



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico  
in Scienze della Formazione Primaria

**La scuola di una volta attraverso le fonti:  
promuovere la ricerca storica alla scuola primaria.**

Relatrice:  
Prof.ssa Laura Righi

Laureanda:  
Chiara De Pietri

Anno accademico 2024 - 2025



## Indice

|  |    |
|--|----|
| Introduzione .....   | 1  |
| Capitolo 1: La storia ed il suo insegnamento .....   | 3  |
| 1.1 Che cos'è la storia? .....   | 3  |
| 1.2 Quale storia insegnare? .....  | 7  |
| 1.3 Il rapporto tra il passato e il presente .....   | 13 |
| 1.4 Le indicazioni Nazionali per il curriculum sull'insegnamento della storia .....            | 15 |
| Capitolo 2: Il laboratorio storico attraverso le fonti.....                                    | 23 |
| 2.1 Fare didattica attraverso le fonti.....  | 23 |
| 2.2 Il laboratorio storico.....  | 27 |
| 2.2.1 Il ruolo dell'insegnante .....   | 31 |
| 2.2.2 La partecipazione dei bambini – Il <i>cooperative learning</i> .....                     | 35 |
| 2.3 Le fonti e la loro critica.....  | 38 |
| 2.3.1 I tipi di fonte.....   | 40 |
| 2.3.2 Le fonti fotografiche: caratteristiche e potenzialità .....                              | 43 |
| Capitolo 3: La mia esperienza di tirocinio presso la “Scuola- museo” .....                     | 47 |
| 3.1 Il tirocinio presso l'Istituto Comprensivo “ <i>Ferrante – Gonzaga</i> ” di Guastalla..... | 47 |
| 3.2 Il modello di Unità Didattica di Apprendimento: caratteristiche e progettazione .....      | 50 |
| 3.2.1 Unità di Apprendimento a confronto .....   | 58 |
| 3.3 <i>La scuola di una volta attraverso le fonti</i> .....                                    | 61 |
| 3.3.1 Prerequisiti e obiettivi .....   | 62 |
| 3.3.2 La costruzione del percorso e l'analisi delle fonti scritte.....                         | 63 |
| 3.3.3 L'utilizzo delle fonti fotografiche all'interno del percorso.....                        | 68 |
| 3.3.4 Fonti materiali, fonte orale e riflessione finale .....                                  | 72 |
| Conclusioni .....  | 78 |
| Bibliografia .....   | 80 |
| Allegato 1: Le fonti.....  | 82 |



# Introduzione

La presente tesi ha l'obiettivo di approfondire la didattica della storia e la sua applicazione, portando come esempio l'esperienza di tirocinio da me svolta.

Il primo capitolo introduce il concetto di storia come disciplina scientifica che studia il passato dell'umanità attraverso l'analisi e l'interpretazione delle fonti. Viene messo in evidenza come la storia non si limiti a essere un semplice concatenamento di eventi che si susseguono nel tempo, ma rappresenti piuttosto un insieme di circostanze tra loro collegate da relazioni di causa e conseguenza. Si delinea inoltre come la storia costituisca un importante processo di ricerca e di ricostruzione degli eventi, basato su un metodo rigoroso. Il capitolo affronta anche il valore formativo della storia, sottolineando come essa contribuisca allo sviluppo del pensiero critico e alla comprensione delle trasformazioni delle società nel tempo e, per questo motivo, deve superare l'idea di didattica puramente trasmissiva dei contenuti. Viene inoltre evidenziata l'importanza della storia nel contesto educativo, come strumento per costruire consapevolezza storica e promuovere una cittadinanza attiva mettendo i bambini al centro del processo di costruzione dei propri saperi. Infine, nella parte conclusiva, vengono messi a confronto gli obiettivi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione* con le bozze delle *Nuove Indicazioni Nazionali*. Il confronto nasce da alcune differenze sostanziali tra i due documenti nella visione dell'insegnamento di questa disciplina e negli obiettivi formativi che essa si propone di raggiungere. Il secondo capitolo è dedicato al laboratorio storico come strategia didattica e alla ricerca storica attraverso le fonti. In apertura viene approfondito il tema della didattica storica attraverso le fonti evidenziandone le potenzialità e sottolineando come essa sia uno strumento fondamentale per avvicinare gli alunni alla conoscenza del passato e per sviluppare competenze. Successivamente si definiscono le caratteristiche principali del laboratorio storico, mettendo in luce le fasi, le modalità di lavoro e le strategie didattiche che favoriscono la partecipazione attiva degli alunni nel processo di costruzione della conoscenza storica. In questo contesto si analizza il ruolo dell'insegnante, che assume la funzione di guida e facilitatore dell'apprendimento, e si evidenzia l'importanza della partecipazione attiva dei bambini, favorita anche mediante metodologie collaborative come il cooperative learning. Si procede, infine, con l'approfondimento del concetto di fonte e delle tipologie che si possono usare all'interno della didattica evidenziando per ciascuna le peculiarità. Particolare attenzione viene data alle fonti fotografiche di cui vengono analizzate le caratteristiche e le potenzialità didattiche, evidenziando il loro valore come strumenti efficaci per stimolare l'osservazione, la discussione e la comprensione dei contesti storici.

Nel terzo e ultimo capitolo viene presentata l'esperienza di tirocinio svolta presso l'Istituto

Comprensivo “Ferrante – Gonzaga” di Guastalla. Dopo un’iniziale spiegazione degli obiettivi del tirocinio e del contesto in cui ho avuto la possibilità di svolgerlo, l’attenzione si concentra sul progetto realizzato grazie alla presenza della Scuola-museo. Successivamente viene approfondito il modello di Unità Didattica di Apprendimento, mettendone in luce la struttura, le finalità e il suo utilizzo nella progettazione del percorso didattico. Viene inoltre proposto un confronto con un altro modello, con una riflessione sulle principali somiglianze e differenze. Il capitolo approfondisce poi l’Unità di Apprendimento *La scuola di una volta attraverso le fonti*, illustrandone i prerequisiti richiesti agli alunni e gli obiettivi formativi perseguiti. Vengono quindi descritte le attività proposte durante il percorso, sottolineandone le metodologie, le strategie didattiche e le fonti selezionate per ciascuna di esse. Un paragrafo specifico è dedicato alle fonti fotografiche e al loro utilizzo all’interno del percorso. Infine, vengono presentate le attività conclusive e le riflessioni finali sull’esperienza, mettendo in evidenza i risultati ottenuti e il valore formativo del percorso svolto.

# Capitolo 1: La storia ed il suo insegnamento

In questo elaborato di tesi desidero approfondire il tema della didattica scolastica, concentrandomi in particolare sulla didattica della storia attraverso l'utilizzo delle fonti. Negli ultimi anni, la didattica ha subito notevoli trasformazioni, stimulate dalle numerose ricerche che promuovono una partecipazione attiva dello studente, concepito come costruttore del proprio sapere. Si sta dunque assistendo a una transizione da una modalità di insegnamento prevalentemente trasmissiva e frontale a una nuova impostazione, in cui l'insegnante non si limita a esporre e trasmettere contenuti, ma crea contesti e attività che permettono agli alunni di apprendere per scoperta. Il punto di partenza della mia riflessione è dunque la didattica e il ruolo centrale che essa assume all'interno del sistema scolastico.

Questo discorso si applica pienamente anche all'insegnamento della storia, che rappresenta il nucleo centrale della mia tesi. Ritengo che questa disciplina costituisca un elemento fondamentale all'interno di un più ampio mosaico di conoscenze: essa rappresenta uno strumento essenziale per costruire la propria identità sociale, sviluppare il pensiero critico e acquisire consapevolezza non solo della storia nazionale, ma anche di quella mondiale, aprendosi così al confronto con culture diverse e mettendo in discussione le proprie convinzioni.

In quest'ottica, credo fermamente nel valore di una didattica della storia attiva e laboratoriale che da anni viene proposta dagli studiosi e dagli insegnanti attivi nel campo della didattica della storia. Durante il tirocinio del quinto anno ho avuto l'opportunità di progettare e realizzare un'Unità di Apprendimento che ha previsto attività di gruppo, in cui i bambini hanno potuto collaborare, confrontarsi e affrontare situazioni nuove alla ricerca di informazioni. Il percorso si è concluso con una vera e propria esperienza laboratoriale che ha portato alla realizzazione di un elaborato finale. Elemento centrale e motore di questo percorso sono state le fonti storiche, in particolare quelle fotografiche, che mi hanno colpita profondamente per il modo in cui sono state interpretate e utilizzate dai bambini. Di queste parlerò più dettagliatamente nei capitoli successivi.

## 1.1 Che cos'è la storia?

Prima di addentrarmi e approfondire la didattica della storia, mi sembra doveroso innanzitutto a definire cosa si intende per storia. Quindi: che cos'è la storia? È una domanda molto ampia e complessa che comprende tanti aspetti e su cui non credo esista una risposta univoca. Tra le definizioni trovate, quella che ha più stimolato la mia riflessione e ricerca è proposta nel libro *Il primo libro di didattica della storia* che suggerisce la definizione di Marc Bloch: la storia è la scienza degli

uomini nel tempo<sup>1</sup>. Partendo quindi da questa citazione è possibile prima di tutto individuare tre principali elementi storici ovvero l'uomo, il tempo e la scienza. L'uomo è colui che determina la storia e i fatti storici che sono poi collocati all'interno di uno spazio temporale passato. Per quanto riguarda il terzo elemento, la storia, si basa su un incessante lavoro di ricerca che porta a nuove ricostruzioni continue a partire dalla lettura delle fonti; per questo motivo possiamo considerarla una scienza. Questo è, tuttavia, un tema ampio e delicato a partire dal problema dell'oggettività che lo storico e i fatti dovrebbero mantenere nel momento in cui sono costruiti. Un contributo importante è fornito ma Edward Carr che definisce la storia come un "continuo processo di interazione tra lo storico e i fatti storici, un dialogo senza fine tra il presente e il passato"<sup>2</sup>. Inoltre, riprendendo il discorso di Bloch, lo studioso Carr, nel suo libro *Sei lezioni di storia*, spiega come anche i fatti storici che giungono fino a noi non si presentino mai in forma pura, così come sono realmente accaduti, poiché, prima di pervenirci, vengono filtrati attraverso gli occhi e la mente di chi li registra<sup>3</sup>. Se l'oggettività rappresenta quindi una questione centrale nell'ambito della storiografia, essa riveste un ruolo altrettanto significativo nel contesto della didattica. Lo storico, dunque, così come qualsiasi studioso o insegnante, deve essere in grado di tenere in considerazione questa componente e cercare di raggiungere quella che viene chiamata da Andrea Savio e Walter Panciera obiettività intellettuale. Usando le parole di Bloch, essa consiste nell' "onesta sottomissione alla verità", cioè nel seguire rigorosamente il metodo filologico fondato sul presentare risultati basati sulle fonti aprendosi ad eventuali chiarimenti e confronti ed indicando in modo chiaro e trasparente gli elementi che sostengono la tesi in questione<sup>4</sup>.

Un aspetto da tenere in considerazione è il fatto che i nostri trascorsi, le conoscenze pregresse e le convinzioni culturali costruite nel corso della vita credo siano in grado di influenzare la nostra percezione del presente e le future conoscenze. Un noto autore che ha studiato ed elaborato teorie in merito a ciò è lo psicologo Jerome Bruner. Egli tra i temi più conosciuti, parla proprio della cultura e di come essa contribuisca a dare significato a ciò che l'uomo vive. Nel suo libro *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, parla della cultura come "superorganica"<sup>5</sup> in quanto essa "è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la realtà viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo"<sup>6</sup>. Questo aspetto è la base da

---

<sup>1</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, *Il primo libro di didattica della storia*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi – Mape, 2015, p. 23.

<sup>2</sup> E. CARR, R. W. DOVIES (a cura di), *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 2000, p. 35.

<sup>3</sup> E. CARR, R. W. DOVIES (a cura di), op. cit., 2000, p. 27.

<sup>4</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Milano, Le Monnier Università, 2022, p. 5.

<sup>5</sup> J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Campi del sapere/ Feltrinelli, 1997, p. 17

<sup>6</sup> *Ibidem*

cui parte ogni comunità, tuttavia, è cruciale capire che questo sistema simbolico non si esaurisce nel tempo “ma viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l’identità e lo stile di vita della propria cultura<sup>7</sup>”. È quindi attraverso questo processo che esperienze, trascorsi e convinzioni diventano parte della persona; questo processo di interiorizzazione viene trasmesso anche attraverso il sistema educativo oltre che attraverso la famiglia e l’esperienza. All’interno del suo libro Bruner inoltre spiega che la è una creazione umana ma “al tempo stesso plasma e rende possibile l’attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l’apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall’utilizzazione di risorse culturali<sup>8</sup>”. Secondo l’autore quindi la mente si sviluppa all’interno della cultura, le capacità di pensiero, interpretazione e comprensione sono infatti rese possibili dall’accesso a risorse culturali quali il linguaggio, i sistemi simbolici, le pratiche sociali e le narrazioni condivise. Questa prospettiva mette in evidenza come le conoscenze già possedute e le convinzioni culturali maturate nel tempo incidano in modo significativo sulla comprensione del presente e sull’acquisizione di nuovi saperi in un certo senso filtrandoli. Ogni nuovo apprendimento, infatti, si costruisce a partire da schemi di significato già esistenti, che possono essere messi in discussione e rielaborati, ma non completamente ignorati. In ambito educativo, ciò comporta la necessità di progettare esperienze di apprendimento che tengano conto del bagaglio culturale degli studenti e che li aiutino a utilizzare in modo consapevole e critico gli strumenti a loro disposizione rendendoli consapevoli di questo aspetto.

