad alcuni alunni, piuttosto passivi e più legati ad una didattica tradizionale, di partecipare e apprendere con più interesse e motivazione: ad esempio rispondendo alle domande poste dagli esperti, proponendosi per svolgere le attività richieste e dimostrando curiosità e interesse. Anche i nonni e i genitori hanno espresso il loro apprezzamento per il lavoro svolto e per i risultati raggiunti dagli alunni.

Bibliografia e sitografia di riferimento

F. Adobati, M. Lorenzi (1997), *Astino e la sua valle*, Clusone (BG), Ferrari editrice.

G. De Angelis (2015), *Astino. Monastero della città,* Bergamo, Bolis (n. 1 della Collana pubblicata in occasione dei 750 anni di fondazione della Misericordia Maggiore).

F. Salvestrini (2011), *I vallombrosani in Lombardia (XI-XVIII secolo)*, Milano, ERSAF (Ente Regionale per i Servizi all'Agricoltura e alle Foreste), in particolare pp. 128-155.

Il Monastero restituito. Astino: la storia, il restauro, le opere ritrovate (2016), a cura di A. Civai, Bergamo, Congregazione della Misericordia Maggiore.

Il Monastero restituito. La Fondazione Mia per Astino: dalla storia al restauro (2015), video, con testi di A. Civai e regia di A. Merigo.

www.fondazionemia.it/monasterodiastino

www.monasteroastino.smilevisit.it/

Alla scoperta della Valle di Astino: un approccio storico-naturalistico

Mariateresa Lesina

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata sperimentata nella classe 2 C composta da 24 alunni del Liceo Linguistico G. Falcone di Bergamo nel corso dell'anno scolastico 2017-2018 con un breve prolungamento in quello successivo. Progettata in seguito all'adesione ad un laboratorio de *L'Officina dello storico* di Bergamo, è stata svolta e sperimentata in collaborazione con l'insegnante di scienze naturali Maria Luisa Gritti e con le colleghe di lingua straniera per la realizzazione del *PowerPoint* finale.

L'attività offriva la possibilità di far conoscere agli alunni sia la realtà storica che quella naturalistica di un luogo ricco di fascino per la presenza dell'antico monastero vallombrosano da poco restituito alla collettività dopo un importante intervento di restauro. Lo studio del monastero e del paesaggio circostante, che conserva significative tracce della presenza dei monaci, è stato anche l'occasione per far comprendere agli alunni l'importanza della valorizzazione del patrimonio culturale e naturalistico.

Lo svolgimento dell'UdA ha richiesto 37 ore complessive.

2. Gli obiettivi di competenza

Competenza storica: **saper leggere e interpretare fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analisi critica delle fonti.	Decodificare la scrittura (grafia e termini desueti). Riconoscere e sciogliere le abbreviazioni. Individuare le informazioni principali distinguendole da quelle secondarie. Cogliere lo scopo comunicativo dell'autore del documento.

***Competenza storica*: cogliere la dimensione temporale degli eventi collocandoli nella giusta successione cronologica**.	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper individuare i caratteri di un periodo storico.	Distinguere i periodi a seconda degli eventi e delle attività ritenuti caratterizzanti. Individuare gli elementi che distinguono un periodo da un altro. Rilevare la durata dei fatti e dei periodi analizzati, riconoscendo elementi di continuità e di cambiamento.
***Competenza geografica*: saper legger e interpretare il paesaggio antropico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare gli elementi costitutivi e i fattori di trasformazione del paesaggio.	Analizzare le caratteristiche morfologiche e naturalistiche della valle di Astino. Riconoscere le tracce storiche ancora presenti nella configurazione del paesaggio odierno. Individuare i fattori di trasformazione che hanno contribuito alla formazione dell'attuale paesaggio. Sviluppare le capacità di osservazione e di riflessione.
***Competenza scienze integrate*: individuare il rapporto tra salvaguardia degli equilibri naturali e qualità della vita**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper leggere gli aspetti naturali del territorio anche in relazione a quelli antropici.	Osservare e rilevare le caratteristiche naturali del paesaggio della Valle d'Astino attraverso l'applicazione consapevole dei processi d'indagine caratteristici delle scienze sperimentali. Riconoscere il rapporto tra strutture e funzioni ai diversi livelli di organizzazione dell'ecosistema della Valle d'Astino. Cogliere le relazioni ecologiche all'interno delle comunità viventi. Comprendere le finalità degli interventi di tutela ambientale messi in atto con il progetto agro-ambientale.
***Competenza di cittadinanza:* conoscere il patrimonio, l'importanza della sua tutela e valorizzazione.**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio il patrimonio culturale.	Comprendere il valore culturale ed estetico del monastero di Astino e del paesaggio circostante. Riconoscerne il valore identitario per la comunità. Comprendere l'importanza della sua salvaguardia e valorizzazione. Individuare il rapporto tra la tutela del patrimonio storico-artistico e la valorizzazione del territorio.

3. Prestazione di realtà attesa

Attraverso lo svolgimento di questa UdA si intendeva avviare una didattica integrata e innovativa incentrata per storia sulle fonti d'archivio e sullo studio del patrimonio culturale e artistico, per geografia e scienze naturali sulla scoperta del valore naturalistico di un Sito di Importanza Comunitaria (S.I.C.) e degli interventi di conservazione in atto, per le lingue straniere sull'applicazione delle conoscenze linguistiche ad uno scopo comunicativo

concreto. Questo ha permesso agli studenti di scoprire con occhi diversi un luogo vicino alla città e di forte attrazione per i giovani nel periodo estivo.

4. Esperienze di apprendimento

La scelta del tema con le sue articolazioni ha trovato riscontro nei contenuti elencati nei programmi di storia del biennio del Liceo linguistico (*Indicazioni nazionali per i Licei* del 2010) che nei nuclei tematici fondamentali elencano anche quello della «Chiesa nell'Europa altomedievale».

Per la disciplina geografia, invece, l'argomento trattato è in linea con quanto indicato sempre nelle *Indicazioni nazionali* là dove si ribadisce che «Nella costruzione dei percorsi didattici andranno considerati come temi principali: il paesaggio […], lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità)». Nello stesso documento viene ribadita la necessità di non separare la storia dalla geografia perché «La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina».

Per quanto riguarda le scienze naturali sono risultati fondamentali nella esperienza d'apprendimento l'osservazione e la rilevazione delle caratteristiche naturali del paesaggio della Valle d'Astino, attraverso l'applicazione consapevole dei processi d'indagine propri delle scienze sperimentali. Inoltre al fine di individuare lo stretto rapporto tra salvaguardia degli equilibri naturali e qualità della vita è stata rafforzata la capacità di cogliere le relazioni ecologiche all'interno delle comunità viventi.

4.1. Fase di valutazione diagnostica

La classe ha sempre dimostrato interesse al proprio territorio sia dal punto di vista storico che naturalistico. Infatti nell'anno precedente aveva già svolto varie uscite didattiche: in Val Vertova, alle ville romane sul lago di Garda, alle testimonianze di epoca romana in Città Alta e al Museo Archeologico. Proprio in considerazione dell'interesse mostrato per queste attività e per quelle pratico-esperienziali si è pensato di coinvolgere la classe in un percorso di carattere interdisciplinare e laboratoriale.

4.2. Fase preparatoria UdA

L'UdA ha avuto inizio con l'intervento in classe di un esperto de *L'Officina dello storico* che ha presentato l'importanza del monachesimo in Europa e la storia del monastero di Astino (per sette secoli monastero, per sessant'anni – 1832-1892 – manicomio provinciale e poi azienda agricola). Gli appunti

presi dagli alunni durante la lezione sono stati ampliati attraverso ricerche *on line* e sistematizzati con una discussione collettiva guidata dall'insegnante.

4.3. Fase operativa: la visita guidata al monastero e il laboratorio sulle fonti

La prima uscita è stata dedicata alla visita della chiesa del Santo Sepolcro, ricca di affreschi e quadri che raccontano la storia dell'ordine vallombrosano, e dell'edificio monastico per osservare ampliamenti, demolizioni, restauro e distribuzione degli spazi.

Successivamente gli alunni hanno partecipato ad un laboratorio sulle fonti manoscritte riguardanti la diffusione della peste del 1630 all'interno del cenobio e nella valle circostante. Durante il laboratorio hanno letto, decodificato, trascritto e interpretato i testi di alcune fonti coeve prodotte dalla comunità monastica.

4.4. Fase operativa: l'escursione naturalistica nella Valle di Astino

Successivamente la classe ha svolto una visita naturalistica nella Valle di Astino con una guida dell'Associazione didattica naturalistica (ADN) del Museo di scienze naturali Enrico Caffi di Bergamo all'interno del progetto *Oikos*. Durante l'escursione è stato presentato l'inquadramento geografico, climatico, geologico, paleoambientale del territorio. L'attività sul campo ha avuto come obiettivo la caratterizzazione delle specie vegetali e animali dell'ecosistema della Valle d'Astino. Con l'ausilio di carte (topografica e geologica) gli studenti hanno inizialmente osservato la morfologia e la copertura vegetale, successivamente hanno analizzato la fauna d'acqua dolce e quella del suolo (pedofauna). Infine la guida ha fornito indicazioni sulle linee di gestione e di conservazione del territorio del Parco dei Colli in cui la valle si colloca.

4.5. Fase operativa: produzione e presentazione dell'elaborato finale

Con il materiale raccolto dagli studenti (appunti, foto, relazioni) si è proceduto alla realizzazione di slide che illustrassero la Valle di Astino sia dal punto di vista storico monumentale che da quello naturalistico da utilizzare eventualmente per dei *totem* di informazione turistica collocabili in punti strategici della città per indurre i turisti alla visita.

La classe ha lavorato in gruppo per selezionare le fotografie più significative; scrivere le didascalie nelle lingue studiate (inglese, francese, spagnolo e tedesco), registrare un commento orale con sottofondo musicale. La stesura delle didascalie nelle lingue straniere ha creato qualche difficoltà per gli allievi non abituati ad utilizzare il lessico specifico di quel tipo di comunicazione.

Una volta ultimato, il lavoro è stato presentato alla classe per le ultime correzioni e per verificarne l'efficacia comunicativa; per difficoltà intervenute

nella realizzazione dei *totem*, il materiale prodotto è stato illustrato solo in occasione della manifestazione conclusiva de *L'Officina dello storico*, *La storia sul palco*.

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento UdA

Oltre al monitoraggio in itinere, i livelli di apprendimento delle conoscenze e delle competenze sono stati rilevati attraverso apposite verifiche svolte da tutte le discipline coinvolte nell'UdA.

La valutazione finale ha riguardato il compito di realtà del quale sono stati presi in considerazione la capacità di lavorare in gruppo, la qualità multimediale e comunicativa del materiale prodotto e l'efficacia dell'esposizioni degli alunni.

4.7. Fase di valutazione finale

La realizzazione dell'UdA ha consentito agli alunni di sperimentare un apprendimento fuori dall'aula scolastica incentrato l'interrogazione delle fonti originali e l'osservazione diretta del territorio. Inoltre l'impostazione laboratoriale ha consentito un approccio problematico e interattivo ai contenuti proposti e di applicare lo studio delle lingue straniere ad un'attività concreta.

5. Conclusioni

Sicuramente il progetto ha permesso agli alunni di comprendere che il territorio in cui vivono, se indagato con strumenti di conoscenza adeguati, può rivelare interessanti testimonianze storiche e ambientali. La metodologia adottata ha consentito di fornire un bagaglio di conoscenze più significative e durature sui temi trattati.

Le conoscenze e le competenze previste come risultato dell'UdA sono state raggiunte dalla quasi totalità degli alunni sia per quanto riguarda le singole discipline che per l'esecuzione del compito di realtà.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo *verticale*

Importante nello sviluppo del curricolo verticale è stata l'analisi delle fonti manoscritte che ha permesso agli allievi di conoscere il metodo di lavoro dello storico. Studiare la storia partendo da eventi di carattere locale è stato più motivante e ha permesso di mettere in luce le correlazioni tra vicino e lontano, tra locale e globale. Inoltre il lavoro ha evidenziato anche l'intreccio tra i beni culturali e l'ambiente consentendo un approccio integrato più consono alla comprensione della complessità del mondo attuale.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Per storia le conoscenze e le competenze acquisite nel metodo di lavoro sono state monitorate e rilevate con l'ausilio di apposite schede e anche attraverso momenti di osservazione delle varie attività e in occasione degli interventi degli studenti.

Le competenze di scienze naturali riguardanti l'interpretazione dei fenomeni naturali, anche in relazione alle caratteristiche geologiche e climatiche e all'intervento umano, è stata osservata nelle discussioni collettive e attraverso una relazione individuale.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La classe ha accolto favorevolmente l'impostazione e lo scopo del progetto e si è mostrata interessata e partecipe durante tutte le fasi del lavoro. L'attività proposta è stata apprezzata per la possibilità di scoprire il proprio territorio e di valorizzarne la storia e l'importanza, inoltre gli alunni hanno espresso soddisfazione per la metodologia usata e si sono dichiarati interessati a replicarla in futuro.

Bibliografia e sitografia di riferimento

G. De Angelis (2015), *Astino. Monastero della città,* Bergamo, Bolis (n. 1 della Collana pubblicata in occasione dei 750 anni di fondazione della Misericordia Maggiore).

F. Adobati, M. Lorenzi (1997), *Astino e la sua valle*, Clusone (BG), Ferrari editrice.

Il Monastero restituito. Astino: la storia, il restauro, le opere ritrovate (2016), a cura di A. Civai, Bergamo, Congregazione della Misericordia Maggiore.

Il Monastero restituito. La Fondazione Mia per Astino: dalla storia al restauro (2015), video, con testi di A. Civai e regia di A. Merigo.

www.fondazionemia.it/monasterodiastino

www.monasteroastino.smilevisit.it/

Il cammino da scuola a Santa Maria Maggiore: alla scoperta delle tarsie di Lorenzo Lotto

Marina Noris

1. Il modulo in breve

L'UdA che si presenta è stata progettata e svolta nelle classi prime A, B, e C della primaria G. Pascoli dell'Istituto comprensivo G. D. Petteni di Redona, un quartiere della periferia di Bergamo. La sua progettazione e sperimentazione sono state indotte sostanzialmente dai seguenti bisogni:

- sviluppare un percorso progettuale che permettesse ai bambini di acquisire il senso di appartenenza alla propria comunità per favorire il sorgere di atteggiamenti e comportamenti responsabili e di cura del proprio ambiente di vita;
- avviare una didattica interdisciplinare e innovativa della disciplina storia incentrata sull'analisi delle fonti d'archivio e sullo studio del patrimonio culturale e artistico della Fondazione MIA di Bergamo.

L'UdA è stata svolta da ottobre 2017 a maggio 2018 e ha coinvolto le seguenti discipline: storia, geografia, italiano, arte e immagine per un totale complessivo di 40 ore di cui 10 di progettazione e visite e 30 di lavoro in classe comprensive della realizzazione dell'elaborato finale (un video più un *e-book* sulla tarsia di Davide e Golia in S. Maria Maggiore di Bergamo).

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza storica*: uso delle fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze.	Riconoscere le tracce come elementi importanti del proprio ambiente di vita. Leggere le fonti per ricavare le informazioni principali.
Saper interrogare fonti di tipo diverso.	Ordinare e organizzare le informazioni ricavate dalla lettura delle fonti secondo i criteri di prima-dopo e causa-effetto. Riferire verbalmente le informazioni ricavate dall'analisi delle fonti.
***Competenza storica*: organizzare le informazioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Rappresentare e riferire.	Ricostruire verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati.
Riconoscere relazioni.	Individuare in fenomeni ed esperienze vissute e narrate successioni e contemporaneità, durate, periodi, mutamenti.
Comprendere la funzione di strumenti convenzionali per la misurazione del tempo.	Usare il calendario e le linee temporali.
***Competenza storica*: periodizzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Conoscere e ordinare fatti ed eventi.	Collocare nel tempo e nello spazio fatti ed eventi della storia della propria comunità, del Paese, delle civiltà (momenti salienti della storia della Misericordia Maggiore, dell'origine e della struttura delle mura veneziane, delle tarsie di L. Lotto in S. Maria Maggiore, del mito di Davide e Golia). Individuare le trasformazioni intervenute nella storia, nel paesaggio, nelle strutture delle civiltà e nelle società.
***Competenza geo-storica*: saper orientarsi nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Muoversi nello spazio circostante.	Orientarsi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.) e le mappe mentali di spazi noti.
Orientarsi nel proprio quartiere e nella propria città.	Riconoscere le funzioni di alcuni elementi dello spazio urbano (le mura, la piazza, la fontana pubblica ecc.).
Competenza geografica: saper usare il linguaggio della geograficità	
Decodificare mappe e carte storiche.	Leggere semplici mappe e carte degli ambienti visitati (dal vicino al lontano: la scuola, il quartiere, le mura e i principali monumenti e opere d'arte). Individuare le caratteristiche del territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.
Rappresentare percorsi effettuati nello spazio circostante.	Ricostruire i percorsi effettuati nello spazio attraverso semplici raffigurazioni grafiche.

Competenza linguistica: ascoltare e parlare	
Ascoltare le comunicazioni altrui e prendere la parola negli scambi.	Intervenire in modo pertinente nei dialoghi, conversazioni, discussioni comprendendo l'argomento principale dei discorsi affrontati in classe mostrando di saperne cogliere il senso globale e riferire informazioni pertinenti con domande stimolo dell'insegnante.
Raccontare storie personali o fantastiche.	Esplicitare le informazioni necessarie perché il racconto sia comprensibile per chi ascolta con l'aiuto di domande stimolo dell'insegnante.
Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.	Rispettare l'ordine temporale degli eventi utilizzando la guida di immagini, schemi, domande.
Competenza linguistica: acquisizione e arricchimento del lessico	
Comprendere in diverse situazioni comunicative il significato di parole non note.	Attraverso domande stimolo dell'insegnante e la conoscenza intuitiva.
Ampliare il patrimonio lessicale.	Usare in modo appropriato le parole apprese attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.
Competenza artistica: osservare, comprendere e apprezzare le opere d'arte	
Guardare ed osservare con consapevolezza gli oggetti presenti nell'ambiente e/o un'immagine.	Utilizzare le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio per descrivere gli elementi formali. Individuare in un'opera d'arte con l'aiuto dell'insegnante gli elementi essenziali della forma, del linguaggio, della tecnica e dello stile dell'artista per comprenderne il messaggio e la funzione. Descrivere un'opera d'arte dando spazio alle proprie sensazioni ed emozioni.
***Competenza di cittadinanza:* riconoscere e apprezzare l'importanza del patrimonio**	
Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli elementi più caratteristici del patrimonio culturale e artistico.	Individuare gli elementi che lo compongono. Comprendere la storicità, il valore identitario e l'importanza della sua conservazione.

3. Prestazione di realtà attesa

Lo sviluppo di questa UdA puntava a far conoscere agli alunni lo spazio in cui vivono (quartiere-città) dal punto vista storico-geografico, e a renderli consapevoli della loro appartenenza ad una realtà sociale e culturale comune. Inoltre si intendeva proporre delle modalità di apprendimento delle discipline geostoriche di tipo laboratoriale che permettessero ai bambini di svolgere un'esperienza di costruzione collettiva del sapere.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Lo svolgimento dell'UdA è partito dall'analisi dei bisogni delle classi, composte in gran parte da alunni di origini sociali, culturali e nazionali diverse, che ha portato alla pianificazione di un percorso che permettesse loro di costruire insieme un sapere sociale condiviso attraverso la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio artistico e culturale della propria città. Per questo si è scelto di avviare una didattica interdisciplinare e innovativa, centrata sull'analisi delle fonti d'archivio e sullo studio del patrimonio culturale ed artistico della Fondazione MIA di Bergamo.

4.2. Fase preparatoria UdA

In questa fase si è cercato di suscitare negli alunni la motivazione rispetto alla ricerca creando situazioni che favorissero l'emergere delle diverse esperienze e conoscenze già in possesso di ognuno affinché diventassero patrimonio condiviso e punto di partenza comune. Sono stati inoltre offerti ai bambini stimoli (esperienze, immagini, racconti di storie ...) e 'assaggi' di conoscenza con l'intento di stimolarne la curiosità e far sorgere domande spontanee che avrebbero poi guidato la ricerca. Insieme ai bambini sono stati infine individuati gli strumenti che potessero essere utili per l'indagine e, a grandi linee, anche le fasi dell'UdA.

4.3. Fase operativa: esplorazione degli spazi (il quartiere e la città)

Nella prima fase il lavoro è stato prettamente di tipo esperienziale: si sono svolte attività di esplorazione del territorio vicino ai bambini sia dal punto di vista spaziale (vicinanza fisica dei luoghi), che dal punto di vista affettivo (spazi del quartiere e della città connotati affettivamente). Durante le uscite gli alunni sono stati guidati all'osservazione consapevole e attenta degli elementi costitutivi del paesaggio e dell'ambiente naturale e antropico. Individualmente e/o a coppie hanno documentato le esperienze attraverso mappe, disegni, fotografie, raccolta di materiali vari (dèpliants, brochures ...) necessari per la fase successiva del lavoro. L'insegnante ha svolto il ruolo di guida controllando e indirizzando l'osservazione, cogliendo e valorizzando le considerazioni e gli interessi dei bambini, suggerendo i migliori strumenti per la documentazione.

4.4. Fase operativa: rielaborazione dell'esperienza attraverso i materiali

Durante la fase successiva i materiali raccolti e prodotti nelle uscite sono stati riordinati e analizzati e hanno stimolato nuove domande, a volte sorte spontaneamente dai bambini, altre volte suggerite dall'insegnante.

Si è quindi aperta un'ulteriore fase di ricerca sia bibliografica che sitografica per una maggiore comprensione e integrazione dei contenuti appresi.

4.5. Fase operativa: produzione degli elaborati multimediali

Nell'ultima fase del lavoro i bambini hanno sintetizzato le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi e disegni personali che riproducevano o reinventavano i luoghi e le opere conosciuti durante il percorso didattico.

Figura 1. *La presentazione del lavoro durante la manifestazione* La storia sul palco.

I materiali personali sono poi stati utilizzati per la realizzazione dei prodotti multimediali: un filmato con la ricostruzione delle fasi del percorso e l'*e-book* realizzato dalla collega Stefania Tiscione che sono stati presentati durante la manifestazione *La storia sul palco.*

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento

La verifica è avvenuta non solo alla fine dell'UdA, ma soprattutto in itinere attraverso griglie di osservazione del coinvolgimento di ogni bambino/a, della capacità di utilizzo funzionale e creativo dei materiali messi a disposizione, della capacità di interagire e di collaborare con tutti.

Al termine del percorso si è valutata l'originalità e la cura del prodotto multimediale realizzato dalla classe.

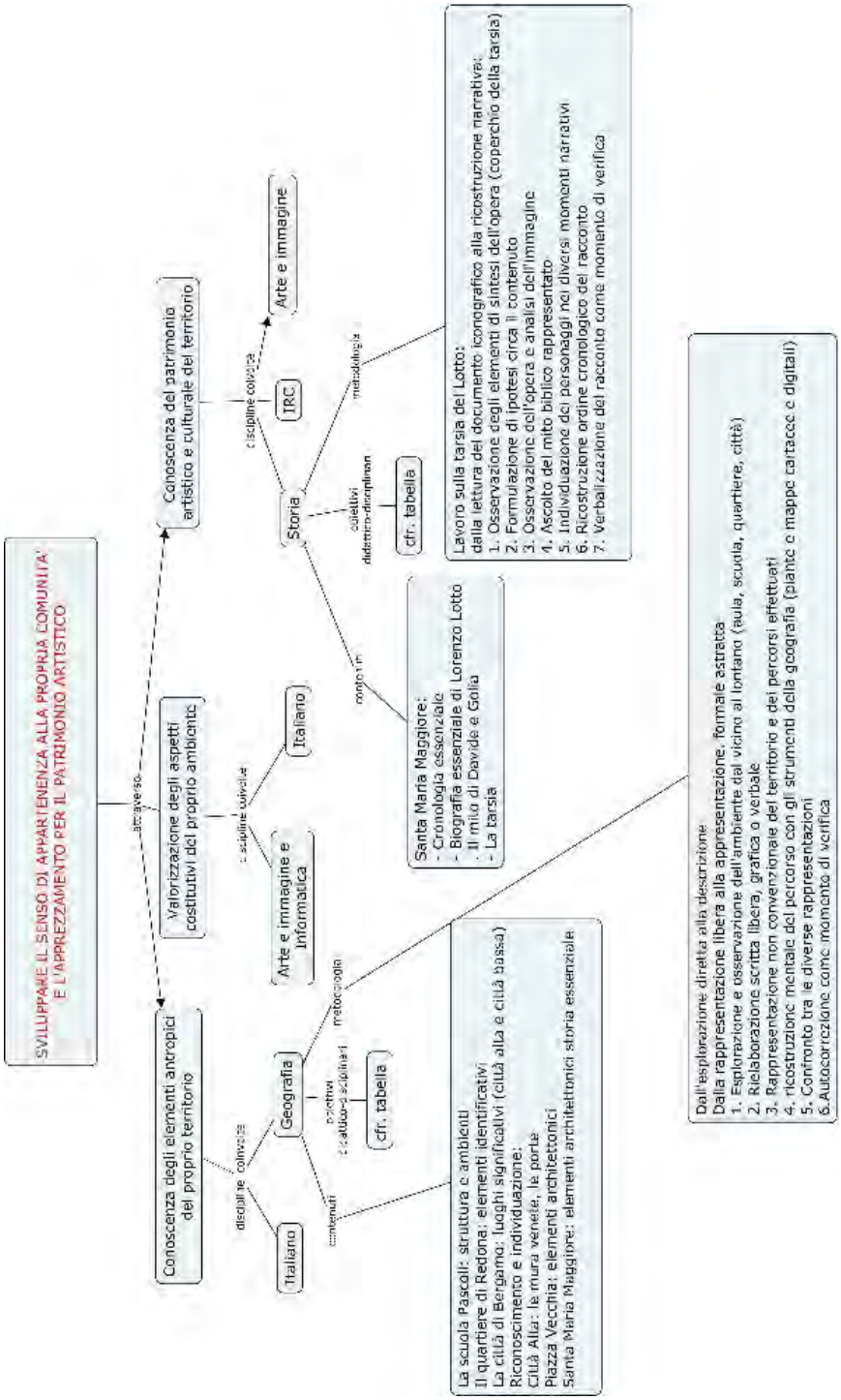


Figura 2. *Mappa dell'UdA.*

4.7. Fase di valutazione finale

La valutazione finale si è svolta anche attraverso il confronto con i bambini e con i genitori che hanno considerato il lavoro coinvolgente e appassionante.

I luoghi e le opere, di cui si è approfondita la conoscenza, sono diventati punti di riferimento comuni, e ciò ha rafforzato il senso di appartenenza alla comunità e di responsabilità verso la custodia e la valorizzazione del patrimonio.

5. Conclusioni

Lo sviluppo di questa UdA ha consentito agli alunni di conoscere meglio dal punto vista storico-geografico la realtà in cui vivono e di raggiungere la consapevolezza di appartenere alla medesima realtà sociale e culturale. Inoltre ha permesso loro di svolgere un'esperienza di costruzione collettiva del sapere ed è stata di stimolo per la progettazione di ulteriori attività ed esperienze.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

La realizzazione di questa UdA ha favorito un apprendimento centrato sul ruolo attivo degli alunni a cui è stata data la possibilità di leggere e interpretare le fonti (in questo caso monumenti, edifici e opere artistiche) e di costruire il proprio sapere in modo personale e collettivo.

Inoltre le uscite sul territorio (via via sempre a più ampio raggio partendo dall'edifico scolastico punto di riferimento comune) hanno permesso a tutti di sperimentare sia un percorso di osservazione del paesaggio fisico e antropico sia di apprendimento senza che i diversi contesti di provenienza culturale costituissero un impedimento.

Attraverso questo lavoro si è riusciti a creare un senso di appartenenza alla comunità, intesa sia come gruppo classe (trattandosi di prime non tutti i bambini si conoscevano) che come comunità cittadina.

La modalità laboratoriale ha favorito anche lo sviluppo delle capacità sociali, in particolare la condivisione, la collaborazione per un progetto comune e il rispetto dei diversi punti di vista.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Il lavoro svolto ha offerto agli alunni la possibilità di acquisire competenze legate soprattutto all'organizzazione spaziale e temporale, oltre che all'osservazione e all'analisi di un'opera d'arte.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti

I bambini hanno mostrato grandissimo interesse e impegno durante tutte le fasi del lavoro e si sono in particolare appassionati alla basilica di S. Maria Maggiore e alle tarsie (che hanno poi visitato anche con le famiglie), e al pittore Lorenzo Lotto su cui poi hanno ricercato autonomamente altre informazioni.

Tutti i bambini hanno chiesto di proseguire il lavoro l'anno successivo approfondendo la conoscenza di un'altra tarsia e di altri elementi della basilica. Anche il riscontro dei genitori è stato molto positivo.

Bibliografia e sitografia di riferimento

L. Ciccarelli, L. Bruni Colombi (2008), *I bambini alla scoperta di Bergamo*, Roma, Lapis.

Le mura di Bergamo verso Unesco. Unesco raccontato ai bambini. I bambini raccontano le mura veneziane (2016), Università di Bergamo, video reperibile su *YouTube*.

F. Cortesi Bosco (1987), *Il coro intarsiato di Lotto e Capoferri per Santa Maria Maggiore in Bergamo*, Bergamo, Credito Bergamasco.

www.it.wikipedia.org/wiki/Lorenzo_Lotto, *ad vocem*.

www.fondazionemia.it

La Valle dei Monaci

Donatella Rigotto

1. Il modulo in breve

L'unità di apprendimento è stata realizzata nella classe 1I della SSPG Luca Beltrami dell'ICS Armando Diaz di Milano per una durata complessiva di 30 ore. Il periodo di svolgimento che ci ha visti impegnati è andato da novembre 2017 ad aprile 2018.

Le conoscenze significative hanno riguardato gli intrecci di civiltà: romani, cristiani e barbari.

L'uscita didattica *Il tratto del Cammino dei Monaci* con un'esperta in storia dell'arte e archeologia (novembre 2017) ha contemplato visite guidate alle Basiliche di S. Lorenzo e S. Eustorgio a Milano, con un successivo spostamento a Nocetum (via S. Dionigi 77, Milano), dove una religiosa ha presentato il monastero e la sua storia nel contesto agro-geografico del milanese. Nel pomeriggio si è svolta la visita storico-archeologica della chiesetta dei SS. Filippo e Giacomo, con una successiva attività didattica, consistente nella simulazione del ritrovamento di un reperto archeologico. La chiesa presenta un interessante affresco, recentemente restaurato, nell'abside e uno scavo con reperti a vista.[1]

Con storia sono state coinvolte altre discipline (italiano, geografia, arte e immagine, musica, religione) e le educazioni alla bellezza, alla cittadinanza attiva, alla salvaguardia e valorizzazione del patrimonio culturale, al rispetto, alla tolleranza e all'accoglienza dell'altro.

2. Gli obiettivi di competenza

Riassumiamo nella tabella che segue l'articolazione delle competenze perseguite.

---

[1] Cfr. www.youtube.com/watch?v=b8qexnJnvuI.

Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti
• Roma dall'Età repubblicana all'Età imperiale. • Cause e conseguenze della caduta dell'Impero romano d'Occidente. • Alto Medioevo: origine e diffusione del monachesimo.	• Comprendere aspetti e strutture di uno tra i processi storici che hanno influenzato la formazione dello Stato italiano e degli Stati europei. • Saper analizzare un oggetto artistico non solo come atto estetico, ma anche come espressione di un evento creativo originale, fruibile, condivisibile ed arricchente per sé e per gli altri. • Acquisire consapevolezza rispetto alle proprie abilità fruitivo-critiche.	• Collaborare attivamente al dialogo educativo e partecipare alla vita scolastica riconoscendo le potenzialità e rispettando le difficoltà dei compagni con cui ci si trova ad operare. • Nei lavori di gruppo saper riconoscere i propri punti di forza e di debolezza e saper attivare le potenzialità creative proprie e altrui.

3. Prestazione di realtà attesa

Contestualizzare nello spazio/tempo eventi di carattere artistico, culturale ed economico e comprendere quale ruolo fondamentale svolga la storia nella costruzione del pensiero sociale e come il suo studio – arricchito da contributi paralleli del sapere – fornisca a ciascuno gli strumenti per costruire una visione sistematica dell'umanità.

4. Esperienze di apprendimento

Fasi del processo	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
1.	Attiva un laboratorio di storia, coinvolgendo tutte le componenti della scuola (DS, colleghi, personale ATA, alunni, genitori).	Sanno entrare in relazione con i pari e con gli adulti per dare contributi personali e creativi all'attività didattica proposta. Acquisiscono / consolidano / potenziano la necessaria motivazione all'apprendimento.
2.	Presenta il periodo storico da analizzare nei suoi aspetti di permanenza.	Riconoscono e leggono alcune fonti storiche. Interrogano le fonti rispetto alle relazioni di causa/effetto.
3.	Espone in forma narrativa temi e problemi del periodo storico preso in considerazione.	Selezionano e organizzano le informazioni con mappe, schemi e tabelle. Usano fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti. Lavorano in piccoli gruppi per riflettere sulla propria identità e sul proprio ruolo nel mondo.
4.	Usa in modo flessibile strumenti diversi – articoli, testi digitali, visite guidate, testimonianze – per guidare gli alunni a comprendere aspetti culturali, economici, religiosi del mondo immediatamente vicino. Promuove un approccio pluridisciplinare alla tematica presa in esame.	Costruiscono mappe e grafici spazio-temporali, per organizzare le conoscenze. Producono testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali.
Strumenti e materiali	Laboratorio di informatica; biblioteca scolastica; carte tematiche: storiche, geografiche, economiche; cartelloni; guide turistiche.	
Prodotti	Cartelloni illustrativi del percorso didattico svolto.	
Ipotesi di verifica per valutare le competenze	Giornata della Festa della Storia Diaz (19 aprile 2018): *feedback* di colleghi, genitori, alunni.	

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline: valorizzazione del potere potenziale dell'insegnamento/apprendimento della storia per dare vita a percorsi ermeneutici (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), investigativi (capacità di scoprire e produrre conoscenze) ed euristici (capacità di inventare e creare 'nuove' conoscenze) delle altre discipline coinvolte nel percorso didattico-formativo. Un altro valore di questa pratica didattica è la rilevazione e la valutazione delle competenze da parte di più docenti in sinergia.