L’influenza culturale e delle nostre conoscenze ha quindi una duplice ricaduta: da un lato, è la costruzione dei fatti storici che ci aiuta a comprendere aspetti delle società di oggi e a costruire le conoscenze e le credenze sopra citate; dall’altro, sono proprio queste ultime che rischiano di influenzare anche la costruzione di quelle future, attraverso pregiudizi e stereotipi che, più o meno consapevolmente, portiamo con noi. Per quanto riguarda il primo aspetto, c’è da riconoscere anche l’importanza, per gli uomini, di riconoscersi e ritrovarsi, dando un senso di appartenenza al proprio essere e continuità al trascorrere delle generazioni. Panciera e Savio scrivono infatti che “conoscere il proprio passato e avere coscienza del cammino delle generazioni che ci hanno preceduto è una delle condizioni indispensabili per formare dei cittadini consapevoli e indipendenti.<sup>9</sup>”. Questo pensiero, a mio avviso, racchiude uno degli obiettivi principali di cui dovremmo tenere conto come insegnanti quando parliamo o insegniamo la storia, oltre a rappresentare la complessità che questa disciplina porta con sé nel momento in cui viene insegnata ai più piccoli. La costruzione dell’identità collettiva passa, tuttavia, anche attraverso quella individuale. Jerome Bruner propone nove principi che guidano

---

<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> *Ibidem*

<sup>9</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 6 ss.

l'approccio educativo della psicologia culturale interrogandosi "continuamente sull'interazione fra le capacità delle menti individuali e i mezzi con cui la cultura ne favorisce e o ne ostacola la realizzazione<sup>10</sup>". Il principio che più mi ha incuriosita e che meglio si aggancia con il discorso sopra riportato è l'ottavo, *il principio dell'identità e dell'autostima*<sup>11</sup> Bruner parte dal presupposto che "l'aspetto più universale dell'esperienza umana è il fenomeno del sé, e sappiamo che l'educazione è essenziale per la sua formazione<sup>12</sup>". Per lo studioso il primo aspetto del sé che va riconosciuto è quello d'azione (*agency*), si tratta "del senso di poter iniziare e portare avanti delle attività per proprio conto<sup>13</sup>". Inoltre, la capacità di riuscire ad agire implica non solo l'inizio dell'azione ma anche il suo portarlo a termine per cui questo, secondo Bruner, comporta "il possesso di *abilità* di *know-how*. Il successo e il fallimento sono i principali elementi che nutrono lo sviluppo del sé" aggiungendo che "la scuola è il luogo dove il bambino incontra per la prima volta questi criteri<sup>14</sup>".

In questo quadro, la scuola assume quindi un ruolo centrale, rappresentando il primo contesto strutturato in cui bambini e bambine sono chiamati a confrontarsi con i concetti di successo e insuccesso. In particolare, l'insegnamento della storia può diventare uno spazio privilegiato per sostenere la costruzione dell'identità e dell'autostima, offrendo agli alunni occasioni di partecipazione attiva alla costruzione del sapere e favorendo lo sviluppo di un pensiero critico capace di riconoscere e mettere in discussione pregiudizi e stereotipi.

Credo che l'analisi di questi aspetti sia importante da tenere in considerazione quando si parla di didattica poiché l'insegnante, pur non essendo uno storico di professione, dovrebbe comportarsi come tale. I bambini hanno bisogno, infatti, di aver davanti una figura che insegni loro l'autenticità e l'oggettività delle cose allenandoli a distinguerle da quelle false. Inoltre, il compito dello storico, così come quello del docente, è quello di capire e trasmettere il passato senza "emettere sentenze" e giudizi<sup>15</sup>. La visione che, come futura docente, ho della scuola è quella di una didattica che prepari non solo ad affrontare il percorso scolastico, ma anche la realtà della vita, favorendo nei bambini e nei ragazzi lo sviluppo di abilità e competenze utili per il loro futuro. Partendo da questa mia convinzione credo che anche le discipline abbiano questo potere e che gli insegnanti dovrebbero prenderne coscienza. La storia può insegnare al bambino a vedere gli eventi con occhio critico, a dividere ciò che è vero da ciò che è falso e ad abituarlo a non lasciarsi influenzare da stereotipi e giudizi nocivi per la società. Come espresso dagli autori Micciché, Pizzirusso e Ravveduto, questo discorso "non inficia la facoltà di ognuno, che sia storico o insegnante, di esprimere giudizio che sia

---

<sup>10</sup> J. BRUNER, op. cit., 1997, p. 26.

<sup>11</sup> Ivi, p. 48

<sup>12</sup> *Ibidem*

<sup>13</sup> Ivi, p. 49

<sup>14</sup> Ivi, p. 50

<sup>15</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 27.

espressione delle proprie convinzioni, dei propri valori, del contesto stesso in cui ci si colloca. Ma questo dovrà essere sempre ben riconoscibile e non invalidare in alcun modo il processo di ricostruzione del passato che è oggetto del nostro lavoro<sup>16</sup>”.

La storia, infine, come già citato all’inizio, è anche la disciplina del tempo. Questo concetto è, a mio avviso, un tassello fondamentale che aiuta a collocare gli eventi al posto giusto, mettendoli in relazione con quelli avvenuti precedentemente e con le conseguenze che essi provocano. Lavorare in classe sul concetto di temporalità e far comprendere ai bambini che gli eventi analizzati non sono solamente una successione di eventi lineare e ordinata, come viene spesso proposta dai manuali scolastici tradizionali, è un obiettivo su cui tutti gli insegnanti dovrebbero lavorare. Secondo gli autori del libro *Il mio primo libro di didattica della storia*, infatti, indagare e ricostruire i fatti storici non implica semplicemente una demarcazione del periodo in cui si è svolto individuando un inizio ed una fine, ma anche svolgere un’indagine sui fatti che sono ad essi correlati o che si sono verificati come conseguenza<sup>17</sup>. Questo aspetto ha ricadute anche sul piano didattico in quanto gli studenti dovrebbero imparare a lavorare sulle cronologie e sulle periodizzazioni. È importante fin dai primi anni della scuola primaria lavorare con i bambini su questi due aspetti storici per far comprendere loro la complessità degli eventi e dei diversi punti di vista interpretativi; anche il lavoro sulla cronologia si può portare avanti fin dai primi anni di primaria in quanto è un primo passo verso, “l’acquisizione di strumenti fondamentali della disciplina storica, ma anche di sviluppo di competenze spendibili in ogni altro ambito scolastico ed extra-scolastico<sup>18</sup>”.

## 1.2 Quale storia insegnare?

Quanto approfondito nel paragrafo precedente, è propedeutico al fine di illustrare il tipo di storia che vorrei si insegnasse nelle scuole e che nel mio piccolo ho cercato di trasmettere durante l’esperienza di tirocinio. Come sottolineano Panciera e Savio, il termine *storia* può assumere diversi significati. Uno dei più comuni, e spesso utilizzato in modo ingenuo, è quello che identifica la storia con “tutto quello che ci siamo lasciati alle spalle<sup>19</sup>”, intendendola quindi semplicemente come il passato. Sebbene questa affermazione non sia del tutto sbagliata, quella su cui è necessario focalizzarsi in quanto docenti, è il significato di storia intesa come disciplina storica approfondita dagli studiosi. In questo senso indichiamo “una disciplina di studio che possiede una sua propria epistemologia, dei particolari strumenti di lavoro e dei propri metodi<sup>20</sup>.” La storia tramandata in ogni ordine di scuola è perciò una vera e propria disciplina di studio con un suo metodo scientifico, “la storia è infatti il frutto

---

<sup>16</sup> *Ibidem*

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 47

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 47 ss.

<sup>19</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 1.

<sup>20</sup> *Ibidem*

di un continuo lavoro di ricerca e di disseminazione dei suoi risultati, che porta a postulare sempre nuove ipotesi, a produrre sempre nuove costruzioni del passato<sup>21</sup>”. Perciò, come scritto all’interno delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, “la storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente<sup>22</sup>”. Il riconoscimento della storia come sapere scientifico implica l’accettazione del fatto che essa non sia un sapere definito e statico, ma mutevole, in quanto frutto di un continuo lavoro di ricerca, confronto e nuove scoperte. È importante assumere questa prospettiva anche in ambito scolastico, promuovendo un insegnamento della storia che non si limiti alla presentazione dei fatti e delle verità così come sono già note, ma che proponga la loro conoscenza attraverso processi di ricerca e scoperta. La storia insegnata a scuola dovrebbe dunque avvicinare gli alunni, in modo adeguato alla loro età, ai processi del metodo storico, favorendo la comprensione di come le conoscenze sul passato vengono costruite.

Proprio perché la storia è un sapere dinamico, costruito attraverso processi di ricerca e di interpretazione, il suo valore non è perciò solo conoscitivo, ma anche formativo. In questo quadro si colloca la riflessione di Witold Pula che, nel suo libro *Riflessioni sulla storia*, scrive che “la storia va coltivata<sup>23</sup>”. Secondo l’autore la storia va coltivata per differenti motivi, in primis per i suoi valori umanistici. Questa affermazione mi offre un ottimo spunto riguardante il tema di quale storia insegnare: l’uomo per i suoi valori innati è predisposto all’empatia, alla curiosità e alla diversità, è importante quindi insegnare la storia dei valori, nostri ma anche di altre culture<sup>24</sup>. Un tema che infatti credo sia necessario affrontare nell’ottica di una didattica della storia aggiornata e al passo con le nuove sfide che la società di oggi ci pone come insegnanti, è la multiculturalità che ogni giorno popola le classi scolastiche. Credo che essa sia una fonte di ricchezza e un elemento decisivo in grado di spronare la didattica sempre più dal locale al globale. Come scritto nel capitolo intitolato *La storia alla scuola primaria: perché e come* del libro *Insegnare la storia nella scuola primaria*, la società in cui viviamo ora è radicalmente cambiata per cui “studiare storia non vuol dire affrontare gli stessi argomenti e utilizzare gli stessi strumenti<sup>25</sup>” del passato. Non si tratta più di focalizzarsi esclusivamente sulla storia nazionale ma di fornire ai bambini una conoscenza più globale con la consapevolezza che l’approfondimento di punti di vista differenti arricchisce la comprensione del

---

<sup>21</sup> Ivi, p. 3

<sup>22</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, 2012, p. 51

<sup>23</sup> W. KULA, M. HERLING (a cura di), *Riflessioni sulla storia*, Padova, Saggi Marsilio, 1990, p. 94.

<sup>24</sup> Ivi, p. 94 ss.

<sup>25</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, *Insegnare la storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, Utet Università, 2023, p. 9.

passato preparando i bambini a vivere nella società moderna<sup>26</sup>. Presentare fonti di diverso tipo e sostenere i bambini nella scoperta attiva del loro significato permette di sviluppare un atteggiamento critico e consapevole nei confronti del passato, favorendo la costruzione di conoscenze storiche non trasmissive ma frutto di un processo di ricerca. In questo modo viene superata la pretesa di giungere a una “definizione del cittadino in senso nazionalistico<sup>27</sup>”; l’obiettivo diventa invece quello di “costruire una consapevolezza dei molteplici e diversi punti di vista attraverso cui è possibile ricostruire il passato, e a una pratica didattica articolata che sia in grado di gestirli<sup>28</sup>”.

Questo aspetto non esclude, però, l’importanza della conoscenza della storia nazionale ed in modo particolare di quella locale. Esse ricoprono infatti comunque un ruolo rilevante nella costruzione della propria identità ed è importante siano valorizzate. Il punto di forza dell’approfondimento della dimensione locale è la possibilità di conoscere il proprio territorio e scoprire la presenza di siti storici, edifici o monumenti in grado di raccontare storie e vissuti. Essa offre ai bambini un’esperienza concreta e coinvolgente; oltre che stimolare la curiosità verso le tradizioni, promuove un senso di responsabilità e attenzione nei confronti del patrimonio culturale che li circonda<sup>29</sup>.

Un’altra affermazione a mio parere estremamente significativa ed affascinante letta nel libro di Pula, e in linea con quanto scritto fino a questo momento, è: “il custode della diversità umana è la storia<sup>30</sup>”. L’autore infatti scrive che “la diversità che si incontra oggi in ogni momento della storia è solo un minuscolo frammento di quella che l’umanità ha creato nel corso dei millenni<sup>31</sup>”. Credo che in questa riflessione venga sottolineata nuovamente un’importante qualità della storia che, all’interno della sua didattica scolastica, è difficile da negare: il fatto che la storia sia veicolo di conoscenza dell’altro, della diversità intesa come ricchezza. Questo aspetto dovrebbe essere quindi un punto facilitatore verso il modello didattico attento alla multiculturalità di cui ho parlato sopra. La diversità con cui entriamo in contatto ogni giorno in classe va dunque valorizzata, tramandata e preservata per permettere agli studenti di cogliere la complessità dell’essere umano. Un’altra importante qualità dell’insegnamento della storia che scaturisce da questa riflessione è la cura del patrimonio culturale dell’umanità che si collega in modo spontaneo con il discorso appena citato. Il patrimonio culturale è il riflesso, infatti, dell’evoluzione della cultura umana e per questo è importante indagarlo. “Il compito della scienza storica è, da una parte, scoprire quei valori dimenticati che possono rivivere e arricchire così l’attuale patrimonio culturale, dall’altra, invece, rendere i singoli elementi di questo patrimonio il più comprensibili possibile<sup>32</sup>”.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*

<sup>27</sup> *Ibidem*

<sup>28</sup> *Ibidem*

<sup>29</sup> *Ibidem*

<sup>30</sup> W. KULA, M. HERLING (a cura di), *op. cit.*, 1990, p. 94.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 94 ss

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 96 ss.

È importante riflettere sulle ragioni per cui la storia e il suo insegnamento sono fondamentali per i bambini e le bambine in quanto, come sostenuto da diversi autori nel libro *L'insegnamento della storia oggi*, stiamo vivendo un processo di indebolimento delle materie umanistiche che sono ritenute sempre meno importanti e quindi svalutate<sup>33</sup>. L'obiettivo principale di questo paragrafo non è solo comprendere il valore della disciplina storica, ma anche analizzare le cause del disinteresse che ultimamente la accompagna e riflettere su possibili strategie per affrontarle in modo efficace. Rosa Talarico scrive che una causa di questa svalutazione potrebbe essere dovuta alle nuove tecnologie che rendono discipline come queste vulnerabili. Le nuove generazioni a causa di queste sembrano essere sempre meno interessate alla storia o sempre meno abituate a scoprirla. L'autrice spiega come all'interno di un'indagine svolta nel 2008, sia emerso come le discipline come quelle storica, vengono viste deboli e con metodi ritenuti noiosi e obsoleti oltre che con contenuti spesso non utili e poco significativi<sup>34</sup>. Anche Piero Bevilacqua riconosce l'esistenza di questo problema di indebolimento della disciplina, che secondo l'autore è causato da un ruolo prevalentemente passivo dello studente. Nella didattica tradizionale, infatti, le lezioni di storia appaiono per lo più frontali con l'esposizione degli eventi in modo sequenziale. La critica esposta dall'autore vede la storia come troppo focalizzata sull'apprendimento dei fatti presentati così come sono esposti nei manuali provocando di conseguenza un apprendimento di essi solamente in modo mnemonico<sup>35</sup>.