Figura 1. *Foto del cartellone esposto in occasione della Festa della Storia Diaz (Milano, 19 aprile 2018).*

5.2. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La curiosità e l'interesse degli alunni si sono mantenuti costanti; un forte impatto motivazionale hanno avuto sia l'uscita didattica interdisciplinare alla 'Valle dei Monaci', sia la partecipazione alla Festa della Storia dell'ICS Diaz (19 aprile 2018) con elaborati di gruppo in formato cartaceo.

La contessa Flaminia: un percorso tra carità, ritratti e stemmi

Paola Calegari

1. Il modulo in breve

Il percorso è stato sviluppato dagli alunni della classe 3A della scuola primaria Cavezzali dell'Istituto comprensivo I Mille di Bergamo.

Alla progettazione dell'UdA sono state dedicate un paio di settimane prima di iniziare il lavoro con gli alunni e poi, in corso d'opera, sono stati aggiunti altri obiettivi e rimodulate le strategie in base alle risposte dei bambini. Il lavoro è stato svolto tra l'ottobre 2017 e il maggio 2018, in un itinerario interdisciplinare che ha preso forma nella mappa del percorso che si riporta più avanti.

Allo svolgimento dell'UdA sono state dedicate complessivamente 35 ore così suddivise: 12 per le tre uscite; 19 per il lavoro in classe che ha coinvolto le discipline di italiano, arte e immagine, tecnologia, inglese, storia, educazione alla cittadinanza, 4 per la progettazione e la realizzazione del *PowerPoint* finale.

2. Gli obiettivi di competenza storica

***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali distinti.	Riconoscere i periodi storici e individuarli utilizzando parole e nessi logici adeguati. Osservare le caratteristiche e i mutamenti nell'impianto urbanistico di Bergamo.
***Competenza*: organizzare i fatti nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare i fatti storici e individuare i mutamenti.	Localizzare i processi di trasformazione nei luoghi considerati. Riconoscere i cambiamenti. Usare gli strumenti a disposizione (tabelle, grafici, immagini) per interpretare fatti e cambiamenti.

***Competenza*: analizzare e riconoscere le fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare criticamente le fonti.	Distinguere le varie tipologie di fonti, leggerle e interpretarle. Ricavare informazioni esplicite e implicite.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi di una spiegazione.	Distinguere condizioni, fattori, eventi.
***Competenza*: comunicare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni in una narrazione.	Narrare utilizzando una terminologia specifica e delimitando gli argomenti.
***Competenza*: porre questioni interpretative**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Discutere e problematizzare tematiche storiche.	Interrogarsi su tematiche e fenomeni storici osservati. Confrontare fatti storici e mondo attuale.

3. Prestazione di realtà attesa

Il progetto didattico proposto da l'*Officina dello Storico* attraverso il percorso *La nobildonna Flaminia De Vecchi Carrara Beroa (1792-1843), generosa benefattrice* è incentrato su una tematica generale legata alla valorizzazione dei beni artistici e culturali del proprio territorio e, in maniera specifica, si riferisce al centro storico di Bergamo e a un percorso sul ritratto. Ciò che si desiderava per gli studenti era un approccio meta-emotivo, che stimolasse la capacità di riflessione metacognitiva sull'identità della classe e del territorio.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Lo sviluppo dell'UdA è partito da un'analisi dei bisogni per pianificare un percorso che permettesse agli alunni di apprendere in modo unitario attraverso una didattica interdisciplinare e innovativa, centrata sull'analisi delle fonti d'archivio e sullo studio del patrimonio culturale ed artistico della Fondazione MIA di Bergamo.

Gli obiettivi del progetto si collocano all'interno della disciplina geo-storia e delle educazioni in una prospettiva di costruzione di competenze e di integrazione dei saperi e dei metodi che afferiscono ad ognuna di esse.

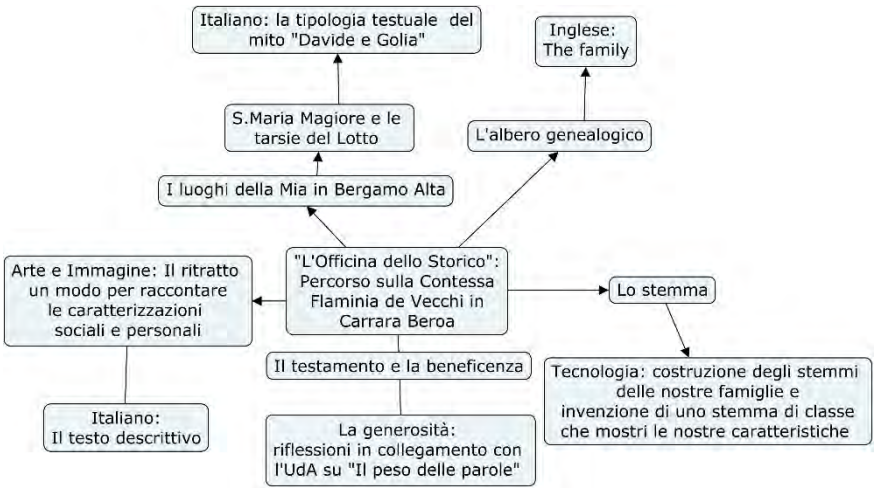


Figura 1. *La mappa dell'UdA*

4.2. Fase preparatoria

Per l'impostazione e progettazione dell'UdA si è fatto riferimento in particolare ai seguenti documenti:

- PTOF d'Istituto.
- Indicazioni per il Curricolo del MIUR.
- Relazioni degli esperti (Capuzzo, Gusso, Mattozzi e Brusa) tenute nei mesi di gennaio-febbraio 2017 e pubblicate sulla piattaforma *ReQus*.
- Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di cittadinanza e costituzione, MIUR, prot. n. 2079 del 4 marzo 2009, pp. 1-26.
- Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale,* dicembre 2015 (pp. 1- 30).

4.3. Fase operativa: dalla tarsia al mito

L'UdA ha avuto inizio con la visita ai luoghi della MIA e lungo il percorso si sono osservati gli stemmi sui portali dei palazzi nobiliari mentre in Santa Maria Maggiore si è osservata la tarsia *Davide e Golia* di L. Lotto. Gli elementi osservati sono stati ripresi in classe e la vicenda biblica è stata l'occasione per lavorare sulla tipologia testuale del mito.

4.4. Fase operativa: Flaminia, la generosa benefattrice

Il laboratorio sulle fonti ha riguardato la lettura di alcuni passi del testamento di Flaminia, una ricca nobildonna bergamasca che, a metà Ottocento, destinò una parte dei suoi beni alla servitù e ai poveri attraverso alcuni enti caritatevoli. La destinazione dei lasciti ha permesso di osservare come la beneficenza rispondesse ai bisogni urgenti della società del tempo a cui lo stato non provvedeva. Inoltre l'entità delle donazioni ha dato modo di constatare l'agiatezza dei ceti nobiliari a fronte della povertà di gran parte della popolazione.

4.5. Fase operativa: il ritratto, un modo per raccontare le persone

L'attività del laboratorio è proseguita con un 'viaggio' nei ritratti realizzati da vari pittori in diverse epoche per individuare le modalità di caratterizzazione dei personaggi, della loro psicologia e condizione sociale.

Attraverso l'osservazione di alcuni segni distintivi dei soggetti rappresentati si è svolto un lavoro sugli stemmi e la loro simbologia.

L'osservazione del ritratto gratulatorio della contessa Flaminia ha consentito di osservare e interpretare vari elementi, abbigliamento, postura, psicologia, stemma e di riflettere sull'importanza del ritratto pittorico prima dell'avvento della fotografia. Le fonti e le informazioni fornite hanno permesso di ricostruire la vicenda biografica della nobildonna e il suo albero genealogico.

4.6. Fase operativa: '... e in classe... all'opera!'

Al rientro in classe si è riflettuto sulle conoscenze e gli stimoli ricevuti e, discutendo sulle caratteristiche personali, familiari e del gruppo classe, il lavoro ha preso le seguenti direzioni:

a. i ritratti osservati nel laboratorio sono stati ri-disegnati dai bambini cercando di conservare lo stile dell'autore;
b. è stato costruito l'albero genealogico di ogni alunno in inglese;
c. sul modello dello stemma della contessa Flaminia sono stati disegnati gli stemmi individuali, familiari e di classe evidenziando gli elementi caratterizzanti dell'individuo o del gruppo.

Tutto il materiale prodotto ha costituito la documentazione utilizzata per la realizzazione del *PowerPoint* che i bambini hanno illustrato durante la manifestazione pubblica *La storia sul palco*.

Figura 2. *I bambini mentre presentano* The family tree.

4.7. Fase di verifica dopo l'insegnamento

In questa fase di revisione del lavoro si è resi conto che non si era arrivati alla produzione di un unico elaborato finale, bensì alla realizzazione di un percorso diffuso che ha lasciato tracce diverse nei vari ambiti disciplinari coinvolti.

4.8. Fase di valutazione finale

La valutazione si è svolta:

- in itinere per verificare il raggiungimento degli obiettivi cognitivi e formativi stabiliti per le discipline coinvolte, per tenere monitorare e prendere in considerazione l'efficacia delle metodologie e delle strategie adottate;
- alla fine del progetto a livello interdisciplinare per verificare il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze.
  Le prove di verifica effettuate sono state orali e scritte:
  - interrogazioni con la modalità del *circle time*;
  - rappresentazioni grafiche;
- *family tree* da completare con i nomi dei componenti della famiglia;
- organizzazione dell'attività di gruppo per la progettazione e la realizzazione di stemmi immaginari dei bambini e delle loro famiglie;
- interventi (domande, considerazioni e valutazioni) da parte degli alunni durante le uscite sul territorio.

- compito in situazione: presentazione dell'elaborato finale dell'UdA durante la presentazione pubblica *La storia sul palco*.

Figura 3. *Bambini mentre presentano i ritratti ridisegnati da loro a* La storia sul palco

5. Conclusioni

La metodologia è stata quella della didattica attiva, integrata e partecipata, in una prospettiva di ricerca/azione che ha favorito il rapporto interattivo con gli studenti e un approccio di tipo ludico-creativo. Le proposte sono state operative per permettere un'acquisizione di tipo concreto e per coinvolgere attivamente gli studenti al fare.

Lo sviluppo di questa UdA ha consentito alla classe di raggiungere un livello di profonda capacità di riflessione metacognitiva sulla propria identità. Ha anche dato agli alunni la conferma che il sapere converge in modo unificato e agli insegnanti la possibilità di coordinarsi in modo efficace.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

La realizzazione di un'UdA come quella che si descrive in queste pagine ha il pregio di promuovere la professionalità creativa dei docenti e di favorire un

apprendimento incentrato sul ruolo attivo degli alunni. Ad essi viene data la possibilità di leggere e di interpretare le fonti documentarie e artistiche e di produrre informazioni, cioè conoscenze storiche più consolidate perché apprese e scoperte in prima persona.

L'uscita didattica al centro monumentale di Bergamo, attraverso l'osservazione diretta di opere d'arte e monumenti e della stratificazione dell'assetto urbano, ha permesso ai bambini di sentirsi partecipi della storia della loro città rafforzandone il senso di identità. Inoltre la conoscenza della storia locale permette una migliore comprensione della storia generale, come suggeriscono le *Indicazioni Nazionali*, grazie ai possibili confronti che si possono istituire.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La modalità laboratoriale ha favorito il senso di collaborazione e di responsabilità e lo sviluppo di abilità e competenze difficilmente acquisibili attraverso un insegnamento trasmissivo e manualistico. Ci si riferisce soprattutto alla comprensione dell'organizzazione spaziale e temporale che si attiva nel momento stesso in cui i bambini si ritrovano in situazioni contestualizzate sul territorio, come riferito anche dai genitori.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La fase della valutazione ha rappresentato anche l'occasione per un *feedback* sull'efficacia del progetto e per prefigurarne un eventuale sviluppo e proseguimento. Il gradimento del lavoro è stato evidenziato dall'entusiasmo dei bambini e dalla loro voglia di realizzare i vari elaborati mettendosi in gioco in prima persona, proponendosi per il commento del *PowerPoint* realizzato a conclusione dell'UdA per la giornata di presentazione pubblica.

Bibliografia e sitografia di riferimento

L. Ciccarelli, L. Bruni Colombi (2008), *I bambini alla scoperta di Bergamo*, Roma, Lapis.

Lorenzo Lotto nella Bergamo del '500. Riferimenti e immagini della pittura lottesca (1998), «La Rivista di Bergamo», gennaio-giugno 1998.

S. Angelini (1970), *Bergamo d'altri tempi*, Bergamo, Istituto Italiano Arti Grafiche.

G. Leopardi (2007), *Zibaldone*, Roma, Newton Compton (edizioni varie).

Le mura di Bergamo, Bergamo (Patrimonio dell'Unesco), Università di Bergamo, video.

Hanna-Barbera, *Davide e Golia*, in collaborazione con De Agostini (*film reperibile su Youtube*).

Immagini di ritratti dipinti dai pittori Jan Vermeer e Lorenzo Lotto.

www.fondazionemia.it.

Dalla tarsia di L. Lotto al racconto *Un amico da aiutare*

Epis Mariateresa, Marchetti Maria Emilia

1. Il modulo in breve

L'attività è stata svolta nell'anno scolastico 2017-2018 dalle classi 1A e 1B della scuola primaria Dante Alighieri dell'IC Aldo Moro di Dalmine (BG) nell'ambito di un laboratorio proposto da *L'Officina dello storico*, che ha avuto come momento principale la visita alle fontane di Bergamo Alta e alle tarsie di L. Lotto e G. F. Capoferri in Santa Maria Maggiore. Sulla base delle spiegazioni fornite dagli esperti e delle osservazioni fatte sulla tarsia del *Diluvio universale* (1524-1530) con al centro l'arca di Noè, si è deciso di sviluppare un'UdA interdisciplinare che ha coinvolto i seguenti insegnamenti: storia, italiano, educazione alla cittadinanza, arte e immagine, inglese e tecnologia.

Le classi presentavano varie problematiche: qualche diversità dal punto di vista dell'apprendimento ed una certa eterogeneità per provenienza e condizioni sociali. L'UdA è stata scelta proprio per consentire ai bambini di vivere un'esperienza comune che, superando le differenze iniziali, costruisse un clima di solidarietà e migliorasse gli apprendimenti.

Le varie attività previste hanno avuto cadenza settimanale e, grazie alla compresenza di due maestre, la classe è stata divisa in due gruppi mentre alcune attività sono state proposte e sviluppate nelle ore curricolari.

Allo svolgimento dell'UdA, cui ha collaborato anche la collega Emanuela Suardi, sono state dedicate 40 ore così suddivise: 6 per la progettazione, 4 per la visita guidata, 10 per le varie fasi di lavoro in classe, 10 per la realizzazione prodotto finale, 4 per le valutazioni in itinere e finale, 6 per i compiti di realtà (presentazione pubblica ai genitori e partecipazione all'evento *La storia sul palco*).

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza storica*: periodizzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e rispettare una successione temporale.	Riconoscere e rispettare la successione temporale di un evento o di un racconto.
***Competenza di cittadinanza*: riconoscersi parte di una comunità rispettando gli altri e le regole**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere ed apprezzare le diverse identità, tradizioni culturali e religiose.	Avere cura e rispetto di sé e degli altri. Essere consapevoli della necessità del rispetto per una convivenza civile, pacifica e solidale.
Rispettare le regole e saper collaborare.	Impegnarsi per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Lavorare in gruppo. Collaborare con i compagni per la realizzazione e il completamento del lavoro comune.
***Competenza linguistica*: comunicare nella lingua madre o nella lingua di istruzione**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Padroneggiare la lingua italiana per narrare fatti.	Ascoltare e comprendere i messaggi dell'insegnante e dei compagni. Comprendere e produrre semplici testi per la creazione di un racconto collettivo. Adottare un registro linguistico appropriato.
Esprimere le proprie idee e motivare le proprie scelte.	Motivare la scelta dell'animale interpretato. Individuare una o più caratteristiche che si apprezzano dell'animale.
***Competenza tecnologica*: usare la tecnologia di base**	
Usare il computer per leggere e comporre parole e brevi testi.	Riconoscere i tasti e il loro utilizzo. Scrivere semplici frasi e leggere le parole scritte.
***Competenza fisico-motoria*: conoscere e avere padronanza del proprio corpo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare lo schema corporeo in relazione al tempo e allo spazio della drammatizzazione.	Partecipare all'attività di animazione. Memorizzare una sequenza di animazione corporea. Rappresentare con il proprio corpo l'animale scelto e imitarne le caratteristiche. Coordinarsi col gruppo.

3. Prestazione di realtà attesa

La lettura dell'episodio biblico del *Diluvio universale* ha evidenziato l'interesse dei bambini per gli animali che è stato confermato anche dalle successive attività: visione di cartoni animati e lettura del passo biblico dell'arca di Noè, visita alle tarsie del Lotto. Da qui lo stimolo per un lavoro di osservazione

degli animali e delle loro caratteristiche che sono state socializzate in classe e rappresentate con disegni allo scopo di inventare una storia collettiva da animare. Successivamente si è deciso di dare all'attività una dimensione corporea e non solo grafica o verbale, per favorire l'attività motoria ed anche la comunicazione di vissuti emotivi, relazionali e cognitivi attraverso l'invenzione e la rappresentazione di una storia. Inoltre molti principi ispiratori del PTOF dell'Istituto (uguaglianza, accoglienza e inclusione, promozione della persona, rispetto della diversità di ognuno, integrazione e collaborazione col territorio) avrebbero trovato compimento nella prestazione di realtà prevista al termine del percorso.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

I bambini delle due classi, come si è già accennato, presentavano una situazione disomogenea per esperienze scolastiche e familiari e capacità di comunicazione verbale. Si rendeva pertanto necessario proporre situazioni che favorissero la condivisione culturale e linguistica per far acquisire loro una maggiore competenza comunicativa e atteggiamenti di collaborazione e scambio con i compagni. L'incontro delle classi con le opere d'arte ha permesso la conoscenza del patrimonio culturale del territorio e ha segnato un primo passo importante verso la costruzione di un bagaglio culturale e identitario comune al di là delle diverse storie e vissuti personali.

4.2. Fase preparatoria

La prima fase dell'UdA è consistita nella presentazione agli alunni dell'itinerario dell'uscita didattica collegata al tema dell'acqua, che è stata preparata con la lettura dell'episodio di Noè tratto dalla Bibbia ecumenica del fanciullo e con la visione di cartoon sul medesimo tema.

4.3. Fase operativa: la visita guidata alle antiche fontane di Bergamo e alle tarsie di L. Lotto

La visita ha permesso ai bambini di ammirare le tarsie di Santa Maria Maggiore e le antiche fontane costruite per l'approvvigionamento idrico o per scopi ornamentali. L'osservazione della tarsia ha consentito loro di cogliere l'abilità di L. Lotto nel rappresentare il diluvio universale con l'arca di Noè e il messaggio che l'artista ha inteso trasmettere. Inoltre la guida ha fatto notare l'abilità con cui l'ebanista Capoferri, sulla base del disegno del pittore, ha costruito la tarsia come una sorta di puzzle accostando minuti pezzi di legno di colori diversi.

4.4. Fase operativa: l'attività in classe e l'invenzione del racconto Un amico da aiutare

In classe quanto visto e appreso nel corso della visita è stato ripreso per stimolare le domande dei bambini, chiarire dubbi, far esprimere e socializzare considerazioni personali che potessero porre le basi di una conoscenza condivisa. Successivamente si è deciso insieme il piano di ricerca e il tipo di prodotto da realizzare, partendo dall'episodio dell'arca di Noé è stato inventato il racconto dal titolo *Un amico da aiutare,* che aveva come protagonisti degli animali. Ogni bambino è stato invitato a scegliere quello che avrebbe voluto portare con sé nell'arca e che poi ha disegnato su cartoncino.

4.5. Fase operativa: la drammatizzazione

Nel laboratorio di informatica è stato scritto il testo della narrazione e poi ogni bambino ha imparato a leggere la propria parte. Durante le ore di educazione motoria è stata svolta un'attività sul corpo finalizzata alla drammatizzazione, che ha richiesto anche la preparazione di una sorta di maschera di carta che rappresentava l'animale scelto da ciascuno. In seguito gli alunni hanno imparato ad interpretare la loro parte, memorizzato la sequenza di animazione corporea e registrato la voce narrante. La rappresentazione pubblica si è svolta a conclusione dell'anno scolastico presso l'istituto alla presenza dei genitori che l'hanno molto apprezzata.

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento: il compito di realtà

La rappresentazione è stata replicata nel corso della manifestazione *La storia sul palco* organizzata da *L'Officina dello storico*. Anche in questa occasione i bambini hanno comunicato con efficacia quanto appreso, rappresentando con spontaneità e naturalezza la loro parte e dimostrando nell'espressione corporea un controllo positivo delle emozioni.

L'esito positivo dell'esperienza è stato il risultato della coesione del gruppo classe e con le maestre e della capacità di mettere a frutto con fantasia e creatività quanto appreso.

4.7. Fase di valutazione finale

La valutazione è avvenuta in vari momenti di osservazione in itinere e tramite attività di *circle-time* i cui risultati sono stati comunicati per scritto sul quaderno. Inoltre alla fine di ogni fase di lavoro si è svolta con i bambini una riflessione metacognitiva per ripensare a quanto fatto e imparato e anche per valutare l'interesse e la soddisfazione personale per ciò che si stava facendo.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'emozione suscitata dall'osservazione della tarsia del *Diluvio universale* ha fatto emergere nei bambini il bisogno di sentirsi gruppo. Tale necessità si è concretizzata nel racconto *Un amico da aiutare*, un viaggio di iniziazione all'amicizia e alla solidarietà all'insegna di «Tutti diversi… tutti insieme», valori ispirativi e fondativi anche della Misericordia Maggiore di Bergamo.

L'UdA ha permesso agli alunni di costruire un sapere unitario utilizzando i linguaggi di diverse discipline e di valorizzare ognuno all'interno di una dimensione collettiva.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La rilevazione e la valutazione delle competenze sono state effettuate sia durante le varie fasi del percorso sia durante la costruzione del prodotto finale. Trattandosi di classi prime è stata privilegiata una strategia autovalutativa attraverso conversazioni libere in *circle-time* nelle quali l'insegnante ha guidato gli alunni a valutare le proprie capacità di: rappresentare l'animale motivandone la scelta, svolgere il compito assegnato, collaborare nel gruppo. Alla fine si è verificato il livello di difficoltà incontrate da ogni bambino nello svolgimento dell'attività attraverso un questionario che prevedeva tre opzioni (facilmente, abbastanza facilmente, con fatica); le risposte sono state poi condivise con tutti i compagni.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

L'attività ha permesso di avvicinare il gruppo classe al patrimonio artistico del proprio territorio e di scoprire la bellezza e il messaggio umano di un'importante opera d'arte.

Gli studenti hanno avuto la possibilità di partecipare a un'esperienza motivante in cui si sono sentiti coinvolti e valorizzati e che ha permesso ad ognuno di mettere in gioco la parte più profonda di sé. Molti bambini, pur nella diversità, si sono messi alla prova svolgendo ruoli che richiedevano molto impegno.

La metodologia adottata ha consentito di apprendere insieme collaborando e accettandosi l'un l'altro; al termine dell'esperienza le classi sono risultate più omogenee a livello cognitivo e più coese dal punto di vista affettivo.

Bibliografia e sitografia di riferimento

M. Calidoni (2013), *Progettare per l'educazione al Patrimonio culturale: concetti chiave e linee guida, PowerPoint* della relazione presentata al corso di formazione *Le Ville Venete un'opportunità per il territorio*, Villa dei Leoni, Mira (VE), 23 marzo 2012 (il video della conferenza è reperibile su YouTube).

Acquisire Competenze Chiave attraverso l'Educazione al patrimonio culturale, a cura di J. Van Lakerveld e Ingrid Gussen, scaricabile all'indirizzo

http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/Aqueduct.pdf

F. Cortesi Bosco (1987), *Il coro intarsiato di Lotto e Capoferri per Santa Maria Maggiore in Bergamo*, Bergamo, Credito Bergamasco.

Il quartiere, le pietre e l'acqua

Susanna Pendesini

1. Il modulo in breve

L'attività è stata svolta dalle classi 3A, 3B e 3C della scuola primaria Pascoli dell'istituto G. D. Petteni di Redona, un quartiere di Bergamo, ed è nata dall'incontro tra la proposta di laboratorio *Scopri la tua roggia* de *L'Officina dello storico* e l'esigenza di sviluppare un percorso progettuale che consentisse agli alunni di conoscere alcuni elementi caratterizzanti del quartiere e della città oltre ad avviare una didattica interdisciplinare e innovativa sull'analisi delle fonti d'archivio e del patrimonio culturale ed artistico.

Tutte le attività dell'UdA hanno avuto collocazione e sviluppo all'interno delle seguenti discipline curricolari: storia, geografia, arte e immagine, per gran parte del primo quadrimestre per un totale di 92 ore così suddivise: 4 visita guidata, 6 per uscite nel quartiere e lungo il percorso della roggia Serio Grande, 2 lezione in classe dell'esperta, 30 storia, 25 geografia e 25 arte e immagine.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza storica*: conoscere e collocare nel tempo fatti ed eventi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.	Interrogare fonti storiche di diversa tipologia per conoscere fatti ed eventi della storia della comunità di vita, usi e costumi della tradizione locale.
***Competenza storica*: individuare trasformazioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere i cambiamenti intervenuti nelle strutture delle civiltà, nella società e nel paesaggio.	Organizzare le informazioni e le conoscenze raccolte. Usare organizzatori temporali di successione, contemporaneità, durata, periodizzazione. Costruire ed usare linee del tempo.

***Competenza storica*: riflettere sul passato per comprendere fatti e situazioni del presente**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Confrontare quadri storico-sociali diversi.	Riconoscere analogie e differenze tra il passato e il presente e tra civiltà diverse usando testi, disegni, risorse digitali. Organizzare le conoscenze in schemi temporali.
***Competenza geografica:* conoscere e collocare nello spazio elementi dell'ambiente di vita**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Muoversi consapevolmente nello spazio circostante.	Usare strumenti di orientamento. Orientarsi negli ambienti noti usando punti di riferimento e mappe mentali. Collocare elementi dello spazio di vita e percorsi in semplici mappe.
***Competenza geografica*: individuare le trasformazioni avvenute nel paesaggio naturale e antropico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Leggere e interpretare il territorio circostante attraverso l'osservazione diretta.	Individuare le principali differenze tra paesaggi naturali ed antropici. Osservare e descrivere gli elementi che li caratterizzano.
***Competenza geografica*: leggere il territorio e ricostruirne le caratteristiche attraverso rappresentazioni cartografiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Leggere e interpretare piante, mappe e carte relative allo spazio circostante.	Usare gli elementi essenziali della cartografia (simbologia, rappresentazione dall'alto, riduzione e ingrandimento) per leggere e interpretare il territorio.
***Competenza artistico*: conoscere e comprendere elementi del patrimonio artistico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Descrivere un'opera d'arte.	Osservare e descrivere gli elementi che costituiscono un'opera d'arte. Esprimere sensazioni ed emozioni suscitate da un'opera d'arte. Classificare, descrivere e rappresentare le emozioni provate di fronte ad un'opera d'arte.
***Competenza artistica*: padroneggiare strumenti e tecniche di fruizione del patrimonio artistico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere ed osservare con consapevolezza.	Descrivere gli elementi formali di un bene artistico utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio. Usare elementi del linguaggio grafico per descrivere un'opera d'arte (linee, forme, colori, sfumature, tecniche...). Individuare gli indicatori spaziali convenzionali e comprenderne la funzione.

3. Prestazione di realtà attesa

Il progetto si è collocato in una prospettiva di costruzione dei saperi e dei metodi così come previsto dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012. Le proposte sono state di carattere operativo con l'intento di permettere un'acquisizione di

tipo concreto e sono state concepite per coinvolgere attivamente gli studenti al fare. Le uscite sul territorio, incentrate sull'osservazione diretta dell'ambiente e del patrimonio, sono state la modalità di intervento privilegiata.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Gli alunni delle tre classi avevano cominciato già nell'anno precedente la scoperta del loro quartiere e delle realtà ad esso legate e di parte della sua storia attraverso il racconto dei nonni.

Ora era necessario allargare il campo d'indagine e introdurre metodologie specifiche e nuove conoscenze in vista del raggiungimento delle competenze di base di storia. Inoltre, dato l'interesse mostrato dagli alunni fin dalla prima classe nei confronti delle opere d'arte di cui la nostra città è ricca, si intendeva proseguire il cammino di analisi e scoperta del patrimonio artistico del territorio introducendo nuove tecniche e strumenti di fruizione dello stesso.

4.2. Fase preparatoria UdA

Partendo dall'osservazione preliminare della mappa del quartiere sono stati individuati i corsi d'acqua che lo attraversano: la roggia Serio che costeggia la nostra scuola e il piccolo canale nel vicino parco Turani che i bambini conoscono molto bene. In vista dell'uscita sul territorio sono state raccolte tutte le informazioni sulla roggia già in possesso degli alunni. Nelle settimane successive ci si è recati ad esplorare un tratto del suo percorso la prima volta verso la Val Seriana in direzione nord fino a Ranica, la seconda in direzione sud fino al quartiere di Borgo Santa Caterina. Lungo il cammino ci si fermati ad osservare i manufatti idraulici e le tracce del passato agricolo e industriale del territorio: paratoie, chiuse, alvei e rive cementate, lavatoi in pietra, salti d'acqua, fabbriche dismesse ecc.. Insieme con i bambini si è cercato di interpretare e spiegare la funzione di queste tracce delle quali si è preso nota anche con schizzi e disegni.

Sul testo di geografia sono state osservate le caratteristiche dell'ambiente fluviale e l'idrografia della Lombardia, poi si sono ricercate le origini della roggia che deriva dal fiume Serio di cui si sono studiati il percorso e le caratteristiche anche attraverso la visione di filmati (cascate del Serio, percorso, ingresso nell'Adda…).

4.3. Fase operativa: la visita guidata alle antiche fontane di Città alta e alla basilica di S. Maria Maggiore

Le tre classi si sono recate in Città alta per osservare le fontane in pietra costruite negli antichi quartieri o vicinìe per l'approvvigionamento idrico o per ornamento. Gli esperti de *L'Officina* hanno spiegato il sistema di distribuzione dell'acqua che finiva in grandi cisterne di pietra per alimentare le fontane pubbliche.

Nella basilica di S. Maria Maggiore i ragazzi hanno potuto osservare due tarsie del Lotto, il *Diluvio universale* e la *Sommersione del faraone,* e due teleri dipinti a olio rappresentanti gli stessi soggetti. In tutte queste opere collegate al tema dell'acqua si sono osservate le tecniche di rappresentazione e le diverse modalità di interpretazione degli episodi biblici da parte di ogni artista.

4.4. Fase operativa: l'attività in classe, il laboratorio sulle fonti

In classe il percorso compiuto in Città alta è stato ricostruito su una mappa semplice e poi su una più complessa dopo aver studiato sul testo di geografia i vari tipi di mappe e carte geografiche e nozioni e concetti di cartografia.

Successivamente è stato proposto un laboratorio su alcune fonti ottocentesche: un avviso della Congregazione municipale di Bergamo riguardante la necessità di razionamento dell'acqua, l'ordinanza emessa da un sindaco per evitare i litigi tra proprietari di poderi confinanti, le tabelle degli orari di distribuzione per l'irrigazione dei campi. Guidati dall'insegnante i ragazzi hanno letto i testi e ricercato il significato dei termini desueti per comprenderne il senso generale e gli scopi per i quali erano stati scritti. Le informazioni emerse dall'interpretazione hanno permesso di capire gli usi e l'importanza dell'acqua nel passato del nostro territorio.

Inoltre dall'interrogazione dei documenti si è compresa la differenza tra tracce e fonti e la necessità di fondare su di esse lo studio della storia.

Il quadro storico-sociale della nostra zona tra Otto-Novecento è stato ricostruito anche attraverso l'interrogazione di fonti fotografiche della Bergamo dell'epoca e con la testimonianza della maestra che ha raccontato l'esperienza della nonna che, ancora bambina, agli inizi del secolo scorso aveva lavorato in una delle numerose filande sorte lungo il corso della roggia Serio tra Ranica ed Alzano.

Dal confronto tra passato e presente è stato possibile cogliere le trasformazioni intervenute a livello sociale e urbanistico nel Quartiere di Redona.

4.5. Fase di verifica dopo l'insegnamento

Il progetto è stato parte integrante della programmazione didattica pertanto le modalità di verifica sono state molte e di diversa tipologia. A momenti di verifica più tradizionale delle conoscenze osservate mediante test a risposta

multipla) si sono aggiunte verifiche atte ad accertare, attraverso apposite griglie, le competenze di orientamento nella realtà e sulla mappa, di interrogazione delle fonti e di uso degli organizzatori temporali. Quella finale ha inteso valutare anche i contenuti appresi e le abilità raggiunte: ogni alunno, con l'ausilio di diapositive proiettate con la LIM, ha spiegato e commentato alla classe una parte del percorso compiuto.

4.6. Fase di valutazione finale

Al termine dell'UdA ogni alunno ha ordinato e riunito il materiale in un quadernone e questa attività è stata l'occasione per riflettere insieme sul risultato, sui momenti di maggiore interesse o difficoltà, su quanto ognuno aveva appreso di significativo e quale modalità di lavoro era risultata più efficace. La classe ha voluto esprimere l'impegno e la bellezza dell'attività svolta realizzando un cartellone in cui i ragazzi immaginavano di rivolgersi alla roggia come ad un'amica e compagna che aveva chiesto molto ma che in cambio aveva dato molto. L'elaborato è stato presentato alla manifestazione *La storia sul palco*.

Figura 1. *Il cartellone preparato dagli alunni per* La storia sul palco

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Con questa attività i ragazzi hanno imparato a conoscere meglio il loro quartiere e la città, inoltre attraverso l'interrogazione delle tracce del passato, hanno scoperto di vivere in un territorio che non è nato con loro ma ha una storia di cui sono eredi e custodi. Questa consapevolezza ha certamente sviluppato e rafforzato in loro il senso di appartenenza alla comunità in cui vivono.

Il contatto diretto con la realtà ha anche permesso di comprendere più facilmente concetti spazio-temporali che alla loro età risultano piuttosto ostici e astratti e di svolgere un'attività più motivante e adattabile alle capacità e modalità d'apprendimento di ognuno.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Gli esiti delle verifiche hanno permesso di rilevare che l'osservazione della realtà e l'esperienza diretta, sistematizzate attraverso lo studio, rendono più solide e durature le conoscenze e creano le condizioni per sviluppare le competenze.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il lavoro proposto ha entusiasmato gli alunni e ha permesso che la motivazione sostenesse le fasi più impegnative del percorso.

Anche i meno motivati hanno dimostrato curiosità e interesse sia nei momenti di osservazione della realtà che in quelli laboratoriali e hanno trovato maggiori possibilità di riuscita nell'apprendimento in gruppo.

L'osservazione e l'analisi del territorio in cui vivono hanno provocato in loro una serie infinita di domande a cui è stato possibile rispondere solo in parte, inoltre, considerata la facilità con cui i ragazzi hanno appreso il metodo di ricerca proposto, sicuramente anche nei prossimi anni si ripeterà un'esperienza simile.

Bibliografia e sitografia di riferimento

Le radici della città: targhe illustrative degli edifici e dei luoghi del centro di Bergamo (2005), a cura di A. Gobbi, G. Napoleone, P. P. Rossi, Bergamo, Tecnograph.

Bergamo e la bergamasca nelle immagini fra ottocento e novecento (1980), «L'Eco di Bergamo», raccolta di fotografie in allegato.

Una storia per immagini. Redona 1887-1980 (2005), coordinamento editoriale di G. Orazio Bravi, S. Marcassoli, Bergamo, Sestante Edizioni.

L. Ciccarelli, L. Bruni Colombi (2008), *I bambini alla scoperta di Bergamo*, Roma, Lapis.

F. Cortesi Bosco (1987), *Il coro intarsiato di Lotto e Capoferri per Santa Maria Maggiore in Bergamo*, Bergamo, Credito Bergamasco.

Progetto Roggia Serio 2015, Italia Nostra Sezione di Bergamo – Università di Bergamo, reperibile sul sito www.italianostrabergamo.org

La Guerra dei Trent'anni in territorio mantovano e il Sacco di Mantova del 1630 tra documenti storici e romanzo manzoniano

Maria Chiara Galli

1. Il modulo in breve

Il modulo si è svolto nella classe 2B CH dell'IS Enrico Fermi di Mantova, nel maggio 2018. Ha coinvolto le discipline di italiano e di storia, e l'educazione al patrimonio e alla pace.

I principali elementi di 'trasversalità' fra storia e le altre discipline e/o educazioni sono stati:

- fra italiano e storia, il confronto tra la narrazione letteraria in un romanzo storico e storiografica (contenuti e linguaggio);
- fra storia ed educazione al patrimonio, l'indispensabile sforzo della conservazione, tutela e valorizzazione del patrimonio per garantire la possibilità della ricostruzione del passato e la riflessione sul presente;
- fra storia ed educazione alla pace, le riflessioni sulle sofferenze della popolazione civile durante le guerre di tutte le epoche.

L'attività ha coinvolto una classe seconda di un istituto tecnico, settore tecnologico, indirizzo chimico. La realizzazione ha richiesto circa dodici ore (incluse la lettura e l'analisi di passi dei capp. XXVII e XXVIII de *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni) ed è stata svolta a gruppi, in aula.

L'idea di sperimentare questo percorso è stata offerta dalla lettura dei capitoli de *I promessi sposi* riguardanti le vicende della Guerra dei Trent'anni che hanno interessato i territori del Ducato di Mantova e del Monferrato.

Il lavoro è stato proposto agli alunni per il suo valore formativo, cioè ha consentito loro di mettersi alla prova nell'attività della ricerca storica: lo studio della storia locale, attraverso i documenti d'archivio, ha permesso l'esplorazione dei risvolti che i grandi eventi di carattere europeo hanno avuto sulle realtà territoriali più piccole.

2. Gli obiettivi di competenza

Avere la consapevolezza che la storia è un sapere che si costruisce grazie all'uso di una molteplicità di fonti che vanno riconosciute, analizzate e comunicate attraverso il linguaggio proprio della storiografia è la competenza disciplinare fondamentale su cui è stato disegnato il progetto.

L'attività si è proposta, inoltre, di rafforzare alcune competenze di tipo trasversale come la partecipazione personale e la capacità di collaborazione del singolo e, nello stesso tempo, di sviluppare la capacità del gruppo di includere per rafforzare l'affiatamento dei membri; la competenza nella gestione dei tempi. Imprescindibili anche le competenze chiave di lettura, comprensione, interpretazione di un testo.

***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare gli attori o i soggetti della storia e comprendere come agiscono.	Riconoscere e comprendere i tipi di relazioni tra i soggetti della storia: alcuni personaggi storici presenti nel romanzo manzoniano sono stati rintracciati nelle fonti storiche e il loro ritratto è stato arricchito con le informazioni presenti nelle cronache e nei documenti.
***Competenza*: orientarsi nel tempo e nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare i fatti negli spazi conosciuti e non, e collocarli nel passato e nel presente.	Rilevare la durata dei fatti e dei periodi. Confrontare lo stato iniziale e quello finale di un processo di trasformazione. Cogliere le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Conoscere le tipologie di fonti. Trasformare le tracce in fonti. Assumere un atteggiamento critico verso le fonti: vagliarne il significato, la credibilità, la funzionalità.	Distinguere tra fonti primarie e secondarie. Contestualizzare le fonti. Individuare nelle fonti le tracce per la ricostruzione storica. Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Utilizzare la fonte in funzione del tema della ricerca. Realizzare una scheda di catalogazione del documento.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici attraverso domande pertinenti.	Formulare domande coerenti con il tema della ricerca. Formulare domande su analogie e differenze tra passato e presente e sui processi di trasformazione. Utilizzare le informazioni della fonte senza banalizzazioni o interpolazioni.

***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare le informazioni estrapolate dalle fonti e metterle in relazione.	Distinguere, tra gli elementi ricavati dall'analisi, quelli degni di essere inclusi perché esplicativi (causa-effetto, multicausalità, ecc.). Confrontare la situazione attuale con quella passata. Cogliere i mutamenti epocali rilevati nel processo di trasformazione.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese usando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace e utilizzando il linguaggio storiografico.	

3. Prestazione di realtà attesa

Il compito: ricostruire, attraverso la lettura di documenti e saggi, l'evento del sacco che ha colpito Mantova nel 1630, con lo scopo di rilevarne l'impatto sulla storia della città e sul suo patrimonio artistico.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica (conoscenze previe, vocabolario, grado di interesse, esperienze pregresse sull'argomento)

La fase di ricerca ed analisi dei documenti storici è stata preceduta dalla ricognizione delle conoscenze possedute dagli alunni sulla storia di Mantova nel periodo preso in esame e dalla revisione delle procedure di analisi delle fonti storiche già applicate durante le lezioni di storia.[1] Sono stati recuperati i concetti di fonte primaria e di fonte secondaria.

4.2. Fase preparatoria della UdA

Lettura e analisi de *I promessi sposi* di A. Manzoni, capp. XXVII e XXVIII (passi scelti) in relazione al contenuto storico. Illustrazione, a grandi linee, del contesto storico.

La docente prepara il materiale documentario necessario per la ricerca[2] e fornisce le indicazioni bibliografiche di base; indica gli obiettivi da raggiun-

[1] La tecnica di analisi del documento è stata ovviamente rivista in funzione delle fonti utilizzate dagli studenti.

[2] L'insegnante ha predisposto un piccolo archivio simulato, costituito da fonti archivistiche selezionate e trascritte per renderle accessibili agli studenti.

gere, le caratteristiche del prodotto finale, i tempi di svolgimento dell'attività. Divide gli alunni in piccoli gruppi e assegna a ciascun gruppo una sezione della ricerca. Si elabora insieme una scheda di analisi adatta alle tipologie di fonte da esaminare durante la ricerca e se ne verifica l'adeguatezza attraverso l'esame di un documento.

4.3. Fase operativa: studio del contesto

La docente fornisce il materiale di ricerca e dà indicazioni e appoggio nella fase di studio del contesto storico. Gli alunni si documentano creando un quadro di riferimento.

4.4. Fase operativa: analisi dei documenti

I gruppi di alunni analizzano, sintetizzano, commentano i documenti e confrontano le informazioni ottenute dalle fonti con le notizie presenti in saggi o opere di storia che riguardano i fatti in esame.

L'insegnante, in questa fase, guida, consiglia, scioglie nodi che si manifestano nella fase di analisi e di rielaborazione.

4.5. Fase di verifica

Gli alunni espongono il loro lavoro secondo un ordine stabilito dall'insegnante sulla base dell'argomento della ricerca di ciascun gruppo.

Insieme si discute sul sistema di ricostruzione e narrazione della storia: gli alunni rilevano la difficoltà di collegare le informazioni provenienti da fonti diverse per farne una sintesi tale da rendere conto della complessità del fatto storico che coinvolge non solo la dimensione locale, ma anche quella europea. Una parte della discussione è occupata da considerazioni sul lavoro di ricostruzione storica di Manzoni.

4.6. Fase di valutazione finale

Agli alunni è stato chiesto di riflettere sui processi che hanno messo in atto durante la ricerca e sui risultati attesi e ottenuti. Dalla lettura dei saggi e dalla ricerca sulle fonti hanno colto che la ricostruzione delle vicende della Guerra dei Trent'anni e della dispersione del patrimonio artistico dei Gonzaga è un'operazione complessa che richiede competenze in varie discipline (storia, storia dell'arte, archivistica ecc.).

Alcuni passi delle fonti hanno messo in luce un altro aspetto significativo di continuità: le guerre, allora come oggi, non coinvolgono solo gli eserciti, ma anche la popolazione civile.

5. Conclusioni

Gli alunni hanno toccato con mano le strette relazioni tra macrostoria e storia locale: attraverso la lettura dei documenti scritti da testimoni del passato si sono resi conto che la grande storia ha segnato per il ducato gonzaghesco un momento significativo di decadenza economica ed artistica i cui segni sono ancora visibili nel Palazzo ducale e in altri monumenti cittadini. Ad accentuare la gravità di tale passaggio concorse anche l'epidemia di peste.

La classe ha potuto constatare, inoltre, che dalla lettura delle fonti si possono ricavare informazioni che forniscono spunti per l'apertura di nuovi percorsi di ricerca.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il lavoro ha avuto come scopo quello di far dialogare la storia dei documenti con l'ambientazione storica del romanzo e ha permesso agli alunni di verificare il minuzioso e rigoroso lavoro di ricostruzione storica del Seicento da parte di Manzoni. Ha inoltre consentito di fare alcune considerazioni sulla poetica manzoniana del 'vero'.

L'attività ha favorito lo sviluppo della capacità di lettura profonda dei testi, ai fini non solo della comprensione generale, ma anche della formulazione di ipotesi e inferenze.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Per quanto riguarda le competenze storiche, il lavoro è risultato strategico per dimostrare che i documenti permettono la ricostruzione della storia, ma soltanto dopo un lavoro di analisi, di confronto e di sintesi. Solo così si è in grado di interpretare la complessità del presente.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Il lavoro svolto ha fatto scaturire ulteriori considerazioni relative all'importanza del patrimonio artistico: durante i secoli, Mantova, così come in generale la penisola italiana, è stata spogliata di molte sue opere che ora sono conservate nei maggiori musei del mondo. Il patrimonio artistico non è solo 'oggetto artistico', ma anche segno identitario per una comunità che in esso si riconosce. È stata quindi acquisita un'altra significativa competenza di cittadinanza, che trova un importante fondamento nella conoscenza della storia e cioè la consapevolezza che tutela e conservazione del patrimonio sono un impegno del cittadino per salvaguardare la propria storia e la propria cultura.

Bibliografia di riferimento

Documenti originali conservati presso l'Archivio di Stato di Mantova.

F. Amadei (1956), *Cronaca universale della città di Mantova*, Mantova, CITEM, vol. 3, pp. 543-550.

C. D'Arco (1857), *Due cronache di Mantova dal MDCXXVIII al MDCXXXI*, Milano, Francesco Colombo.

R. Morselli (2000), *"Il più grande edificio principesco del mondo". Storia e fortuna delle collezioni ducali, da Guglielmo Gonzaga al sacco di Mantova*, in *Le Collezioni Gonzaga. L'elenco dei beni del 1626-1627*, Milano, Silvana, pp. 35-173; in particolare le pp. 158-173.

La peste del 1630 a Mantova e la scienza medica oggi

Maria Chiara Galli

1. Il modulo in breve

Il modulo si è svolto nella classe 2A CH dell'IS Enrico Fermi di Mantova, nel maggio 2018. Ha coinvolto le discipline di italiano e di storia, e l'educazione al patrimonio e alla salute.

I principali elementi di 'trasversalità' fra storia e le altre discipline e/o educazioni sono stati:

- fra italiano e storia, il confronto tra la narrazione letteraria in un romanzo storico e quella storiografica (contenuti e linguaggio);
- fra storia ed educazione al patrimonio, l'indispensabile sforzo della conservazione, tutela e valorizzazione del patrimonio per garantire la possibilità della ricostruzione del passato e la riflessione sul presente;
- fra educazione alla salute e storia, i progressi nel campo della medicina; i cambiamenti della mentalità; la scoperta dell'esistenza di strutture, anche sovranazionali, che tutelano la salute.

L'attività è stata proposta a una classe seconda di un istituto tecnico, settore tecnologico, indirizzo di chimica, e ha richiesto circa dodici ore per il lavoro di ricerca in classe. Lo spunto è stato dato dalla lettura dei capitoli sulla peste presenti ne *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni.

Gli scopi principali dell'attività di ricerca sono stati: permettere agli alunni di cogliere il rapporto tra macrostoria e storia locale; costruire un confronto tra la medicina di oggi e quella del passato.

La lettura dell'opera manzoniana ha consentito, inoltre, di confrontare la vicenda milanese, raccontata da Manzoni, con quella mantovana, presente nei documenti storici.

2. Gli obiettivi di competenza

Per quanto riguarda le competenze di tipo disciplinare, si è puntato a far emergere la consapevolezza che la storia è un sapere che si costruisce grazie all'uso di una molteplicità di fonti che vanno riconosciute, analizzate e comunicate attraverso il linguaggio proprio della storiografia.

L'attività si è proposta, inoltre, di rafforzare alcune competenze di tipo trasversale come la partecipazione personale, la collaborazione, la capacità di inclusione e la gestione appropriata dei tempi. Imprescindibili anche le competenze chiave di lettura, comprensione, interpretazione di un testo.

***Competenza*: orientarsi nel tempo e nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare i fatti negli spazi conosciuti e non, e collocarli nel passato e nel presente.	Rilevare la collocazione spaziale e temporale (compresa la durata) dei fatti.
***Competenza*: riconoscere differenze e appartenenze dei soggetti storici**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare gli attori o i soggetti della storia e comprendere come agiscono.	Riconoscere i soggetti della storia; comprenderne i ruoli e i tipi di relazione: individuare le persone (e i loro ruoli) e le istituzioni cittadine che hanno provveduto ad organizzare gli interventi per arginare il diffondersi del contagio; delinearne mentalità e comportamenti.
***Competenza:* riconoscere e analizzare le fonti per concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Conoscere le tipologie di fonti. Trasformare le tracce in fonti. Assumere un atteggiamento critico verso le fonti: vagliarne il significato, la credibilità, la funzionalità.	Distinguere tra fonti primarie e secondarie. Contestualizzare le fonti. Individuare nelle fonti le tracce per la ricostruzione storica. Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Utilizzare la fonte in funzione del tema della ricerca. Realizzare una scheda di catalogazione del documento.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Formulare domande coerenti con il tema della ricerca. Formulare domande su analogie e differenze tra passato e presente e sui processi di trasformazione. Utilizzare le informazioni della fonte senza banalizzazioni o interpolazioni.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici per mettere in relazione presente e passato**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	Distinguere, tra gli elementi ricavati dall'analisi, quelli degni di essere inclusi perché esplicativi (causa-effetto, multicausalità, fattori culturali, mentalità ecc.). Confrontare la situazione attuale dei paesi in cui si verificano casi o epidemie di peste con la situazione mantovana del 1630 e proporre ipotesi pertinenti su alcuni plausibili elementi esplicativi. Cogliere i mutamenti epocali rilevati in un processo di trasformazione.

***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese usando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace e utilizzando il linguaggio storiografico.	Esporre, attraverso il linguaggio della storia, in modo chiaro e argomentato le informazioni desunte dalla documentazione.

3. Prestazione di realtà attesa

Agli alunni si è chiesto di ricostruire, sulla base di alcuni documenti storici, la situazione della città di Mantova durante l'epidemia di peste del 1630 e di svolgere una ricerca sugli attuali casi di peste nel mondo, sulle pratiche di contenimento e di cura della malattia. Il compito finale è consistito in una riflessione puntuale sugli elementi di continuità e di discontinuità tra passato e presente nel campo della lotta contro le epidemie.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica (conoscenze previe, vocabolario, grado di interesse, esperienze pregresse sull'argomento)

La prima fase si è basata sulla ricognizione delle conoscenze degli alunni in merito alla peste come malattia e alla storia di Mantova nella prima metà del XVII secolo per valutare il grado di conoscenza degli argomenti che sarebbero stati trattati. Inoltre è stato svolto un ripasso sulle procedure di analisi delle fonti storiche, procedure che, in forma semplificata, erano state utilizzate l'anno precedente per alcuni documenti presenti nel manuale di storia. Si è reso necessario recuperare i concetti di fonte primaria e di fonte secondaria.

4.2. Fase preparatoria

Lettura e analisi di passi scelti dei capp. XXXI-XXXIV de *I promessi sposi*.

Elaborazione di una scheda di analisi delle fonti che è stata utilizzata dall'insegnante, a titolo esemplificativo, per esaminare un documento scelto.

La docente prepara il materiale documentario necessario[1] per la ricerca e fornisce le indicazioni bibliografiche di base; indica gli obiettivi da raggiungere, le caratteristiche del prodotto finale e i tempi di svolgimento dell'attività.

[1] L'insegnante ha predisposto un piccolo archivio simulato, costituito da copie di documenti originali, conservati presso l'Archivio di Stato di Mantova. Ne ha trascritto il contenuto per permetterne la lettura agli studenti.

Divide gli alunni in piccoli gruppi e assegna a ciascun gruppo una sezione della ricerca.

4.3. Fase operativa: la peste oggi. Lettura delle notizie di cronaca

Gli alunni ricercano sui giornali *online* notizie di cronaca che riguardano la diffusione della peste nel mondo e si informano sui siti dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) e dell'ISS (Istituto superiore di sanità). Sui siti di questi enti trovano anche informazioni su sintomi, diagnosi, trattamento e prevenzione della peste.

4.4. Fase operativa: il lavoro sui documenti

Gli alunni, attraverso documenti e cronache del tempo, ricostruiscono e descrivono la situazione a Mantova durante l'epidemia di peste del 1630 e realizzano ricerche di gruppo sui sistemi di prevenzione del contagio, sulla cura e sull'assistenza ai malati ecc.. Al termine, confrontano la situazione mantovana con quella milanese descritta dal Manzoni.

La docente dà indicazioni e appoggio nella fase di analisi dei documenti e guida il dibattito.

4.5. Fase di verifica: l'esposizione delle ricerche

I gruppi espongono il contenuto delle ricerche sui documenti storici.

4.6. Fase di valutazione finale

Gli alunni, guidati dalla docente, comparano le moderne pratiche della medicina con quelle del XVII secolo e riflettono sulle analogie e sulle differenze di approccio alla malattia e all'epidemia, in termini non solo di organizzazione delle misure di prevenzione, contenimento dell'epidemia e cura, ma anche di conoscenze e mentalità. L'attività ha una funzione formativa: viene richiesto agli alunni di riflettere sulle competenze acquisite e valutare il lavoro prodotto in relazione all'obiettivo posto.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il lavoro ha messo gli alunni di fronte alla necessità di comprendere ed analizzare tipologie diverse di testo e di trovare strategie per la raccolta di informazioni provenienti da più fonti; ha dato la possibilità di confrontare la storia raccontata nei documenti mantovani con la ricostruzione storica del periodo della peste presente ne *I promessi sposi*. Gli alunni hanno potuto così

verificare il minuzioso e rigoroso lavoro svolto sulle fonti dall'autore e nello stesso tempo hanno potuto rielaborare alcune riflessioni sulla poetica manzoniana del 'vero'.

5.1. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Il progetto ha fatto maturare negli alunni una maggiore consapevolezza riguardo al fatto che esiste un rapporto tra i grandi fatti della storia e la storia locale e li ha resi consapevoli che la storia è cambiamento (di situazioni, atteggiamenti, mentalità ecc.). Hanno inoltre potuto constatare che è stato possibile studiare questo cambiamento solo grazie al fatto che gli Archivi di Stato conservano un patrimonio culturale fragilissimo che andrebbe perduto se non fossero messi in atto gli opportuni interventi di tutela.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli alunni hanno manifestato il loro interesse per la ricostruzione delle condizioni di vita della popolazione a Mantova prima e durante l'epidemia, situazione che è stata confrontata con alcune realtà attuali. Inoltre, per loro (membri di una classe dell'indirizzo chimico) è risultato particolarmente motivante il confronto tra la pratica medica e le azioni di prevenzione utilizzate nel passato e quelle messe a disposizione dalla medicina contemporanea.

Bibliografia di riferimento

P. M. Alfieri (2017), *Madagascar. Dove la peste uccide ancora*, 5 novembre 2017, https://www.avvenire.it/mondo/pagine/madagascar-la-peste-fa-strage-lepidemia-anche-nellecitt.

C. M. Cipolla (2012), *Il pestifero e contagioso morbo. Combattere la peste nell'Italia del Seicento*, Bologna, Il Mulino (ed. or.: 1981).

C. D'Arco (1857), *Due cronache di Mantova dal MDCXXVIII al MDCXXXI*, Milano, Francesco Colombo.

A. Manzoni, *I promessi sposi*, passi scelti.

A. Mattioli (2017), *Negli archivi del 1630 il batterio della peste dei Promessi sposi. Milano. La proteina trovata nei registri delle morti*, 17 dicembre 2017, https://www.lastampa.it/cronaca/2017/12/17/news/negli-archivi-del-1630-il-batteriodella-pestedei-promessi-sposi-1.34084371.

P. Panza (2017), *Il bacillo della peste manzoniana isolato sulle carte del Seicento*, 15 dicembre 2017, https://milano.corriere.it/notizie/cronaca/17_dicem-

bre_15/politecnico-milano-bacillo-peste-manzoniana-isolato-carte-seicento-58982dfe-e190-11e7-980c-f1b8f0b331b7.shtml.

C'è una grave epidemia di peste in Madagascar, 11 ottobre 2017, https://www.ilpost.it/2017/10/11/peste-polmonare-madagascar.

La peste c'è ancora, 28 giugno 2017, https://www.ilpost.it/2017/06/28/peste-bubbonica-polmonare.

International travel and health (2017), Plague - Madagascar, 3 ottobre 2017.

Peste, https://www.epicentro.iss.it/peste.

Un anno pieno di scoperte: i popoli della Mesopotamia e la civiltà egizia

Cristina Valeria Canossa

1. Il modulo in breve

L'UdA si è svolta nella classe 4A della SP Dante Alighieri dell'IC Via Mariani di Lissone (MB) per la durata complessiva di cinque mesi (due ore settimanali). Il periodo di svolgimento è stato novembre 2018-marzo 2019.

Le conoscenze significative sono state: il lavoro del paleontologo, del geologo, dell'archeologo, dello storico, ossia il metodo e le figure professionali che indagano i fenomeni del passato; l'uomo nel neolitico; la nuova organizzazione sociale nel neolitico; elementi naturali e antropici; il rapporto uomo-territorio; due esempi di civiltà fluviali: Mesopotamia ed Egitto.

Le discipline coinvolte sono state italiano, storia, geografia, arte e immagine.

Le trasversalità attivate hanno riguardato italiano, geografia, arte e immagine; cittadinanza e costituzione; inglese (Barbara O'Brien); le educazioni al patrimonio storico-culturale, alla cittadinanza (avvicinamento delle epoche storiche lontane al presente degli alunni) e alla tecnologia (le grandi invenzioni che hanno trasformato la vita delle prime civiltà sono spesso alla base di strumenti all'avanguardia che noi oggi utilizziamo).

I principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline sono stati:

- con italiano: narrazione storica e narrazione fantastica; miti e leggende;
- con geografia: terminologia relativa alle varie parti di un fiume; effetti delle piene e della siccità; caratteristiche ambientali e clima delle aree fluviali; interdipendenza territorio-uomo;
- con cittadinanza e costituzione: le diverse società e forme di governo; cooperazione nel lavoro di gruppo;
- con arte e immagine: fonti artistiche delle civiltà mesopotamiche ed egizia; realizzazione di manufatti (modellini di una ziggurat e di un tempio egizio; tavoletta d'argilla con la scrittura cuneiforme; papiri);
- con lingua inglese: CLIL.

2. Gli obiettivi di competenza

Tra i vari obiettivi, si sono privilegiati: conoscere i fattori che favorirono lo sviluppo delle popolazioni lungo i fiumi; conoscere le caratteristiche ambientali di una civiltà; individuare i collegamenti tra ambiente naturale e sviluppo di una civiltà; comprendere avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità e individuare collegamenti con il presente. Su di essi si sono sviluppate le seguenti competenze.

***Competenza*: contestualizzare nel tempo e nello spazio**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Usare la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate.	Costruire grafici e mappe spazio-temporali per organizzare le conoscenze studiate. Stabilire le coordinate spazio-temporali.
***Competenza:* individuare le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Descrivere un quadro di civiltà.	Operare confronti fra gli indicatori di quadri di civiltà diverse tra loro. Ricavare e tematizzare informazioni da fonti diverse.
***Competenza*: organizzare le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Mettere in relazione informazioni desunte da fonti di varia natura.	Realizzare semplici schemi di sintesi.
***Competenza*: imparare a imparare attraverso pratiche laboratoriali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Partecipare attivamente e cooperare tra alunni.	Partecipare attivamente a un laboratorio di archeologia didattica.

3. Prestazione di realtà attesa

Attraverso laboratori sperimentali e pratici e letture approfondire diverse tematiche storiche inerenti alla Mesopotamia e all'antico Egitto, dai Sumeri ai Babilonesi, dagli Assiri agli antichi Egizi.

4. Esperienze di apprendimento

- La nascita delle civiltà fluviali della Mesopotamia e dell'antico Egitto viene esaminata in due percorsi:
  a) la Mesopotamia;

b) l'Egitto;

- tenendo conto dei seguenti indicatori di civiltà: territorio e fiumi; inondazioni e loro effetti; attività agricole e calendario stagionale; rapporto con l'ambiente; sviluppo sociale; sviluppo urbano; cultura; religione.

Entrambi i percorsi sono scanditi secondo la seguente tabella.

Fasi del processo	**Cosa fa l'insegnante**	**Cosa fanno gli alunni**
• Lezioni interattive, frontali e collettive. • Letture per approfondire diverse tematiche storiche riguardanti la Mesopotamia e l'antico Egitto: dai Sumeri ai Babilonesi; dagli Assiri all'antico Egitto. • Analisi della struttura architettonica delle città. • Laboratori sperimentali e pratici.	• Prepara un percorso didattico in collaborazione con le docenti delle classi quarte ed esperti. • Organizza una lezione in aula informatica. • Organizza e predispone i laboratori.	• Collaborano e partecipano alle attività. • Le lezioni e i laboratori didattici hanno come denominatore comune il fatto che gli alunni non sono mai spettatori, ma sempre protagonisti attivi del lavoro.
Strumenti e materiali		
• Libri di testo. • Libri della biblioteca della scuola o proposti dagli allievi stessi. • Dizionari. • Fonti fotografiche. • *PowerPoint*. • Materiale per la realizzazione dei manufatti.		
Prodotti		
• Mappe concettuali. • Cartelloni cartacei. • Costruzione di un modellino di Ziggurat. • Realizzazione di una tavoletta di argilla con scrittura cuneiforme: gli allievi vi scrivono, grazie ad un alfabeto e a uno stilus, frasi tipiche del tempo con la scrittura cuneiforme utilizzata da Sumeri e Babilonesi. • Realizzazione di papiri. • Costruzione di un modellino di tempio egizio.		

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Nell'anno precedente gli alunni erano già stati gli artefici di una simulazione di scavi archeologici secondo il metodo stratigrafico. In quell'occasione, divertendosi, avevano fotografato, catalogato e disegnato ciò che avevano trovato, descrivendo le caratteristiche di ogni singolo reperto rinvenuto e classificandolo. Erano stati così preparati a visitare un sito preistorico in Valcamonica. In quell'occasione si sono affrontate tematiche inerenti alla vita dei Camuni nella preistoria, ma anche alla loro arte, quella rupestre. Si sono analizzate tutte le difficoltà che c'erano in quel periodo e si è cercato di capire quanto fosse difficile la vita per gli uomini preistorici, ma soprattutto come essi siano stati capaci di adattarsi a condizioni di vita poco favorevoli.

4.2. Fase operativa: la Mesopotamia

La Mesopotamia è un'antica terra di fondamentale importanza e una delle prime aree in cui l'uomo si è stabilizzato diventando sedentario. Gli allievi hanno studiato Sumeri, Babilonesi e Assiri quasi senza rendersi conto, attratti dai laboratori svolti. Sono diventati loro stessi archeologi e studiosi. Si sono cimentati nello studio delle piene dei fiumi costruendo grafici cartesiani e areogrammi. Hanno realizzato un modellino di Ziggurat (figura 1), con la collaborazione dell'insegnante di sostegno Daniela Fazio, e con l'argilla una tavoletta con la scrittura cuneiforme utilizzata da Sumeri e Babilonesi.

4.3. Fase operativa: l'Egitto

Particolare interesse hanno destato l'analisi degli effetti delle inondazioni del Nilo e il laboratorio sulla civiltà egizia, di cui sono stati analizzati gli aspetti architettonici, simbolici e religiosi. Gli allievi hanno creato un modellino di tempio egizio e alcuni papiri (figura 2), dopo essersi avvalsi dell'aiuto di uno specialista di archeologia (Fabio Carpignano) per il tempio egizio e di un'educatrice della scuola (Ilaria Doino) per i papiri.

4.4. Fase di verifica: i laboratori sull'antico Egitto

La volontà degli alunni è rendere il proprio lavoro il più inedito, il più caratteristico possibile e più aderente alla realtà dell'epoca. In un primo momento la classe intera è intenta ad imparare la tecnica giusta per portare a termine il lavoro, poi, quando ognuno ha quel minimo di autonomia, cerca di render unico il proprio prodotto, si sente cioè libero di poter esprimersi. In questo momento, la figura dell'insegnante acquista un ruolo di supporto tecnico, poiché gli scolari sono in grado di dimostrare le proprie capacità artistiche in modo personale. La situazione è ricca di stimoli. L'attenzione degli alunni è posta sul modo di operare con un nuovo codice simbolico e non sulle sole esecuzioni operazionali che però hanno una efficace capacità di comunicazione.

Figura 1. *Modellino di Ziggurat realizzato dalla classe.*

Figura 2. *Papiro realizzato dalla classe.*

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

In generale, in tutte le fasi dell'UdA gli alunni si sono dimostrati interessati e hanno cominciato a chiedere ulteriori informazioni e a esprimere dubbi per giungere il più presto possibile a esaudire la propria curiosità. L'argomento stesso ha destato in loro il desiderio di approfondire ulteriormente, anche in modo personale.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Le attività hanno stimolato i bambini a interagire direttamente utilizzando tutti i cinque sensi. È stato un vero viaggio nel tempo alla scoperta della forza dell'intelligenza umana.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

L'interesse e la curiosità sono stati stimolati dalle lezioni e dai laboratori proposti. Come dei veri archeologi, gli allievi hanno scoperto come era la vita dei popoli studiati, partecipando attivamente. I laboratori didattici hanno quale denominatore comune il fatto di prevedere un lavoro attivo da parte degli alunni, che così si sono sentiti dei veri e propri protagonisti.

Emigrazioni storiche, immigrazioni attuali. Conoscere il passato, capire il presente

Alessandra Facchi

1. Il modulo in breve

L'UdA si è svolta nella classe 3B della SSPG Giovanni Vailati dell'IC Crema Uno di Crema (CR) per la durata complessiva di circa 20 ore per le lezioni di italiano. Il periodo di svolgimento è stato gennaio-febbraio 2018.

Le conoscenze significative sono state l'emigrazione italiana transoceanica a cavallo fra '800 e '900 e l'immigrazione nell'Italia attuale.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (storia dell'arte, italiano, musica, geografia) e l'educazione alla cittadinanza e alla cultura digitale.

I principali elementi di trasversalità fra storia e le altre discipline hanno riguardato i differenti apporti che hanno contribuito a costruire un quadro storico culturale e la lettura delle opere d'arte con gli strumenti propri della storiografia, al fine di ottenerne informazioni di carattere storico.

Profondamente convinta dell'importanza dell'esperienza diretta e del coinvolgimento emotivo degli alunni e nella piena consapevolezza del ruolo della scuola come agenzia di educazione alla cittadinanza mondiale, ho voluto che l'attività prendesse le mosse da una serie di incontri in collaborazione con gli operatori della Caritas di Crema. In seguito l'approfondimento culturale ha coinvolto gli insegnamenti disciplinari di storia, storia dell'arte, musica, italiano, geografia (per gli ovvi riferimenti ai diversi ambienti e continenti che l'argomento suggerisce).

2. Gli obiettivi di competenza

Il percorso privilegia gli obiettivi di competenza interdisciplinari, pur considerando evidente che vengono stimolate e arricchite anche le competenze più strettamente disciplinari (comunicazione nella madrelingua; consapevolezza ed espressione culturali).

***Competenza* in materia di cittadinanza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Acquisire e interpretare informazioni. Lavorare in team. Comunicare. Progettare. Agire in modo autonomo e responsabile.	Riconoscere e distinguere i fatti dalle opinioni. Condividere risorse, riconoscere il valore del confronto. Acquisire consapevolezza di sé.
***Competenza* personale, sociale e capacità di imparare a imparare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e costruire percorsi di ricerca.	Selezionare le fonti, costruire il percorso, verificarne la coerenza.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti / spazializzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Individuare la portata spaziale dei fatti studiati, distinguendo se sono di portata locale, regionale, macroregionale o mondiale e usando le carte per riconoscere l'estensione spaziale di un fenomeno. Conoscere i principali sistemi geopolitici odierni e del passato, utilizzando la cartografia per collocare un fatto storico nel territorio in cui si è verificato e usando anche fonti testuali o iconiche.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli allievi, alla conclusione del percorso, devono presentare un prodotto multimediale collettivo. In questo caso hanno scelto di produrre un video (https://drive.google.com/file/d/1auj33pN_44V2xyriB_QNzyllPh290fXY/view?usp=sharing).