Il concetto che appare alla base di un rinnovamento della disciplina storica non risiede soltanto nei contenuti proposti, ma anche nel metodo attraverso cui l'insegnante promuove l'attivazione del sapere nei bambini, orientando l'insegnamento verso una didattica della storia capace di coinvolgerli in modo attivo e consapevole. All'interno della didattica storica, infatti, le metodologie utilizzate devono essere accattivanti, stimolanti e al passo con le nuove esigenze delle generazioni che oggi ci troviamo in classe. Esse potrebbero inoltre, prevedere l'integrazione delle nuove tecnologie che, se impiegate in modo consapevole e calibrato, non solo facilitano l'accesso alle conoscenze, ma favoriscono anche lo sviluppo di competenze nuove e trasversali. Come Walter Panciera sostiene nel suo libro *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, la didattica che si avvale dell'uso delle nuove tecnologie per reperire materiale o strumenti di lavoro fornisce sicuramente un valore aggiunto; la spiegazione dell'insegnante, inoltre, potenziata da un uso consapevole della tecnologia, può infatti "trasmettere passione per la disciplina, suscitare curiosità, insomma fare appello a un'adesione emotiva che può stimolare negli allievi una crescita d'interesse e del desiderio di apprendere<sup>36</sup>." Solo lavorando su

---

<sup>33</sup> S. CASTRO, G. GOLLA, R. TALARICO (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci editore, 2023, p. 21.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> P. BEVILACQUA, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Roma, Universale Donzelli, 2000, p. 23.

<sup>36</sup> W. PANCIERA, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci editore – studi superiori, 2022, p. 68.

questo aspetto credo si possa aspirare ad una valorizzazione della disciplina.

All'interno di questo ampio discorso, credo sia interessante analizzare l'utilizzo del libro di testo. Esso rappresenta lo strumento più utilizzato dai docenti all'interno della didattica e per alcuni autori sarebbe il primo strumento ad incentivare la memorizzazione dei fatti per la modalità in cui vengono proposti. Anche se nella scuola primaria questi tipi di testi negli ultimi anni hanno subito notevoli modifiche e cercano sempre più di stare al passo con l'innovazione didattica, il rischio al loro interno è quello di presentare ai bambini i fatti e gli eventi in modo dogmatico e, con quella definita da Bevilacqua, una sua "pesante compattezza". Ciò che dovrebbe essere trasmesso attraverso l'insegnamento della storia è, piuttosto, la sua natura problematica e discutibile. Offrendo agli alunni la possibilità di ricostruire eventi e fatti attraverso una riflessione critica, si possono promuovere momenti di confronto, verifica e approfondimento dei diversi punti di vista e delle fonti disponibili<sup>37</sup>. A volte è necessario quindi staccarsi dal manuale scolastico che spesso propone "una narrazione confezionata e inconfutabile, che mette in ombra il percorso storico, le domande, i punti di vista differenti, le interpretazioni contrastanti e ostacola l'esercizio del pensiero critico<sup>38</sup>." Questo non significa eliminare a prescindere i manuali all'interno della didattica ma, parallelamente, predisporre un percorso alternativo che sia in grado di coinvolgere attivamente gli alunni. Il manuale è uno strumento che, come gli altri, va utilizzato con consapevolezza e criterio in base agli obiettivi prefissati e alle metodologie necessarie alla classe per arrivare a tali obiettivi. L'importante, quindi, non è riempire le menti dei bambini con nozioni e date con metodologie tradizionali non in grado di stimolare l'interesse e la partecipazione con temi poco attuali, "sono invece necessari strumenti critici per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante, e soprattutto per poter inquadrare tutte le informazioni in un ampio scenario mondiale.<sup>39</sup>" Con questo discorso non si intende demonizzare a prescindere il modello trasmissivo che si focalizza principalmente sull'apprendimento attraverso la memorizzazione. Come afferma lo studioso Panciera, la capacità mnemonica è una competenza sicuramente importante da allenare con le giuste attività, ma "il campo della storia è sempre stato indissolubilmente e comunque legato alla formazione della memoria personale e collettiva<sup>40</sup>" attraverso l'approfondimento di contenuti scelti per costruire la consapevolezza storica. Il modello trasmissivo incentrato sull'apprendimento mnemonico può essere quindi preso in considerazione quando si parla, per esempio, della funzione civica della storia. Esso può tornare utile per allenare quelle che sono le competenze chiave di cittadinanza, come la comprensione dell'identità nazionale e l'interiorizzazione dei valori democratici attraverso

---

<sup>37</sup> P. BEVILACQUA, op. cit., 2000, p. 26 ss.

<sup>38</sup> S. CASTRO, G. GOLA, R. TALARICO (a cura di), op. cit., 2023, p. 20

<sup>39</sup> Ivi, p. 20 ss.

<sup>40</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 68

l'approfondimento di ricorrenze rilevanti<sup>41</sup>.

È compito dell'insegnante, perciò, attraverso l'osservazione sistematica e la programmazione, pensare alle metodologie più adatte da utilizzare con i bambini con cui si trova a lavorare. Le strategie che si scelgono di adottare all'interno della didattica, sono strettamente correlate ai contenuti e alle competenze che ci poniamo come obiettivi perseguibili. Tali metodologie e strategie devono offrire allo studente l'opportunità di interagire, confrontarsi con i pari e con il docente, elaborando domande significative le cui risposte potranno emergere soltanto attraverso un percorso di scoperta e di ricerca attiva<sup>42</sup>.

Un ulteriore interessante spunto di riflessione sul tipo di didattica da insegnare è fornito dallo storico canadese Peter Seixas con la sua teoria basata sull'*historical thinking* citata nel testo *Il mio primo libro di didattica della storia*<sup>43</sup>. Essa parte dalla distinzione di due tipi di concetti storici: quelli di primo e quelli di secondo livello. I concetti di primo livello si identificano in quelli definiti di uso comune nello studio della storia, come la nazione, l'economia e la cultura. I concetti di secondo livello sono invece quelli che valorizzano e danno significato alla storia e al suo insegnamento. Si tratta per esempio dei concetti di fonte, tempo, causa da cui lo storico parte per formulare quelli che chiama i sei *historical thinking concepts*. Essi sono principi che aiutano studenti ed insegnanti a pensare come storici. I docenti in particolare possono utilizzare questi concetti come spunti di partenza all'interno della programmazione didattica, come parametri per registrare il grado di alfabetizzazione storica degli allievi o come strumento per autovalutare il percorso proposto in modo da progettare i futuri rilanci didattici. Questi sei concetti riprendono e approfondiscono molti degli aspetti storici di cui ho parlato finora, contribuendo a rafforzare il mio pensiero e trovando riscontro negli autori citati. Andando in ordine così come esposti i concetti sono: il significato storico, l'uso delle fonti, la continuità e il cambiamento, le cause e le conseguenze, la prospettiva storica e la dimensione morale. L'obiettivo di questi concetti è allenare il pensiero critico, a partire dal riconoscimento dell'elemento più significativo all'interno della nostra ricerca, in funzione degli obiettivi che ci siamo posti. Ci guidano nella scelta delle fonti da utilizzare e nell'elaborazione delle domande giuste da porre per ottenere risposte alle nostre ipotesi. Aiutano a comprendere come ogni fatto o evento sia strettamente connesso ad altri, generando conseguenze e cambiamenti. La prospettiva storica abitua a leggere ciò che accade all'interno del proprio contesto, mentre la dimensione morale invita a trarre insegnamenti dal passato, utili per affrontare il presente<sup>44</sup>.

Per didattica della storia intendiamo quindi lo studio delle modalità, dei metodi e degli strumenti

---

<sup>41</sup> *Ibidem*

<sup>42</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 13 ss.

<sup>43</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2025, p. 54

<sup>44</sup> Ivi, p. 54 ss.

attraverso cui la disciplina storica viene insegnata e appresa. Nella sezione *I metodi didattici della storia* all'interno delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, vengono inoltre menzionati, alcuni strumenti e modi di operare nella didattica, già richiamati in precedenza come principi alla base della disciplina: “i libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori della classe, e l'utilizzazione dei molti media oggi disponibili, ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento<sup>45</sup>.” Viene quindi indicata la didattica laboratoriale come metodologia da privilegiare. Di essa ne parlerò in modo più approfondito nel prossimo capitolo; è tuttavia importante sottolineare fin da ora come costituisca il fondamento della didattica storica contemporanea. Questo modello è caratterizzato da alcuni principi, quali la centralità del lavoro con le fonti o con altri strumenti didattici, il carattere più o meno strutturato delle attività e delle esperienze proposte, dal ruolo dell'insegnante e “dalla realizzazione di un prodotto finale che sia il risultato del lavoro svolto<sup>46</sup>.” Il laboratorio storico quindi presuppone, come scrive Walter Panciera, “una concezione della didattica di tipo attivo, che mette al centro il rapporto docente- discente, nel senso della stretta collaborazione reciproca nell'esecuzione di compiti pratici e dell'abbandono totale del classico rapporto gerarchico stabilito dal metodo trasmissivo<sup>47</sup>.”

A conclusione di questo paragrafo spero di essere riuscita nell'intento di delineare quelli che sostengo siano i principali elementi che un insegnante di scuola primaria, ma non solo, dovrebbe tenere in considerazione quando si parla di didattica della storia. Credo fortemente nel tipo di didattica illustrata e nell'importanza che questa disciplina riveste all'interno del percorso scolastico, in quanto parte integrante della formazione del futuro cittadino consapevole.

### 1.3 Il rapporto tra il passato e il presente

Nei paragrafi precedenti si è già parlato della dimensione temporale storica e della sua importanza, in questo vorrei approfondirlo maggiormente dandone una lettura sempre improntata sulla didattica. Come spiegato dallo studioso Seixas nell'ambito delle sue ricerche, far riferimento al tempo significa educare alla temporalità. Uno studente educato alla temporalità acquisisce la consapevolezza che il passato è una realtà diversa da quella che vive in quel momento e quindi per arrivare ad una corretta valutazione non bisogna analizzare gli avvenimenti con le stesse relazioni e gli stessi principi logici che si utilizzerebbero per analizzare quelli del presente. Per questo sarebbe riduttivo insegnare che esiste una singola causa ad ogni evento in quanto non terrebbe conto della complessità storica di quel momento e di tutti i fattori che entrano in gioco<sup>48</sup>. Si tratta, inoltre, di educare i bambini alla

---

<sup>45</sup> MIUR, op. cit., 2012, p. 51

<sup>46</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2025, p. 68

<sup>47</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 78

<sup>48</sup> Ivi, p. 57.

percezione del tempo inteso come processo e non come una serie di date ed eventi a sé stanti e non collegati tra loro.

Se si parla di tempo storico si parla anche di rapporto del tempo, in particolare di rapporto tra il tempo passato e tra tempo presente. Partendo dal legame tra passato e presente in quanto elemento citato nella teoria di Seixas, capirne il significato vuol dire contribuire alla costruzione della coscienza storica. Per l'autore, la ricerca storica, prima di tutto, genera domande, solleva dubbi e porta alla formulazione di ipotesi, sempre in relazione al presente. Essi sono in grado poi, a loro volta, di generare nuovi interrogativi. Un aspetto rilevante, quando si analizza il legame con l'attualità, è che "le stesse cause che individuiamo per spiegare gli eventi dipendono dal tipo di prospettiva che assumiamo"<sup>49</sup>. D'altra parte, pensare storicamente, significa anche imparare come muoversi lungo linee temporali, costruendo riflessioni che portano a far emergere maggiormente le differenze, rispetto le somiglianze, delle varie epoche e delle varie civiltà studiate. Questo perché "sono le differenze e farci comprendere le caratteristiche del mondo in cui viviamo e di quello in cui altri sono vissuti." Solo in questo modo, secondo gli autori del libro *Il primo libro di didattica della storia*, si può aspirare all'obiettivo di formare uno studente- cittadino<sup>50</sup>. Anche Walter Panciera afferma l'importanza del legame del passato con il presente scrivendo che le domande che sono "il movente per l'avvio di ogni ricerca storica nascono sempre dal presente, ovvero sono l'espressione di una particolare sensibilità culturale o di una qualche esigenza pratica che si manifesta nell'attualità"<sup>51</sup>. Tutto quindi parte del presente e dagli interrogativi sul tempo che ciascuno di noi vive quotidianamente.

Lavorare con i bambini sul concetto di temporalità non significa soltanto aiutarli a orientarsi nel tempo storico formando in loro un senso di appartenenza al mondo, ma rappresenta anche un'importante occasione formativa per sviluppare una responsabilità consapevole verso il futuro. Ricercare le cause, gli intrecci e le relazioni tra gli eventi del passato e le conseguenze e che questi hanno avuto aiuta a comprendere come quello che oggi studiamo, le situazioni che viviamo, gli aspetti della vita che osserviamo siano frutto di decisioni passate prese da altri. Questa consapevolezza diventa un potente strumento educativo: consente agli studenti di riconoscere il proprio ruolo attivo nella costruzione del futuro, sviluppando un senso di responsabilità. Si tratta di un discorso ampio e complesso che non credo si possa esaurire all'interno del percorso proposto alla scuola primaria. Anche se si tratta di un obiettivo molto alto, credo che la didattica moderna sia in grado di fornire agli studenti gli strumenti necessari per raggiungerlo.