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

In ogni fase l'insegnante inizia l'attività coinvolgendo gli allievi ed invitandoli ad esporre e a mettere in comune le conoscenze pregresse; successivamente si cerca attraverso il dibattito di fare chiarezza e distinguere quello che gli alunni sanno di sapere, quello che sanno e non erano consapevoli di sapere e quanto di ciò che sanno corrisponde alla realtà dei fatti. In questo tipo di attività la classe è radunata in cerchio per il confronto e a turno gli allievi verificano la veridicità delle affermazioni utilizzando la LIM connessa

a Internet (il docente ricorda alla classe le pregresse lezioni sulla cittadinanza digitale e sull'uso consapevole e critico delle fonti web).

4.2. Fase operativa: brainstorming sul termine 'migrante'

La classe incontra gli operatori della Caritas diocesana di Crema Fabrizio Motta e Stefano Sangalli, i quali invitano gli allievi a esprimere ed esplicitare quale tipo di persona associno al termine 'migrante', in modo da produrre tante carte d'identità immaginarie quanti sono i migranti presenti nelle loro menti. Questa attività occupa quattro ore, comprendendo il confronto fra alunni ed operatori e degli alunni tra di loro, in una sorta di *brainstorming*.

4.3. Fase operativa: incontro con un immigrato senegalese

Gli allievi incontrano Moussa Assef, immigrato di 24 anni, proveniente dal Senegal, che condivide con la classe il racconto della sua esperienza (2 h).

4.4. Fase operativa: i moduli disciplinari

I moduli

- Storia: emigrazione italiana transoceanica di fine '800 - inizio '900, soprattutto in America Latina, in una prima fase, e negli USA successivamente.
- Storia dell'arte: Macchiaioli e pittura della realtà in Italia; in particolare, analisi del dipinto *Gli emigranti* (1896) di Angiolo Tommasi (video lezione di Melania Mazzucco: http://scuola.repubblica.it/blog/video/melania-mazzucco-e-litalia-in-un-quadro/?video_rep_id=185311).
- Musica: analisi musicale dell'album *Titanic* (1982) di Francesco De Gregori, proposto all'ascolto individuale degli alunni (in classe, in particolare, è stata ascoltata e commentata la canzone *L'abbigliamento di un fuochista*: https://www.youtube.com/watch?v=xmZavwONLrc&t=81s); di *Barcarola albanese* (https://www.youtube.com/watch?v=HXwK5G-fqYo), dall'album *Freak* (1994) di Samuele Bersani; di *Pane e coraggio* (https://www.youtube.com/watch?v=1YQTTbOdamI), dall'album *Lampo viaggiatore* (2003) di Ivano Fossati; di *Rrock* (https://www.youtube.com/watch?v=mQDAyCcRtBw), dall'album *Da questa parte del mare* (2006) di Gianmaria Testa.
  Le canzoni vengono ascoltate e lette per intero e poi a gruppi gli allievi analizzano il testo di una delle quattro proposte.
- Italiano: analisi testuale dei testi delle canzoni, del romanzo di Melania Mazzucco, *Vita* (Torino, Einaudi 2014; I ed.: Milano, Rizzoli 2003) e del racconto di Leonardo Sciascia, *Il lungo viaggio*, in *Il mare colore del vino* (Milano, Adelphi 2012; I ed.: Torino, Einaudi 1973).
  Il romanzo *Vita*, essendo piuttosto corposo, viene letto in parte in classe nel corso dell'anno, mentre in parte la lettura è affidata agli studenti come

compito domestico. A lezione ci si aggiorna sulle pagine lette e si procede a un breve confronto sulle tematiche e sulla caratterizzazione degli ambienti e dei personaggi.

Il lungo viaggio, presente sull'antologia in adozione di italiano, viene letto integralmente e commentato, con particolare attenzione all'effetto sorpresa dato dal finale e alle considerazioni che possono emergere dalla discrepanza fra attese/aspettative e realtà nel contesto di scelte di vita che investono tutto il futuro di un nucleo famigliare. Così come i protagonisti del racconto, molti migranti si mettono attualmente in viaggio, confidando di trovare un Paese che offra loro nuove prospettive di vita. E nello stesso modo, come ci ha raccontato anche Moussa, la realtà si rivela molto più dura e difficile rispetto ai sogni e alle aspettative, per le truffe dei mercanti di uomini e perché il paese di destinazione non offre le possibilità di integrazione che da lontano si immaginavano. Spesso molti immigrati non hanno il coraggio di essere espliciti con i parenti rimasti in patria nel racconto delle difficoltà incontrate, per non aggiungere ulteriore sofferenza alle difficoltà già esistenti, non di rado aggravate dai debiti contratti per consentire il viaggio all'elemento che in famiglia si reputava più adatto ad affrontarne i rischi.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il curricolo verticale dell'IC Crema Uno dedica molta attenzione alle competenze di cittadinanza, declinate dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado Vailati. Questa UdA si presenta come un concreto esempio di educazione alla cittadinanza, che coinvolge il sapere, il saper fare e il saper essere dell'alunno, cittadino consapevole di domani. Il curricolo evidenzia e accoglie la duplice valenza delle competenze sociali e civiche, che devono poggiare su un bagaglio di conoscenze e un ventaglio di comportamenti.

Infatti, nel curricolo verticale la dimensione della cittadinanza attiva si esercita su due livelli di pari importanza:

- assunzione di stili educativi che facciano maturare atteggiamenti attenti, solidali e rispettosi dell'altro, al fine di promuovere in ognuno il senso di adeguatezza, la collaborazione e la partecipazione democratica;
- attività e proposte disciplinari con attenzione alla verticalità.

Ancora una volta si sottolinea la dimensione trasversale delle condotte civico-sociali esercitabili all'interno della scuola.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Nel valutare le competenze trasversali in gioco i docenti hanno osservato quanto gli studenti abbiano potuto mettere in campo le proprie attitudini in modo libero e non imposto dall'alto. Nei gruppi di lavoro sono emersi e sono stati stimolati gli apporti creativi, le capacità organizzative, la volontà e la fatica di lavorare in gruppo, accogliendo le diverse esigenze e *formae mentis*, smussando le difficoltà di relazione, cercando un terreno di dialogo comune, al fine di raggiungere il medesimo obiettivo. Quindi ciascuno studente si è sentito coinvolto per quanto poteva dare al gruppo, scoprendosi spesso potenzialità che fino a quel momento non pensava di possedere. Sono in particolare state oggetti di osservazione analitica le seguenti abilità:

- capacità organizzativa e divisione dei compiti all'interno del gruppo in modo da valorizzare attitudini e talenti;
- disponibilità all'ascolto ed al confronto;
- capacità di utilizzare gli strumenti audio/video e digitali per realizzare un prodotto rappresentativo del percorso;
- qualità del video: montaggio di fotografie, testo e musica, coerenza fra immagini e testo, efficacia comunicativa.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli allievi sono stati molto partecipi, coinvolti, quasi stupiti che a scuola si potesse seguire un percorso che, ai loro occhi, sembrava eccentrico rispetto al 'programma'. Alla fine sono stati assai soddisfatti del lavoro svolto, si sono riconosciuti una crescita personale, autovalutandosi (con la somministrazione di un questionario di impianto metacognitivo) e riflettendo sulle competenze messe in gioco, acquisite e 'scoperte' strada facendo.

Le officine Breda nel contesto storico-economico italiano

Lucia Di Primio

1. Il modulo in breve

Il modulo è stato applicato nel contesto della scuola secondaria di primo grado Anna Frank di Cremona, proponendo le attività a due classi seconde, poi terze, secondo la modalità 'a classi aperte' e 'a classi parallele'. Sono state programmate e realizzate UdA della durata di circa 2-3 ore, distribuite nell'arco degli anni scolastici 2017-2018 e 2018-2019.

L'ampiezza dei tempi di sviluppo ha permesso l'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze significative quali l'industria italiana tra XIX e XX secolo, la nascita delle concentrazioni industriali, l'industria e la società di massa, il comparto industriale nell'Età giolittiana, la nascita e lo sviluppo dei maggiori impianti siderurgici, meccanici e tessili in Italia, il primo conflitto mondiale e gli stabilimenti Breda per la fabbricazione di armi e proiettili, la conversione delle industrie meccaniche in 'fabbriche di guerra', i diritti dei lavoratori e la sicurezza sui luoghi di lavoro nei poli industriali italiani nella prima metà del Novecento, i movimenti operai e le conquiste sindacali, e di trasversalità come competenze imprenditoriali, digitali, in materia di cittadinanza e di espressione culturale, propedeutiche alle esperienze di apprendimento e indispensabili alla realizzazione del compito autentico finale. Sono inoltre state elaborate e applicate rubriche valutative secondo le indicazioni del pedagogo M. Castoldi. L'attività didattica è stata programmata dando prevalenza alla metodologia laboratoriale e nell'ottica della costruzione di un curricolo verticale.

2. Gli obiettivi di competenza

La scelta degli obiettivi è ricaduta su quelli ritenuti atti a sviluppare i traguardi di competenza e su quelli adeguati alle classi destinatarie della programmazione. Si è data priorità al rinforzo di atteggiamenti positivi come cooperare in modo

strutturato e produttivo, mantenere un clima di interdipendenza reciproca, gestire con responsabilità tempistiche e ruoli, essere motivati e propositivi.

***Competenza*: comprendere e usare le fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare e interpretare diverse tipologie di fonti relative all'argomento di studio.	Utilizzare schede di analisi fornite dal docente. Formulare ipotesi durante la lettura della fonte. Ricavare informazioni dalla fonte. Contestualizzare la fonte collegandola a quanto già appreso.
***Competenza:* produrre testi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre testi espositivo-argomentativi su tematiche storiche.	Conoscere e utilizzare termini specifici della disciplina. Esporre quanto appreso operando collegamenti e confronti. Utilizzare strumenti di presentazione anche multimediali.
***Competenza:* organizzare le informazioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Utilizzare strumenti di vario tipo (schede, schemi, mappe, grafici e riassunti) per organizzare le informazioni.	Costruire carte tematiche per collocare geograficamente i dati. Utilizzare linee del tempo per riordinare/confrontare i dati. Costruire tabelle per collegare storia locale e storia globale.
***Competenza:* lavorare in gruppo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Interagire in gruppo per perseguire obiettivi comuni.	Rivedere/arricchire la propria prospettiva accogliendo proposte altrui. Progettare e programmare tempi e metodi di lavoro concordandoli con altri. Dare rilevanza alle proprie proposte creando consenso.

3. Prestazione di realtà attesa

Le attività svolte sono state funzionali al compito autentico finale, consistente nella stesura di una relazione da pubblicare e rendere disponibile ad altri studenti, collocandola presso la biblioteca della scuola, e in una presentazione multimediale prodotta da ciascuna classe. Gli alunni, divisi in gruppi, avrebbero esposto i loro elaborati a compagni e docenti della classe con cui avevano lavorato in parallelo, avvalendosi di computer e LIM.

4. Esperienze di apprendimento

Il piano di sviluppo delle UdA è stato articolato in varie fasi sequenzialmente concatenate, affinché ognuna risultasse propedeutica alla successiva. Tutte le UdA sono state progettate intorno all'asse storico-economico-sociale.

Mediante il diagramma di *Gantt* è stata scandita la successione cronologica nell'arco di ciascuno dei due anni. Qui saranno presentate solo alcune delle UdA dell'intero modulo.

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Figura 1. *Manifesto pubblicitario di epoca bellica (Archivio Fondazione Isec).*

La tematica scelta offriva la possibilità di toccare più ambiti disciplinari, tra cui cittadinanza ed economia, e di considerare parallelamente il panorama storico-economico locale (territori di sviluppo dei distretti industriali lombardi) e nazionale. Trattandosi però di classi seconde, per la preparazione del contesto di lavoro era necessario predisporre per le UdA una cornice storica già nota, che rendesse possibile sottintendere preconoscenze relative a un programma di storia effettivamente non ancora svolto. Era inoltre indispensabile fornire, volta per volta, chiavi interpretative e repertori lessicali relativi alle fonti d'archivio (fig.1) che sarebbero state opportunamente sottoposte ad analisi mediante una scheda predisposta (fig. 2) e a discussione, per condurre gli studenti verso una sufficiente autonomia operativa.

Scuola secondaria di primo grado 'Anna Frank' - Cremona

Scheda di analisi e interpretazione delle fonti d'archivio

Tema del lavoro di ricerca svolto con la classe: 'Le officine Breda nel contesto storico-economico italiano'.

Tipologia della fonte: scritta ☐ visiva ☐ materiale ☐ orale ☐ audiovisiva/multimediale ☐

Tipologia del documento: (lettera, manifesto, volantino, pagina di registro, ecc.)_____

Luogo di conservazione del documento_____

Descrizione del documento

☐ testo con/senza immagini (foto, disegno, ecc.)_____

☐ strumento scrittorio (penna, a stampa, ecc.)

☐ immagine (foto, disegno, ecc.)_____

☐ B/N o colore_____

☐ supporto (carta, cartoncino, ecc.)_____

☐ dimensioni_____

☐ confezione (carta sciolta, fascicolo, ecc.)

Dove è stato prodotto il documento_____

Quando è stato prodotto_____

Prodotto da (mittente)_____

Per (destinatario)_____

Breve descrizione del contenuto

Domande di comprensione del testo e domande sui singoli termini per far emergere informazioni certe

Inferenze guidate

Domande che si pongono gli studenti

Figura 2. *Scheda di analisi e interpretazione delle fonti d'archivio predisposta dalla Fondazione Isec.*

4.2. Fase preparatoria (UdA introduttiva: avvio del modulo didattico «Le Officine Breda nel contesto storico-economico italiano»)

Per questa fase l'insegnante ha programmato una presentazione, proponendo alla classe una mappa delle idee e un repertorio di immagini che potessero servire come *framework* concettuale, allo scopo di stimolare la curiosità epistemica degli alunni; infine ha prospettato il lavoro nelle sue tappe e ha indicato scopo, materiali e luoghi da visitare. Gli alunni hanno ascoltato attivamente, guardando le immagini, ponendo domande e annotando alcune informazioni; al termine hanno prodotto appunti riordinati e trascritti al computer. I contenuti, oltre a riguardare un'ampia panoramica sullo sviluppo dell'industria italiana tra Ottocento e Novecento, puntavano a evidenziare l'importanza della documentazione d'archivio per la polivalenza delle informazioni e il contatto diretto, talora privo di mediazioni storiografiche e critiche, con il passato. Sono stati utilizzati vari materiali quali: manuali di storia generale, una prima selezione di fotocopie sulle fonti, filmati e registrazioni. Al termine dell'unità è seguito un rapido momento di verifica volto ad accertare – in forma dialogica e mediante schede metacognitive – alcuni

prerequisiti, l'avvenuta focalizzazione degli scopi del futuro lavoro, la motivazione e l'atteggiamento degli studenti. Quindi è seguita la fase euristica in biblioteca e sul web per la ricerca di letteratura sui distretti industriali italiani e lombardi, in particolare sull'area sestese, e di dati bibliografici.

4.3. Lettura e riordino dei materiali selezionati (UdA operativa: costruzione di carte tematiche e linee del tempo sullo sviluppo del polo siderurgico milanese. Le Officine Breda, Marelli, Falck e Osva a Sesto San Giovanni)

Il lavoro di questa unità ha preceduto l'uscita didattica presso l'archivio Isec a Sesto. L'insegnante, dopo aver diviso gli alunni in coppie di *peer tutoring*, strutturandone tempi e compiti, ha messo a disposizione i materiali raccolti nelle precedenti UdA e alcune carte mute. Ha mostrato i segni convenzionali da utilizzare per la legenda (colori e simboli) allo scopo di produrre delle carte tematiche. Infine, ha proiettato mediante la LIM una mappa di Sesto e tabelle sui censimenti industriali.

Attraverso la lettura dei testi ricevuti, gli alunni hanno individuato i principali distretti industriali a diversa scala (nazionale e regionale), hanno collocato geograficamente i centri satelliti industriali dell'*hinterland* milanese (Sesto San Giovanni, Cinisello Balsamo, Rho, Bollate, ecc.), riflettendo sulla portata del rapido sviluppo della 'piccola Manchester'. Infine hanno stabilito quali simboli utilizzare per identificare tipologia produttiva e collocazione dei diversi distretti sulle carte mute. Hanno dunque riprodotto i simboli scelti sulle carte medesime, definendo una legenda.

Al temine del lavoro ciascuna coppia ha illustrato quanto prodotto alla classe. La valutazione formativa ha tenuto conto delle strategie di *problem solving* messe in atto da ciascuna coppia.

4.4. Visita alla Fondazione Isec (UdA operativa: cos'è un archivio, che compiti ha l'archivista, la critica delle fonti d'archivio)

In questa fase il professor Stefano Agnoletto ha presentato agli studenti dodicenni archivio e archivisti (fig. 3), non trascurando l'ampia gamma di documenti conservati presso la fondazione (fig. 4). Passando con gradualità dalla teoria alla sua applicazione, Agnoletto ha proposto un lavoro per gruppi sulla critica delle fonti, servendosi di domande stimolo che sollecitassero la formulazione di ipotesi e deduzioni. I gruppi di alunni hanno dunque completato un questionario di analisi il cui *feedback* è stato messo a confronto e verificato con l'effettivo aggancio storico. In coda sono stati proposti altri documenti d'archivio proiettati per la discussione collettiva con gli archivisti. Quest'ultima attività ha fornito uno strumento di autovalutazione per gli alunni e di verifica per il lavoro svolto dall'insegnante nelle proprie classi.

Figura 2. *Lezione del professor Stefano Agnoletto ai ragazzi di una delle classi seconde dell'IC Anna Frank. Presentazione di alcuni documenti dell'archivio Isec.*

4.5. Consolidamento del metodo interpretativo delle fonti, concretizzazione dei fatti storici e narrazione storiografica (UdA operativa: come una traccia assurge al ruolo di fonte per la costruzione del racconto storico)

Prima di trasferire le competenze apprese in merito alla critica delle fonti agli altri documenti scelti, l'insegnante ha provveduto a riprendere le due foto d'epoca proposte in Isec (figure 5 e 6) per approfondire e proseguire il lavoro in classe.

Il repertorio di documenti sull'industria sestese e in particolare sulle Officine Breda risultava in questa fase abbastanza ampio (databile fino agli anni '60) ed eterogeneo, pertanto necessitava di classificazione e collocazione in un indice tematico-cronologico. Tra i materiali: canti operai in formato mp3, interviste, verbali di cause per incidenti sul lavoro, volantini di sciopero, dichiarazioni, manifesti pubblicitari, filmati, tra cui quello sulla storia della produzione delle locomotive Breda, al quale gli studenti si sono mostrati particolarmente interessati e da cui hanno ritagliato alcuni fotogrammi (figura 7).

Tutte le informazioni, dirette e inferenziali, che venivano ricavate dall'esame dei succitati documenti sotto la guida dell'insegnante, erano verificate e trasposte in forma di narrazione storiografica. Si precisa che in questa fase sono risultati proficui il metodo investigativo, lo studio di caso e il *debate*, con rotazione del ruolo di verbalizzante.

Figura 5. *Operaie delle Officine Breda addette alla produzione di proiettili*

Figura 6. *Apprendisti al lavoro nello stabilimento Marelli*

4.6. Fase di verifica

L'insegnante ha fornito consigli generali sull'impostazione del testo e delle *slide.* Ha indicato alcune norme redazionali, raccomandando di mantenere l'uniformità degli elaborati e ha assegnato tempi e ruoli. Ciascuna delle due classi, avendo preparato una bozza della relazione finale e della presentazione multimediale, si è consultata con l'insegnante, correggendo e modificando il testo dove era indispensabile. Il momento della verifica finale è consistito in un incontro tra i gruppi di apprendimento delle due classi in cui ciascuno studente ha esposto parte del lavoro complessivo, alternandosi ai compagni. L'arco di una intera mattinata è stato sufficiente a completare la procedura. L'insegnante ha osservato e annotato alcune riflessioni per preparare la valutazione finale sommativa dell'intero modulo.

4.7. Fase di valutazione finale

L'insegnante, tenendo conto anche delle verifiche formative intermedie, ha valutato prodotti e processi. Il primo dei prodotti è consistito nel testo storico-scientifico articolato in capitoli e paragrafi, il secondo nella presentazione multimediale che ha fatto emergere il *work in progress* della durata di circa due anni.

Figura 7. *Fotogramma riguardante la posa del telaio sulle ruote di una locomotiva a vapore Breda.*

5. Conclusioni

Il modulo didattico sulle fonti d'archivio ha avuto ricadute positive sull'atteggiamento degli studenti, potenziandone l'interesse per la storia e più in generale per le altre discipline scolastiche. La tematica scelta ha praticamente obbligato a seguire percorsi laboratoriali e a favorire pratiche esperienziali accantonando il modello trasmissivo. Sebbene la fase euristica fosse stata guidata e preparata dall'insegnante, il progetto ha incrementato l'autonomia di studio e ha favorito l'acquisizione di almeno quattro delle otto competenze chiave dell'Unione Europea: lo spirito d'iniziativa e imprenditorialità, le competenze digitali, quelle sociali e civiche e quelle in materia di espressione culturale.

5.1. La funzione strategica dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Poiché la didattica sulle fonti d'archivio può facilmente essere condotta su diversi livelli, ne consegue il vantaggio di considerarla un possibile snodo strategico all'interno del curricolo verticale, dall'infanzia all'Università. Pur essendo stata svolta in un istituto comprensivo, purtroppo l'UdA è rimasta confinata nella scuola secondaria di primo grado. Infatti sarebbe stato necessario impostare un lavoro di continuità con la scuola primaria che favorisse l'interscambio tra gruppi di docenti e alunni di ordini diversi.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Sono state utilizzate prove intermedie e finali il più possibile differenziate, apprezzando competenze chiave e competenze disciplinari. La procedura di

elaborazione delle rubriche di valutazione ha riguardato: il grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto, il livello di familiarità con i contesti d'azione, il grado di autonomia con cui l'alunno ha agito. Le dimensioni disciplinari in cui sono state graduate le rubriche di valutazione sono state invece: la padronanza di conoscenze, concetti e abilità, la problematizzazione, l'impiego delle fonti storiche, l'organizzazione delle informazioni, la contestualizzazione, la comunicazione.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

A fronte della delusione provocata dall'impossibilità di svolgere studi sul quartiere della propria scuola presso l'Archivio di Stato di Cremona, il cui personale era impegnato in mostre e in attività di promozione della nuova dirigenza, la proposta di utilizzare materiali dell'archivio Isec e di recarsi a Sesto San Giovanni ha provocato esultanza negli alunni. La ricerca sul web e in biblioteca era per loro abbastanza familiare, ma la possibilità di produrre un piccolo lavoro storiografico e una presentazione che ponessero in positiva competizione le due classi parallele ha rappresentato una sfida stimolante. Dunque il bilancio dell'esperienza può dirsi più che positivo.

Bibliografia di riferimento

Archivio Nazionale Cinema d'Impresa, F*ilmati.*

M. Castoldi (2019), *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Torino, Utet Università.

M. Ciotti, E. Pasquali (2018), P*assato prossimo. Le domande per capire la Storia*, Torino, Loescher.

A. Desideri, G. Codovini (2015), *Storia e Storiografia. Per la scuola del terzo millennio*, Messina-Firenze, D'Anna.

M. Paoli (1984), S*truttura e progresso tecnologico dell'industria siderurgica. Il caso italiano*, Milano, Franco Angeli.

R. Roveda, M. Vannucci (2016), *Noi e la storia. Conoscere, ragionare, comunicare*, Milano, Pearson.

Sitografia

Fondazione Isec, *Mostra fotografica online: La Breda produce*, http:// www.associazioni.milano.it/isec/mostra%20Breda/pagine/home%20page/home.htm, accesso del 30-09-2018.

Mauro Gobbini, *Breda Ernesto*, in Dizionario biografico degli italiani, vol. 14, Roma, Treccani, 1972, http://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-breda_%28Dizionario-Biografico%29/ , accesso del 02-10-2018.

Un laboratorio storico sul lavoro e sul lavoro operaio tra Ottocento e Novecento

Cecilia Maria Di Bona

1. Il modulo in breve

Il tema del lavoro e del lavoro operaio ha coinvolto una classe quinta del liceo scientifico (scuola secondaria di II grado).

L'intento dell'insegnamento della storia ai giovani e conseguentemente del proporre loro un laboratorio storico è, prima di tutto, quello di suscitare negli studenti la passione per la ricerca e per lo studio della storia, ovvero di accostarli alla lettura dei documenti intesi come documenti della vita del passato, affinché affiori alla loro coscienza e consapevolezza il valore della conoscenza e della comprensione del passato per capire il nostro presente.

A tal fine, si rivela fondamentale avviare gli studenti alla comprensione della metodologia degli studi storici, di quel processo di ricerca accurata e approfondita, sistematica e interpretante, che fa gradualmente emergere il quadro storico del passato. È cruciale che gli studenti comprendano come nascono trasmissione orale e scrittura della storia; occorre che intuiscano quali siano le motivazioni che hanno indotto e che inducono gli uomini ad annotare gli avvenimenti per lasciare una traccia della loro esperienza.

Questo si rivela prezioso a far loro comprendere il senso anche di quelle pagine dei testi storici scolastici (a volte troppo sintetici e schematici) sui quali gli studenti studiano e che costituiscono il loro primo contatto con l'approccio storico, con la visione storica. In questo senso, è preziosa la possibilità di accostare i documenti, 'in originale', leggerli, contestualizzarli, analizzarli, intendere a fondo la valenza interpretativa di una molteplicità di fattori in gioco. Occorrerà, ad esempio, mettere in luce al contempo le condizioni economiche, socioculturali e politiche per coglierne tanto le possibili aperture e potenzialità, quanto i limiti strutturali economici, sociali, politici, e più in generale connessi con la mentalità del contesto e dell'epoca. È anche significativo, man mano che lo studio procede, inserire in una visione sempre più ampia e complessa i nuovi elementi che vanno via via emergendo.

Questo si può operare attraverso la lettura dei testi e dei documenti riportati dal libro di testo, e attraverso la consultazione dei documenti d'archivio. Anche la visione di documentari storici curati da studiosi della disciplina (segnatamente quelli che si presentano come un compendio scelto e storiograficamente accurato) nonché di alcuni film storici, accurati nelle ricostruzioni e incisivi, può essere d'aiuto ad accostare gli allievi allo studio della storia.

È inoltre di cruciale importanza ricercare, interrogarsi sulle motivazioni, sulle scelte politiche, sugli orientamenti morali, culturali e sul contesto sociale di un mondo come quello dell'Italia della fine dell'Ottocento/primo Novecento, in vorticosa trasformazione, tutta aperta alla modernità da un lato; dall'altro, arretrata, attardata, e in alcuni casi giustamente ancorata alla conservazione di modelli e stili di vita del passato.

All'interno dello studio della storia, è decisivo proporre agli studenti approfondimenti intorno a spunti significativi, offerti dalla conoscenza della storia del passato alla comprensione della nostra storia contemporanea. Questa è, forse, la *via regia* per motivarli allo studio della storia. Infatti, proprio alla luce della considerazione del fatto che molti studenti incontrano ancora difficoltà o mostrano scarso impegno nella rielaborazione dei temi storici, nonché della loro ricorrente tendenza a studiare in modo poco ragionato quando non mnemonico, occorre lavorare per impostare lo studio della storia in forma più consapevole e partecipativa. Il tema del lavoro è stato scelto per la sua centralità e perché suscita l'interesse degli studenti, anche perché li introduce a una realtà che dovranno anch'essi un giorno affrontare.

A questo fine, si è cercato di avvicinare il più possibile i ragazzi alla storia facendo percepire come essa conservi in sé la memoria delle speranze, delle lotte, degli errori di uomini, sì del passato, ma più vicini a noi di quanto si possa credere. Credo che si debba trasmettere ai giovani il messaggio che le speranze e gli obiettivi (estensione delle forme di governo democratiche e della compiuta attuazione dei diritti, etc.) non pienamente realizzati nel passato restino come un compito da raggiungersi nel presente e che questo costituisca un invito, particolarmente rivolto alle nuove generazioni, a offrire attivamente (politicamente) il proprio apporto alla realizzazione di una società più giusta.

2. Esperienze di apprendimento

Il tema del lavoro è stato scelto per la centralità nell'attenzione che la società italiana contemporanea gli riconosce e perché suscita l'interesse anche degli studenti, introducendoli a una realtà che dovranno anch'essi un giorno affrontare. L'intento è quello di rendere consapevoli gli studenti, nel corso della loro formazione, delle durissime condizioni di lavoro, nel nostro Paese, fino a pochi decenni orsono. Abbiamo ricostruito insieme in archivio e in classe

la lunga lotta dei lavoratori, occorsa a ottenere il riconoscimento di alcuni diritti fondamentali sul lavoro, per far comprendere agli studenti come questa situazione drammatica si riproponga oggi nei confronti degli immigrati e altri esseri umani assoggettati e sfruttati.

Negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19 ho approfondito in classe il tema della dignità del lavoro e del lavoro operaio in Italia (avendo sullo sfondo l'Europa e il mondo), con particolare riferimento alle condizioni di lavoro della classe operaia nelle fabbriche, in Italia, fin oltre gli anni '70, attraverso lezioni preparate su saggi storici, particolarmente Pietro Crespi, *Capitale operaia,* e la consultazione di documenti originali di importanti industrie italiane, i cui fondi sono conservati presso l'archivio della Fondazione Isec.

Dopo esserci recati all'archivio della Fondazione Isec, ci siamo immersi nella consultazione dei documenti storici e nello studio dei testi, tutti interessantissimi e ricchi di informazioni e testimonianze dei vari aspetti del lavoro. Questi documenti attestano innanzitutto le dure condizioni di lavoro nelle fabbriche, causa di malattie 'professionali' e infermità permanenti e invalidanti. Emergono anche i conflitti che si crearono, nel corso dei decenni, tra classe operaia e imprenditori, a causa dei bassi salari, ma anche delle condizioni di lavoro. Vi si trova una testimonianza storica dell'apporto fondamentale dato dagli operai ai movimenti della Resistenza. Dalla loro lettura, infine, traspare anche il valore del lavoro, e in particolare del lavoro operaio, nel percorso di emancipazione della donna.

Dallo studio dei saggi e dalla lettura dei documenti emerge un quadro di controversa interpretazione poiché il processo di forte industrializzazione fu caratterizzato da un lato dall'estensione delle attività produttive che dava lavoro a molti, ma dall'altro da grandi trasformazioni del paesaggio agrario e da alti costi sociali per i lavoratori coinvolti in prima persona.

Il fine del nostro laboratorio storico era quello di avviare una riflessione condivisa sulle condizioni di vita e di lavoro dei lavoratori italiani nell'Ottocento e nel Novecento, nel nostro Paese e nelle nostre regioni. Al contempo, abbiamo sottolineato come queste stesse condizioni di vita costituiscano la realtà dell'esperienza di molti esseri umani di oggi. Una particolare attenzione è stata riservata al tema dello sfruttamento del lavoro, oggi, in Italia, in Europa, nel mondo, anche attraverso un altro laboratorio di educazione alla mondialità presso Mani Tese sullo sfruttamento del lavoro nella filiera tessile.

Abbiamo quindi studiato il lavoro nell'età industriale e nelle sue trasformazioni nel processo di de-industrializzazione, anche in relazione alle 'nuove' povertà nel nostro paese, con il ruolo decisivo delle vorticose trasformazioni dell'economia industriale e dell'economia post-industriale, cogliendone sia le cause a livello economico mondiale (crisi economica, fine dell'economia industriale, ruolo dell'economia finanziaria, automazione dei processi produt-

tivi, dislocazione delle industrie, etc.) attraverso lo studio dei testi sociologici di riferimento, sia gli effetti, nella loro complessità.

3. Alcune indicazioni metodologiche

3.1. Interdisciplinarità

Abbiamo approfondito questo tema del lavoro da diverse prospettive (storiche, letterarie, artistiche, filosofiche) e con una certa apertura di temi e di orizzonti per suscitare questioni e riflessioni di natura storica, etica, culturale. L'approccio interdisciplinare è fondamentale nell'educazione degli studenti per sollecitare la loro riflessione alla comprensione della complessità dei fattori in gioco, alla consapevolezza della loro evoluzione nel tempo.

3.2. Dialogo e confronto in classe

Dal punto di vista metodologico, si tratta di un approccio che sviluppa le capacità degli studenti di rispondere alle sollecitazioni offerte nel corso della lezione. Occorre, stabilendo precisi turni di parola, che il tempo dedicato alla lezione frontale del professore (anche se fondamentale e basilare a offrire gli strumenti interpretativi) sia ridotto a favore di un'attitudine più attiva da parte degli studenti. Occorrerà, a questo proposito, insistere affinché gli studenti, prima di mettere in comune le loro diverse prospettive in un lavoro di gruppo, si approprino di una conoscenza approfondita e rigorosa dei temi dei quali si tratta nel nostro laboratorio (comprensiva di un lessico specifico, ma soprattutto delle categorie disciplinari).

3.3. Elaborati individuali su temi assegnati

Del tema approfondito occorre che gli studenti sappiano fare sintesi, certo sintesi provvisorie e aperte a ulteriori rielaborazioni della visione della realtà, ma pur sempre sintesi che li aiutino a pensare la complessità della realtà del lavoro.

3.4. Temi di approfondimento

Di seguito, i temi che sono stati assegnati per approfondimento storico agli studenti di classe 5ª di liceo scientifico. Gli studenti hanno rielaborato questi temi con parole loro, per farne comprendere il senso, a partire da immagini e testi per approfondire, inviati a ogni studente.

Nella storia

- Lo sviluppo di Sesto San Giovanni da villaggio rurale a centro industriale all'interno del fenomeno dell'industrializzazione in Italia. Introduzione sto-

rica all'industrializzazione in Italia e lettura di alcune pagine tratte da Pietro Crespi, *Capitale operaia*.