Un elemento in parte già trattato, ma che ci tengo a sviscerare ulteriormente, è la relazione tra il

---

<sup>49</sup> Ivi, p. 58.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 26

passato e il presente insito nel concetto di didattica al patrimonio. Anche all'interno del percorso proposto durante l'esperienza di tirocinio di cui parlerò nel prossimo capitolo, i bambini hanno avuto la possibilità di scoprire una parte del proprio patrimonio che ogni giorno abitano inconsapevolmente. La componente entusiasmante dello studio del proprio territorio è che esso contribuisce all'incontro e al contatto tra generazioni. La vera ricchezza di questo tipo di approfondimento, infatti, oltre che alle fonti materiali o scritte, sono le relazioni che "intrecciano tra di loro le eredità del passato."<sup>52</sup> Coerentemente con il discorso scritto nel paragrafo precedente sull'importanza della storia globale e sulla necessità, della scuola di oggi, di allargare i propri contenuti in modo da poter conoscere la storia anche delle altre culture, ritengo che la conoscenza locale possa fornire una base di partenza. Innanzitutto, comprendere e approfondire concretamente la complessità del proprio territorio può contribuire a sviluppare uno sguardo più critico e ampio sul mondo. In secondo luogo, approfondendo il patrimonio e la storia che ci riguarda più da vicino, si viene a conoscenza di numerosi intrecci culturali diversi dalla nostra che hanno comunque lasciato tracce nelle tradizioni e nei saperi attuali. Questo tipo di approccio consente ai bambini di cogliere come la propria storia sia parte di una rete più ampia di eredità storiche e culturali, favorendo in loro una visione più inclusiva e la consapevolezza di essere cittadini del mondo.

#### 1.4 Le indicazioni Nazionali per il curriculum sull'insegnamento della storia

Come paragrafo conclusivo di questo primo capitolo, credo sia necessario inserire quanto detto precedentemente all'interno del quadro normativo ministeriale. Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del 2012 sono un documento di riferimento normativo e pedagogico che delinea quelli che sono i principali traguardi che dovrebbero essere raggiunti dai bambini nelle varie fasi della loro istruzione: dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola secondaria di primo grado. Essendo linee guida, le Indicazioni nazionali lasciano a ciascuna scuola e a ciascun insegnante autonomia nella programmazione, nella scelta degli argomenti e degli strumenti. Esse sono "una bussola per il corpo docente, un riferimento per la progettazione" oltre che una "rappresentazione dell'orientamento del governo che la redige"<sup>53</sup>. Allo stesso tempo, a mio parere, offrono importanti spunti e interessanti suggerimenti riguardo lo sviluppo e le competenze del bambino. Esse rappresentano una svolta nella visione della scuola e della disciplina storica, soprattutto se confrontate con i programmi ministeriali proposti negli ultimi ottant'anni. Come spiegato da Walter Panciera nel suo libro, infatti, a partire dai programmi elaborati per la scuola nel periodo successivo alla liberazione dal nazifascismo, si nota un tentativo di riferirsi alla didattica

---

<sup>52</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 285 ss.

<sup>53</sup> Ivi, p. 92

attiva e agli insegnamenti di John Dewey. L'impostazione era quindi innovativa e "proprio per la loro marcata distanza dalla tradizione e dalla prassi del ventennio<sup>54</sup>", i programmi però non vengono mai adottati. Nel 1955 vengono approvati i primi programmi della Repubblica italiana per la scuola elementare; alla storia viene assegnato uno scarso valore formativo all'interno di un quadro che "sottovalutava consapevolmente le recenti acquisizioni e le metodologie proprie delle scienze sociali<sup>55</sup>". Si assiste quindi ad una visione della storia molto lontana dal modello di cui si è parlato nei paragrafi precedenti, essa era "slegata sia da ogni riferimento all'attualità, sia dall'acquisizione di una qualsivoglia competenza<sup>56</sup>"; si continuava ad incentivare una didattica trasmissiva e incentrata sulla lettura del sussidiario. Proseguendo con l'exkursus storico, nei programmi del 1985 si iniziano a vedere degli elementi di rinnovamento didattico. Il bambino inizia ad essere inserito al centro di essa, la sua esperienza vissuta "deve essere trasformata, per opera dell'azione educativa, in una rielaborazione culturale che non può coincidere con la mera memorizzazione di contenuti<sup>57</sup>". La disciplina storica viene quindi affiancata alla geografia e alle altre scienze sociali con la funzione di mediazione tra passato e presente<sup>58</sup>. In questi anni si comincia a dare concreta attenzione a questo approccio didattico; tuttavia, Panciera spiega, né la scuola italiana né i suoi insegnanti erano realmente pronti ad adottare questo nuovo approccio e ad abbandonare la tradizionale didattica trasmissiva. Per conseguire un obiettivo tanto ambizioso sarebbe stata necessaria una solida preparazione culturale degli insegnanti, difficile da ottenere in tempi brevi tramite semplici corsi di aggiornamento professionale. A ciò si aggiungeva la mancanza di un percorso universitario specifico per la formazione dei docenti<sup>59</sup>. Inoltre, gli specifici contenuti del programma di storia erano volutamente lasciati molto generici e all'iniziativa dei docenti e, di conseguenza, alla scelta della didattica più semplice, quella trasmessa dal sussidiario. Perciò "questa contraddizione" e l'enorme scarto tra profilo professionale richiesto e la reale preparazione dei maestri, condussero il programma di storia approvato nel 1985 a restare in buona parte lettera morta<sup>60</sup>". Nel 2001, un gruppo di lavoro seguito dall'allora Ministro dell'Istruzione Tullio De Marco, elabora una proposta di curriculum di storia e delle altre materie scolastiche. Essa si pone in contrasto con il modello classico di insegnamento della storia basato sulla sequenza cronologica lineare e per questo riceve diverse critiche<sup>61</sup>. Dopo qualche anno, il governo di maggioranza del 2003, ha rivisto e modificato completamente l'intera organizzazione delle scuole dell'infanzia, della scuola primaria e secondaria

---

<sup>54</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 39

<sup>55</sup> Ivi, p. 40

<sup>56</sup> *Ibidem*

<sup>57</sup> Ivi, p. 41

<sup>58</sup> *Ibidem*

<sup>59</sup> Ivi, p. 41 ss.

<sup>60</sup> Ivi, p. 42

<sup>61</sup> Ivi, p. 43

di primo di primo grado. Le Indicazioni nazionali approvate nel 2004, “posero fin da subito alcuni seri interrogativi per la loro dichiarata transitorietà e per la loro valenza a tratti fortemente ideologica<sup>62</sup>”. La storia, dunque, torna ad essere una disciplina a sé stante. Con queste Indicazioni, quindi, viene completamente ribaltata la visione dei programmi del 1985 togliendo ogni riferimento alla storia moderna e contemporanea e rischiando che “i bambini possano rimanere nel mondo delle favole e della mitologia, lontani da ogni costruzione che li avvicini ai problemi e alle urgenze del presente.”<sup>63</sup> Infine, nel 2007, la commissione incaricata, mantenne invariata la precedente proposta dei contenuti ma ristabilì una area storico- geografica. “La conoscenza dei legami esistenti tra storia, geografia e le altre scienze sociali avrebbe legittimato i docenti a costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità, con un forte richiamo al rapporto passato/ presente<sup>64</sup>”. A livello metodologico le Indicazioni del 2007 mirano ad una didattica flessibile, incentrata sul problem solving e sulla formazione di competenze base<sup>65</sup>.

Arrivando alle Indicazioni nazionali del 2012, troviamo elementi in comune con quelle del 2007 ma anche di elementi di novità. Per quanto riguarda la storia, viene inserita una nuova declinazione riguardo quella territoriale come opportunità educativa, il docente infatti è invitato a “tener conto delle nuove e diverse storie che nascono dal mutare del rapporto tra presente e passato, grazie alla reinterpretazione delle fonti, dell’accrescimento e della revisione delle conoscenze<sup>66</sup>.” Viene inoltre dato risalto alla ricerca storica e al ragionamento critico con l’obiettivo di suscitare curiosità e riflessioni per costruire un dialogo che metta in luce i diversi aspetti e le peculiarità del genere umano<sup>67</sup>.

Entrando nel merito di quanto scritto all’interno di queste ultime, le linee guida sono molto chiare riguardo il fine educativo scolastico, esse infatti recitano che 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.<sup>68</sup>” Inoltre, un’affermazione particolarmente significativa, in linea con quanto espresso nei paragrafi precedenti, sottolinea l’importanza che la scuola assuma oggi un compito più ampio: “educare alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente”<sup>69</sup>. La visione comune è quindi di una scuola attenta all’aspetto multiculturale e incentrata sulla persona con l’obiettivo di formare cittadini del mondo. All’interno di questo testo viene descritta una didattica in cui lo studente è attivo

---

<sup>62</sup> Ivi, p. 44

<sup>63</sup> *Ibidem*

<sup>64</sup> Ivi, p. 45

<sup>65</sup> *Ibidem*

<sup>66</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 91.

<sup>67</sup> *Ibidem*

<sup>68</sup> MIUR, op. cit., 2012, p. 10

<sup>69</sup> *Ibidem*

e coinvolto; viene inoltre incentivata la programmazione di attività laboratoriali per “favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa<sup>70</sup>”. L’ambiente di apprendimento è quindi il luogo principale in cui permettere ai bambini di apprendere e scoprire, stimolandoli a porsi domande e ad approfondire i temi con curiosità. Incentivare la collaborazione con i compagni favorisce uno scambio reciproco che permette di condividere e costruire insieme competenze e saperi, arricchendo il percorso di ciascuno<sup>71</sup>.

Concordo sul fatto che “l’impianto metodologico complessivo è fortemente inclusivo, perché focalizza l’attenzione su dinamiche e processi che possano essere condivisibili per tutti gli alunni della scuola italiana, indipendentemente dalle loro origini<sup>72</sup>”.

Riguardo la disciplina centrale di questa tesi, quella storica, le Indicazioni risultano pertanto coerenti con l’idea di didattica precedentemente espressa attraverso il riferimento al pensiero di diversi studiosi. Il testo, nel delineare gli obiettivi e il significato della disciplina storica, afferma che “lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni<sup>73</sup>” Questa affermazione mette in luce il valore profondo della disciplina toccando il tema dell’importanza di far crescere una coscienza storica. La storia viene inoltre presentata come un processo dinamico e un intreccio temporale, non lineare, che coinvolge il passato, il presente ed il futuro. È un’impostazione che mette in luce il ruolo educativo centrale della storia nell’ottica più ampia di una scuola che mira a formare persone consapevoli, partecipi e critiche.

Un elemento importante, affrontato anche nella programmazione durante la mia esperienza di tirocinio, riguarda l’uso delle fonti. Infatti, nella sezione *La storia come campo disciplinare*, le linee guida spiegano come quanto sia importante comprendere le conoscenze storiche siano sottoposte in continuazione e revisioni grazie alla reinterpretazione delle fonti. La scuola dovrebbe quindi tenere conto di questo aspetto progettando, in base all’età e alle competenze dei bambini, “percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l’attenzione alle diverse fonti<sup>74</sup>”.

Tra gli obiettivi di apprendimento è presente, infatti, una parte specificamente dedicata all’uso delle fonti. Per quanto riguarda gli obiettivi previsti al termine della classe terza, si legge che il bambino dovrebbe essere in grado di “ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato”; mentre, al termine della classe quinta, l’obiettivo diventa quello di “rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio

---

<sup>70</sup> Ivi, p. 35

<sup>71</sup> Ivi, p. 34 ss.

<sup>72</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 10.

<sup>73</sup> MIUR, op. cit., 2012, p.51

<sup>74</sup> *Ibidem*

vissuto<sup>75</sup>.” Come emerge quindi dagli obiettivi perseguibili, l’uso delle fonti all’interno della didattica e la loro analisi è un elemento importante per la costruzione del sapere storico che sono convinta incentivino lo sviluppo di competenze cognitive e metodologiche. L’obiettivo previsto per la fine della classe terza stimola nei bambini l’osservazione critica, il confronto e la selezione delle informazioni allenandoli ad un approccio attivo e di ricerca. L’obiettivo proposto per la classe quinta, porta l’alunno a contestualizzare le fonti e a legare il sapere storico alla propria esperienza concreta e alla conoscenza del territorio.

Possiamo quindi sottolineare come l’impostazione didattica proposta attraverso i traguardi e gli obiettivi di apprendimento, sia nettamente in contrasto con l’apprendimento di tipo contenutistico. Come Panciera nota, infatti, il sistema del quadro di competenze da acquisire, richiede “un approccio incentrato sull’osservazione diretta e su di un processo di costruzione del sapere storico” che non si può esaurire con i soli temi dell’antichità<sup>76</sup>.

Come tema finale di questo primo capitolo, vorrei fare un breve confronto tra le Indicazioni nazionali del 2012 e la bozza delle nuove Indicazioni uscite ad inizio del mese di marzo di quest’anno, il 2025. Tale confronto nasce spontaneo in quanto leggendo la nuova bozza si notano differenze sostanziali sull’inquadramento generale della scuola e della didattica ma anche sulla concezione della disciplina storica in generale.

La storia suggerita dalle nuove bozze è focalizzata sul panorama occidentale e prende poco in considerazione quello globale riducendo drasticamente la conoscenza multiculturale. Per quanto riguarda l’uso delle fonti la nuova bozza recita che “anziché mirare all’obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa<sup>77</sup>”. L’insegnamento della storia proposto prevede quindi di porre “al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo<sup>78</sup>”. Riflettendo su queste parole, emerge una certa incongruenza rispetto a quanto costruito, sperimentato e programmato durante l’ultimo tirocinio. In questa occasione, infatti, è stata valorizzata una didattica attiva e partecipata, fondata sull’indagine critica e sull’uso consapevole delle fonti, in linea con le metodologie promosse dalla didattica della storia contemporanea e sviluppate nel corso del percorso formativo. Numerosi contributi, tra articoli, prese di posizione e comunicati, hanno infatti messo in discussione questa prospettiva, evidenziando come essa rimandi ad un’immagine riduttiva della scuola, della didattica e, in particolare, della didattica della storia. Nelle prossime righe farò

---

<sup>75</sup> Ivi, p. 54

<sup>76</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 55

<sup>77</sup> Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025 – Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, Roma, 2024, p. 70.