- Introduzione storica all'industrializzazione in Italia e lettura e spiegazione del documento sulla sicurezza e nocività alla Breda (doc. arch. Isec).
- Introduzione al ruolo svolto dagli operai nella Resistenza e lettura e spiegazione del documento su Fabbrica e Resistenza (doc. arch. Isec).
- Introduzione al pensiero politico di Marx sulla lotta di classe e lettura e spiegazione di un documento sul conflitto alla Breda (doc. arch. Isec).
- Storia e caratteristiche del villaggio Crespi.
- Introduzione al pensiero politico di Marx sulla lotta politica che deve avere a protagonista la classe operaia e approfondimento sull'autunno caldo.
- Nella storia contemporanea, con riferimento al lavoro oggi.

Nella filosofia

- S. Weil, *La condizione operaia*: appunti dalle lezioni e testi scelti estratti da *La condizione operaia*.

Nella letteratura italiana

- *Ciaula scopre la luna* di Pirandello.
- *Metello*, introduzione ai temi del romanzo (lettura e commento di uno o più passi) di Vasco Pratolini e film di Bolognini.
- *Il fabbricone*, introduzione ai temi del romanzo (lettura e commento di un passo) di G. Testori.

Nella letteratura inglese

- C. Dickens, tema del lavoro e del lavoro minorile in *David Copperfield*, *Oliver Twist*, etc.

Nella storia dell'arte

- Emilio Longoni: cenni sull'artista e sulla sua opera pittorica e analisi delle opere in questione. *L'oratore dello sciopero* e *La piscinina* (e notizie sullo sciopero delle 'piscinine' a Milano).
- *I carusi* di Onofrio Tomaselli, *gli zolfatari* di Renato Guttuso (cfr. *Ciaula scopre la luna* di Luigi Pirandello).
- Pelizza da Volpedo: *Il Quarto Stato.* Cenni sulla ricerca pittorica dell'artista, cogliendo la presa di coscienza sociale e politica dall'ispirazione di *Fiumana* alla realizzazione de *il Quarto Stato*, opera emblematica e simbolica del Novecento.
- Plinio Nomellini: due opere (*Sciopero londinese* e *La diana del lavoro*). Cenni sull'artista e sulla sua opera pittorica e analisi delle opere in questione.
- *La Carta del lavoro* di Mario Sironi.

- Fernand Léger *Les constructeurs*, 1951. Cenni sull'artista e sulla sua opera pittorica e analisi dell'opera in questione.

Nel Cinema

- *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (analisi delle scene ambientate in fabbrica).

3.5. Presentazione dell'approfondimento ad altri studenti

Abbiamo presentato ad altri studenti della scuola il frutto della nostra ricerca per renderli partecipi degli elementi che ne sono emersi: *inter alia*, quanto fossero dure le condizioni di lavoro, e del lavoro femminile e minorile in particolare, anche prima del processo di industrializzazione; quanti decenni siano occorsi a conseguire il riconoscimento di alcuni diritti sul lavoro che tendiamo a dare per scontati; l'importanza dell'acquisizione di una coscienza dei propri diritti e della lotta politica per ottenerne il riconoscimento; non ultimo, come passaggio decisivo nell'evoluzione delle forme del lavoro operaio, il tema dell'alienazione indotta dall'introduzione della catena di montaggio.

Il laboratorio storico ha suscitato un vivo interesse negli studenti e la comprensione delle dure condizioni di lavoro nel nostro paese, almeno fino a pochi decenni orsono, è stato per loro sicuramente formativo.

Appendice – Progetto dell'Unità di Apprendimento

Conoscenze significative	**Trasversalità**
Si prevede una mappa che rappresenti gli argomenti implicati nella questione/tematica/conoscenza scelta, che ne mostri le connessioni, in un quadro organico e chiaro di riferimento.	Concetti: dignità del lavoratore. Altre discipline: filosofia, letteratura italiana, letteratura inglese, arti figurative, cinema. Educazioni: educazione alla cittadinanza e costituzione (diritto del lavoro).

Obiettivi di apprendimento
Accostarsi alla ricerca storica, acquisire lo spirito della ricerca. Passare dallo studio dei dati storici, pur fondamentale, alla loro interpretazione e comprensione, all'interno di quadri complessi. Acquisire la consapevolezza che la formazione deve aprirsi all'azione consapevole e responsabile nel mondo (educazione alla cittadinanza). Riconoscere la presenza delle istituzioni culturali sul territorio (in questo caso dei musei, delle fondazioni e degli archivi storici), imparare a frequentare le istituzioni culturali.

Conoscenze (principali)	**Abilità**	**Atteggiamenti**
Storia dell'industrializzazione in Italia, fino ai processi di deindustrializzazione. Comparazione tra il lavoro dagli anni '50 ai tardi anni '70 e quello di oggi, nel nostro Paese. Comprensione delle condizioni di lavoro in fabbrica. Le lotte sindacali (fino all'Autunno caldo). Fabbriche e Resistenza in Italia.	Leggere e analizzare documenti d'archivio originali. Interpretare correttamente le fonti (primarie e secondarie) e inserire l'analisi dei documenti nella conoscenza della storia più generale. Inquadrare gli avvenimenti, le figure, i contesti storici in una successione cronologica. Istituire comparazioni tra passato e presente.	Acquisire un'attitudine alla ricerca. Capacità di andare al di là delle conoscenze, pur fondamentali, apprese sul libro di testo.

Fasi del processo	**Cosa fa l'insegnante**	**Cosa si prevede di far fare agli studenti**
	Offre un quadro introduttivo delle questioni organico e chiaro, comprensivo della conoscenza dei documenti d'Archivio. Induce gli studenti a ragionare sulle questioni cruciali.	In archivio, la lettura e la comprensione dei documenti, assegnando un documento a ogni gruppo di quattro studenti: • In classe, la loro inserzione in quadri esplicativi organici e chiari. • In classe, l'ampliamento tematico interdisciplinare di buona levatura culturale, assegnando un documento a ogni gruppo di quattro studenti.

Strumenti e materiali
Libro di testo, fonti primarie (documenti d'archivio) e secondarie, saggi storici (dai quali estrarre pagine per gli studenti), documentari storici.
Prodotti
Ogni studente approfondirà, in seguito al lavoro in classe, un aspetto del tema sviluppato nel nostro laboratorio storico. Di questo approfondimento, esporrà per iscritto gli elementi salienti e le sue riflessioni personali, ben argomentate, in proposito.
Ipotesi di verifica per valutare le competenze
Dopo aver corretto e valutato gli approfondimenti individuali, le conoscenze acquisite saranno oggetto anche di una verifica (tema storico o interrogazione orale) che valuti l'arricchimento culturale dell'approfondimento, all'interno delle conoscenze storiche più generali.

Vita quotidiana a Crespi d'Adda, villaggio 'ideale' del lavoro

Silvia Carzaniga

1. Il modulo in breve

L'UdA qui descritta, relativa alle caratteristiche del villaggio operaio di Crespi d'Adda, è stata proposta alla classe II A della SSPG John e Robert Kennedy di Inzago (MI) per la durata complessiva di 15 unità di 55 minuti. Il periodo di svolgimento è stato fine aprile-giugno 2018.

Le conoscenze significative hanno riguardato la seconda rivoluzione industriale: fattori politici, demografici ed economici; progressi tecnologici; conflitto tra classi sociali; urbanesimo e condizioni di vita; esperimenti sociali; contestualizzazione spazio-temporale in Europa e in Italia; il caso di Crespi d'Adda (le abitazioni, la scuola, la cura della salute, le condizioni di lavoro).

Le tematiche trasversali-interdisciplinari hanno riguardato le conseguenze dell'industrializzazione in ambito locale, nazionale e internazionale e le problematicità connesse all'urbanizzazione e ai rapporti tra le classi sociali.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (storia dell'arte, tecnologia, scienze) e le educazioni allo sviluppo sostenibile e al patrimonio.

I principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline sono stati il nesso tra risorse energetiche e industrializzazione (tecnologia), la decorazione, l'architettura dell'opificio e la struttura urbana del villaggio di Crespi (arte), la cura della salute e la prevenzione delle principali malattie come rachitismo e colera (scienze).

Gli obiettivi di competenza

Nella fase preliminare, della durata di sette unità, è stato introdotto l'argomento della seconda rivoluzione industriale. Affrontando il tema dei villaggi del lavoro in ambito europeo, si è approfondita l'esperienza di Crespi d'Adda, isolandone quattro grandi tematiche: la questione abitativa, le condizioni di

lavoro, l'organizzazione scolastica e la gestione della salute. Su tali temi è stato strutturato il laboratorio di storia vero e proprio, della durata di otto unità.

***Competenza:* orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano.	Utilizzare e realizzare linee del tempo per rappresentare le fasi fondamentali dell'industrializzazione a Crespi d'Adda.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti / spazializzare**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello di altre epoche precedenti.	Localizzare nel contesto italiano le aree di maggior industrializzazione. Leggere carte a diversa scala, fotografie aeree e carte geo-storiche riproducenti le diverse fasi temporali dell'evoluzione dell'opificio e del villaggio di Crespi d'Adda.
***Competenza:* analizzare e riconoscere fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Criticare le fonti, vagliarne la credibilità, la funzionalità e il significato.	Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Distinguere tra fonti primarie e secondarie. Riconoscere che le informazioni storiche sono fondate su diverse tracce messe a confronto.
***Competenza:* porre questioni pertinenti ed euristiche (a proposito dei fatti storici studiati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciare questioni in rapporto a mutamenti nel tempo e nello spazio, ad esempio in merito al passaggio dal contesto di vita agricolo alla realtà industriale, alla trasformazione del paesaggio e degli stili di vita, alla differenza tra contesto urbano industriale e realtà specifica del villaggio industriale crespese.
***Competenza:* produrre un modello di spiegazione dei processi storici (anche per mettere in relazione presente e passato)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	Distinguere gli elementi degni di essere inclusi tra quelli esplicativi come condizioni e fattori di sviluppo dell'industrializzazione nella realtà locale. Fare ipotesi circa le correlazioni tra aspetti della realtà locale e di quella nazionale.
***Competenza:* comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Costruire la comunicazione storiografica attraverso pannelli esplicativi, delimitando argomenti, articolando informazioni, individuando eventi significativi. Costruire grafici temporali, mappe, carte geo-storiche al fine di supportare la restituzione orale del prodotto finito e del processo compiuto. Utilizzare il linguaggio della materia per illustrare le proprie ricerche ai compagni in classe e, durante la visita guidata, sul territorio.

3. Prestazione di realtà attesa

Nella fase operativa del laboratorio, agli studenti, divisi in gruppo, è stato richiesto di collaborare al fine di selezionare, classificare e interrogare le fonti per rispondere ad alcune domande-guida, trarre da esse una relazione esplicativa dell'argomento assegnato e realizzare infine un cartellone.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

Durata: 1 unità.

La docente rileva le conoscenze pregresse degli alunni sul tema della seconda rivoluzione industriale e della realtà di Crespi d'Adda attraverso un *brainstorming*. Procede riprendendo i termini emersi, classificandoli e sistematizzandoli in un discorso coerente. Stimola inoltre l'interesse degli studenti proponendo di utilizzare una modalità basata sull'analisi delle fonti e comunicando l'intenzione di allestire una mostra di cartelloni in preparazione all'uscita didattica. Illustra il percorso, gli obiettivi, i criteri e le modalità di valutazione. Insieme agli studenti, ricapitola le conoscenze pregresse in merito al concetto di fonti storiche, alle loro differenti tipologie e agli strumenti di classificazione e analisi.

4.2. Fase preparatoria

Durata: 6 unità.

La docente introduce il tema della seconda rivoluzione industriale. La modalità didattica scelta è la lezione dialogata e partecipata. Il libro di testo viene utilizzato per approfondire quanto emerso dalla discussione. Utilizzando la Lavagna interattiva, la docente mostra immagini e grafici utili a stimolare l'attivazione degli studenti. Al termine di questa fase, propone verifiche di tipo formativo per accertare quanto appreso fino ad ora attraverso il software *Kahoot*.

4.3. Fase operativa: formazione dei gruppi, assegnazione del dossier di lavoro a ciascun gruppo

Durata: 2 unità.

Gli studenti vengono suddivisi in quattro gruppi, a ciascuno dei quali è assegnato un argomento relativo a Crespi d'Adda (le abitazioni, le condizioni di lavoro in fabbrica e il lavoro minorile, la scuola, la salute) ed è consegnato un dossier di fonti corredato di domande relative all'argomento assegnato. In gruppo, gli studenti procedono alla lettura condivisa delle fonti e delle domande di analisi assegnate. Al termine, ogni gruppo individua le fonti più

adatte a rispondere alle domande e classifica le fonti prescelte (titolo, tipo di fonte, anno, autore, analisi della fonte).

4.4. Fase operativa: classificazione e interrogazione delle fonti

Durata: 2 unità.

Ogni gruppo interroga le fonti selezionate per rispondere in modo completo alle domande assegnate. Al termine, la docente procede alla correzione delle risposte, segnalando mancanze o eventuali errori.

4.5. Fase operativa: stesura della relazione e allestimento del cartellone

Durata: 2 unità.

Ciascun gruppo stende una relazione illustrativa sull'argomento assegnato a partire dalle informazioni raccolte. La docente supervisiona il lavoro. Al termine, ogni gruppo allestisce un cartellone che riporta il testo prodotto, alcune immagini storiche e le fonti utilizzate.

4.6. Fase di verifica dopo l'insegnamento

Durata: 2 unità.

La docente organizza le esposizioni dei gruppi e informa gli studenti circa i criteri di valutazione. Gli studenti espongono il proprio lavoro, illustrano l'argomento, spiegano i criteri di allestimento dei cartelloni; leggono e analizzano gli stessi.

4.7 Fase di valutazione finale

Durante tutte le fasi, la docente osserva il lavoro degli studenti, ricorrendo ad una *checklist* relativa al lavoro in gruppo e al prodotto finale. Inoltre, la docente chiede agli alunni di compilare un'autobiografia cognitiva. A partire dalle informazioni raccolte, la docente può procedere a una valutazione delle competenze messe in campo da ciascuno studente. Infine, viene svolta una verifica delle conoscenze.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il percorso proposto risulta strategico all'interno del curricolo verticale perché educa al patrimonio, allo sviluppo sostenibile, al valore della storia locale. Inoltre, quadri di civiltà e processi di grande trasformazione sono elementi importanti per il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento della disciplina storica lungo tutto il corso del primo ciclo, così come l'uso

didattico di vari tipi di fonti e l'approccio pluridimensionale alla storia, intesa come intreccio fra storia demografica, ambientale, tecnologica, economica, sociale e culturale.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Le competenze sono un 'agire in situazione' di complessa valutazione. Ciononostante, esplicitando fin da subito i criteri di valutazione, osservando in modo sistematico, attraverso la *checklist*, gli atteggiamenti, fornendo *feedback* continui e leggendo con attenzione le autobiografie cognitive, è possibile giungere a una valutazione globale delle competenze agite.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti hanno recepito con entusiasmo la proposta, in particolare in merito alla possibilità di lavorare direttamente con le fonti storiche. Si sono mostrati interessati e curiosi, disponibili a lavorare e a discutere del metodo da seguire.

Bibliografia di riferimento

L. Cortesi (1995), *Crespi d'Adda: villaggio ideale del lavoro*, Bergamo, Grafica e Arte, p. 76.

S. B. Crespi (1894), *Dei mezzi di prevenire gli infortuni e garantire la vita e la salute degli operai nell'industria del cotone in Italia*, Milano, Hoepli, in particolare pp. 89-97.

Crespi d'Adda. Memorie di un'utopia (1993), Milano, Grafiche Cisalpina.

Regolamento di frazione (1924), Bergamo, Benigno Crespi Società Anonima.

Una vita. Benigno Crespi jr si racconta. Infanzia e adolescenza. 1895-1914 (2016), a cura di L. Cortesi, Missaglia (MB), Bellavite, in particolare p. 91.

L'arte milanese del bucato, con una testimonianza di Mario Ravini, nipote di un imprenditore lavandaio

Flora Clema

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata sperimentata nella classe 4 B del Liceo Classico Statale Tito Livio di Milano: ventiquattro studenti suddivisi in quattro gruppi.

Tempi di programmazione

- Settembre 2018-febbraio 2019: analisi di documentazione archivistica e iconografica conservata presso l'Archivio dell'Azienda di Servizi alla Persona (ASP) Golgi-Redaelli di Milano (ricevuta in copia), per un totale di ventiquattro ore di laboratorio, oltre a successive dodici ore di approfondimento dei relativi documenti d'archivio come lavoro personale per ciascun gruppo.
- Maggio-giugno 2019: un totale di dieci ore di laboratorio, con esposizione dei singoli gruppi ('laboratori-cantieri'), per un totale di altre quattro ore: due ore per l'elaborato somministrato in modo individuale e due ore per la riconsegna corretta; testimonianza a scuola (29 settembre 2018, due ore) del dottor Mario Ravini, nipote dell'imprenditore lavandaio Carlo Ravini; visita conclusiva di quattro ore alla Lavanderia Borromeo Srl di Segrate (in via Redecesio 8), ai margini nordorientali del Comune di Milano (5 giugno 2019).

Agli studenti è stata richiesta la conoscenza storica della Rivoluzione industriale ai primi del '900, con particolare attenzione all'Italia, e nello specifico a Milano, con le seguenti conoscenze irrinunciabili e trasversali: la Rivoluzione industriale in Italia nel periodo tra fine '800 e inizi '900, con particolare attenzione a Milano; lo studio del sistema idrico lombardo e in particolare milanese (in collaborazione con la collega di scienze); le conoscenze della legislazione sociale italiana nell'Età giolittiana; i canti elaborati dalle lavandaie per alleviare la fatica del lavoro (in collaborazione col collega di educazione musicale: la classe fa potenziamento musicale); il concetto di alienazione e la

lotta di classe secondo Marx; la struttura architettonica dei lavatoi (in collaborazione con la collega di storia dell'arte).

2. Gli obiettivi di competenza

Usare le fonti storiche e in particolare archivistiche per conoscere e recuperare il patrimonio culturale e artistico milanese; *peer to peer* come cooperazione tra studenti, soggetti storici in apprendimento; *problem solving* al fine di individuare possibili risoluzioni o valori per il nostro presente, facendo memoria del passato.

***Competenza*: selezione e utilizzo delle fonti storiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e classificare le varie fonti.	Riconoscere e classificare le fonti (scritte, iconografiche, materiali, orali) relative a temi specifici.
***Competenza*: contestualizzazione temporale e spaziale**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Contestualizzare in modo diacronico e/o sincronico le varie fonti.	Cogliere i nessi causali e le eventuali eccezioni nei dati storici presi in esame.
***Competenza*: esegesi delle fonti**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Interpretare le fonti.	Leggere con attenzione le fonti e interpretarle correttamente.
***Competenza*: epistemologia ed approccio euristico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper trovare un modello gnoseologico attendibile rispetto alle fonti prese in esame.	Cercare e selezionare le fonti in base a criteri di ricerca trasparenti.
***Competenza*: rielaborazione critico-personale di una testimonianza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare risorse e criticità delle fonti prese in esame.	Cogliere l'incompletezza delle fonti utilizzate e le difficoltà nella decifrazione della scrittura e del lessico.
***Competenza*: produzione di un'intervista a un testimone**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Realizzare un prodotto multimediale come lavoro conclusivo.	Saper utilizzare la strumentazione informatica, video e fotografica.

3. Prestazione di realtà attesa

Mediante il 'laboratorio-cantiere' gli studenti devono diventare protagonisti interattivi dell'apprendimento, superare la vecchia lezione fondata sulle mere conoscenze, riscoprirsi soggetti storici capaci di valorizzare la tradizione dopo

averla letta 'scientificamente' e interpretata criticamente. Tra gli esiti dell'esperienza rientra anche l'interesse riguardo ai mestieri dei propri familiari.

4. Esperienze di apprendimento

La sperimentazione si è articolata in momenti di studio sui seguenti argomenti o temi: industrializzazione in Lombardia alla fine dell''800; densità e distribuzione delle fabbriche o ditte presenti a Milano (fine secolo XIX - inizi XX); legislazione sociale durante l'Età giolittiana; localizzazione della rete dei principali canali documentati a Milano alla fine dell'Ottocento; densità delle lavanderie documentate a Milano nel periodo a cavallo tra Otto e Novecento; organizzazione della giornata-tipo dei lavandai; contratti lavorativi e relativi costi d'affitto.

4.1. Fase preparatoria dell'UdA. Lezione-quadro introduttiva e lavori di gruppo

Lezione tematica introduttiva sul mestiere dei lavandai milanesi, a partire dal testo di C. De Biaggi,[1] e consegna dei materiali comprendenti documentazione archivistica, iconografica e bibliografica, ricevuti dal Servizio Archivio e Beni Culturali dell'ASP Golgi-Redaelli di Milano, previa suddivisione degli allievi in quattro gruppi; lettura e analisi accurata delle varie fonti; risposte alle domande suscitate dall'analisi della documentazione presa in esame; contestualizzazione, comprensione e problematizzazione del materiale, schematizzazione e relativa produzione di slide sintetiche illustrative; esposizioni dei quattro gruppi mediante presentazioni (in formato MS *PowerPoint*) e realizzazione del prodotto multimediale complessivo con intervista al testimone.

Verifica formativa: quesiti a risposta singola (tipologia B).

4.2. Fase operativa: preparazione dell'intervista a Mario Ravini e della visita alla Lavanderia Borromeo di Segrate

Preparazione dell'incontro-intervista al testimone Mario Ravini; stesura delle domande e scaletta dell'incontro con distribuzione dei compiti e individuazione di chi pone le domande, chi registra e chi effettua le riprese con la telecamera. Preparazione della visita alla Lavanderia Borromeo di Segrate: studio delle varie fasi di lavoro della lavanderia industriale.

4.3. Fase di verifica

Somministrazione di quesiti a risposta singola (tipologia B), con due ore a disposizione.

---

[1] De Biaggi, 2004.

4.4. Fase di valutazione finale

Prodotto multimediale contenente l'intervista al testimone Mario Ravini.

5. Conclusioni

Si è trattato di un lavoro coinvolgente, sia per gli studenti sia per i docenti con cui ho condiviso l'esperienza di laboratorio (scienze: per il sistema idrico; arte: per la struttura architettonica di lavatoi e cascine annesse; musica: per i canti di lavoro dei lavandai). Molto feconda per capire le varie fasi di lavatura, sbiancatura e asciugatura delle tele è stata la visita alla Lavanderia Borromeo, lavanderia industriale fondata nel 1901 da un parente di Mario Ravini.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Il lavoro si è prestato all'utilizzo di modelli interpretativi e interdisciplinari per ben organizzare le conoscenze storiche in gioco e i temi presi in esame; la tematica laboratoriale affrontata ha favorito lo sviluppo della capacità di lettura critica e di contestualizzazione di fonti storiche di diversa tipologia (archivistiche, iconografiche, fotografiche, cartografiche, architettoniche, paesaggistiche, orali). L'attività dei 'laboratori-cantieri' si è rivelata strategica ai fini del nuovo esame di stato, dove occorre mostrare un proprio curriculum personale acquisito nel corso di studi scelto.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Sono emerse difficoltà a liberarsi del vecchio modello di valutazione, relativo alle sole conoscenze nozionistiche, per accettare di misurarsi con una forma di valutazione più ampia e trasversale, riferita alle abilità soggettive di ciascuno studente, che ha consentito di riscontrare con immenso stupore esiti più soddisfacenti del solito.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

La reazione degli studenti è stata molto positiva, poiché queste innovazioni risultano più gradite e coinvolgenti; la modalità del 'laboratorio-cantiere' li fa sentire protagonisti, capaci di creare e non solo di recepire. Ne sono scaturiti un'inevitabile curiosità sui mestieri familiari e un interesse per i propri antenati e per le relative dimore residenziali.

Bibliografia di riferimento

N. Abbagnano, G. Fornero (2012), *Percorsi di filosofia. Storia e temi*, vol. 3, Milano, Paravia, pp. 69-102.

C. De Biaggi (2004), *Panni al sole e al vento. Storia dei lavandai milanesi*, Peschiera Borromeo (MI), Good Print.

A. Desideri (2015), *Storia e storiografia*, vol. 3, Messina-Firenze, D'Anna, pp. 1-20.

F. M. Feltri, M. M. Bertazzoni, F. Neri (2016), *Chiaroscuro. Corso di storia*, vol. 3, Torino, SEI, pp. 27-49.

F. P. Firrao (2008), *Filosofia. Dizionario di Termini, Autori, Opere, Correnti*, Firenze, Le Monnier, pp. 4-5, 546-549.

Le Fabbriche Storiche di Milano, Geoportale del Comune di Milano: https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=7323b7d1989b4790bd35a31adfc75125.

L'Officina dello storico (https://www.officinadellostorico.it/) e in particolare le sezioni *Contributi, Palestra, Percorsi*.

G. Reale, D. Antiseri (2016), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. 3, Brescia, La Scuola, pp. 51-81.

S. Riboldi (2018), *Reportage sulla Milano industriale. Dalle fabbriche di produzione alle fabbriche di cultura*, «Senzafiltro. Notizie dentro il Lavoro», 21 febbraio 2018, https://www.informazionesenzafiltro.it/da-fabbriche-di-produzione-fabbriche-della-cultura-viaggio-nella-milano-industriale/

C. Sini (1983), *I filosofi e le opere. Antologia filosofica per le Scuole medie superiori*, Milano, Principato, pp. 810-839.

Patrimonio privato costituito da documenti e fotografie del nonno di Mario Ravini, testimone vivente.

L'alba del mondo contemporaneo Emigranti… immigranti

Barbara Giglia

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata proposta alla classe 3A dell'IC/SSPG Carlo del Prete di Cassolnovo (PV) nel marzo 2018.

La durata complessiva è stata di 21 ore circa (escluse la valutazione diagnostica iniziale, la visita d'istruzione a Milano, la verifica formativa finale, la preparazione da parte dell'insegnante e le attività svolte a casa dagli allievi).

Le conoscenze significative hanno riguardato l'emigrazione italiana tra fine '800 e inizio '900; la realtà sociale dell'immigrazione nell'Italia attuale; le leggi che regolamentano l'immigrazione.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (italiano, arte e immagine, tecnologia), cittadinanza e costituzione e le educazioni alla cittadinanza, all'interculturalità, allo sviluppo, al patrimonio.

Il principale elemento di trasversalità fra storia e altre discipline e/o 'educazioni' è stato il tema fortemente interdisciplinare e interculturale dell'emigrazione/immigrazione.

La sperimentazione è avvenuta nell'ambito della XII edizione (2017-2018) de *L'Officina dello storico*, presso l'Archivio storico dell'ASP Golgi-Redaelli di Milano.

2. Gli obiettivi di competenza

L'obiettivo è quello di far maturare la capacità di compiere ricerche storiche mirate che possano aiutare la lettura del presente e, contestualmente, le competenze relative all'analisi di un documento storico, nell'ambito più generale dell'imparare ad imparare e dello sviluppare l'abilità di autovalutazione rispetto al proprio lavoro e al lavoro della classe.

***Competenza:* usare in maniera sufficientemente appropriata il lessico proprio della disciplina**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esporre oralmente e tramite testi scritti le conoscenze storiche acquisite, operando collegamenti.	Saper organizzare il proprio discorso su un argomento storico (momento della relazione). Costruire mappe per organizzare le conoscenze (preparazione della relazione).
***Competenza:* orientarsi nei temi e problemi relativi alla cittadinanza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Usare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente e per comprendere opinioni e culture diverse.	Contestualizzare fatti e momenti storici (creazione di linee del tempo e di mappe causa/effetto). Analizzare documenti (lavoro in archivio). Rielaborare i contenuti (*brainstorming* e discussione delle tematiche relative all'immigrazione).
***Competenza:* ricostruire i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Conoscere aspetti e processi fondamentali della storia.	Operare collegamenti tra i principali eventi storici, sociali e culturali tra fine '800 e inizio '900 (contestualizzazione del tema). Ricostruire il fenomeno dell'emigrazione italiana in questo periodo.
***Competenza:* Utilizzare risorse digitali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper utilizzare le principali tecnologie informatiche.	Imparare a produrre informazioni storiche usando anche fonti digitali (produzione dei *PowerPoint*). Imparare a cercare informazioni storiche usando anche fonti digitali (momenti di ricerca).

3. Prestazione di realtà attesa

Gli studenti, dopo aver partecipato attivamente ai momenti di ricerca e all'attività laboratoriale, e dopo aver collaborato in modo sistematico all'interno dei gruppi e nei momenti di discussione (soprattutto in quello che prefigura la preparazione del prodotto finale), producono una presentazione *PowerPoint* del lavoro di ricerca svolto, che tiene conto anche delle basi documentarie dalle quali sono partiti e del lavoro svolto in archivio.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase di valutazione diagnostica

- Valutazione di alcune conoscenze storiche indispensabili, riguardanti il periodo tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento (lo sviluppo produttivo, l'evoluzione di trasporti e comunicazioni, lo sviluppo

della scienza, il cammino dei lavoratori, le lotte femminili, il processo di industrializzazione).
- Valutazione delle competenze informatiche.
- Valutazione dell'interesse degli alunni per le tematiche sociali.

4.2. Fase preparatoria dell'UdA

L'insegnante
- sceglie e acquisisce il film da usare come *icebreaker*: *Nuovomondo* (2006) di Emanuele Crialese;
- prepara brevi video interattivi, tratti dal film, uno per ogni gruppo di lavoro, e una griglia valutativa per il lavoro di gruppo;
- sceglie gli argomenti per le ricerche di gruppo;
- prepara una griglia di autovalutazione per i lavori di ricerca;
- esamina i documenti proposti dall'Archivio storico Golgi-Redaelli per il laboratorio;
- prepara una griglia valutativa per il *PowerPoint* prodotto da ogni gruppo e gli argomenti per il lavoro di ricerca sull'immigrazione nell'Italia di oggi;
- prepara una verifica formativa finale mediante *GoogleForms* e una griglia valutativa per la verifica formativa finale.

4.3. Fase operativa: un film sull'emigrazione italiana negli USA come **icebreaker** *iniziale*

- Visione del film *Nuovomondo*, da parte di tutta la classe, con la guida dell'insegnante (laboratorio pomeridiano di due ore).
- Lavoro di gruppo (un'ora) sui video interattivi preparati dall'insegnante (comprensione ed analisi del film come documento).
- Valutazione da parte dell'insegnante.

4.4. Fase operativa: lavori di gruppo sull'emigrazione italiana negli USA a cavallo fra '800 e '900

- Assegnazione ad ogni gruppo di un lavoro di ricerca su un sottotema specifico della tematica dell'emigrazione italiana negli USA a cavallo fra '800 e '900: i motivi dell'emigrazione; l'emigrazione italiana verso gli USA; il viaggio dell'emigrante; l'arrivo a Ellis Island; i mestieri degli emigranti; i quartieri degli italiani a New York.
- Lavoro di ricerca pomeridiano dei singoli gruppi, nel laboratorio di informatica (4 ore): preparazione di un *PowerPoint* sul quale ogni gruppo baserà la propria relazione alla classe.

- Relazione da parte di ogni gruppo (20' ca. per ogni gruppo, per un totale di 2 h).
- Autovalutazione del lavoro di gruppo.

4.5. Fase operativa: la storia di Alfonso Baima come studio di caso su fonti archivistiche (laboratorio presso l'Archivio storico Golgi-Redaelli e ricerca successiva)

- Preparazione al laboratorio presso l'Archivio storico Golgi-Redaelli (un'ora).
- Uscita didattica a Milano, visita all'Archivio e partecipazione al laboratorio sul piccolo Alfonso Baima, ospitato dall'Istituto Derelitti di Milano in quanto orfano di padre e abbandonato dai parenti, che affronta un lungo viaggio in piroscafo per raggiungere la madre emigrata poverissima in Argentina, non appena questa è di nuovo in grado di mantenerlo (una mattinata).
- In classe, revisione del materiale dell'Archivio (un'ora).
- Individuazione degli Enti ai quali ogni gruppo si rivolgerà per fare ricerche su Baima (un'ora).
- Ricerca sulla sorte toccata ad Alfonso Baima, una volta arrivato in Argentina (preparazione delle e-mail, ricerche sui *social*…: laboratorio pomeridiano di due ore).
- Analisi degli esiti della ricerca (un'ora).
- Preparazione di un *PowerPoint* sul lavoro svolto (laboratorio pomeridiano di due ore).

4.6. Fase operativa: immigrazione nell'Italia attuale e confronto con l'emigrazione transoceanica italiana fra '800 e '900

- Assegnazione ai gruppi di un lavoro di ricerca a casa sull'emigrazione verso l'Italia (paesi di provenienza degli immigrati; motivi dell'emigrazione; Italia come 'meta di passaggio' e Italia come 'meta finale'; leggi sull'immigrazione; lavoro sommerso; immigrazione illegale).
- Preparazione di mappe concettuali sulle quali ogni gruppo baserà la propria relazione alla classe.
- Relazione da parte di ogni gruppo (20' ca per ogni gruppo, per un totale di due ore).
- Autovalutazione del lavoro di ricerca.
- Discussione/riflessione sul parallelismo tra la situazione degli emigranti italiani dell'inizio del secolo scorso e quella di chi oggi emigra verso l'Italia (due ore).

4.7. Fase di verifica dopo l'insegnamento

Viene somministrata una verifica formativa utilizzando *GoogleForms* (tre ore).

4.8. Fase di valutazione finale

Concorrono alla valutazione finale tutte le valutazioni ed autovalutazioni comprese nelle singole fasi, nonché la verifica formativa. L'insegnante predispone una griglia nella quale inserirle attribuendo un peso equilibrato a ciascuna.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Questa unità, che è parte di un progetto di più ampio respiro, dal punto di vista tematico rientra nel curricolo verticale di storia.[1] Le modalità di attuazione, le strategie utilizzate e l'analisi del documento vanno a costituire un bagaglio che l'alunno potrà utilizzare in futuro in ambiti diversi e con modalità diverse.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze viene fatta sulla base di griglie realizzate *ad hoc*, differenti per le varie fasi del lavoro. La valutazione finale è ottenuta attribuendo un peso ponderato ai diversi lavori e al prodotto finale.

In quasi tutte le fasi del lavoro vengono messe in gioco importanti strategie e competenze relazionali, le più difficili da valutare oggettivamente, insieme alle relazioni all'interno del gruppo e all'apporto individuale al prodotto finale. Anche per questo si è scelto di fare ricorso all'autovalutazione da parte degli studenti.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Positivo l'approccio al documento; perplessa la reazione alla *flipped classroom* e alla gestione autonoma del lavoro. Molto positivo l'*input* dell'autovalutazione.