<sup>78</sup> *Ibidem*

riferimento ad alcuni di questi interventi, che più di altri hanno saputo rappresentare il mio pensiero e dare voce alle criticità di un'impostazione che appare distante dalle più recenti riflessioni pedagogiche e dalle pratiche didattiche sperimentate sul campo. Partendo da un articolo dal titolo *Istruzioni ministeriali per raccontare la storia ai bambini* scritto da Christian Raimo, docente di storia e filosofia, per il giornale "Il Post", in merito a quanto scritto all'interno della bozza si legge che essa "sembra non tenere conto del dibattito che dagli anni Novanta richiama l'attenzione sui limiti e i pericoli dello *storytelling* nella didattica della storia, anche perché altri passaggi delle *Indicazioni* sembrano alludere al fatto che la "dimensione narrativa" di cui si parla sia ridicibile addirittura all'aneddotica o al racconto esemplare"<sup>79</sup>. Avvalendomi di quanto affermato in un articolo pubblicato dall'Associazione Italiana di Public History, mi unisco, perciò, alla preoccupazione generale di una visione della storia che tende a trascurare "il contributo di altre culture quanto la pluralità delle interpretazioni storiche"<sup>80</sup>. Si denuncia infatti un'impostazione che "non solo ignora il contributo di altre civiltà, ma propone anche una narrazione lineare della storia"<sup>81</sup>, accompagnata da un esplicito rigetto dell'uso delle fonti. "Nelle *Indicazioni* si afferma infatti che la storia deve essere appresa essenzialmente tramite la spiegazione dell'insegnante o la lettura di libri di testo, escludendo approcci laboratoriali e interattivi"<sup>82</sup>. Tutto ciò appare quindi in contrasto non solo con le pratiche didattiche sperimentate, ma anche con i principi e le metodologie capisaldi che, nel corso degli anni, hanno orientato la riflessione teorica e la ricerca nella didattica della storia, già richiamati nei paragrafi precedenti. In questa prospettiva si colloca anche l'utilizzo, all'interno della bozza, di una citazione dello storico Marc Bloch, più volte richiamato in questa tesi, a sostegno dell'idea secondo cui "solo l'Occidente conosce la storia"<sup>83</sup>. Tale riferimento è stato oggetto di critiche, poiché, come sottolinea Raimo, "usare in questo modo Marc Bloch è sembrato a molti una strumentalizzazione ad arte"<sup>84</sup> oltre al fatto che "fa ancora più specie vedere associate l'autorevolezza e l'innovazione storiografica di Bloch alla nuova impostazione delle *Indicazioni nazionali*"<sup>85</sup>. Bloch è stato uno dei fondatori della rivista *Les Annales* che ha contribuito alla promozione dell'ipotesi che insegnamento e ricerca andassero insieme, e che quindi fosse fondamentale il lavoro sulle fonti. Anche la "Società italiana di Didattica della Storia" (SiDidaSt) si pronuncia unendosi alle voci di dissenso. In un comunicato pubblicato sulla propria pagina, la Società critica non solo la visione della storia

---

<sup>79</sup>Raimo C., (5 luglio 2025) *Istruzioni ministeriali per raccontare la storia ai bambini*, Il Post (<https://www.ilpost.it/2025/07/05/raimo-istruzioni-ministeriali-per-raccontare-la-storia-ai-bambini/>)

<sup>80</sup> Redazione aiph (21 Marzo 2025). *La perplessità e la preoccupazione di AIPH sulle Nuove Indicazioni 2025*, AIPH - Associazione Italiana di Public History (<https://aiph.hypotheses.org/17321>)

<sup>81</sup> *Ibidem*

<sup>82</sup> *Ibidem*

<sup>83</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito, op. cit., 2024, p. 54.

<sup>84</sup> Raimo C., (5 luglio 2025) op. cit., Il Post (<https://www.ilpost.it/2025/07/05/raimo-istruzioni-ministeriali-per-raccontare-la-storia-ai-bambini/>)

<sup>85</sup> *Ibidem*

contenuta nelle bozze che sembra “cancellare dal curriculum la storia, intesa come ricostruzione scientifica del passato, e sostituirla con un racconto che la storiografia conosce come biografia della nazione<sup>86</sup>”, ma anche la visione della didattica generale e della scuola contenuta al suo interno. Si legge infatti che, secondo gli esperti, “in questa atmosfera pedagogica sono sottovalutate, o sconsigliate, anche le acquisizioni della didattica<sup>87</sup>” e che inoltre “non c’è traccia del grande patrimonio di strumenti che la ricerca didattica internazionale oggi mette a servizio dei docenti. Lezione e manuale sono gli unici attrezzi del mestiere che la Commissione conosce<sup>88</sup>”. Ci tengo inoltre a riportare il pensiero, che condivido in modo pieno e convinto, secondo cui “un insegnamento della sola storia nazionale tende a produrre nei giovani immigrati un sentimento di esclusione, mentre l’insegnamento di una storia mondiale può favorire il riconoscimento dell’identità sociale di ciascuno<sup>89</sup>”. Ritengo importante discutere questo punto in contrasto con quanto esplicitato in precedenza, poiché, come già evidenziato, uno studio della storia limitato alla dimensione nazionale o europea rischia di incidere negativamente sulla costruzione dell’identità sociale degli studenti, ostacolando lo sviluppo di una visione di sé come cittadini del mondo.

Per commentare la bozza in generale mi permetto di citare la professoressa e dirigente scolastico Maria Grazia Fornaroli che, in un articolo scritto su “il Sussidiario.net” dal titolo *Nuove indicazioni, un “ritorno all’ordine” che non conosce gli studenti*, scrive come “la prospettiva sia prevalentemente accademica, di un contesto cioè sicuramente colto e preoccupato di porre la formazione al centro delle attenzioni, anche politiche, ma assai distante dall’attuale ambiente di apprendimento<sup>90</sup>”, ribadendo che, in qualità di docenti, ci saremmo aspettati “un maggiore riconoscimento di quanto la scuola, certamente anche in collaborazione con le università, abbia messo in campo in termini di innovazione, magari con precisi richiami a esperienze passate o presenti che dicono di una realtà capace di inclusività ma anche di ricerca e innovazione, di attenzione reale ai bisogni e alla ricchezza di ciascuno studente<sup>91</sup>”.

Unendomi, infine, a quanto espresso e citato precedentemente, sento il bisogno di sottolineare quanto questa visione si discosti profondamente anche da ciò che l’università mi ha trasmesso negli anni. In particolare, il riferimento è al *Reggio Approach*, un filone pedagogico riconosciuto a livello mondiale, che rappresenta un pilastro della didattica contemporanea. Esso valorizza l’esplorazione attiva, l’ascolto, la pluralità dei linguaggi espressivi e l’apprendimento come processo condiviso e

---

<sup>86</sup> SiDidaSt, (23 marzo 2025), La posizione della SiDidaSt nel dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali (<https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/>)

<sup>87</sup> *Ibidem*

<sup>88</sup> *Ibidem*

<sup>89</sup> *Ibidem*

<sup>90</sup> Fornaroli M. G., (20 marzo 2025), *Nuove indicazioni, un “ritorno all’ordine” che non conosce gli studenti*, Il sussidiario.net ( <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-nuove-indicazioni-un-ritorno-allordine-che-non-conosce-gli-studenti/2814300/> )

<sup>91</sup> *Ibidem*

partecipato. Come già scritto in precedenza credo che ridurre l'insegnamento della storia a una trasmissione frontale di contenuti significa ignorare le potenzialità educative di una didattica fondata sull'esperienza, sull'osservazione critica e sulla costruzione collettiva di senso.

## Capitolo 2: Il laboratorio storico attraverso le fonti

Nel primo capitolo ho cercato di inquadrare la storia dandone una definizione precisa, quella di disciplina scientifica, cercando poi di sviscerare la disciplina storica scolastica. Il discorso si è poi incentrato sulle modalità, gli strumenti e le strategie che nella didattica quotidiana dovrebbero essere impiegate trovando un riscontro anche nelle attuali Indicazioni Nazionali per il curricolo. L'alunno è al centro della didattica e viene visto come ricercatore del sapere attraverso l'apprendimento per ricerca e scoperta attiva. Il passaggio è quindi da una didattica per lo più trasmissiva e frontale, ad una didattica che coinvolge il bambino, lo stimola e lo rende in grado di apprendere nuove conoscenze attraverso la messa in campo delle proprie abilità e competenze. All'interno di questo quadro, una modalità che si presta per questo tipo di didattica è quella del laboratorio storico che vede come strumento principale, utilizzato dall'insegnante ma soprattutto dagli alunni, l'utilizzo delle fonti e la loro analisi. In questo secondo capitolo, quindi, l'obiettivo è quello di approfondire cosa vuol dire fare didattica e apprendere la storia attraverso le fonti passando poi all'analisi del laboratorio storico e delle sue caratteristiche principali. Infine, come ultima parte, proporrò un'analisi dei principali tipi di fonti concentrandomi in modo particolare su quelle fotografiche.

### 2.1 Fare didattica attraverso le fonti

Nel primo capitolo abbiamo quindi inquadrato la disciplina storica concentrandoci sul suo metodo scientifico. Gianluca Gabrielli all'interno del capitolo *Tracce, fonti, documenti* del libro *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, afferma in particolare che, “la ricerca storica si fonda sull'uso delle fonti. Ogni tentativo di ricostruire il passato presuppone cioè l'uso da parte dello storico (o della storica, si intende) di documenti relativi al passato che in modo intenzionale o meno, siano potenzialmente portatori di informazioni su di esso<sup>92</sup>”. Possiamo quindi affermare che le fonti costituiscono la base della ricerca storica, poiché senza di esse non avremmo alcuna conoscenza del passato. Tutte le conoscenze dei fatti, le teorie e le scoperte sussistono perché verificate, o talvolta smentite, dallo storico attraverso di esse. Gabrielli prosegue il discorso spiegando che non è sempre stato così: l'uso sistematico delle fonti e la comprensione del loro valore si affermano tra il Sei e il Settecento. Questa svolta “proviene dal mondo dell'antiquaria, quando prese forma la distinzione moderna tra fonti originali e fonti derivate, cioè racconti di storici non contemporanei degli avvenimenti<sup>93</sup>”. Si comprese quindi che anche oggetti, documenti e materiali potevano contribuire alla formulazione del passato che “fino ad allora era parso codificato per sempre

---

<sup>92</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 143.

<sup>93</sup> *Ibidem*

a partire dalle narrazioni classiche”. Con l’avvento della storiografia positivista, tuttavia, “si identificava nelle fonti documentarie scritte e intenzionali le uniche in grado di sostenere il lavoro degli storici<sup>94</sup>”. Una visione nuova e innovativa viene proposta successivamente dagli studiosi Bloch e Febvre. Oltre ai documenti scritti, Febvre afferma che la storia si può costruire “con tutto ciò che appartenendo all’uomo, dipende dall’uomo, serve all’uomo, esprime l’uomo, dimostra la presenza, l’attività, i giusti e i modi di essere dell’uomo<sup>95</sup>.” Grazie a questa nuova prospettiva cambiarono anche i temi oggetto di studio e di approfondimento. Gabrielli, infatti, a riguardo che gli storici “non si concentravano più esclusivamente sulle dimensioni politiche e militari” ma iniziarono ad interessarsi anche ad altre sfaccettature come l’economia e la società, con la sua struttura e la sua mentalità<sup>96</sup>. La vera svolta introdotta da questa innovazione risiede nella consapevolezza della “polisemia delle fonti<sup>97</sup>”. Il concetto che sta alla base di questa concezione viene chiamato da Gabrielli “concezione dinamica delle fonti<sup>98</sup>” e risulta particolarmente importante per la storiografia ma anche per la concezione della didattica storica. Partendo dal presupposto che “ogni oggetto prodotto dagli esseri umani e sopravvissuto nel tempo costituisce una traccia della vita passata<sup>99</sup>”, l’autore si riferisce al fatto che tale traccia “rimane muta fino a quando una persona non si rivolge ad essa interrogandola<sup>100</sup>”. Le domande che si possono porre alla traccia o fonte sono potenzialmente infinite: esse dipendono principalmente dal contesto e dallo storico. Ciò significa che “la soggettività e la perizia dello storico sono decisive nella produzione di conoscenza, ma anche che la stessa fonte con il passare degli anni può venire reinterrogata a partire da presupposti e da curiosità diverse, senza mai esaurire le sue potenzialità<sup>101</sup>”. Quanto detto conferma quindi il carattere dinamico della storia, una disciplina che può continuamente arricchirsi grazie a nuove scoperte e a ulteriori approfondimenti. Comprendere la natura polisemica delle fonti significa, infatti, riconoscere il ruolo attivo dello storico nella produzione della conoscenza storica. Tale consapevolezza assume un valore fondamentale anche in ambito educativo, poiché orienta la didattica verso pratiche che coinvolgono attivamente gli alunni nella costruzione del sapere storico, stimolandone il pensiero critico e la capacità di interrogare il passato. Come affermato da Gabrielli, infatti, “questa centralità delle fonti nella storiografia è stata progressivamente recepita e valorizzata dalla scuola<sup>102</sup>” a partire dagli anni

---

<sup>94</sup> Ivi, p. 143 ss.

<sup>95</sup> L. FEBVRE, *Combat pour l’histoire*, 1953. Traduzione tratta da F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, *Insegnare la storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, Utet Università, 2023, p. 144.

<sup>96</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 144

<sup>97</sup> *Ibidem*

<sup>98</sup> Ivi, p. 145.