---

[1] Il progetto si intitola *L'alba del Novecento. La nascita della società moderna*. Si inserisce nel curricolo verticale di storia come filone socio-demografico.

Storie di donne, donne di storia

Valeria Lotta

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata proposta alla classe 3C a indirizzo socio-sanitario dell'IIS Luigi Einaudi di Chiari (BS) nel secondo periodo didattico (il pentamestre gennaio-maggio 2018). La durata è stata di 20 ore.

Le conoscenze significative hanno riguardato la crisi del Trecento nelle lettere di Caterina da Siena (1370-1380); la sensibilità religiosa nel '500: fanatismo religioso e caccia alle streghe; la caccia alle streghe: da Giovanna d'Arco alle streghe del Seicento; l'educazione delle donne e i mestieri femminili nel '500: la donna di corte.

Con storia sono state coinvolte la letteratura italiana e l'educazione alle pari opportunità, con un particolare *focus* storico sulla prospettiva di genere; inoltre, l'insegnante di lettere ha fornito elementi di teatro, storia dell'arte e musica poiché tali materie non sono presenti in questo indirizzo di studi.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche.	Distinguere periodi a seconda delle attività ritenute caratterizzanti. Individuare le caratteristiche che distinguono un periodo da un altro. Rilevare la durata dei fatti e dei periodi. Rilevare i mutamenti che danno inizio e fine ad un periodo. Ricondurre la periodizzazione del fenomeno storico preso in esame ad una periodizzazione più ampia di storia generale.

	Confrontare quadri di civiltà (qdc) • riconoscendo mutamenti e/o permanenze; • individuando le relazioni fra i diversi aspetti socio-economici e politico-culturali; • proponendo periodizzazioni, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; • cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente. Riconoscere la permanenza di stereotipi di genere dal Trecento al Seicento. Rimandare ad alcune situazioni contemporanee (trasversalità con italiano: temi di attualità utilizzati per l'analisi e la stesura di testi argomentativi). Confrontare stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione: • riconoscendo mutamenti e/o permanenze; • individuando le relazioni fra aspetti socioeconomici e politico-culturali; • identificando e comprendendo il modello di periodizzazione esplicita o implicita utilizzata nei testi storici; • proponendo periodizzazioni, con il sussidio delle serie di informazioni dei testi storici; • cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente. Riconoscere la permanenza di stereotipi di genere • nelle civiltà affrontate, ma anche nella narrazione svolta dai manuali e da fonti storiche coeve; • in narrazioni contemporanee.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti (e dare senso ai fatti spazializzati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in spazi conosciuti e non, nel mondo contemporaneo e in quello del passato.	Conoscere i principali sistemi geopolitici odierni e del passato: • utilizzando la cartografia per collocare un fatto storico nel territorio in cui si è verificato; • usando anche fonti testuali o iconiche. Utilizzare in modo appropriato diversi strumenti, quali carte geostoriche, geopolitiche, tabelle, grafici, immagini. Rappresentare le caratteristiche spaziali di eventi/processi storici significativi in carte geostoriche e geopolitiche.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre fonti: trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio.	Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Riconoscere la specificità della fonte artistica; inferire il 'vero storico' dal 'vero poetico'.
Criticare le fonti: vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Contestualizzare le fonti di memoria. Fare un'analisi comparata delle diverse fonti: • vagliare lo specifico potenziale informativo di una traccia; • valutare le condizioni della sua produzione e gli interessi di chi l'ha prodotta. Riconoscere la possibilità di delineare un quadro storico attraverso il confronto tra fonti storiche e artistiche di tipologia diversa.

***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche (a proposito del fatti storici studiati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciare questioni in rapporto al confronto tra stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio e tra processi storici e mondo attuale. Formulare in termini espliciti il problema implicito, presente nelle spiegazioni dei testi storiografici o di altri materiali. Riconoscere • la permanenza degli stereotipi di genere nelle fonti artistiche analizzate e nelle narrazioni contemporanee; • la significatività di esperienze storiche di donne che hanno superato tali stereotipi e rifiutato ruoli sociali imposti.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico (secondo le trame della ricostruzione storica)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Costruire la comunicazione storiografica. Tematizzare delimitando argomenti, articolando informazioni secondo variabili di civiltà, individuando eventi significativi in un processo di trasformazione (pdt), articolando gli elementi utili a capire i cambiamenti nel pdt. Attribuire significati ai mutamenti e alle permanenze. Usare concettualizzazioni pertinenti rispetto alla comprensione di qdc e pdt. Costruire grafici temporali e mappe geostoriche utilizzando anche sistemi multimediali in modo autonomo. Produrre per la classe esposizioni orali dei percorsi tematici realizzati.

3. Prestazione di realtà attesa

La classe, prevalentemente femminile, in cui l'UdA è stata proposta aveva già manifestato una certa sensibilità verso il tema dell'educazione alla differenza di genere e la proposta di fonti letterarie e artistiche in generale. Un buon grado di coinvolgimento e un buon lavoro di analisi costituiscono, quindi, la prestazione di realtà attesa.

4. Esperienze di apprendimento

La fase preparatoria dell'UdA ha previsto la selezione delle fonti da parte dell'insegnante e la divisione della classe in gruppi di lavoro.

Le fonti sono state presentate alla classe e contestualizzate.

Nella *fase operativa*, gli studenti hanno letto e visionato le fonti artistiche e hanno analizzato le singole fonti, divisi in gruppi, utilizzando le domande guida preparate dall'insegnante; in questa fase la docente ha svolto il ruolo di tutor nel lavoro di gruppo. I vari gruppi hanno proposto la propria fonte al resto della classe; l'insegnante ha favorito la riflessione sulla relazione tra la fonte storica analizzata e le conoscenze storiche presenti nel manuale.

- La *valutazione finale* è stata effettuata considerando il lavoro svolto nei gruppi (osservato attraverso un'apposita griglia predisposta dall'insegnante) e l'esposizione del documento, valutata attraverso la griglia di valutazione della prova orale adottata in Istituto e condivisa del Dipartimento di lettere. Gli studenti hanno poi svolto una verifica scritta, in forma di quesiti aperti.
- Sono stati dunque oggetto di valutazione: l'impegno e la partecipazione all'attività proposta, anche nel lavoro di gruppo; la conoscenza dei contenuti e la capacità di rielaborazione delle conoscenze (analisi e sintesi); l'uso del linguaggio specifico della disciplina; la capacità di costruire adeguati percorsi tematici personalizzati; l'utilizzo adeguato di strumenti multimediali in supporto all'esposizione orale.

A) Strumenti e materiali

- Manuale in adozione:

  S. Zaninelli, C. Cristiani (2016), *Attraverso i secoli. Dall'anno Mille al Seicento. Classe Terza*, Bergamo, Atlas.
- Testi letterari:

  S. Caterina da Siena (1993), *Le lettere*, a cura di U. Meattini, Milano, Edizioni Paoline.

  Il processo di condanna di Giovanna d'Arco (2000), a cura di T. Cremisi, Milano, SE (*Rouen 1431. Il processo di condanna di Giovanna d'Arco*, a cura di T. Cremisi, Milano, Guanda 1977[1]).

  M. Cucchi (2008), *Jeanne d'Arc e il suo doppio*, Parma, Guanda.

  S. Vassalli (1990), *La chimera*, Torino, Einaudi.

  D. Maraini (1992), *Veronica, meretrice e scrittora*, Milano, Bompiani.
- Canzoni:

  L. Cohen, *Joan of Arc* (dall'album *Songs of Love and Hate*, 1971) e sua *cover* italiana di F. De Andrè, *Giovanna d'Arco* (dal singolo *Suzanne / Giovanna d'Arco* del 1972).
- Film:

  La passion de Jeanne d'Arc / La passione di Giovanna d'Arco (1928) di Carl Theodor Dreyer e *The Messenger: The Story of Jean of Arc / Giovanna d'Arco* (1999) di Luc Besson.
- Spettacolo teatrale:

  Il fuoco e il legno. Processo e matrimonio di Giovanna d'Arco, regia di Valeria Lotta e Roberto Guarneri, a cura dell'Associazione culturale TeatroRiflesso di Brescia.

B) Prodotti

- Esposizioni dei lavori di gruppo, anche multimediali (presentazioni di gruppo in *PowerPoint* e *Prezi*).
- Composizione scritta sulle tematiche affrontate (produzione individuale).

5. Conclusioni

Gli studenti hanno reagito positivamente alla proposta di fonti artistiche (film, canzoni, spettacolo teatrale, testi letterari) per la definizione di processi storici e per l'analisi della problematica storico-sociale affrontata. Particolarmente significativa è risultata la trasversalità con la disciplina italiano, che è stata riorganizzata per temi, in modo da dare ampio spazio all'analisi dei testi e dei contesti utili al percorso storico.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

I macrotemi individuati (storia tematica nella prospettiva interculturale; riconoscimento, all'interno della storia e del manuale, degli stereotipi con cui vengono definiti alcuni popoli e alcune categorie sociali; storia di genere e aspetti di educazione e lavoro) permettono una trasversalità nel triennio: i suddetti temi rimarranno come chiave di lettura e interpretazione della cultura del tempo e della contemporaneità anche nelle classi quarta e quinta.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Per la rilevazione delle competenze specifiche della disciplina si sono realizzate specifiche rubriche.

I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Le studentesse e gli studenti hanno reagito con entusiasmo alla proposta. Talvolta è stato difficile ricostruire il quadro storico generale di riferimento. Per questo è stato necessario in alcuni momenti rallentare il percorso per chiarire e dare coordinate di riferimento precise.

Storicizzare le differenze di genere interrogando le arti visive

Donatella Rigotto

1. Il modulo in breve

L'UdA ha riguardato due anni scolastici (2016-2017 e 2017-2018) ed è stata svolta con la classe 2-3G della SSPG Luca Beltrami dell'ICS Armando Diaz di Milano (da marzo 2016 ad aprile 2018).

Con storia sono state coinvolte altre discipline, ossia italiano e geografia, educazione artistica (Giulia Maculan) e religione (Paola Fantelli), e le educazioni alla bellezza, alla differenza di genere, alle pari opportunità, alla legalità, al patrimonio, alla cittadinanza attiva.

Come conoscenze significative si sono privilegiate la rivoluzione scientifica tra Seicento e Settecento, le grandi rivoluzioni del XVIII secolo; il ruolo delle donne nei processi di indipendenza (1860-1946); il benessere e i segni di crisi in Occidente tra '800 e '900; il movimento delle Suffragette; il regime fascista; Stalinismo e Nazismo; la Shoah, con uno sguardo particolare alla vita e all'arte di Chagall; la Repubblica Italiana e l'emancipazione femminile.

Principali elementi di trasversalità fra storia e le altre discipline e/o educazioni sono stati un comune sistema valoriale di riferimento; strumenti di comunicazione condivisi; operatività supportata da linguaggi specifici condivisi.

Attività di supporto

– Classe 2G (2016-2017).
- Visita alla Mostra *Pietro Paolo Rubens e la nascita del barocco* (Palazzo Reale, Milano); percorso didattico *Occhio alla Storia*, curato da Antonella Zadotti (Civita) e attività di laboratorio per conoscere l'arte e il pensiero di Artemisia Gentileschi e Sofonisba Anguissola.
- Visita alla Biblioteca Nazionale Braidense, con elaborazione di un video a cura di un gruppo di alunne.

– Classe 3G (2017-2018).
- Visita alla Mostra *Chagall: sogno di una notte d'estate* (Museo della Permanente, Milano).
- Percorso *ABC Manzoni* (Gallerie d'Italia, Milano) e visita di Casa Manzoni, con *focus* su Giulia Beccaria e sul suo soggiorno a Parigi.

- Visita alla Mostra itinerante *Il viaggio della Costituzione* (Palazzo Reale, Milano) ed elaborazione di un video a cura di un gruppo di alunne.
- Visita alla Mostra *Suffragette italiane verso la cittadinanza (1861 - 1946)* (Unione Femminile Nazionale, Milano).
- Teatro: *La vedova scaltra* di Carlo Goldoni; *Da Penelope ad Antigone* di Roberto Mussapi, con Laura Marinoni (spettacolo pomeridiano con adesione libera al Teatro Franco Parenti, Milano, 27 marzo 2018).
- Viaggio di istruzione a Trieste (con uno sguardo particolare alla figura di Maria Teresa d'Austria), al Castello di Miramare, alla Risiera di San Sabba, al Carso e al Civico Museo della Civiltà Istriana, Fiumana e Dalmata di Trieste; elaborazione di un video da parte del gruppo classe.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: informarsi in modo autonomo su fatti e problemi storici, anche mediante l'uso di risorse digitali**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Comprendere aspetti e strutture di processi storici italiani, europei, mondiali.	Costruire grafici e mappe spazio-temporali per organizzare le conoscenze studiate. Ricercare collegamenti tra passato e presente attraverso la lettura di quotidiani e riviste e la visione di lungometraggi e documentari.
***Competenza*: esporre oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite, operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati.	Argomentare su conoscenze e concetti appresi utilizzando il linguaggio specifico della disciplina. Operare collegamenti interdisciplinari adeguando ad ogni contesto il registro linguistico.
***Competenza*: produrre informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e organizzarle in testi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.	Costruire grafici e mappe spazio-temporali per organizzare le conoscenze studiate. Svolgere attività laboratoriali in piccoli gruppi di lavoro. Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali) per produrre conoscenze su temi definiti.
***Competenza*: conoscere aspetti del patrimonio culturale italiano e dell'umanità e metterli in relazione con i fenomeni storici studiati**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.	Ricercare collegamenti tra passato e presente attraverso la lettura di quotidiani e riviste e la visione di lungometraggi e documentari. Valorizzare la parola e il dialogo per promuovere la consapevolezza di essere portatori di diritti e doveri. Operare collegamenti con il testo della *Costituzione* italiana e con le norme da essa derivate, volte a garantire i diritti/doveri di bambini e adolescenti.

3. Prestazione di realtà attesa

L'insegnamento della storia ha come suo fine quello di rendere l'alunno consapevole del fatto che tutti gli uomini, tutti i popoli, l'umanità intera sono protagonisti della storia. Per questo, gli alunni sono stati guidati a sviluppare un pensiero critico volto a rafforzare la «[…] possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica».[1]

4. Esperienze di apprendimento

Nel settantennale della nostra *Costituzione*, gli alunni hanno consultato e letto i materiali proposti nel *kit Settantennale della Costituzione italiana*; alcune allieve si sono recate alla mostra itinerante *Il viaggio della Costituzione*, promossa dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, e hanno realizzato un filmato da condividere con tutte le componenti dell'ICS Armando Diaz.

Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
Promuove iniziative volte all'acquisizione delle competenze sociali e allo sviluppo progressivo di abitudini di rispetto reciproco e di partecipazione alla vita e all'apprendimento scolastici, secondo le potenzialità e le attitudini di ciascuno. Presenta il periodo storico da analizzare nei suoi aspetti di permanenza. Espone in forma narrativa temi e problemi della disciplina e fa un uso flessibile di strumenti diversi: articoli, testi digitali, filmati, mostre. Adotta un approccio pluridisciplinare ed interattivo alle problematiche che scaturiscono dal rapporto con l'ambiente non solo immediatamente vicino.	Riconoscono i propri punti di forza e di debolezza. Sanno entrare in relazione con i pari e con gli adulti. Collaborano attivamente al dialogo educativo. Riconoscono e leggono fonti storiche. Interrogano la fonte rispetto alle relazioni di causa/effetto. Partecipano ad attività di laboratorio con divisione della classe in piccoli gruppi di lavoro, in cui prevalgono le attività creative, per riflettere sulla propria identità e sul proprio ruolo nel mondo.

5. Conclusioni

Al fine di «[…] porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva […]»[2] gli alunni hanno letto il libro di Riccardo Tessarini, *Stato di abbandono*[3] e hanno realizzato in piccoli gruppi presentazioni in *PowerPoint* per l'educazione alla legalità. Hanno inoltre potuto riflettere sull'organizzazione del nostro Stato e sulle sue regole, imparando a leggere la *Costituzione* della Repubblica

1 *Indicazioni nazionali*, 2012, p. 52.
2 *Ivi*, p. 33.
3 Tessarini, 2017.

Italiana e a commentarne gli articoli più significativi relativamente ai valori dell'uguaglianza, della giustizia e della pace.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'inserimento di questa UdA in un percorso verticale è strategico nella misura in cui aiuta a comprendere il ruolo attivo che ognuno esercita nella costruzione della storia, grazie alle capacità creative e trasformative che ciascuno possiede.

5.2. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

L'uso di strumenti multimediali a supporto del tradizionale materiale cartaceo ha favorito il coinvolgimento di tutti gli alunni, promuovendo azioni spontanee di cittadinanza attiva per la valorizzazione di sé, degli altri e dell'ambiente.

Bibliografia di riferimento

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, «Annali della Pubblica Istruzione», 2012, n. speciale.

R. Tessarini (2017), *Stato di abbandono. Il racconto di Giuseppe Costanza: uomo di fiducia di Giovanni Falcone*, Argelato (BO), Minerva.

Perché Mirandolina sposa Fabrizio?

Annalisa Ponti

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata svolta con la classe 4AFM (indirizzo Amministrazione Finanza Marketing) dell'IIS Nicola Moreschi di Milano durante l'intero anno scolastico 2018-2019.

Il grande tema dei diritti può produrre senso se accompagniamo gli studenti in una lettura consapevole dei processi di trasformazione che riguardano tanto il passato quanto il presente e, per via ipotetica, il futuro. Per questo motivo ho provato a supportare le mie lezioni tradizionali sul superamento della Società di antico regime con una semplice UdA che ricercasse tracce concrete del cambiamento nell'ambito dell'espressione dell'amore e delle relazioni tra classi sociali nei testi letterari e in prodotti audiovisivi contemporanei. È stato poi facile per la mia 4A capire che, se l'ambiguo matrimonio di Mirandolina ne *La locandiera* di Goldoni, gli amori fatali di Jean Sorel ne *Il rosso e il nero* di Stendhal o le meste tavolate in occasione delle nozze di Renzo e Lucia ne *I promessi sposi* sono l'espressione di società fisiologicamente classiste, il tema delle diversità e dell'esclusione è sempre attuale perché collegato alle trasformazioni sociali e alla inevitabile conflittualità per l'acquisizione di nuovi diritti.

Le discipline coinvolte sono state storia e italiano; le educazioni trasversali educazione alla cittadinanza (cittadinanza e costituzione) e alle differenze.

Fra i principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline e/o educazioni si possono segnalare i seguenti: individuare problemi; formulare e controllare ipotesi esplicative; esporre in forma narrativa, descrittiva e argomentativa temi specifici.

2. Gli obiettivi di competenza

L'UdA è stata originariamente impostata sulle competenze chiave di cittadinanza europee che nella pratica del mio Istituto risultano efficaci nella relazione tra discipline ed esperienze diverse (percorsi interdisciplinari, costru-

zione del curricolo verticale d'Istituto, PCTO/Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento).

La declinazione degli obiettivi di competenza disciplinari condivisi durante il laboratorio è avvenuta *a posteriori* e ha permesso di passare a una progettualità in grado di esplicitare il senso dell'agito didattico.

***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare secondo segmenti temporali, in cui suddividere il passato del mondo vicino e lontano, distinguendoli grazie a caratteristiche.	Individuare le caratteristiche che distinguono un periodo da un altro; rilevare la durata dei fatti e dei periodi, e i mutamenti che danno inizio e fine a un periodo. Riconoscere le serie dei fatti concatenati nel processo; rilevare le contemporaneità delle serie dei fatti. Confrontare stati di cose iniziali e finali di un processo di trasformazione (pdt) riconoscendo mutamenti e/o permanenze, individuando le relazioni fra i diversi aspetti socio-economici e politico-culturali e cogliendo le relazioni fra fatti storici del passato e aspetti del presente.
***Competenza*: analizzare e riconoscere fonti (concepire la storia come sapere costruito grazie all'uso di una molteplicità di fonti)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre e criticare fonti: trasformare tracce in fonti in rapporto al contesto di studio; vagliare la credibilità, la funzionalità e il significato delle fonti.	Distinguere fonti primarie e secondarie; contestualizzare le fonti di memoria. Produrre informazioni inferenziali per mezzo di più fonti messe a confronto. Rendersi conto che le informazioni sui diversi aspetti delle civiltà sono fondate su più tracce messe a confronto. Fare un'analisi comparata delle diverse fonti anche artistiche: valutare lo specifico potenziale informativo di una traccia, le condizioni della sua produzione e gli interessi di chi l'ha prodotta.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche (a proposito dei fatti storici studiati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciare questioni in rapporto al confronto tra stati di cose diversi nel tempo e/o nello spazio e tra processi storici e mondo attuale, e rispetto allo svolgimento dei pdt.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici (anche per mettere in relazione presente e passato)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	Distinguere tra elementi dell'analisi degni di essere inclusi tra quelli esplicativi (causa-effetto, multicausalità, aspetti ambientali): condizioni, fattori, eventi. Formulare ipotesi pertinenti su plausibili elementi esplicativi dei mutamenti epocali rilevati nel pdt.

3. Prestazione di realtà attesa

È stato chiesto di produrre per piccoli gruppi un dialogo[1] per rappresentare esempi di difformità di diritti nella società contemporanea.

4. Esperienze di apprendimento

L'UdA non richiede una specifica valutazione diagnostica dei prerequisiti. È tuttavia opportuno che la classe abbia già maturato esperienze positive di lavoro per piccoli gruppi, confronto dialettico e autovalutazione.

4.1. Fase 1 (settembre-dicembre 2018): XVIII secolo

Contenuti: la Società di antico regime, l'Età dei Lumi, Milano e Venezia nel Settecento; riflessioni sulle specificità dei diversi documenti a disposizione.

Strumenti e materiali: visione integrale della *Locandiera*[2] e di *Amadeus* (USA, 1984, col., 180') di Miloš Forman; lettura dell'episodio della «vergine cuccia» tratto da *Il giorno* di Parini.

Cosa fa l'insegnante: lezione frontale, lezione partecipata, discussioni guidate; anche la visione delle fonti audiovisive è guidata.

Cosa fanno gli alunni: tengono traccia sul quaderno dei contenuti e degli esiti delle discussioni, così come delle loro riflessioni personali.

Prodotto per piccoli gruppi: una serie di video interviste tra compagni a commento del finale della *Locandiera*.

Verifica formativa: un questionario sulle gerarchie sociali emerse nei due spaccati settecenteschi rappresentati nella *Locandiera* e in *Amadeus*.

4.2. Fase 2 (gennaio-aprile 2019): XIX secolo

Contenuti: rivoluzione industriale e questione sociale; la cultura romantica in Europa e in Italia; gli 'umili' de *I promessi sposi*; il tema del lavoro nella biografia del nobile Giacomo Leopardi.

Strumenti e materiali: lettura dell'ultimo capitolo de *I promessi sposi*, visione di una versione cinematografica de *Il rosso e il nero*[3].

Cosa fa l'insegnante: lezione frontale, lezione partecipata, discussioni guidate; anche la visione delle tracce audiovisive è guidata.

---

[1] È stato preso a modello il brano antologico *La critica alla nobiltà decaduta* dal *Dialogo sopra la nobiltà* di Giuseppe Parini, presente nel volume di M. Magri, V. Vittorini, 2012.

[2] Tra le diverse produzioni della *Locandiera* disponibili in rete, quella con la regia di Giancarlo Cobelli del 1986 rispetta l'ambiguità goldoniana; il dvd dello spettacolo, sottotitolato in italiano e concepito per la televisione, è di facile fruizione.

[3] Funziona la miniserie Mediaset *Il rosso e il nero* con la regia di Jean-Daniel Verhaeghe (1997), disponibile gratis in rete: l'avventura di Julien Sorel è talmente travolgente da compensare i limiti della produzione.

Cosa fanno gli alunni: partecipano, tengono traccia sul quaderno dei contenuti e degli esiti delle discussioni, così come delle loro riflessioni personali.

Verifica formativa: un commento sul valore trasgressivo dell'amore romantico.

4.3. Fase 3 (aprile-maggio 2019): laboratorio

Ogni gruppo redige un dialogo (cfr. il punto 3), tipologia testuale funzionale all'espressione argomentata di una rivendicazione e più agile dal punto di vista morfosintattico.

4.4. Fase 4 (seconda metà di maggio 2019): valutazione finale

I singoli studenti valutano i prodotti dei gruppi e quindi redigono una relazione (cosa e come ho imparato, autovalutazione del proprio contributo).

5. Conclusioni

L'UdA si è dimostrata riproducibile anche perché svincolabile dal contesto: amore, lavoro e gerarchie sociali sono dimensioni esperienziali note agli allievi; gli obiettivi di competenza e le conoscenze significative sono quelli della programmazione d'Istituto, le risorse i manuali in adozione e pochi altri materiali facilmente recuperabili in rete, le metodologie didattiche non 'specialistiche'. Dal contesto dipendono il livello di approfondimento e la quantità/qualità dei documenti/fonti da proporre.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

La proposta è finalizzata al rafforzamento di competenze disciplinari e trasversali coerenti con il curricolo verticale e permette di anticipare contenuti dell'anno successivo. Inoltre facilita il dialogo tra discipline: il percorso può coinvolgere anche altri docenti del Consiglio di classe (informatica, scienze giuridiche ed economiche, lingue straniere, tutor PCTO); si presta ad approfondimenti e confronti interculturali (anche grazie all'uso delle fonti artistiche); è coerente con il percorso di cittadinanza e costituzione previsto dal PTOF.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Al progetto mancano i necessari strumenti di osservazione e valutazione delle competenze: è un grave limite. Le valutazioni che ho effettuato, servendomi degli strumenti indicati dal PTOF, consideravano insieme conoscenze, abilità, competenze e si sono espresse in decimi.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

È risultato vincente aver messo in primo piano l'esperienza degli studenti: la classe ha partecipato al lavoro quasi senza accorgersene e i singoli gruppi hanno prodotto dialoghi coerenti con gli obiettivi (lo scontro tra generazioni nelle famiglie di immigrati, *ius soli* e *ius sanguinis*, rifugiati e libertà di movimento, le nuove famiglie).

Bibliografia di riferimento

M. Magri, V. Vittorini (2012), *Dal testo al mondo. Dal Barocco al Romanticismo*, Milano-Torino, Paravia.

La difesa dei diritti delle lavoratrici all'inizio del Novecento: la nascita dell'Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio

Domenica Nucera

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata svolta con la classe 3D della SSPG Antonio Gramsci dell'IC Emilio De Marchi di Paderno Dugnano (MI) nei mesi dal 22 gennaio al 31 maggio 2018. La durata complessiva è stata di 30 ore.

Le conoscenze significative hanno riguardato le grandi trasformazioni socioculturali ed economico-politiche intercorse tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento in Italia e in Europa. In particolare, l'UdA si sofferma sulla nascita dell'Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio (1905), la cui genesi è legata al consorzio tra Unione Femminile Nazionale (UFN) e Società Umanitaria (SU) di Milano.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (educazione civica, italiano) e le educazioni all'affettività e all'empatia, alla parità di genere e al patrimonio.

2. Gli obiettivi di competenza

Gli obiettivi di competenza relativi al processo storico tematizzato sono ugualmente legati al processo di apprendimento. Imparare ad apprendere e imparare ad essere vanno considerati obiettivi di competenza 'prioritari' rispetto agli altri obiettivi, anche perché risultano strettamente connessi ai significati dell'intero percorso sperimentale. Il processo storico tematizzato e le sue fonti risultano occasioni proficue per l'apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base, oltre a fornire supporto per la costruzione di una identità consapevole ed aperta e a promuovere l'autonomia di pensiero.

***Competenza*: imparare ad apprendere e imparare ad essere (imparare ad imparare)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare e tematizzare un processo storico. Saper tracciare un prodotto di civiltà, una testimonianza.	Riconoscere gli elementi caratterizzanti il processo storico tematizzato. Leggere, comprendere e interpretare un documento. Rielaborare un testo narrativo.
***Competenza*: storico-sociale**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Delineare un quadro di civiltà.	Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche. Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socioculturale ed economico.
***Competenza*: di cittadinanza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Saper pensare e operare in modo critico.	Approfondire argomenti e partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità classe. Comprendere concetti e fenomeni riguardanti gli individui, i gruppi, le società, l'organizzazione del lavoro e del tempo libero.
***Competenza*: di cittadinanza**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare collegamenti e relazioni.	Individuare e rappresentare nessi e relazioni tra concetti e fenomeni. Individuare collegamenti tra aree disciplinari.

3. Prestazione di realtà attesa

In prospettiva ci si aspettava dagli studenti la capacità di delineare un quadro di civiltà, esplicitando temi e problemi del percorso tematico, anche attraverso l'individuazione di parole-chiave identificative del processo storico. D'altro canto, però, per ricostruire un quadro di civiltà, in un tempo e in uno spazio dati, bisogna avere la capacità di comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici attraverso il confronto fra epoche, quasi 'fotografando' i contesti, e ciò, forse, può essere realizzato solo attraverso uno studio di 'microstorie'.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Organizzazione del lavoro, problemi sociali e lotte di genere nella Milano di fine Ottocento e inizio Novecento

In questo primo percorso si snodano alcuni temi che vanno considerati in un'ottica unitaria. Le prime fasi del percorso sperimentale hanno esaminato, attraverso lezioni frontali e ricerche guidate, il contesto storico-sociale

legato al tema microstorico. Si è cercato di rintracciare le parole chiave del percorso tematico e, in particolare, di promuovere negli studenti la capacità di focalizzare temi e problemi. In questa fase sono state delineate le problematiche socio-economiche e storico-culturali che fanno da sfondo alla nascita dell'Unione Femminile Nazionale (d'ora in poi: UFN). È stata osservata, in particolare, la situazione storico-sociale della Milano di fine Ottocento parallelamente alla genesi dell'Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio che, dal maggio 1905, ha caratterizzato la vita dell'UFN in collaborazione con la Società Umanitaria.[1]

Le tematiche che concorrono a determinare una visione singolare del momento storico analizzato sono molteplici e s'incrociano spesso tra loro. I diritti delle lavoratrici e dei lavoratori non sono riconosciuti in questo contesto, soprattutto dal punto di vista previdenziale. L'UFN invoca leggi di previdenza e di protezione sociale per la classe lavoratrice femminile di servizio, la cui condizione sociale ed economica era considerata inferiore rispetto a quella del personale delle industrie. E la storia della legislazione del lavoro in Italia nei primi anni del Novecento ci racconta meglio l'iter travagliato e tormentato che si lega anche alla storia del difficile rapporto tra istanze socialiste, governo del territorio e nascita di movimenti e organizzazioni che lottano per il riconoscimento dei diritti delle donne.[2]

Piccole, ma significative tracce di attenzione a queste tematiche si delineano attraverso l'analisi di alcuni regolamenti nati per tutelare le lavoratrici domestiche, giunte a Milano spesso dai territori confinanti e in cerca di una prima occupazione attraverso l'Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio. Parallelamente, nello stesso territorio e negli stessi anni, l'operato delle agenzie private di collocamento, il cui scopo principale era la speculazione, s'intreccia con il fenomeno dilagante della 'Tratta delle bianche'.[3] Ed è proprio la questione della tratta delle bianche nella Milano tra Otto e Novecento una delle problematiche sociali che meglio si delinea nel percorso trattato, anche se i documenti non sempre esplicitano i temi. Le criticità legate all'assenza di una regolamentazione del servizio di collocamento portano alla nascita del Comitato contro la Tratta delle bianche di Milano. Sono numerosi, infatti, in quegli anni, gli appelli dei comitati nazionali contro la Tratta ai rispettivi governi.

All'interno di questo percorso si è cercato di osservare il contesto italiano e le lotte di genere della Milano di fine secolo, anche in relazione a ciò che avveniva parallelamente in Europa. Il percorso delineato ha consentito

---

1 AUFN, *Unione Femminile Nazionale. Archivio Storico. Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio. I primi sette mesi di vita* (1 giugno-31 dicembre 1905), b. 9, fasc. 59.

2 Gaballo, 2015.

3 AUFN, *Unione Femminile Nazionale. Archivio Storico,* b. 9, fasc. 59.

di rintracciare vicende complesse e storie al limite, che, in qualche misura, racchiudono il senso del percorso stesso.

4.2. Adolescenza e dintorni

Il secondo percorso è legato alla progettazione didattica di italiano. Il laboratorio di scrittura narrativa, nato nel contesto di una rilettura critica delle fonti, si è alimentato anche del tema trasversale (l'adolescenza) sotteso al secondo percorso. È stata analizzata, in particolare, la lettera privata del percorso documentale,[4] che rappresenta la fase conclusiva dell'UdA. Dal documento emerge la storia sottotraccia dell'adolescente Adele Della Nave, domestica di primo Novecento, che si ritrova in una casa padronale milanese e vive questa esperienza di lavoro minorile sospesa tra il sogno di una vita migliore e la cruda realtà. Non è un compito semplice, per il gruppo classe, interagire con la storia di Adele, anche se risulta immediato l'interesse a comprendere più questa 'storia' rispetto alle altre, maggiormente legate ai diritti del lavoro delle donne nel primo Novecento. Ed è comprensibile: Adele ha tredici anni, è una loro coetanea, anche se le problematiche che vive, e che il documento molto puntualmente ci racconta, sono lontane anni luce dall'esperienza del gruppo classe.

Il compito complesso che segue è una lettura guidata, a più riprese, del documento, accompagnata da attività di rielaborazione, a più voci, dello stesso testo. Ed è nel solco di questo laboratorio di scrittura, in classe, che nascono i testi narrativi degli allievi e delle allieve di 3D. Le lettere rivolte a una coetanea lontana nel tempo e anche nello spazio permettono loro di diventare protagonisti di questa particolare età, di mettersi in gioco e tentare di raccontare le loro emozioni e il turbinio di contraddizioni che che l'esperienza specifica di questa fase della vita suscita in loro. Sullo sfondo, la storia particolare di Adele.

5. Conclusioni

Questo percorso tematico, inteso come processo e come storia di un territorio, ci interroga sul senso stesso della disciplina storia. Leggere empaticamente e cognitivamente le fonti del territorio ci porta all'incrocio inevitabile tra la storia e le cosiddette 'scienze umane' che, nel nostro caso, sono intercettate a metà strada tra narrazione e cognizione. Saper tracciare un prodotto di civiltà, una testimonianza, può forse rappresentare, per un gruppo classe di tredicenni, un primo passo rispetto al conseguimento della capacità, più complessa, di saper delineare un quadro di civiltà.

---

[4] AUFN, *Unione Femminile Nazionale. Archivio Storico*, b 9, fasc. 59.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'UdA s'inserisce nel curricolo verticale tracciando un percorso tematico legato alla storia particolare della città di Milano che s'incrocia con la macrostoria generale, delineando le problematiche socio-economiche e storico-culturali che fanno da sfondo a quei fenomeni di nascita di nuove istanze, di associazionismo, di lotta e di volontà di cambiamento che caratterizzano la città a cavallo fra '800 e '900.

In particolare, si è cercato di osservare questo periodo come un caleidoscopio, dove le differenze sociali e di genere emergono in maniera spesso prorompente, ma appare forte anche la volontà di studiare forme di istruzione, assistenza e previdenza per cercare di combattere le diseguaglianze. L'idea emersa, che può risultare strategica, è quella di canalizzare un breve percorso di rilettura critica delle fonti del territorio, attraverso l'intercettazione della capacità, a volte labile, degli studenti, di immedesimarsi nel 'soggetto' di storia, ribaltando il 'contesto' di storia, che risulta quasi sempre declinato all'oggi.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La valutazione complessiva delle competenze si è basata sulla produzione scritta di una relazione sintetica dell'esperienza laboratoriale, svolta all'indomani dell'uscita didattica in UFN, seguita da un testo argomentativo sulle lotte di genere in Italia e in Europa tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. In particolare, quest'ultimo testo prevedeva il sottotitolo *Quali erano i problemi? Quali potevano essere le soluzioni?*

L'esplicitazione dei temi e dei problemi, la ricerca cooperativa di alcune parole chiave che si riallacciavano al percorso tematico e l'analisi guidata dei documenti trattati nel laboratorio didattico non sono stati sufficienti a rendere il testo credibile e significativo, se non in qualche raro caso. La valutazione e l'analisi oggettiva dei testi argomentativi prodotti dagli allievi hanno dato modo di capire che non erano abbastanza preparati per costruire un testo di quella tipologia, di ricalibrare le successive osservazioni sistematiche e riflettere sulla possibile metodologia da adottare in futuro in questo senso.

Per quanto riguarda la relazione prodotta dopo l'esperienza didattica in UFN, è emerso un resoconto attento alla cronaca e tendente ad annotare soprattutto le impressioni sull'esperienza.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

I *feedback* sono legati alla rilettura critica delle fonti del territorio e alla naturale complessità delle tematiche sottese al percorso.

È emersa la possibilità di intercettare, tra gli atteggiamenti degli studenti e la valutazione dei loro elaborati, un tentativo di lettura critica del documento narrativo che, in un certo modo, ci ha restituito un prodotto 'misto'. La lettera rivolta all'adolescente Adele Della Nave, soggetto della storia particolare del percorso tematico e 'agente della macrostoria', appare come un esercizio di scrittura espressivo-emotiva che gli studenti stessi declinano in tema di attualità, inserendo aspetti della loro vita quotidiana (la scuola, gli amici, i videogiochi) che maggiormente colpiscono il loro immaginario.

L'incrocio dei temi può destare l'impressione di osservare un ibrido, ma la metodologia è comunque legata al rapporto di triangolazione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti. Gli studenti forniscono, in tal modo, un termine di paragone concreto tra la loro adolescenza e quella di una loro coetanea, vissuta quasi un secolo fa. Le differenze valutative sono legate alla diversa capacità di empatia degli allievi. Ci sono differenti livelli di espressione, spesso i concetti astratti sfuggono agli studenti e non sempre è chiaro il pensiero emergente, ma anche questo aspetto rientra nella generale problematizzazione del tema e nella valutazione oggettiva degli apprendimenti e delle competenze.

Bibliografia di riferimento

R. Chitarrini, V. Porta, A. Tancredi, S. Tresin (2014), *I nodi del tempo*, voll. II (*Dalla scoperta dell'America alla fine dell'Ottocento*) e III (*Il Novecento*), Torino, Lattes.

R. C. Coppini, R. Nieri, A. Volpi (1999), *Storia contemporanea*, Pisa, Pacini.

G. Gaballo (2015), *Il nostro dovere. L'Unione Femminile tra impegno sociale, guerra e fascismo (1899-1939)*, Novi Ligure (AL), Joker.

Get up, stand up

Beatrice Maisano

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata condotta con le classi 5D, 2D, 3D del liceo Maffeo Vegio (Indirizzo Scienze umane) di Lodi. La durata è stata di un anno e cinque mesi (settembre 2017 - febbraio 2019).

Le conoscenze significative fondamentali si sono incentrate sul cammino dei diritti umani dalla *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*; sulla questione razziale negli USA; sulla contestazione del '68; sul dissenso oltre la Cortina di ferro e sul muro di Berlino; sui diritti fragili di donne e bambini migranti.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (diritto ed economia, religione, italiano, inglese, filosofia, scienze umane, storia dell'arte, musica) e le educazioni allo sviluppo, interculturale, ai diritti, alla pace, alla cittadinanza, alle pari opportunità.

I principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline e/o 'educazioni' hanno riguardato il tema dei diritti (consapevolezza, violazione, rivendicazione, difesa, tutela) nel suo sviluppo diacronico e nell'espressione artistica, letteraria, musicale.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Periodizzare.	Individuare le caratteristiche che distinguono un periodo dall'altro. Riconoscere le serie dei fatti concatenati nel processo. Rilevare le contemporaneità delle serie dei fatti. Confrontare fatti storici del passato e aspetti del presente cogliendo le relazioni.

***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini dei problemi storici.	Enunciare questioni in rapporto al confronto tra stati di cose e processi storici diversi.
***Competenza*: produrre un modello di spiegazione dei processi storici (anche per mettere in relazione presente e passato)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Gerarchizzare gli elementi esplicativi di una spiegazione storica.	Distinguere tra elementi dell'analisi degni di essere inclusi tra quelli esplicativi (causa-effetto, multicausalità, aspetti ambientali): condizioni, fattori, eventi.
***Competenza*: comunicare in modo storiografico**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le informazioni e le conoscenze apprese utilizzando la narrazione, la descrizione e l'argomentazione in modo efficace.	Rielaborare fonti artistiche (musicali, letterarie, filmiche, pittoriche) per produrre un testo creativo originale sulle tematiche storiche studiate.

3. Prestazione di realtà attesa

Lo studio del tema dei diritti nel suo sviluppo diacronico e nell'espressione artistica, letteraria, musicale doveva portare gli studenti a una trasmissione di tali argomenti in forma artistico-espressiva, attraverso la realizzazione di uno spettacolo teatrale e di letture animate per l'infanzia.

4. Esperienze di apprendimento

4.1. Fase preparatoria

Studio dei periodi e dei fenomeni storici: il cammino dei diritti umani dalla *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*; la questione razziale negli USA; la contestazione del '68; il dissenso oltre la Cortina di ferro; il muro di Berlino; i diritti fragili: donne e bambini migranti; analisi delle fonti artistiche relative al tema dei diritti.

Cosa fa l'insegnante: lezione frontale, proposta di fonti artistiche sul tema dei diritti.

Cosa fanno gli alunni: apprendono i contenuti storici, analizzano le fonti artistiche proposte.

Strumenti e materiali: libri di testo in adozione;[1] articoli da «Il Giorno» e dal «Corriere della Sera» (nell'ambito del progetto *Il quotidiano in classe*); film *Das Leben der Anderen/Le vite degli altri* (Germania, 2006, col., 137') di Florian Henkel von Donnersmarck; discografia sulla canzone di protesta dalla Resistenza al rap contemporaneo.

Verifica formativa: questionario a domande aperte sui contenuti storici appresi.

4.2. Fase operativa UdA

Partecipazione ad azioni concrete sul territorio in tema di difesa dei diritti: laboratorio teatrale; laboratorio di lettura animata; stesura di un copione sul tema dei diritti e della loro rivendicazione; stesura di un testo da leggere in occasione del Meeting *Scuole di Pace* (Perugia, ottobre 2018); realizzazione e rappresentazione (Auditorium BPL Tiziano Zialli, Lodi, 16 maggio 2018) dello spettacolo teatrale *Controcanto* (figura 1); realizzazione di una lettura animata con la tecnica del *kamishibai* presso alcune scuole primarie (attività di PCTO/Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, ex-ASL/Alternanza Scuola-Lavoro).

Cosa fa l'insegnante: coordinamento dei laboratori teatrali e di lettura animata, organizzazione dei viaggi di istruzione a Berlino, al Meeting *Scuole di Pace* e alla Marcia della Pace Perugia-Assisi 2018.

Cosa fanno gli alunni: cercano testi e musiche sul tema dei diritti, rielaborano e producono testi originali, documentano le uscite e i viaggi effettuati, realizzano e mettono in scena uno spettacolo e una lettura animata.

Prodotti:

- 5D: copione e dvd dello spettacolo *Controcanto* (cfr. https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=20474);
- 2D e 3D: copione della lettura animata *Viaggiatori di seconda classe*.

4.3. Fase di verifica

Verifica formativa:

- 5D: verifiche orali in forma di esposizioni sul percorso realizzato, anche in lingua inglese (CLIL), su *Spirituals, gospel and blues*; *Music against*; *The '68 in USA* (*Free Speech Movement*, *Port Huron Declaration*); *Martin Luther King*; *The Black Panthers*; *Rosa Parks*; *Feminism*; *Malcolm X*; *Vietnam War*.
- 2D e 3D: verifica sull'attività di ASL presso alcune scuole primarie (laboratorio di lettura animata per bambini sul tema dei diritti fragili).

[1] Ciuffoletti, Baldocchi, Bucciarelli, Sodi, 2012; Marisaldi, 2014.

Figura 1. *Locandina dello spettacolo teatrale* Controcanto *realizzato dagli studenti della classe 5D sul tema della canzone di protesta e della lotta per i diritti umani (Lodi, 16 maggio 2018).*

4.4. Fase di valutazione finale

Si è cercato di osservare e valutare in particolare l'efficacia delle azioni proposte dagli studenti nelle varie occasioni di esibizione in pubblico dei prodotti finali: rassegna di teatro-scuola, Meeting *Scuole di Pace*, Giornata contro la violenza alle donne, ASL presso la scuola primaria (lettura animata con la tecnica del *kamishibai*). I contenuti (fatti storici e concetti) devono essere adeguatamente compresi per essere poi rielaborati e proposti in modo convincente al pubblico di coetanei, adulti o bambini.

Per la classe 5D, inoltre, l'esposizione in inglese sui temi trattati, in occasione della verifica finale CLIL, ha costituito un'ulteriore possibilità di valutazione oggettiva e condivisa con altri colleghi; così la valutazione conclusiva dell'attività ASL per la 3D, in collaborazione con le docenti della scuola primaria e la collega di scienze umane.

5. Conclusioni

L'idea di lavorare sul tema dei diritti umani nasce dallo stimolo della realtà contemporanea (immigrazione, conflitti, violazioni di diritti), dal particolare tipo di scuola (liceo delle scienze umane), dall'esperienza di ASL presso luoghi di cura e supporto alle categorie fragili e da alcune esperienze vissute dagli studenti nel corso del triennio: la marcia della pace del Lodigiano (classe 2D), i viaggi di istruzione a Palermo con l'Associazione Libera e a Berlino (classe 5D), la partecipazione al Meeting *Scuole di Pace* e alla Marcia Perugia-Assisi 2018 insieme a una scuola primaria (classe 3D). La rielaborazione creativa delle fonti storiche ha poi permesso agli studenti, già da qualche anno coinvolti in laboratori espressivi, musicali e teatrali, di offrire al territorio un prodotto originale di stimolo alla riflessione sul tema dei diritti umani. Inoltre la 5D ha anche effettuato il percorso CLIL di storia e inglese sulla difesa dei diritti degli afroamericani, in occasione del 50° anniversario della contestazione del '68.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Punti di forza sono i legami con la realtà contemporanea, con il vissuto degli studenti e l'utilizzo del linguaggio artistico (musicale e teatrale) nel riproporre le tematiche anche a un pubblico di bambini, destinatari dell'attività di ASL della classe 3D.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Valutare le competenze presenta sempre una certa difficoltà, dovuta anche alla scarsa abitudine ed alla novità della didattica. Cfr. il punto 4.4.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

In realtà gli studenti del nostro Istituto sono abituati da tempo ad utilizzare la modalità laboratoriale-espressiva nella rielaborazione dei contenuti disciplinari, nell'ambito dei laboratori teatrali e dell'attività di ASL.

I *feedback* sono stati in parte differenti:

- interesse ed entusiasmo negli studenti più maturi, che hanno migliorato la consapevolezza dell'uso storico delle fonti artistiche e della possibilità di veicolare contenuti impegnati nella forma artistica;
- una certa stanchezza in quelli più giovani, che non hanno gradito il protrarsi del percorso per due anni consecutivi.

Bibliografia di riferimento

Z. Ciuffoletti, U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi (2012), *Dentro la storia. Eventi e testimonianze, scienza ed economia*, voll. 2 e 3, Messina-Firenze, D'Anna.

L. Marisaldi (2014), *Colonne d'Ercole. Geostoria*, vol. 2, Bologna, Zanichelli.

É.-E. Schmitt (2011), *Ulisse da Baghdad*, Roma, E/O (ed. or.: 2010).

I diritti dell'infanzia

Roberta Villone

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata riservata alle classi 1A, 1B, 1C della SP di via Litta dell'ICS via Lamarmora di Lainate (MI). Lo svolgimento delle attività, attorno al tema centrale dei diritti dell'infanzia, ha comportato una durata di dieci ore, fra l'inizio di marzo e la metà di aprile del 2018.

Con storia sono state coinvolte altre discipline (italiano, arte e immagine) e le educazioni ai diritti dei minori, alla convivenza civile, all'affettività.

Nella classe prima della SP non si affronta la storia, ma le attività didattiche riguardano il lavoro sulla comprensione del prima/dopo, sul riordino temporale dei fatti accaduti, ascoltati, vissuti e sulle ricorrenze (feste di compleanno, festività natalizie e pasquali, 25 aprile e festa del santo patrono del paese), per avviarsi ai concetti di datazione e cronologia. Cadendo nell'anno 2018 il settantesimo compleanno della nostra *Costituzione*, ogni interclasse aveva il compito di trattare in aula il tema e consegnare a ciascuna famiglia il libretto tascabile della *Costituzione* italiana, fornito dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, entro il 25 aprile.

Con i docenti dell'interclasse dell'ambito storico-linguistico delle altre due prime, abbiamo trattato l'argomento dei diritti/doveri dell'infanzia, tema vicino ai bambini delle prime perché per la prima volta si avvicinano a una realtà diversa da quella familiare, bene strutturata e con regole precise.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente circostante**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Esprimere il proprio vissuto personale.	Comprendere che i diritti dell'infanzia sono per tutti, ma vengono garantiti (o no) in modo diverso nel mondo.

***Competenza*: apprendere atteggiamenti cooperativi**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Contribuire all'attività del gruppo rispettando le opinioni altrui.	Elementi di cittadinanza e costituzione (CRC/*Convention on the Rights of the Child* / *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 20 novembre 1989: articoli 3, 29 e 31).
***Competenza*: partecipare alla vita della scuola come comunità che funziona sulla base di regole condivise**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riflettere sulla propria esperienza di studente.	Ascoltare gli altri.

3. Prestazione di realtà attesa

Dopo tre mesi di conoscenza del gruppo classe, con le docenti dell'ambito linguistico abbiamo pensato di avviare gli alunni al tema dei diritti dell'infanzia per cercare di offrire loro l'occasione di affrontare un argomento interdisciplinare con l'utilizzo di linguaggi diversi: dvd, rappresentazioni grafiche e letture. L'introduzione di linguaggi diversificati può consentire a ciascun alunno di esprimersi nel modo più consono.

Con l'articolazione del progetto si attende quindi un maggiore coinvolgimento degli alunni, anche nell'interazione dei momenti di discussione.

4. Esperienze di apprendimento

L'UdA ha inizio con la visione del cartone animato di Kim Hyok, *L'isola degli smemorati* (Italia, 2005, col., 60'), ispirato al libro omonimo per bambini di Bianca Pitzorno, illustrazioni di Lorenzo Terranera, Roma, UNICEF 2003 (https://www.datocms-assets.com/30196/1607611768-isolasmemorati.pdf).

Insieme alla visione del cartone animato si propone il contenuto extra di UNICEF, riportato nel dvd, riguardante *I diritti dell'infanzia*, spiegati dai personaggi del cartone animato attraverso i racconti dei bambini, appartenenti ad aree geografiche differenti, aiutati dall'UNICEF. La visione di entrambi i cartoni animati apre una discussione, dapprima con domande degli alunni rispetto alla vita dei bambini protagonisti del dvd, poi con quesiti stimolo dei docenti per avviare gli alunni al tema dei diritti dei minori; l'obiettivo è quello di presentare i principali diritti dell'infanzia (artt. 3, 29 e 31 della CRC).

Successivamente viene strutturato un *Circle time* nel quale gli alunni ricordano i primi giorni di scuola e si confrontano tra di loro, anche in relazione ai racconti dei bambini del contenuto extra del dvd, in merito a cure mediche in caso di malattia, mezzi di trasporto per raggiungere la scuola e momenti di gioco a casa e a scuola. L'insegnante porta l'attenzione sul tema dei doveri

e gli alunni ne elencano alcuni vicini alla loro quotidianità scolastica (rispettare l'ambiente scolastico, le regole dei giochi, gli altri, il materiale proprio e altrui), ma anche a casa e in famiglia (rispettare i 'no' dei genitori e le regole che vengono dettate). L'attività si conclude con un disegno che rappresenta un diritto/dovere riguardante l'ambiente scuola.

Si propone la lettura del *silent book* di Amy Nielander, *La gara delle coccinelle*.[2] La lettura collettiva del libro ha l'obiettivo di far interagire gli alunni per ricostruire la storia (costituita da sole immagini) con l'utilizzo delle parole. Il nucleo tematico del racconto è la collaborazione tra gli animali, che si aiutano a vicenda per raggiungere un unico traguardo.

Il percorso si conclude con la creazione di un fascicoletto illustrato sui diritti dell'infanzia, che presenta i diritti trattati negli artt. 3, 29 e 31 (semplificati e ridotti per essere il più possibile comprensibili agli alunni delle prime), riutilizzando la prima, la quinta e la settima delle dieci illustrazioni contenute nel primo gruppo di schede *I diritti dei bambini* (http://www.maestragemma.com/Schede%20diritti%20bambini.htm) e riportando nei fumetti corrispondenti le mie presentazioni sintetiche dei diritti.

Nel fascicolo gli artt. 3, 29 e 31 sono stati sintetizzati così:

Art. 3: «Il bambino ha il diritto di essere protetto e di ricevere le cure necessarie per il proprio benessere».

Art. 29: «Il bambino ha diritto di essere educato, per diventare un cittadino responsabile in una società libera».

Art. 31: «Il bambino ha il diritto al riposo e al tempo libero, al gioco e alle attività ricreative proprie della sua età». Le sintesi sono state ricavate dai passi sottolineati dei tre artt., qui sotto riportati.

> **Articolo 3**
>
> 2. Gli Stati parti si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati.
>
> **Articolo 29**
>
> 1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:
>
> a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;
>
> b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;

[2] Nielander, 2016.

> c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;
>
> d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;
>
> e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale. […]
>
> **Articolo 31**
>
> 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica […].[3]

Per ogni articolo sono stati spiegati i termini più complessi come «società libera», «benessere» e «attività ricreative», per i quali sono stati fatti esempi, anche mediante il paragone con le esperienze raccontate nel video dai bambini aiutati dall'UNICEF.

Nel fascicolo personale è inserita anche la filastrocca di Chiara Magnoli, *I nostri Diritti* (https://126maestramaria.wordpress.com/?s=I+nostri+diritti), con la sua recitazione, con l'obiettivo di avviare gli alunni alla memorizzazione di una filastrocca conclusiva del percorso sui diritti dell'infanzia.

5. Conclusioni

Il percorso viene proposto per facilitare la conoscenza e il dialogo tra i bambini di prima; affrontando l'argomento dei diritti dell'infanzia si è cercato di offrire un nucleo tematico di discussione comune agli alunni, ovvero l'essere bambino. È stata posta attenzione all'esperienza di ciascun bambino in merito ai diritti (istruzione, gioco, cure mediche); grazie alle attività proposte gli alunni hanno imparato a comprendere che ciascuno ha proprie responsabilità, ma anche diritti e che in Stati diversi dal nostro vengono offerte ai bambini opportunità differenti: per esempio, le attività ricreative fuori dal contesto scolastico non sono d'uso comune in alcuni Paesi che hanno invece la priorità di preservare i bambini dalle condizioni dello stato di guerra in cui si trovano coinvolti.

Inoltre, la lettura del *silent book* ha permesso di iniziare a costruire all'interno del gruppo classe un'etica di comunità e di capire quanto è importante in un gruppo classe la collaborazione per raggiungere dei traguardi, ma soprattutto per il benessere stesso dei suoi componenti che devono sentirsi accolti e

---

[3] *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2004, pp. 5-6, 15-16.

parte integrante del gruppo. Infatti nel libro le coccinelle sono tutte vincitrici perché raggiungono il traguardo aiutandosi a vicenda.

L'UdA non ha avuto seguito l'anno successivo, in cui è stata ricordata il 20 novembre la Giornata Internazionale dei Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza tenendone memoria sul quaderno di italiano con la frase: «essere bambini è un diritto».

L'UdA proposta può essere l'avvio a un percorso di cittadinanza e costituzione riguardante i diritti dei minori all'interno del curricolo verticale. Punto di forza del mio progetto è stato il fatto che non è richiesto alcun prerequisito agli alunni, non ancora abituati al linguaggio storico: ciò permette a ciascun alunno di esprimere verbalmente il proprio punto di vista davanti alle diverse proposte didattiche basandosi esclusivamente sulla propria esperienza come bambino.

Le conoscenze sono state acquisite attraverso la proposta di diversi prodotti artistici, al fine di sostenere la comprensione e la riflessione sul tema: il libro di Bianca Pitzorno con le illustrazioni, la filastrocca *I nostri Diritti*, il *silent book* come stimolo per far comprendere il concetto di società; il dvd redatto dall'UNICEF è stata la fonte storica principale da cui si sono ricavati gli articoli della CRC.

Da parte degli alunni è emersa la capacità di riflettere sulle proprie condizioni e abitudini di vita quotidiana, nella realtà scolastica e al di fuori di essa, e di confrontarle con quelle di bambini provenienti da Paesi diversi.

Bibliografia di riferimento

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2004), Roma, Comitato Italiano per l'UNICEF, rist. 2008.

A. Nielander (2016), *La gara delle coccinelle*, Milano, Terre di Mezzo.

Fossoli e la Giornata della Memoria

Irene Giovanna Francesca Cucinotta

1. Il modulo in breve

L'attività si è svolta con le classi 5 AP, BP e CP a indirizzo professionale e 5 ATG, BTP, CTG e ETP a indirizzo tecnico dell'IIS - Istituto tecnico e professionale agrario Luigi Castiglioni di Limbiate (MI) per il periodo da ottobre 2017 a fine gennaio 2018 e una durata complessiva di 14 ore con l'aggiunta di altre cinque ore per la partecipazione a una conferenza della Giornata della Memoria.

Le discipline coinvolte con storia sono state storia dell'arte (Davide Maggi) e inglese (Luana Matterazzo).

L'UdA è un percorso interdisciplinare nato dall'idea di far gestire alle classi quinte le attività della Giornata della Memoria 2018 (abbiamo ripetuto la stessa esperienza anche negli anni successivi), a partire da un'uscita didattica al Campo di Fossoli (Carpi/MO) proposta da una collega originaria della zona. Gli allievi hanno colto l'occasione per riflettere sui temi della Shoah, dell'antisemitismo e dell'indifferenza nei confronti delle discriminazioni.

La Fondazione ex Campo Fossoli (Carpi) ci ha proposto un percorso alla scoperta di luoghi, storie e protagonisti del Campo di Fossoli nel periodo 1943-44, attraverso la lettura e la comprensione di documenti diversi: testimonianze, immagini e atti istituzionali.

Nella stessa giornata si sono svolti la visita al Museo Monumento al Deportato di Carpi e i laboratori tematici scelti dagli studenti fra quelli proposti dalla Fondazione Fossoli: *Le leggi razziali, dalla persecuzione dei diritti alla persecuzione delle vite (1938-1943)*; *Arte, dittatura e propaganda*; *Quotidianità in tempo di guerra*; *La costruzione dell'identità durante la persecuzione razziale*; *La Svastica. Genesi e simbologia*.

L'approfondimento degli eventi legati al Campo di Fossoli ha fornito gli strumenti per comprendere come l'accettazione degli stereotipi, dell'esclusione e della barbarie sia parte di un unico processo, offrendo materiali e spunti di riflessione utili per l'obiettivo dell'UdA: l'organizzazione e la gestione, da parte degli studenti delle classi quinte, della Giornata della Memoria

del nostro Istituto, che si è tenuta nell'Aula Magna di fronte a un pubblico composto dagli alunni delle altre classi. Il nodo tematico dell'UdA ha visto l'attivazione di alcuni processi di apprendimento: la scelta e la messa in atto di strategie mirate alla progettazione, all'elaborazione e all'esposizione del percorso, la ricerca personale di informazioni da varie fonti, la progettazione della Giornata e la ricerca della più valida modalità di esposizione in termini di efficacia, completezza ed uso corretto del linguaggio specifico.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: cogliere fattori, eventi cruciali e conseguenze di un processo di trasformazione**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Riconoscere nella storia del Novecento e nel mondo attuale le radici storiche del passato, cogliendo gli elementi di continuità e discontinuità.	Conoscere i problemi sociali ed economici del dopoguerra in Europa, la nascita della Repubblica di Weimar e la tenuta dei sistemi democratici. Conoscere i diversi aspetti della crisi del primo dopoguerra in Italia. Conoscere le ragioni della nascita del fascismo, le tappe della costruzione dello Stato fascista, le scelte politiche di Mussolini. Conoscere le ragioni della nascita del partito nazista di Hitler e la sua ideologia totalitaria. Conoscere i fattori che hanno favorito la nascita dei regimi totalitari in Europa.
***Competenza*: ricostruire processi di trasformazione individuando elementi di persistenza e discontinuità**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Analizzare problematiche significative del periodo considerato.	Conoscere la storia del campo di Fossoli, la sua complessa stratificazione storica e strutturale: campo di prigionia da maggio 1942 a settembre 1943; campo di concentramento per prigionieri politici e razziali dall'inverno 1943 all'estate 1944; centro raccolta di manodopera per la Germania da agosto a novembre 1944; centro di raccolta per profughi stranieri nell'immediato dopoguerra; l'esperienza della comunità di Nomadelfia dal 1947 al 1952; luogo di abitazione dei profughi giuliano-dalmati fino al 1970.
***Competenza*: sapersi documentare autonomamente**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Ricercare, acquisire e selezionare informazioni in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo. Utilizzare fonti storiche di diversa tipologia per ricerche su specifiche tematiche, anche interdisciplinari. Rielaborare in forma chiara le informazioni. Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-temporali.	Rielaborare i materiali e i documenti condivisi nei laboratori della Fondazione Fossoli. Approfondire le ricerche sulla base delle tematiche offerte dai laboratori e delle proposte emerse nei gruppi (Arte degenerata, uso della propaganda, gli uomini di Hitler, i processi ai nazisti).

***Competenza*: esporre i contenuti collocando gli eventi nella dimensione spazio-temporale**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Produrre testi adeguati alle diverse situazioni comunicative. Gestire un evento comunicativo. Utilizzare le tecnologie digitali in funzione della rappresentazione di un prodotto.	Presentare i prodotti realizzati a un pubblico di studenti e professori nell'Aula Magna dell'Istituto, in occasione della celebrazione della Giornata della Memoria.

3. Prestazione di realtà attesa

Gli studenti delle classi quinte, dopo l'uscita didattica e la partecipazione ai laboratori, svolgono attività di ricerca e approfondimento sulle tematiche scelte, realizzando dei prodotti di presentazione multimediali. Si occupano inoltre di organizzare, in occasione della celebrazione della Giornata della Memoria, una conferenza per gli alunni della scuola che, divisi in due turni, assistono agli interventi tenuti dai compagni.

4. Esperienze di apprendimento

Partecipazione ai laboratori didattici scelti dagli studenti fra quelli proposti dalla Fondazione Fossoli.

Visione del film *V for Vendetta* / *V per Vendetta* di James McTeigue (USA/Regno Unito/Germania, 2005, col., 132') e di sequenze di altri film, per approfondire la nascita dei totalitarismi attraverso lo strumento della cinematografia distopica. Questa fase viene svolta in collaborazione con la docente di inglese che parallelamente sviluppa il tema *Totalitarianism and Dystopian Literature*.

Preparazione di presentazioni su supporti multimediali da illustrare agli studenti dell'Istituto in occasione della celebrazione della Giornata della Memoria.

4.1. Fase di valutazione diagnostica e preparatoria

Prerequisiti: conoscere gli elementi fondamentali del periodo storico in Europa tra le due guerre; saper inquadrare, comparare e periodizzare i diversi fenomeni storici; individuare i nessi causali tra fenomeni storici.

Cosa fa l'insegnante: verifica la conoscenza di alcuni termini utili ad affrontare le attività previste in questa unità di apprendimento, realizzando un glossario insieme agli allievi.

Propone l'ascolto della testimonianza di alcuni superstiti attraverso il documentario *Crocevia Fossoli (*Italia, 2014, col., 110') di Federico Baracchi e Roberto Zampa, realizzato in collaborazione con la Fondazione ex Campo Fossoli.

Cosa fanno gli alunni: collaborano a gruppi per la realizzazione del glossario; ricercano altre storie e testimonianze di superstiti che sono transitati nel campo di Fossoli; propongono la visione di due film, *Il labirinto del silenzio* (*Im Labyrinth des Schweigens*, Germania, 2014, col., 124') di Giulio Ricciarelli e *The Eichmann Show. Il processo del secolo* (Regno Unito, 2015, col., 90') di Paul Andrew Williams.

Da queste attività preliminari ha preso forma l'idea di lavorare alla presentazione di un prodotto sui processi (il processo ad Adolf Eichmann e quello mancato a Josef Mengele).

4.2. Fase operativa: uscita didattica a Fossoli

Cosa fa l'insegnante: accompagna gli studenti a Fossoli e partecipa con loro alle attività laboratoriali.

Cosa fanno gli alunni: partecipano attivamente a tutte le fasi dell'uscita didattica e ai laboratori; fanno fotografie e video per documentare l'esperienza; si procurano materiali e documenti utili a realizzare il prodotto finale.

4.3. Fase operativa: preparazione del lavoro di gruppo

Cosa fa l'insegnante: propone una lezione di raccordo tra ciò che era stato studiato in classe e l'esperienza al Campo di Fossoli; pianifica insieme agli studenti il lavoro, organizzando i gruppi e i ruoli al loro interno; invita il docente di storia dell'arte che tiene una lezione mirata a riprendere l'attività svolta nel laboratorio *Arte, dittatura e propaganda*.

Cosa fanno gli alunni: iniziano a lavorare a piccoli gruppi alla ricerca di materiali di approfondimento per i lavori che presenteranno durante la Giornata della Memoria.

4.4. Fase operativa: preparazione della Giornata della Memoria

Cosa fa l'insegnante: controlla insieme al docente di storia dell'arte lo stato dei lavori e inizia un lavoro di correzione e revisione dei prodotti degli studenti; organizza un incontro con i docenti e alcuni studenti delle altre quinte per pianificare nel dettaglio (scansioni orarie, tempi di ogni intervento, successione dei contenuti da presentare) la Giornata della Memoria.

Cosa fanno gli alunni: correggono i propri elaborati sulla base delle indicazioni dei docenti; partecipano all'incontro di organizzazione della Giornata della Memoria; iniziano le prove di presentazione della conferenza.

4.4. Fase operativa: la Giornata della Memoria

Cosa fa l'insegnante: sostiene gli alunni durante tutte le fasi della conferenza.

Cosa fanno gli alunni: illustrano al pubblico le presentazioni multimediali rispettando i turni decisi nella riunione preliminare e i tempi prefissati; gestiscono e moderano il dibattito finale.

4.5. Fase di valutazione

Valutazione del processo: osservazione degli alunni durante il lavoro mediante griglie di osservazione.

Valutazione del prodotto: accuratezza, precisione, rielaborazione, efficacia comunicativa, competenze digitali.

Il lavoro nel suo complesso viene valutato per gli aspetti sociali, della collaborazione, dell'interazione positiva e dell'utilizzo delle conoscenze per produrre messaggi di contenuto civico e sociale, nonché per le abilità progettuali e realizzative.

5. Conclusioni

Le attività che di solito proponiamo ai nostri allievi sono legate alla lettura di brani antologici o alla visione di film e documentari che, se pure utili a comprendere le atrocità vissute dai protagonisti involontari di questa pagina di storia, li pongono sul piano di spettatori passivi che ascoltano o guardano in alcuni casi con partecipazione emotiva, ma a volte anche col distacco sempre maggiore dato dall'aumentare del tempo trascorso. Per questa ragione si è pensato a un compito autentico (organizzare una conferenza) che consentisse agli studenti di approfondire e sfruttare quanto appreso non solo a scuola. Un compito da svolgere in modalità cooperativa, con l'ausilio di strumenti digitali, per consentire agli allievi di mettere in campo alcune competenze chiave. Il percorso si è concluso anche con una fase dedicata alla metacognizione/valutazione, condivisa tra docente ed allievi e mirata a chiarire eventuali misconoscenze o errori emersi durante lo svolgimento dell'attività.

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

Questa UdA è stata pensata come il tassello finale di un percorso iniziato molto tempo prima. Il tema della Shoah, infatti, attraversa l'intero percorso scolastico dei nostri allievi, essendo affrontato sin dalle prime classi della primaria. Proprio per questo è sempre importante, ma anche difficile, da parte dei docenti, strutturare percorsi stimolanti che puntino a far maturare in modo graduale e progressivo la consapevolezza di ciò che è avvenuto. La partecipazione a un progetto in grado di coinvolgere gli allievi in prima per-

sona ha fornito strumenti utili per analizzare e comprendere gli eventi storici, privilegiando il libero pensiero e il giudizio consapevole.