<sup>99</sup> *Ibidem*

<sup>100</sup> *Ibidem*

<sup>101</sup> *Ibidem*

<sup>102</sup> *Ibidem*

Sessanta e Settanta con insegnanti che “contestando i libri di testo tradizionali, aprivano il curriculum a temi inediti e introducevano nelle pratiche didattiche l’approccio diretto ai documenti storici<sup>103</sup>”. Questa visione didattica ha contribuito sicuramente al superamento di una didattica trasmissiva della storia e a promuovere negli alunni un atteggiamento di ricerca, di curiosità e di interpretazione consapevole del passato. La scuola perciò “non doveva più occuparsi solamente di trasmettere ai giovani la conoscenza del passato, ma doveva anche far crescere in essi la capacità di leggerlo autonomamente e in modo critico<sup>104</sup>”. Questo è uno dei principi alla base di quello che è chiamato laboratorio storico.

Ma perché l’apprendimento attraverso le fonti è così fondamentale per una didattica della storia attiva? Innanzitutto, per la sua dimensione ludica ma allo stesso tempo di scoperta e apprendimento. Come spiegato nel secondo capitolo del testo *Il mio primo libro di didattica della storia*, “qualunque attività che preveda un uso didattico delle fonti non si prefigge lo scopo di trasformare gli studenti in giovani storici, ma ha piuttosto il valore della simulazione significativa e una dimensione potenzialmente ludica<sup>105</sup>”. Affinchè l’apprendimento sia efficace esso è necessario avvenga tramite la scoperta. Ermanno Rosso in *Usare le fonti nella didattica: come, quando e perché*, specifica che dal punto di vista didattico “è centrale come utilizziamo le fonti<sup>106</sup>”. Infatti, non basta predisporre “assimilare le informazioni come da manuale senza altre finalità che la loro memorizzazione” ma è fondamentale incentrare il loro utilizzo “come strumento per la ricerca-scoperta dell’informazione da parte dello studente e soprattutto come occasione per lo sviluppo delle competenze storiche<sup>107</sup>”.

Come evidenziato anche nel capitolo precedente, già a partire dai Programmi del 1985 si è iniziato a valorizzare in modo più sistematico l’aspetto formativo e cognitivo della ricerca storica. Questo cambiamento è stato sostenuto da una serie di studi e sperimentazioni didattiche che hanno dimostrato come l’approccio laboratoriale e investigativo favorisca negli alunni una comprensione più profonda dei processi storici, stimolando l’acquisizione di competenze trasversali. Ancora oggi tali ricerche continuano a confermare l’importanza di una didattica della storia centrata sulla ricerca e sulla partecipazione attiva degli studenti. Non solo: a sostegno di questo orientamento e in continuità con tali programmi, anche nelle *Indicazioni Nazionali* attualmente in vigore si ritrovano numerosi riferimenti che valorizzano questo tipo di progettualità. In esse si ribadisce infatti l’importanza di una didattica centrata sullo sviluppo di competenze e sulla costruzione attiva del sapere. I docenti di ogni

---

<sup>103</sup> *Ibidem*

<sup>104</sup> *Ibidem*

<sup>105</sup> A. MICCICHE’, I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 60.

<sup>106</sup> E. ROSSO, *Usare le fonti nella didattica: come, quando e perché*, associazione Landis, p. 5.

(<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>)

<sup>107</sup> *Ibidem*

ordine di scuola sono quindi incoraggiati ad adottare metodologie che privilegino il coinvolgimento diretto degli studenti, promuovendo esperienze di apprendimento per scoperta come attività laboratoriali.

“è consistente il riferimento a competenze acquisibili attraverso percorsi di ricerca, a partire dal riconoscimento e dall’individuazione delle tracce storiche presenti sul territorio, fino alla comprensione e alla selezione delle fonti<sup>108</sup>”. Anche Ermanno Rosso si esprime riguardo la valenza formativa della storia, evidenziando due ragioni che ritiene le principali. La prima è l’autonomia dello studente “che al termine del suo percorso formativo deve aver “imparato ad imparare” ovvero aver acquisito competenze di individuazione dei problemi, di ricerca di strumenti e informazioni utili, di strutturazione delle soluzioni<sup>109</sup>”. La seconda finalità risiede nella consapevolezza che la società contemporanea è caratterizzata da un flusso sempre più ampio e incontrollato di informazioni. La storia, attraverso l’analisi delle fonti e la loro critica, “appare tra le materie più attrezzate a fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi<sup>110</sup>”, in grado di orientarsi nel flusso informativo contemporaneo, sviluppando la capacità di distinguere le informazioni attendibili e significative da quelle false o irrilevanti.

Queste rilevanze mettono in luce, ancora una volta, come la metodologia della ricerca storica non rappresenti soltanto uno strumento disciplinare, ma costituisca un vero e proprio dispositivo formativo, capace di promuovere competenze cognitive, operative e critiche negli alunni. Gli studenti sono stimolati e chiamati ad osservare, interagire tra loro, interrogarsi sviluppando capacità di analisi e interpretazione della realtà. Anche Ivo Mattozzi, all’interno dell’articolo *Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale*, pone l’attenzione sul fatto che le metodologie e i criteri per interrogare le fonti elaborati nel corso degli anni dagli storici, “non servono solo in campo storico, servono anche nella vita sociale, nella vita politica, nell’esercizio delle professioni e dei mestieri<sup>111</sup>.” Tali competenze, quindi, sono acquisite in primo luogo dai bambini in quanto studenti ma anche e soprattutto come futuri cittadini<sup>112</sup> poiché risultano importanti per la vita quotidiana in età adulta.

Un’importante precisazione finale riguardo l’utilizzo delle fonti primarie e secondarie credo sia necessaria. Sebbene all’interno del mio percorso di tirocinio abbia avuto il privilegio di poter reperire, selezionare e proporre agli studenti prevalentemente fonti primarie, come sottolineano gli autori del

---

<sup>108</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 81.

<sup>109</sup> E. ROSSO, op. cit., associazione Landis, p. 6.

(<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>)

<sup>110</sup> Ivi, p. 6 ss.

<sup>111</sup> I. MATTOZZI, *Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale*, in Tavolo tecnico- scientifico della didattica della storia, USR Lombardia (a cura di), *Didattica e consapevolezza della cittadinanza*, Ledizioni, Milano, 2021, p. 57.

<sup>112</sup> *Ibidem*

libro *Manuale di didattica della storia*, è opportuno sfatare il mito secondo cui “un percorso didattico di ricerca sulle fonti deve fare riferimento solo ed esclusivamente a fonti primarie<sup>113</sup>”. Gli stessi autori, infatti, sostengono che “la maggior parte delle risposte ai quesiti che possono sorgere a livello generale sono facilmente fornite dalle fonti secondarie<sup>114</sup>”. Tale affermazione dovrebbe rappresentare un incentivo per i docenti che vorrebbero adottare questo tipo di metodologia in quanto la reperibilità non è sempre possibile e, nella maggior parte dei casi, risulta limitata o complessa. Le fonti secondarie, pertanto, non devono essere considerate come fonti di minor valore ma come una risorsa altrettanto importante che sostiene la ricerca storica in ambito didattico.

## 2.2 Il laboratorio storico

Nel paragrafo precedente ho illustrato il significato di fare didattica con le fonti, i suoi punti di forza e le principali implicazioni didattiche. Risulta ora necessario inserire questa pratica didattica all'interno di una cornice più ampia di riferimento rappresentata dal laboratorio storico.

Per fare chiarezza sul significato di laboratorio, è utile richiamare le parole di Raffaella Lamberti, che in un articolo del 1978 definisce il laboratorio come “il luogo e il modo in cui apprendere operativamente le *regole del giuoco* e, insieme, la possibilità di modificarle.<sup>115</sup>” Da questa definizione, perciò, emerge come il laboratorio non debba essere concepito erroneamente come una stanza o uno spazio fisico preciso, bensì come una modalità<sup>116</sup>. Anche Monducci e Portincasa, nel volume *Insegnare storia nella scuola primaria* dedicano un intero capitolo a questo tema sottolineando come “la didattica laboratoriale può anche fare a meno del luogo, il laboratorio fisico<sup>117</sup>”. Ciò che assume centralità, secondo gli autori, non è tanto lo spazio in sé, quanto il modo in cui il docente organizza e struttura le attività didattiche. Lo spazio, quando predisposto con intenzionalità all'interno di una cornice progettuale, diventa infatti il luogo in cui “la metafora dell'officina come modello di apprendimento diventa realtà<sup>118</sup>”, favorendo un apprendimento attivo, cooperativo e riflessivo. È bene precisare che gli insegnanti devono essere consapevoli del fatto che i bambini non possiedono le stesse competenze e le stesse conoscenze di uno storico e che l'obiettivo dell'attività didattica non è quello di formare degli storici. Per questo motivo è necessario che ciascun insegnante sia in grado di preparare e offrire ai bambini un ambiente ideale “adeguato alle loro possibilità e un rapporto paragonabile a quello tra il maestro e l'apprendista che consente un doppio

---

<sup>113</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 119.

<sup>114</sup> *Ibidem*

<sup>115</sup> R. LAMBERTI, *Per un laboratorio di storia*, in “Italia contemporanea”, n. 132, 1978, p. 6ss.

<sup>116</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 25.

<sup>117</sup> *Ibidem*

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 30.

livello di operazioni: il maestro promuove lo sviluppo delle potenzialità dell'allievo mentre guida il lavoro sull'oggetto cognitivo che si costruisce e media tra le possibilità e le difficoltà; l'apprendista, tra l'atto operativo e l'intelligenza che lo governa, amplia le sue reti cognitive, crea scambi con i suoi pari e si rapporta con il mondo adulto, quello vicino del maestro e lontano degli storici<sup>119</sup>". Questo passaggio esplicita in modo molto chiaro il ruolo centrale dell'insegnante che viene visto come mediatore dei processi di apprendimento. Il rapporto tra insegnante e alunno non si limita ad essere unidirezionale e puramente trasmissivo, ma si configura come un affiancamento e in una presenza graduale e intenzionale. Dall'altra parte il bambino è visto come costruttore attivo del proprio sapere che, grazie al confronto con i pari, all'interlocuzione con l'adulto e alla messa in atto delle competenze che possiede, sviluppa man mano sempre più competenze e conoscenze.

Le attività all'interno del laboratorio storico si svolgono per lo più a gruppi ma è importate prevedere anche momenti diversi come "la riflessione individuale, l'ascolto, la lettura intensiva, la lezione frontale, la scrittura, il confronto, le verifiche di vario grado e le valutazioni del lavoro svolto<sup>120</sup>".

Ripetendo quanto discusso nel capitolo precedente, non è opportuno stigmatizzare né eliminare tutte le pratiche che non rientrano strettamente nel laboratorio storico; al contrario, è importante che il laboratorio diventi un'attitudine e un atteggiamento privilegiato, attraverso cui i bambini possano confrontarsi con i contenuti storici per il maggior tempo possibile. Le possibilità dell'insegnante sono infinite, sarà suo compito scegliere "tra diversi tipi di mediazione e diverse opportunità<sup>121</sup>" in relazione al tipo di gruppo classe in cui si trova, agli interessi e alle curiosità dei bambini e, non da ultimo, alle necessità emerse durante le osservazioni. Anche Walter Panciera, nel suo volume *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, in riferimento alle caratteristiche del laboratorio storico e alla relazione tra alunni e docente, scrive che è necessario distinguere quella che viene chiamata "didattica operativa" con il vero e proprio laboratorio storico<sup>122</sup>. Infatti, non basta che "si proceda con una metodologia di ricerca sulle fonti e nemmeno che queste costituiscano il perno centrale sul quale fondare la ricostruzione storica, per quanto questo sia fondamentale<sup>123</sup>". Quello che realmente risulta necessario è "un rapporto fortemente interattivo tra docente e allievi, nonché un metodo di lavoro di tipo cooperativo, svolto comunque alla presenza del docente<sup>124</sup>." Luca Tedesco all'interno del suo libro *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, in merito al laboratorio storico, parla di un passaggio dalla mentalità "manualistica", legata quindi all'uso del manuale scolastico, a quella "laboratoriale" che "implica consapevolezza che la

---

<sup>119</sup> Ivi, p. 30 ss.

<sup>120</sup> Ivi, p31.

<sup>121</sup> *Ibidem*

<sup>122</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 77.

<sup>123</sup> *Ibidem*

<sup>124</sup> *Ibidem*

conoscenza duratura di un oggetto storico sia frutto di una ricostruzione e ripetizione in laboratorio di processi, pratiche e metodologie che hanno prodotto tale conoscenza<sup>125</sup>.”

Sebbene la didattica storica, e quella scolastica in generale, debba essere flessibile e sempre pronta a essere modificata sulla base dei rilanci che l'insegnante ritiene necessari a seguito delle osservazioni, il laboratorio storico in classe presenta comunque delle fasi. Queste rendono questo tipo di didattica strutturata e intenzionale, pur senza irrigidirla in uno schema predefinito. Walter Panciera, nel libro menzionato appena sopra, delinea tre fasi del laboratorio, che si rifanno al lavoro dello storico, all'interno delle quali ciascuna è poi suddivisa in altri tre momenti. Le tre fasi, in ordine, sono: la fase preliminare, la fase esecutiva e la fase della valutazione<sup>126</sup>. La prima fase, quella preliminare, è caratterizzata dall'esperienza di partenza e dalla proposta di diverse attività iniziali, con uno scopo che l'autore definisce emotivo-motivazionale, volto a suscitare interesse, coinvolgimento e curiosità nei bambini rispetto al tema storico proposto<sup>127</sup>. Segue poi la conversazione clinica ovvero la “modalità di ascolto per far emergere i concetti che i bambini elaborano spontaneamente” a partire dalle esperienze iniziali<sup>128</sup>. Per concludere questa prima fase, l'autore propone un protocollo di partenza che prevede la “riflessione e stesura da parte dell'insegnante dell'ipotesi di percorso e della sua finalità esplicita” con lo scopo di delineare gli obiettivi da raggiungere, i materiali e le attività<sup>129</sup>. Nella seconda fase, quella esecutiva, si entra nel vivo del laboratorio iniziando con quelle chiamate dall'autore “esperienze mirate per la definizione dell'oggetto della ricerca” in modo che i bambini inizino a focalizzarsi su ciò che andranno ad indagare<sup>130</sup>. Segue poi il *problem solving*, ovvero il momento in cui la classe si cimenta nell'analisi e nell'interpretazione delle fonti per ricavare da esse le informazioni<sup>131</sup>. A conclusione di questa fase l'autore propone la produzione, intesa come scrittura, di un materiale che riassume i risultati. Il testo può essere una relazione, una presentazione, un cartellone o un supporto di altro tipo scelto dai bambini con l'insegnante<sup>132</sup>. Con la produzione il laboratorio storico in sé si conclude ma Panciera inserisce anche una fase, a mio avviso estremamente importante, che riguarda la valutazione. L'autore parla infatti di valutazione in itinere e di valutazione finale. Per valutazione in itinere si intende “l'osservazione sistematica dell'insegnante” con lo scopo formativo durante il percorso del laboratorio<sup>133</sup>; per valutazione finale invece si intende una “verifica

---

<sup>125</sup> L. TEDESCO, *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Città di Castello, Mondadori Università, 2019, p. 99.