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

Il compito di organizzare una conferenza ha consentito agli alunni di mettere in gioco le proprie conoscenze e abilità dando modo ai docenti di «[…] accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa».[1]

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di fare scuola oltre la scuola, di utilizzare cioè le conoscenze acquisite in altri contesti (viaggio di istruzione, interessi personali, cinema e arte) e di poter 'dettare l'agenda' stabilendo quali argomenti approfondire e come, assumendo ruoli specifici all'interno del gruppo di lavoro e partecipando al momento dedicato alla valutazione.

Bibliografia e sitografia di riferimento

A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone (2016), *Noi nel tempo*, Bologna, Zanichelli, vol. III (*Il Novecento e oggi*).

A. Desideri, G. Codovini (2015), *Storia e storiografia. Per la scuola del terzo millennio*, Messina-Firenze, D'Anna, vol. 3A (*Dalla* Belle Époque *alla Seconda guerra mondiale*).

E. Gentile (2015), *Totalitarismi uniti dall'arte*, «Il Sole 24 ore», 11 gennaio 2015, https://st.ilsole24ore.com/art/cultura/2015-01-11/totalitarismi-uniti-arte-081458.shtml?uuid=AB9LrFcC.

F. Giannini, I. Baratta (2017), *'Entartete Kunst': la mostra nazista che condannava l'"arte degenerata'*, «Finestre sull'Arte. Rivista online d'arte antica e contemporanea», 19 luglio 2017, https://www.finestresullarte.info/opere-e-artisti/entartete-kunst-mostra-nazista-artedegenerata.

I gerarchi di Hitler, a cura di F. Ranocchi, in G. Landolfi, *Shoah* (ipertesto), http://www.bibliolab.it/landolfi_shoah/shoahitalia/deportazioneprotag1.htm.

S. Trapani (2014), *Dittature e cinema*, «Novecento.org», III, http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/dittature-e-cinema-883.

G. P. Wiggins (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, Jossey-Bass.

https://encyclopedia.ushmm.org: *Holocaust Encyclopedia*.

[1] Wiggins, 1993.

https://www.fondazionefossoli.org/it: sito della Fondazione Ex Campo di Fossoli (Carpi/MO).

https://www.scuolaememoria.it/site/it/il-glossario: *Le parole della Shoah*, pagina-glossario del portale *Scuola e Memoria* di UCEI (Unione delle Comunità Ebraiche e Italiane) e MIUR.

Giorno della Memoria: dalla fabbrica al lager, leggere la città e la sua storia

Stefania Spiritelli

1. Il modulo in breve

L'UdA è stata programmata nell'ottobre-novembre 2019 e sperimentata in due classi prime, la 1B a indirizzo turistico e la 1Z a indirizzo AFM (Amministrazione Finanza Marketing) dell'ITCTS Vittorio Emanuele II di Bergamo.

L'attività laboratoriale in aula si è svolta nel gennaio 2020 per una durata di 12 ore. È stata presentata da due studentesse volontarie della 1B in un incontro pubblico (con vari istituti della città e della provincia) nel febbraio, mentre nel maggio i singoli gruppi della 1Z hanno presentato i propri *PowerPoint* in aula alla classe e la docente ha valutato sulla base di una rubrica valutativa precedentemente predisposta.

Le conoscenze significative prefissate riguardavano la storia della prima metà del XX secolo, in particolare dalla dittatura fascista alla Seconda guerra mondiale in Italia, attraverso la ricognizione di parole chiave, anche in modalità di *brainstorming*, e un approfondimento sul significato del Giorno della Memoria. Più in dettaglio, le conoscenze significative perseguite sono state i concetti di resistenza, sciopero (nella Carta costituzionale repubblicana e nei codici del Regno d'Italia), universo concentrazionario, deportazione, internamento, campo di transito, campo di internamento, campo di lavoro, campo di sterminio, lavoro coatto, condizioni di internamento e di lavoro, sopravvivenza e ritorno.

Con storia sono state coinvolte la disciplina italiano e le educazioni ai diritti umani e al patrimonio.

I principali elementi di trasversalità fra storia e altre discipline e/o 'educazioni' hanno riguardato il leggere, comprendere e sintetizzare testi di vario tipo; il produrre testi anche in formato digitale; l'agire in modo autonomo.

2. Gli obiettivi di competenza

***Competenza*: orientarsi nel tempo**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Individuare la durata dei fatti e dei periodi.	Riconoscere permanenze e mutamenti inerenti alle condizioni di lavoro e alle motivazioni degli scioperi del 1943-45.
***Competenza*: organizzare spazialmente i fatti (e dare senso ai fatti spazializzati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Localizzare e distribuire i fatti in luoghi del presente e del passato.	Utilizzare la cartografia e la fotografia per collocare un fatto storico nel territorio nel quale si è verificato.
***Competenza*: porre questioni pertinenti ed euristiche (a proposito dei fatti storici studiati)**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Identificare i termini del problema storico affrontato.	Cogliere relazioni fra aspetti del presente e fatti storici del passato.
***Competenza*: comunicare secondo le trame della ricostruzione storica**	
Abilità principale	***Sotto-abilità e contenuti tematico-conoscitivi***
Organizzare le conoscenze apprese utilizzando la descrizione, anche iconografica, e la narrazione didascalica di luoghi e fatti.	Produrre testi (cartacei o in modalità digitale) condivisi ed assemblati ed esporre l'itinerario di visita ai luoghi della memoria locale.

3. Prestazione di realtà attesa

Dai gruppi-classe ci si aspettava la socializzazione ed integrazione tramite l'operatività e l'apprendimento in team, oltre alla conoscenza dei luoghi della memoria a livello locale,[1] nonché la capacità di porsi domande su ciò che è accaduto e ciò che accade rispetto alla difesa dei diritti legati al lavoro.

4. Esperienze di apprendimento

L'insegnante organizza le consegne inerenti ai materiali selezionati, mentre gli alunni lavorano in piccoli gruppi. I contenuti privilegiati sono la conoscenza dei luoghi e delle motivazioni degli scioperi del 1943-45, le condizioni di vita e di lavoro nell'universo concentrazionario nazista e in conclusione i luoghi della deportazione in città e le tracce odierne che ne fanno memoria.

Gli strumenti e i materiali utilizzati sono vari: quotidiani *on line* per la ricerca su situazioni del presente; dizionari *on line* per il lessico specifico;

[1] Su una carta topografica della città di Bergamo vengono individuati targhe e edifici legati alla deportazione, in particolare la ex caserma Umberto I (poi Montelungo), in fase di riqualificazione urbanistica.

la ricerca *on line* sul sito www.resistenzapp.it per gli aspetti storiografici; testimonianze riportate nella *Bibliografia di riferimento* finale; fotografie delle lapidi e dei monumenti storici della città; *Sólo le pido a Dios*, canzone del cantautore argentino León Gieco (dall'album *4° LP* del 1978), interpretata dalla cantante argentina Mercedes Sosa e da L. Gieco (nello spettacolo *Coraz*ón *Americano*, Stadio Vélez Sarsfield di Buenos Aires, 21 dicembre 1984: https://www.youtube.com/watch?v=_zyPIURPSsA); *incipit* di opere memorialistiche e romanzi neorealisti; film di *fiction* come *L'uomo che verrà* (Italia, 2009, col., 115') di Giorgio Diritti (per avere una panoramica del contesto storico generale) e *Quei ragazzi del '43-'44* (2004), un docufilm di Angelo Ferranti e Leonardo Gervasi, con le testimonianze di sopravvissuti alla deportazione.

Per l'itinerario di visita ai luoghi della memoria di Bergamo, si realizzano cartelloni, in seguito assemblati in una presentazione in *PowerPoint*, accompagnata da una breve descrizione del luogo e del monumento evidenziato nel percorso di visita. La verifica per valutare le competenze avviene mediante l'esposizione orale dell'elaborato, realizzato secondo una griglia precedentemente predisposta dall'insegnante.

4.1. Fase preparatoria

L'insegnante seleziona il materiale (cartaceo, audiovisivo, musicale, letterario) da proporre ai piccoli gruppi (max quattro alunni per gruppo) e avvia alcune lezioni frontali per stimolare il dibattito; gli alunni ascoltano, condividono i materiali, discutono tra loro, eventualmente pongono domande. L'insegnante invita ogni gruppo a costruire un dossier di appunti e documenti ed assegna indicazioni per svolgere ricerche autonome in rete come lavoro a casa.[2]

4.2. Fase operativa: laboratorio didattico in aula

La docente visiona una serie di materiali da fonti differenti, li analizza con i piccoli gruppi di alunni che ascoltano, prendono appunti, fanno domande, intervengono, raccolgono le consegne di ricerca autonoma e si organizzano anche per il lavoro a casa e la condivisione dei materiali. L'insegnante assegna loro dei compiti in aula e domestici puntuali, come riassumere testi, rielaborare messaggi, rispondere a una batteria di quesiti, cercare immagini pertinenti al contesto di studio, scrivere brevi didascalie a supporto di repertori iconografici.

4.3. Fase operativa: condivisione e controllo dei materiali realizzati

L'insegnante revisiona i compiti che ciascun gruppo ha svolto, fornendo indicazioni per la loro correzione linguistica e per l'approfondimento dei contenuti storici. Le presentazioni realizzate in formato digitale sono condi-

---

[2] Questa fase ha richiesto quattro ore di lezione in aula.

vise in una cartella comune di *GoogleDrive*, mentre le presentazioni cartacee, come tabelloni o manifesti o collage, vengono auto-corrette in aula.

4.4. Fase operativa: assemblaggio ed esposizione dei materiali in classe

Nella 1Z ogni gruppo seleziona al suo interno un capogruppo e predispone l'esposizione orale dei *PowerPoint* realizzati; nella 1B l'insegnante assembla in formato fotografico i cartelloni cartacei realizzati e fornisce suggerimenti espositivi alle due volontarie di classe, che presentano l'elaborato definitivo in un incontro pubblico prestabilito.

4.5. Fase di verifica: presentazione dell'elaborato definitivo

Nella 1Z la docente calendarizza gli interventi in aula dei gruppi; gli alunni a turno espongono, interagiscono con i compagni e la docente, che al termine attribuisce per ogni indicatore un livello/voto sulla base di una griglia precedentemente predisposta. Due allieve della 1B presentano nell'incontro pubblico le tappe dell'itinerario svolto e le tracce di memoria in città approfondite; l'insegnante, in questa classe, non verifica né effettua una valutazione sulla base di una griglia precedentemente predisposta.

4.6. Fase di valutazione finale

L'insegnante visiona e valuta gli elaborati presentati in aula da ciascun gruppo e fornisce indicazioni per l'autocorrezione, mentre un capogruppo espone oralmente il percorso elaborato o a turno tutti i componenti del gruppo relazionano oralmente su sotto-argomenti precedentemente concordati. L'insegnante ascolta la relazione, pone domande di approfondimento o di chiarimento e attribuisce un valore ai cinque livelli (basso; medio/basso; medio; medio/alto; alto), convertiti in una scala numerica da 1 a 10, ai cinque indicatori selezionati (metodologico, relazionale, contenutistico, produttivo, espositivo) e declinati ciascuno in più descrittori.

5. Conclusioni

5.1. La strategicità dell'UdA all'interno del curricolo verticale

L'approfondimento svolto si inserisce nel curricolo verticale, perché permette di riprendere conoscenze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado (classe terza), di affrontare un tema utile nel percorso di cittadinanza e costituzione e di scoprire aspetti poco conosciuti sia di storia generale, sia di storia locale in un contesto europeo e nazionale, in occasione di una data significativa del Calendario civile (Giorno della Memoria).

5.2. La rilevazione e la valutazione delle competenze

La rilevazione è avvenuta tramite l'osservazione della relazione e della capacità di *teamworking* dei microgruppi, organizzati all'interno della classe, mentre non è stata realizzata alcuna valutazione specifica sugli elaborati prodotti, come sulle conoscenze, abilità e competenze dei singoli studenti coinvolti.

5.3. I feedback e la reazione degli studenti di fronte agli aspetti innovativi che hanno caratterizzato la proposta

I *feedback* sono stati positivi, in quanto i piccoli gruppi all'interno di ogni classe si sono attivati nella ricerca e nella selezione dei materiali per la realizzazione dell'attività proposta; ciò ha permesso di interagire tra pari, socializzare e condividere materiali anche in modalità digitale e da remoto, oltre a fare conoscenza dell'altro, in classi numerose e con alunni provenienti da vari istituti della città e della provincia: fare ricerca insieme stimola il dialogo e il confronto. Gli elaborati realizzati, pur evidenziando carenze (progettuali, di ricerca e di selezione delle fonti, linguistiche), hanno favorito la messa in gioco di modalità didattiche alternative (da affiancare alla lezione frontale e/o dialogata), svincolate dal programma e dall'indice del manuale in adozione.

Bibliografia di riferimento

G. Bertacchi (2018), *Operai, Resistenza, scioperi, deportazione. Appunti per conversazione*, in Ead., *Prediche inutili*, Bergamo, Sestante, pp. 31-47, http://www.cgil.bergamo.it/biblioteca/images/dalla_fabbrica_ai_lager_-dossier_9_Bertacchi.pdf.

B. Mantelli (2006), *Gli italiani in Germania 1938-1945: un universo ricco di sfumature*, «Quaderni Istrevi», I, pp. 5-23, https://www.centrostudiluccini.it/wp-content/uploads/2019/08/mantelli.pdf [riduzione].

A. Signorelli (1995), *A Gusen il mio nome è diventato un numero*, Sesto San Giovanni-Monza, Aned-Sezione di Sesto San Giovanni e Monza s.d. [riduzione http://www.cgil.bergamo.it/biblioteca/images/dalla_fabbrica_ai_lager_-dossier_13_Signorelli.pdf].

G. Valota (2007), *Streikertransport. La deportazione politica nell'area industriale di Sesto San Giovanni 1943–45*, Milano-Sesto San Giovanni, Guerini e Associati - Fondazione ISEC, pp. 148-158.

R. Vittori (2007), *Sui passi della storia. Guida ai principali fatti e luoghi della guerra e della Resistenza a Bergamo 1940/1945*, Bergamo, Sestante.

Indice analitico

Storia e memoria

Cantiere 1 | *Giovani costruttori di memoria (Bergamo)*
Giovani costruttori di memoria 155
Francesca Brevi

Cantiere 2 | *Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)*
La colonizzazione della Libia in Età giolittiana: i linguaggi della propaganda 163
Giovanna Conti

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
Rappresentazioni della Prima guerra mondiale tra realtà e finzione 173
Monica Maggi

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
La Prima guerra mondiale tra letteratura e fonti locali mantovane 179
Maria Chiara Galli

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
Società mantovana sul fronte fluido 185
Laura Rossi

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
La Grande Guerra nell'Archivio scolastico del Liceo Virgilio di Mantova 197
Giovanna Bagnasco

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
'Abbasso la guerra'. Gli alunni della V elementare di San Benedetto Po denunciati per disfattismo 207
Giovanni Sartori

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
È la psiche il paese più straziato 215
Emilia Vaccaro

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
I Monumenti pubblici commemorativi della Grande Guerra nel Mantovano. Tipi e significato 223
Paolo Ceriani

Cantiere 6 | *Storia e memoria della Grande Guerra. Parole e immagini (Mantova)*
Una cucina di guerra, un desiderio di pace 229
Maria Elisabetta Ferrari

Cantiere 10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
Allarme! Bombe dal cielo e guerra ai civili 239
Paola Resegotti

Cantiere 2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)
Tamburi di guerra, semi di pace: Resistenza 245
Michela Pola, Maria Cristina Alberti

Cantiere 10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
Resistenza pavese: dai banchi di scuola alle colline dell'Oltrepò 253
Isabella Nascimbene, Alessandra Pedevilla

Cantiere 2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)
Studio di caso. La Resistenza nell'Alta Italia: il ruolo degli Anglo-Americani 257
Maria Cristina Albonico, Annarosa Bolognesi

Cantiere 10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
«Ma la guerra non era finita?». Laboratorio sul tema della rappresaglia di Spino d'Adda 263
Rossella Elena Aversa, Guido De Caro, Aurelia Salimbeni, Laura Stella

Cantiere 2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)
La ritirata di Russia in Rigoni Stern e Revelli: il ripensamento sull'adesione al Fascismo e alla guerra 269
Grazia Sezzi

Cantiere 10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
Ebrei e antifascisti a Pavia: Giuseppe Loew 275
Albrigoni Mario, Ciccirello Stefano, Maddé Cristina, Zanda Stefania

Cantiere 10 | Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)
The history case: Luigi Bozzini, fenomenologia di un partigiano 279
Marina Ferrari, Piera Sinelli

Cantiere 2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)
La stampa clandestina e il sogno della futura democrazia italiana 285
Susanna Carpi de' Resmini

Operazioni cognitive e conoscenze significative

Cantiere 4 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Brescia)
La scuola di tutti 297
Cristina Mazzotti

Cantiere 4 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Brescia)*
«Ti racconto la mia Prima» 303
Daniela Masneri

Cantiere 4 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Brescia)*
La scuola in Italia oggi 309
Donata Vertua

Cantiere 4 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Brescia)*
Grecia classica, un'esperienza dal passato al presente 315
Rita Cirillo

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
A scuola 321
Lucia Mazzarelli

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
Vivere bene in aula con le persone che vi operano: compagni ed insegnanti 327
Ornella Mandelli

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
Forme di organizzazione sociale nel primo neolitico 335
Valentina Conti

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
Il diritto-dovere di voto ad Atene e nell'Italia di oggi 341
Damiano Colombo

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
Le competenze dello Stato e la cittadinanza attiva 349
Patrizia Bortolini

Cantiere 3 | *Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)*
Cittadinanza, diritti e doveri 355
Graziella Checconi

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
La reificazione del territorio all'interno dei confini amministrativi 361
Antonella Mocciaro

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
Il Comune, ente territoriale dello Stato 369
Valentina Conti

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
'Io emigrante' tra passato e presente. L'emigrazione tra fine '800 e inizio '900 375
Claudia Maria Anna Galetto

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
Cittadini, sudditi e potere politico nell'evoluzione delle istituzioni statali moderne 383
Mario Conti

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
Dallo Stato nazionale allo Stato nazionalistico e imperialistico 389
Alessandra Martinelli

Cantiere 3 | Costruzione del Curricolo delle operazioni delle cognitive e conoscenze significative (Milano)
Industrializzazione e diritti sociali: il caso di una comunità in valle 397
Annalisa Zaccarelli

Educazione al patrimonio

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Rifugio 87. Una proposta territoriale di turismo culturale, sociale e ambientale sostenibile 407
Giuseppina Dellanoce, Eugenia Granata, Nunzia A. Ricchiuti

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
Andiamo in archivio 413
Daniela Figini

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
«Con queste due righe mal scritte…». Progetto didattico sulla comprensione di alcune lettere 419
Maddalena Bogni

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Grafie in erba. Dal segno al testo, tra storia e creatività 425
Michela Valotti

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Project work per conoscere il monastero di Astino 435
Stefania Martegani

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Scoprire il monastero di Astino attraverso il gioco 443
Brentegani Silvia, Romilda Ferrari

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Alla scoperta della Valle di Astino: un approccio storico-naturalistico 451
Mariateresa Lesina

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Il cammino da scuola a Santa Maria Maggiore: alla scoperta delle tarsie di Lorenzo Lotto 457
Marina Noris

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
La Valle dei Monaci 465
Donatella Rigotto

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
La contessa Flaminia: un percorso tra carità, ritratti e stemmi 469
Paola Calegari

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Dalla tarsia di L. Lotto al racconto *Un amico da aiutare* 477
Epis Mariateresa, Marchetti Maria Emilia

Cantiere 9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)
Il quartiere, le pietre e l'acqua 483
Susanna Pendesini

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
La Guerra dei Trent'anni in territorio mantovano e il Sacco di Mantova del 1630 tra documenti storici e romanzo manzoniano 491
Maria Chiara Galli

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
La peste del 1630 a Mantova e la scienza medica oggi 497
Maria Chiara Galli

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Un anno pieno di scoperte: i popoli della Mesopotamia e la civiltà egizia 503
Cristina Valeria Canossa

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Emigrazioni storiche, immigrazioni attuali. Conoscere il passato, capire il presente 509
Alessandra Facchi

Cantiere 5 | Educazione al patrimonio archivistico-documentale (Milano)
Le officine Breda nel contesto storico-economico italiano 515
Lucia Di Primio

Cantiere 5 | Educazione al patrimonio archivistico-documentale (Milano)
Un laboratorio storico sul lavoro e sul lavoro operaio tra Ottocento e Novecento 525
Cecilia Maria Di Bona

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
Vita quotidiana a Crespi d'Adda, villaggio 'ideale' del lavoro 533
Silvia Carzaniga

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
L'arte milanese del bucato, con una testimonianza di Mario Ravini, nipote di un imprenditore lavandaio 539
Flora Clema

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
L'alba del mondo contemporaneo. Emigranti… immigranti 545
Barbara Giglia

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Storie di donne, donne di storia 551
Valeria Lotta

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Storicizzare le differenze di genere interrogando le arti visive 557
Donatella Rigotto

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Perché Mirandolina sposa Fabrizio? 561
Annalisa Ponti

Cantiere 8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)
La difesa dei diritti delle lavoratrici all'inizio del Novecento: la nascita dell'Ufficio di collocamento per il personale femminile di servizio 567
Domenica Nucera

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Get up, stand up 573
Beatrice Maisano

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
I diritti dell'infanzia 579
Roberta Villone

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Fossoli e la Giornata della Memoria 585
Irene Giovanna Francesca Cucinotta

Cantiere 7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)
Giorno della Memoria: dalla fabbrica al lager, leggere la città e la sua storia 593
Stefania Spiritelli

I docenti che hanno partecipato al percorso

Cantiere e Istituto scolastico di appartenenza

1 | Giovani testimoni di memoria (Bergamo)

Francesca Brevi	*Istituto Comprensivo F. Gatti, Scuola secondaria di primo grado G. Pascoli, Curno (BG)*
Franca Di Mauro	*Istituto Comprensivo A. Diaz, Vaprio D'Adda (MI)*
Simonetta Fiaccadori	*Istituto Comprensivo R. L. Montalcini, Alzano Lombardo (BG)*
Stefania Fumagalli	*Istituto di Istruzione Superiore D. M. Turoldo, Zogno (BG)*
Laura Ruggeri	*Istituto Comprensivo R. L. Montalcini, Alzano Lombardo (BG)*
Paola Tasca	*Istituto Comprensivo R. Levi Montalcini, Scuola secondaria di primo grado, Suisio (BG)*

2 | Dalla Resistenza alla Ricostruzione (Milano)

Maria Cristina Albonico	*Istituto Tecnico Industriale E. Conti, Milano (MI)*
Anna Rosa Bolognesi	*Istituto Tecnico per il Settore Economico-Turismo A. Gentileschi, Milano (MI)*
Susanna Carpi de' Resmini	*Scuola Media sperimentale Rinascita-A. Livi, Milano (MI)*
Giovanna Conti	*Istituto Tecnico per il Settore Economico-Turismo A. Gentileschi, Milano (MI)*
Barbara Dondi	*Liceo Ginnasio D. Manin, Crema (CR)*
Michela Pola	*Istituto Comprensivo M. Anzi, Bormio (SO)*
Grazia Maria Sezzi	*Liceo Statale M. Vegio, Lodi (LO)*

3 | Costruzione del Curriculum (Milano)

Alessandro Ardigò	*Liceo G. Oberdan, Treviglio (MI)*
Patrizia Bortolini	*Istituto Comprensivo C. Diaz, Milano (MI)*
Graziella Checconi	*Istituto Comprensivo D. Mauro, Pessano con Bornago (MI)*
Damiano Colombo	*Istituto Comprensivo C. Porta, Lurago d'Erba (CO)*
Mario Conti	*Liceo G. Oberdan, Treviglio (MI)*
Valentina Conti	*Istituto Comprensivo di via Valletta Fogliano, Vigevano (PV)*

Cristina Dante	*Istituto Comprensivo di via Valletta Fogliano, Vigevano (PV)*
Luca De Feo	*Istituto Comprensivo Como Abate, Como (CO)*
Claudia Maria Anna Galletto	*Istituto Comprensivo G. Rodari, Vermezzo (MI)*
Eleonora Galli	*Istituto Comprensivo Como Abate, Como (CO)*
Elena Galzerano	*Istituto Comprensivo E. De Marchi, Paderno Dugnano (MI)*
Ornella Mandelli	*Istituto Comprensivo E. Alessandrini, Cesano Boscone (MI)*
Alessandra Martinelli	*Istituto di Istruzione Superiore Bertarelli-Ferraris, Milano (MI)*
Lucia Mazzarelli	*Istituto Comprensivo E. Alessandrini, Cesano Boscone (MI)*
Antonella Mocciaro	*Istituto Comprensivo di via Valletta Fogliano, Vigevano (PV)*
Zaccarelli Annalisa	*Istituto di Istruzione Superiore Valle Seriana-Gazzaniga, Bergamo (BG)*

4 | Costruzione del Curriculum (Brescia)

Rita Cirillo	*Primo Istituto Comprensivo di Palazzolo sull'Oglio, Brescia (BS)*
Daniela Masneri	*Primo Istituto Comprensivo di Palazzolo sull'Oglio, Brescia (BS)*
Cristina Mazzotti	*Primo Istituto Comprensivo di Palazzolo sull'Oglio, Brescia (BS)*
Donata Vertua	*Istituto Comprensivo di Coccaglio, Coccaglio (BS)*

5 | Educazione al patrimonio archivistico-documentale (Milano)

Antonia Barone	*Istituto Comprensivo di Albavilla, Albavilla (CO)*
Lorenza Bertacchi	*Istituto Comprensivo A. Rosmini, Pusiano (CO)*
Cecilia Maria Di Bona	*Istituto di Istruzione Superiore Severi-Correnti, Milano (MI)*
Lucia Di Primo	*Istituto Comprensivo Cremona 4, Scuola secondaria di primo grado A. Frank, Cremona (CR)*
Giacinta Di Russo	*Liceo Statale E. da Rotterdam, Sesto San Giovanni (MI)*
Walter Ornaghi	*Liceo Statale E. da Rotterdam, Sesto San Giovanni (MI)*
Elio Virdia	*Liceo Statale E. Fermi, Cantù (CO)*

6 | Storia e memoria della Grande Guerra: parole e immagini (Mantova)

Giovanna Bagnasco	*Liceo Classico-Linguistico Virgilio, Mantova (MN)*
Paolo Ceriani	*Liceo delle Scienze Umane I. D'Este, Mantova (MN)*
Mihaela Coman	*Istituto Comprensivo Castiglione 1, Castiglione delle Stiviere (MN)*
Maria Elisabetta Ferrari	*Istituto di Istruzione Superiore Bonomi-Mazzolari, Mantova (MN)*
Maria Chiara Galli	*Istituto di Istruzione Superiore E. Fermi, Mantova (MN)*
Giorgia Giusti	*Istituto Comprensivo Mantova 3, Mantova (MN)*
Monica Maggi	*Istituto Comprensivo di Ceresara, Ceresara (MN)*
Laura Rossi	*Liceo Classico-Linguistico Virgilio, Mantova (MN)*
Giovanni Sartori	*Istituto Comprensivo di Asola, Asola (MN)*
Emilia Vaccaro	*Istituto di Istruzione Superiore Bonomi-Mazzolari, Mantova (MN)*

7 | Le fonti 'artistiche' (letteratura, musica, cinema ecc.) (Milano)

Cristina Valeria Canossa	*Istituto Comprensivo Via Mariani-Scuola primaria Dante Alighieri, Lissone (MB)*
Simona Colzani	*Istituto di Istruzione Superiore M. Bassi, Seregno (MB)*
Irene Giovanna Francesca Cucinotta	*Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali, Turistici e Sociali L. Milani, Meda (MB)* (2016-2017) *Istituto Professionale Agrario L. Castiglioni, Limbiate (MI)* (2017-2018)
Giuseppina Dellanoce	*Istituto Comprensivo-Scuola secondaria di primo grado Via Maffucci, Milano (MI)*
Alessandra Facchi	*Istituto Comprensivo Crema 1 Manzi-Scuola secondaria di primo grado G. Vailati, Crema (CR)*
Eugenia Granata	*Istituto Comprensivo-Scuola secondaria di primo grado Via Maffucci, Milano (MI)*
Valeria Lotta	*Istituto di Istruzione Superiore L. Einaudi, Chiari (BS)*
Beatrice Maisano	*Liceo Statale M. Vegio, Lodi (LO)*
Viviana Masseroli	*Liceo A. Cairoli, Pavia (PV)*
Stefano Pelizzoni	*Istituto Professionale di Stato per i servizi Commerciali, Turistici e Sociali L. Milani, Meda (MB)* (2016-2017) *Istituto Professionale Agrario L. Castiglioni, Limbiate (MI)* (2017-2018)
Annalisa Ponti	*Istituto Tecnico Economico N. Moreschi, Milano (MI)*

Nunzia Angela Ricchiuti	*Istituto Comprensivo-Scuola secondaria di primo grado Via Maffucci, Milano (MI)*
Donatella Rigotto	*Istituto Comprensivo A. Diaz-Scuola secondaria di primo grado L. Beltrami, Milano (MI)*
Lucia Sacco	*Istituto Comprensivo-Scuola secondaria di primo grado T. Ciresola, Milano (MI)*
Stefania Spiritelli	*Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione, S. Pellegrino Terme (BG)* (2017-2018) *Istituto Tecnico Commerciale e Turistico Statale Vittorio Emanuele II, Bergamo (BG)* (2018-2019)
Roberta Villone	*Comprensivo Statale via Lamarmora-Scuola Primaria di via Litta, Lainate (MI)*
Teresa Daniela Zambrano	*Istituto Comprensivo Via Pareto-Scuola primaria di via Sapri, Milano (MI)*

8 | Educazione al patrimonio culturale (Milano)

Eleonora Bianchi	*Istituto di Istruzione Superiore N. Moreschi, Milano (MI)*
Maddalena Bogni	*Comprensivo Statale via Lamarmora-Scuola Primaria di via Litta, Lainate (MI)*
Laura Caprera	*Istituto Comprensivo A. Manzoni-Scuola Primaria A. M. Ceriani, Uboldo (VA)*
Silvia Carzaniga	*Istituto Comprensivo J. e R. Kennedy-Scuola Secondaria di primo grado, Inzago (MI)*
Flora Clema	*Liceo Classico Statale Tito Livio, Milano (MI)*
Valentina Cosco	*Istituto Tecnico Industriale Statale C. Facchinetti, Castellanza (VA)*
Maria Cristina Esposito	*Istituto Comprensivo Sondrio Centro-Scuola Secondaria di primo grado G. P. Ligari, Sondrio (SO)*
Daniela Figini	*Liceo Classico Statale A. Manzoni, Milano (MI)*
Maria Chiara Galli	*Istituto di Istruzione Superiore E. Fermi, Mantova (MN)*
Barbara Giglia	*Istituto Comprensivo Carlo Del Prete, Scuola Secondaria di primo grado, Cassolnovo (PV)*
Maria Elena Greco	*Liceo Scientifico Statale Donatelli-Pascal, Milano (MI)*
Camilla Minelli	*Istituto Statale di Istruzione Superiore Gadda Rosselli, Gallarate (VA)*
Elefteria Morosini	*Istituto di Istruzione Secondaria Superiore M. Curie, Cernusco sul Naviglio (MI)*
Gabriella Nicodemi	*Istituto d'Istruzione Superiore Bertarelli-Ferraris, Milano (MI)*

Domenica Nucera	*Istituto Comprensivo De Marchi-Scuola Secondaria di primo grado A. Gramsci, Paderno Dugnano (MI)*

9 | Educazione al patrimonio culturale (Bergamo)

Silvia Brentegani	*Istituto Comprensivo G.D. Petteni-Scuola primaria G. Pascoli, Redona (BG)*
Paola Calegari	*Istituto Comprensivo I Mille-Scuola primaria A. Cavezzali, Longuelo (BG)*
Mariateresa Epis	*Istituto Comprensivo A. Moro-Scuola primaria Dante Alighieri, Mariano di Dalmine (BG)*
Romilda Ferrari	*Istituto Comprensivo G. D. Petteni, Scuola primaria G. Pascoli, Redona (BG)*
Mariateresa Lesina	*Liceo linguistico G. Falcone, Bergamo (BG)*
Maria Emilia Marchetti	*Istituto Comprensivo A. Moro-Scuola primaria Dante Alighieri, Mariano di Dalmine (BG)*
Stefania Martegani	*Liceo linguistico G. Falcone, Bergamo*
Marina Noris	*Istituto Comprensivo G.D. Petteni-Scuola primaria G. Pascoli, Redona (BG)*
Susanna Pendesini	*Istituto Comprensivo G.D. Petteni-Scuola primaria G. Pascoli, Redona (BG)*
Michela Valotti	*Istituto Comprensivo A. Belli-Scuola secondaria di I grado A. Belli, Sabbio Chiese (BS)*

10| Percorsi storici tra guerra, libertà e ricostruzione (Pavia)

Mario Albrigoni	*Istituto Comprensivo A. Manzoni, Cava Manara (PV)*
Elena Aversa	*Istituto Comprensivo di Bereguardo e Marcignago, Bereguardo (PV)*
Stefano Cicirello	*Istituto Superiore L. Faravelli, Stradella (PV)*
Guido De Caro	*Istituto Comprensivo di Bereguardo e Marcignago, Bereguardo (PV)*
Mariangela Domizi	*Istituto Comprensivo L. Poma, Garlasco (PV)*
Marina Ferrari	*Istituto Tecnico A. Bordoni, Pavia (PV)*
Cristina Maddè	*Istituto Professionale L. Cossa, Pavia (PV)*
Isabella Nascimbene	*Istituto Superiore Taramelli- Foscolo, Pavia (PV)*
Alessandra Pedevilla	*Istituto Superiore Taramelli- Foscolo, Pavia (PV)*
Marco Podda	*Istituto Superiore Maserati, Voghera (PV)*
Marta Rebagliati	*Istituto Comprensivo C. Angelini, Pavia (PV)*

Paola Resegotti	*Istituto Comprensivo C.Cavour, Pavia (PV)*
Aurelia Salimbeni	*Istituto Comprensivo di Bereguardo e Marcignago, Bereguardo (PV)*
Maria Teresa Santi	*Istituto Superiore B. Cairoli, Vigevano (PV)*
Piera Sinelli	*Istituto Tecnico A. Bordoni, Pavia (PV)*
Laura Stella	*Istituto Comprensivo di Bereguardo e Marcignago, Bereguardo (PV)*
Stefania Zanda	*Istituto Professionale L. Cossa, Pavia (PV)*