<sup>126</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 83.

<sup>127</sup> *Ibidem*

<sup>128</sup> *Ibidem*

<sup>129</sup> *Ibidem*

<sup>130</sup> *Ibidem*

<sup>131</sup> *Ibidem*

<sup>132</sup> *Ibidem*

<sup>133</sup> *Ibidem*

scritta sull'acquisizione dei contenuti minimi previsti<sup>134</sup>”. Non da ultimo viene proposta anche un'autovalutazione della classe ossia un questionario che ha lo scopo di “responsabilizzazione e autoverifica del lavoro, riflessione metacognitiva sul percorso di apprendimento<sup>135</sup>”. Le fasi del laboratorio storico delineate da Panciera restituiscono un'idea di didattica intenzionale e consapevole, in grado di coniugarsi allo stesso tempo con la flessibilità richiesta. La fase preliminare svolge un ruolo centrale, in quanto pone le basi cognitive ed emotive dell'intero laboratorio. Ritengo inoltre fondamentale indagare le conoscenze pregresse, poiché ciò consente all'insegnante di avere un quadro chiaro del punto di partenza e di coinvolgere attivamente tutti gli alunni fin dalle prime fasi del percorso. La fase esecutiva rappresenta il nucleo del laboratorio ed è il momento in cui la classe apprende costruendo attivamente il proprio sapere. È in questa fase, infatti, che vengono sperimentate le procedure della ricerca storica e del *problem solving*, permettendo agli alunni di avvicinarsi in modo concreto e operativo al metodo dello storico. In questo percorso, la produzione finale è il momento che più contraddistingue il laboratorio storico, poiché consente alla classe di rendere visibili i propri apprendimenti attraverso una rielaborazione condivisa. Particolarmente significativa, a mio parere, è la fase di valutazione, che ritengo debba essere presente in tutti i percorsi didattici svolti a scuola. In particolar modo, l'autovalutazione rafforza la responsabilizzazione degli alunni e sostiene lo sviluppo della loro sfera metacognitiva, rendendoli più consapevoli del proprio processo di apprendimento. Un appunto fondamentale riguardo il laboratorio storico, nonché premessa imprescindibile per la sua realizzazione, lo forniscono gli autori del volume *Il primo libro di didattica della storia*. Essi sottolineano come la progettazione di un laboratorio storico sia “possibile solo se si ha una buona conoscenza del tema trattato, se si ha una qualche dimestichezza con la relativa storiografia e se si sono individuati strumenti didattici o fonti storiche utili alla sua realizzazione<sup>136</sup>”. I docenti devono essere quindi preparati non solo dal punto di vista dei contenuti disciplinari, ma anche adeguatamente formati rispetto alla pratica del laboratorio storico, conoscendone le fasi, le caratteristiche e le finalità didattiche.

All'interno dello stesso volume appena citato, gli autori propongono un'importante distinzione che risulta necessario richiamare anche in questa tesi: quella tra didattica operativa e didattica laboratoriale. La didattica operativa e quella laboratoriale si differenziano soprattutto per la complessità organizzativa e per il modo in cui si inseriscono nella routine scolastica quotidiana. La prima consiste generalmente in un'attività realizzata in relazione a un progetto specifico e, proprio per questo, non sempre è inserita in una progettualità più ampia, assumendo perciò un carattere più occasionale. Al contrario, la didattica laboratoriale rappresenta un modello che dovrebbe diventare

---

<sup>134</sup> *Ibidem*

<sup>135</sup> *Ibidem*

<sup>136</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 73.

parte integrante della pratica didattica, configurandosi come una modalità quotidiana di insegnamento della storia.

Tuttavia, entrambe condividono aspetti fondamentali: il lavoro sulle fonti, il ruolo centrale del docente come guida e facilitatore e la realizzazione di un prodotto finale che dia concretezza al percorso svolto<sup>137</sup>. Inoltre, gli autori sottolineano che la didattica operativa può tradursi in diverse forme e opportunità, quali la ricerca sul web, l'eventuale ricorso alla lezione frontale quando necessario o la raccolta di informazioni in seguito a un'uscita o a una visita didattica<sup>138</sup>.

Proprio questa flessibilità, unita alla distinzione tra didattica operativa e didattica laboratoriale, risulta particolarmente significativa in una prospettiva che interpreta la didattica laboratoriale come un primo passaggio verso l'adozione di un approccio operativo. Tali esperienze possono infatti sostenere progressivamente l'acquisizione di competenze legate a questo approccio, creando le condizioni per integrare sempre più l'approccio operativo all'interno della didattica scolastica quotidiana.

### 2.2.1 Il ruolo dell'insegnante

Nel capitolo precedente sono stati delineati i principi fondamentali e le caratteristiche del laboratorio storico. In tale contesto è stato più volte richiamato, in modo più o meno approfondito, il ruolo dell'insegnante. Dopo i bambini, l'insegnante rappresenta infatti la seconda figura centrale all'interno del percorso. In primo luogo, l'insegnante deve essere formata e possedere solide conoscenze in ambito metodologico-didattico, ma anche sul piano storico. In questa prospettiva, l'insegnante assume il ruolo di guida all'interno della classe durante le attività proposte; Walter Panciera evidenzia questo aspetto affermando che "l'insegnante deve assumere il ruolo di guida e di facilitatore fin dal primo momento, ossia dalla costruzione di un interesse reale riguardo al fenomeno, che appare peraltro condizione necessaria per qualsiasi percorso di apprendimento per competenze<sup>139</sup>". Lo stesso autore inoltre afferma che "ciò che distingue questo metodo è dunque l'atteggiamento del docente, il quale mostra concretamente agli allievi ciò che si deve fare, mette a disposizione i materiali, guida e coordina gli allievi nelle operazioni da svolgere, osserva e valuta in itinere le competenze che si vanno acquisendo<sup>140</sup>". È una grande responsabilità, quindi, quella che attende il docente che ha intenzione di adottare questa metodologia didattica all'interno della propria classe. Risulta particolarmente significativo il fatto che l'insegnante non si identifichi esclusivamente come custode di conoscenze e contenuti, ma assuma anche una funzione di modello comportamentale e professionale, offrendo agli alunni un riferimento concreto da osservare e da cui trarre ispirazione. Un ulteriore aspetto di rilievo,

---

<sup>137</sup> Ivi, p. 68 ss.

<sup>138</sup> Ivi, p. 70.

<sup>139</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 82.

<sup>140</sup> Ivi, p.78.

strettamente connesso a questa impostazione, riguarda la modalità di accompagnamento dell'adulto: gli alunni vengono affiancati e sostenuti nel loro percorso di apprendimento, senza che il docente si sostituisca ad essi. Ivo Mattozzi, a tal riguardo, sottolinea come ogni insegnante debba far riferimento ad "abitudini cognitive già germogliate" all'interno dei bambini<sup>141</sup>. Queste abitudini l'insegnante "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<sup>142</sup>". L'immagine che Ivo Mattozzi ci restituisce attraverso l'utilizzo del verbo "germogliare" richiama l'idea di un processo di apprendimento graduale che non nasce dal nulla ma da predisposizioni innate all'interno dei bambini che vanno coltivate con cura perché, appunto, germogliano. In questa prospettiva, l'insegnante non è chiamato a imporre nuove conoscenze, ma a predisporre un contesto adeguato affinché esse possano emergere e consolidarsi progressivamente.

Oltre agli aspetti metodologici appena menzionati, uno dei primi compiti che compete all'insegnante è la scelta dell'argomento, o degli aspetti specifici, da far indagare e scoprire ai propri alunni. Tale scelta non dovrebbe essere casuale ma, al contrario, dovrebbe essere intenzionale e consapevole. L'argomento è opportuno sceglierlo sulla base dell'età dei bambini e del contesto classe, delle competenze da incrementare; risulta tuttavia fondamentale tenere conto anche dei loro interessi. Come scritto dagli autori Panciera e Savio, "il ruolo dell'insegnante rimane fondamentale, fin dal momento in cui si tratta di stimolare l'interesse verso gli argomenti oggetto di un percorso di ricerca guidata<sup>143</sup>". È quindi fondamentale partire dai bisogni e dagli interessi che si osservano nei bambini, per proporre stimoli sempre nuovi, in grado di incrementare le loro capacità cognitive, espressive e critiche, favorendo al contempo una partecipazione attiva e consapevole al percorso di apprendimento. L'aspetto da tenere in considerazione, infatti, è che "le domande nei confronti del passato scaturiscono sempre in relazione al tempo presente, ed è proprio da questa funzione di stimolo che è opportuno partire<sup>144</sup>". Inoltre, una volta suscitato l'interesse, "il docente ha il compito di organizzare una serie di attività e di predisporre i materiali (fonti) necessari per rispondere alle domande scaturite attorno al tema, o almeno di facilitarne l'acquisizione<sup>145</sup>".

L'insegnante ha inoltre il dovere di compiere alcune scelte propedeutiche al laboratorio vero e proprio. Come spiegato in uno specchietto riassuntivo dedicato all'interno del volume *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tra queste rientrano la definizione

---

<sup>141</sup> I. MATTOZZI, *op. cit.*, 2021 p. 61.

<sup>142</sup> *Ibidem*

<sup>143</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, *op. cit.*, 2022, p. 119.

<sup>144</sup> *Ibidem*

<sup>145</sup> *Ibidem*

degli obiettivi, la formazione dei gruppi di lavoro e la predisposizione del contesto aula<sup>146</sup>.

Per sostenere gli insegnanti in questo passaggio Gianna di Caro, all'interno del suo libro *La storia in laboratorio*, spiega alcuni passaggi che ritiene necessari per una buona organizzazione. La buona pratica che l'insegnante dovrebbe adottare è quella di redigere uno schema ovvero "una raffigurazione di una parte di storia costruita intorno all'argomento scelto allo scopo di guidare l'insegnante nell'elaborazione del percorso<sup>147</sup>". La proposta dell'autrice appare particolarmente significativa affinché l'intervento educativo risulti intenzionale e ben organizzato. Uno schema di questo tipo permette all'insegnante di avere sempre una panoramica del percorso e gli obiettivi da raggiungere davanti a sé. In questo senso lo schema diventa un vero e proprio strumento di progettazione in quanto in esso "emergono anche i concetti chiave che è bene evidenziare per introdurre nel percorso qualche testo di riferimento che ne suggerisca il significato<sup>148</sup>". A partire da tale schema, il docente è anche in grado di delineare con maggiore chiarezza le fonti e i testi che potranno essere di supporto alla ricerca e agli apprendimenti dei bambini. È opportuno precisare che, nell'ambito dei miei percorsi di tirocinio, durante i quali ho avuto la possibilità di progettare un'Unità di Apprendimento (UdA), ho adottato una procedura analoga. Grazie alla griglia di progettazione fornita, ho potuto elaborare uno schema di lavoro che ha sostenuto in modo efficace la fase di organizzazione e di progettazione dell'intervento didattico. Nel capitolo successivo, dedicato all'esperienza svolta presso la scuola primaria di Guastalla, con particolare riferimento all'UdA sviluppata all'interno del laboratorio storico, presenterò un'analisi più approfondita del percorso realizzato, soffermandomi anche sul modello di progettazione adottato.

A tal riguardo, all'interno del percorso didattico che ciascun docente propone, è opportuno riprendere quanto spiegato nel capitolo precedente. È importante che il docente faccia uso di tutti il materiale e di tutte le risorse a disposizione per offrire una didattica inclusiva e adatta ai diversi stili di apprendimento. Secondo gli autori del libro *Il primo libro di didattica della storia*, "l'insegnante dovrebbe utilizzare questi materiali secondo le proprie necessità, in completa autonomia, facendo del libro di testo uno dei propri riferimenti, ma evitando, al contempo che si confermi e consolidi la consueta identificazione tra insegnamento della storia e narrazione manualistica<sup>149</sup>". Il manuale è quindi considerato, ancora una volta, uno strumento di supporto per il docente, ma non l'unica guida del percorso didattico, bensì una risorsa da integrare con altri strumenti, linguaggi e fonti. In questa prospettiva, il manuale assume una funzione di cornice di contorno, utile per strutturare i contenuti o

---

<sup>146</sup> D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Mori (TN), Erickson, 2002, p. 31.

<sup>147</sup> G. DI CARO, *La storia in laboratorio*, Roma, Carocci Faber, 2005, p. 82.

<sup>148</sup> *Ibidem*

<sup>149</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 69 ss.

consolidare quelli appresi in precedenza attraverso il laboratorio storico. Durante la mia esperienza di tirocinio, ho potuto osservare direttamente come il manuale fosse utilizzato all'interno della classe e nelle varie discipline, prevalentemente nella parte finale del percorso. Le insegnanti proponevano infatti la lettura e l'analisi di quanto appreso precedentemente attraverso attività o momenti di riflessione individuale o di gruppo, con l'obiettivo di consolidare le conoscenze acquisite, sistematizzare i contenuti e favorire una rielaborazione consapevole da parte degli alunni.

Prima di iniziare il laboratorio storico vero e proprio, l'insegnante ha anche il compito di predisporre il contesto e organizzare l'aula. Le attività sono inoltre organizzate in gruppi seguendo il metodo dell'apprendimento cooperativo, per cui è importante avere in mente i criteri di formazione di questi. Come evidenziato all'interno del libro *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, "prima di formare i gruppi occorre stabilire se debbano essere omogenei o eterogenei<sup>150</sup>". Anche se, tendenzialmente, i gruppi eterogenei in questo tipo di metodo hanno una loro funzionalità, "ciò che determina la produttività di un gruppo non sono solo le caratteristiche del singolo componente, quanto le sue abilità nel lavoro di gruppo<sup>151</sup>". Anche decidere il numero di bambini che compone ciascun gruppo è importante anche se "non esistono dimensioni ideali per un gruppo di apprendimento cooperativo, poiché esse dipendono dagli obiettivi della lezione, dall'età e dall'esperienza degli studenti nel lavoro di gruppo, dalle materie di studio e dalle attrezzature e dal tempo disponibili<sup>152</sup>". I criteri e gli elementi che un insegnante deve tenere in considerazione sono numerosi, per questo è necessario adottare un approccio flessibile e consapevole, oltre a essere adeguatamente preparati rispetto a tali aspetti, così da poter rispondere in modo efficace alle diverse situazioni didattiche e alle necessità che potrebbero emergere lungo il percorso.

Come ultima fase, evidenziata anche nel libro appena citato, ed inserita all'interno del ruolo dell'insegnante, c'è la verifica e valutazione. La valutazione degli apprendimenti si svolge in itinere e alla conclusione del percorso; essa è necessaria per "valutare la quantità e la qualità dell'apprendimento degli studenti coinvolgendoli nel processo di valutazione<sup>153</sup>". Avvalendosi quindi di strumenti di osservazione, come griglie di valutazioni, e di prove di verifica, l'insegnante deve essere in grado di valutare in che misura gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti. Il volume propone inoltre la valutazione del funzionamento dei gruppi<sup>154</sup>, aspetto particolarmente significativo in quanto rappresenta per l'insegnante un'ulteriore occasione di osservazione e di approfondimento della conoscenza dei bambini con cui lavora. Gli autori, infatti, suggeriscono all'insegnante di "assicurarsi

---

<sup>150</sup> D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, op. cit., 2002, p. 43.

<sup>151</sup> *Ibidem*

<sup>152</sup> *Ivi*, p.41.

<sup>153</sup> *Ivi*, p.32.

<sup>154</sup> *Ibidem*

che ogni studente riceva informazioni, analizzi i dati sul funzionamento del gruppo, si ponga degli obiettivi per migliorare e partecipi al festeggiamento del gruppo<sup>155</sup>”. Queste valutazioni si possono raggiungere facendo notare ai gruppi le cose che hanno funzionato e quelle che invece si possono migliorare, facendo una ricapitolazione a grande gruppo sul lavoro svolto ed elogiando gli aspetti positivi osservati in ciascun gruppo in modo che festeggino i risultati raggiunti<sup>156</sup>.

In conclusione, il ruolo dell’insegnante all’interno del laboratorio storico è poliedrico e complesso. Essa si identifica nella figura di guida che l’insegnante è chiamata a rappresentare per la classe, con il compito di osservare, affiancare e valutare il processo di apprendimento. Il docente quindi, attraverso le scelte didattiche e metodologiche opportune, non solo favorisce l’apprendimento di nuove conoscenze storiche ma anche lo sviluppo di competenze trasversali utili anche nelle altre discipline.

### 2.2.2 La partecipazione dei bambini – Il *cooperative learning*

Del ruolo attivo dei bambini, inteso come elemento fondante del laboratorio storico, ho già accennato in diverse occasioni; in questo paragrafo ne delinea in modo più approfondito gli aspetti teorici e organizzativi.

In linea con quanto evidenziato nel paragrafo precedente di questa tesi, anche gli autori Micciché, Pizzirusso e Ravveduto, evidenziano come le attività e i laboratori organizzati con intenzionalità e consapevolezza, se “ripetuti nel tempo abitano lo studente a costruire conoscenza in maniera attiva e autonoma<sup>157</sup>”. Inoltre, favoriscono lo sviluppo di un atteggiamento relativamente critico. L’azione del docente ha quindi come primo obiettivo il raggiungimento e il consolidamento di queste competenze. A livello pratico, tuttavia, le attività proposte non sono organizzate secondo modalità riconducibili a una didattica tradizionale come quella frontale o a grande gruppo. All’interno del laboratorio storico ciò significa fornire ai bambini la possibilità di collaborare tra loro, spesso in gruppi ristretti di quattro o cinque bambini. Gli autori, infatti, chiariscono che “lavorare con le fonti, soprattutto se in maniera collaborativa, nella logica del *cooperative learning*, sollecita gli studenti a relazionarsi tra loro, a ricavare informazioni, a inferire interpretazioni e a negoziare soluzioni sotto forma di prodotti finali<sup>158</sup>”. Le fonti diventano così strumenti in grado di assolvere a tutte queste funzioni, a condizione che l’insegnante sappia accompagnare la classe verso una corretta analisi e un’adeguata interpretazione.

Il *cooperative learning*, perciò, si pone alla base del laboratorio storico e, utilizzando le parole degli

---

<sup>155</sup> *Ibidem*

<sup>156</sup> *Ibidem*

<sup>157</sup> A. MICCICHE’, I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 60.

<sup>158</sup> *Ibidem*

autori del libro *Apprendimento cooperativo in classe*, possiamo individuarlo come “un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento<sup>159</sup>”. Adottare un approccio come quello del *cooperative learning* comporta benefici, la cui efficacia è stata dimostrata in numerose ricerche. Come sottolineato dagli autori, la ricerca mostra che la cooperazione porta gli alunni ad ottenere migliori risultati, essi infatti “lavorano di più e raggiungono risultati migliori, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca<sup>160</sup>”. Anche sul piano delle relazioni si è dimostrato che “si crea spirito di squadra” incentivando lo spirito di collaborazione; infine, “la diversità viene rispettata e apprezzata<sup>161</sup>”. Ultimo beneficio segnalato dagli autori, ma non meno rilevante rispetto ai precedenti, è il maggior benessere psicologico. Lavorando in gruppo, infatti, “l’adattamento psicologico degli studenti è migliore, così come il loro senso di efficacia, l’autostima e l’immagine di sé<sup>162</sup>”. I benefici legati alla scelta di questo metodo didattico, non sono solo legati all’apprendimento di conoscenze, ma anche al miglioramento delle competenze sociali e relazionali, del benessere emotivo e della capacità degli alunni di collaborare in modo efficace e responsabile all’interno del gruppo.

Come già delineato, è compito dell’insegnante definire la composizione dei gruppi che devono essere formati sulla base degli obiettivi, dell’età e delle caratteristiche che si vogliono tenere in considerazione. Tuttavia, mettere insieme dei bambini chiedendo loro di cooperare “non significa automaticamente e necessariamente lavorare meglio<sup>163</sup>” né riuscire a cooperare per raggiungere gli obiettivi prefissati. All’interno del capitolo *Cos’è l’apprendimento cooperativo* del volume sopra citato, gli autori hanno individuato cinque elementi essenziali da tenere in considerazione durante le lezioni per fare in modo che la cooperazione funzioni<sup>164</sup>. Il primo elemento da tenere in considerazione e su cui ragionare è l’interdipendenza positiva che si ottiene se l’insegnante fornisce obiettivi chiari e comuni in modo che per raggiungerli sia necessaria la cooperazione. L’interdipendenza è quindi da considerarsi positiva quando “i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo<sup>165</sup>”. Il secondo elemento è la responsabilità individuale e di gruppo; per gli autori, infatti, il raggiungimento degli apprendimenti è un obiettivo di gruppo che si può raggiungere solo se ogni membro contribuisce facendo la propria parte. Per promuovere un senso di responsabilità personale, è fondamentale considerare il contributo di ogni membro del gruppo, mettendo in evidenza

---

<sup>159</sup> D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON, E. J. HOLUBEC, op. cit., 2002, p. 19.

<sup>160</sup> Ivi, p. 20.

<sup>161</sup> *Ibidem*

<sup>162</sup> *Ibidem*

<sup>163</sup> Ivi, p. 22.

<sup>164</sup> Ivi, p. 24 ss.

<sup>165</sup> Ivi, p. 25

le potenzialità e le fragilità su cui intervenire. In questa prospettiva, il cooperative learning non favorisce soltanto la collaborazione tra pari, ma contribuisce anche alla crescita e al miglioramento delle capacità del singolo alunno<sup>166</sup>. Il terzo elemento fondamentale riguarda la creazione di un'interdipendenza positiva all'interno del gruppo. Perché l'apprendimento basato sul *cooperative learning* sia efficace, i membri devono imparare a condividere conoscenze e competenze, sostenersi a vicenda e valorizzare sia gli sforzi dei compagni sia i risultati raggiunti insieme<sup>167</sup>. Il quarto elemento individuato riguarda l'insegnamento delle abilità necessarie per gestire in modo efficace i rapporti interpersonali all'interno del gruppo di lavoro. Per un bambino è infatti più complesso lavorare in gruppo rispetto che portare a termine un compito individualmente. All'interno del *cooperative learning* sono infatti richieste molte più abilità e competenze che vanno oltre al mero contenuto disciplinare. È importanti quindi non dare per scontate le abilità sociali che devono essere trasmesse e incentivate con la stessa attenzione dei contenuti didattici<sup>168</sup>. L'ultimo elemento fondamentale per un lavoro cooperativo efficace è la valutazione di gruppo. Gli alunni devono essere guidati a riconoscere quali comportamenti dei membri del gruppo risultano positivi o negativi, così da capire quali atteggiamenti mantenere e quali, invece, modificare per migliorare la collaborazione<sup>169</sup>.

Personalmente ritengo che questi cinque principi rappresentino i pilastri fondamentali di questo approccio e che dovrebbero essere applicati anche al di fuori dell'ambiente scolastico. L'obiettivo della scuola va infatti oltre la semplice trasmissione di contenuti: si tratta di offrire esperienze che favoriscano la crescita complessiva degli alunni. Inserire i bambini in contesti stimolanti e per loro sfidanti, come quelli precedentemente descritti, in cui possono confrontare le proprie competenze con quelle dei pari, costituisce un'occasione preziosa. Queste esperienze li preparano a sviluppare le abilità necessarie per il futuro, formando futuri adulti in grado di lavorare in gruppo e collaborare efficacemente per il raggiungimento di obiettivi comuni.

La valutazione di gruppo favorisce nei bambini la riflessione sul proprio modo di lavorare insieme, aiutandoli a prendere consapevolezza dei comportamenti efficaci e di quelli da migliorare. In questo modo il lavoro cooperativo diventa un processo intenzionale e sempre più autonomo.

Ancora una volta si parla e si sostiene in un modo di fare didattica che supera la mera trasmissione di contenuti. Questo aspetto comporta un notevole sforzo, specialmente iniziale, da parte del docente che deve porre attenzione non solo agli aspetti che sono appena stati elencati ma anche all'acquisizione dei contenuti. Queste difficoltà potrebbero quindi scoraggiare dall'adozione di questa

---

<sup>166</sup> *Ibidem*

<sup>167</sup> *Ibidem*

<sup>168</sup> *Ibidem*

<sup>169</sup> *Ibidem*

metodologia e dalla proposta del laboratorio storico come strumento di ricerca e scoperta. Tuttavia, è necessario evidenziare come la scuola rappresenti il luogo di crescita personale e una “palestra” in cui ogni bambino ha la possibilità di misurarsi e confrontarsi apprendendo importanti capacità che poi potrà mettere in pratica soprattutto nella vita fuori da scuola.

## 2.3 Le fonti e la loro critica

In questo paragrafo appare opportuno analizzare e approfondire l’elemento principale utilizzato come strumento all’interno del laboratorio storico: la fonte. Come illustrato in precedenza, infatti, “l’attività scientifica di ogni storico si basa sul reperimento di fonti storiche e sulla verificabilità dei processi interpretativi e narrativi che si fondano sul loro utilizzo<sup>170</sup>”.

Partendo dal concetto di fonte, Savio e Panciera definiscono come tale “qualsiasi elemento, materiale o immateriale, che lo storico individua come adatto a fornire risposte ai problemi che si è posto nella sua ricerca<sup>171</sup>”. A questa definizione si aggancia la riflessione di Panciera, che mette in luce come qualsiasi elemento o traccia del passato possa costituire una fonte, ma lo diventi realmente “solo nel momento in cui viene interrogato dagli storici, quando cioè può acquistare senso attraverso il suo riordino, la sua interpretazione e soprattutto grazie alla ricostruzione dei legami biologici che esso intrattiene con le altre fonti<sup>172</sup>”. In questa prospettiva, lo storico non ha come unico scopo “trovare le fonti, quanto quello di attivarne le potenzialità<sup>173</sup>”. Una traccia del passato diventa quindi fonte solo se inserita all’interno di un contesto di ricerca e messa in relazione con altre fonti o conoscenze. Anche in ambito didattico vale il medesimo principio: l’insegnante deve guidare i bambini nella formulazione delle domande adeguate e nell’osservazione degli aspetti rilevanti, affinché possano comprendere e ricavare da esse le informazioni significative.

Una volta individuato l’argomento o l’aspetto da conoscere ed indagare, è necessario selezionare le fonti. La scelta di quelle più adeguate risulta necessaria, poiché “le fonti sono spesso troppe e variegate, non dominabili dal singolo studioso<sup>174</sup>” che si vede quindi costretto a fare una scelta. Per l’insegnante il problema può presentarsi in forma opposta, ossia nella difficoltà di reperire le fonti; tuttavia, il principio di fondo rimane invariato: come lo storico, anche il docente è chiamato a compiere scelte mirate, selezionando fonti significative e accessibili, coerenti con il percorso di ricerca proposto e con le competenze degli alunni. Inoltre, l’insegnante non deve scoraggiarsi neanche di fronte alla difficoltà di reperire fonti primarie, poiché, come evidenziato nel paragrafo 2.1, anche

---

<sup>170</sup> A. MICCICHE’, I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 31.

<sup>171</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 37.

<sup>172</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 27.

<sup>173</sup> Ivi, p. 28.

<sup>174</sup> *Ibidem*

le fonti secondarie, più facilmente reperibili e accessibili, possono essere autentiche e utilizzabili efficacemente.

Selezionate le fonti, segue la fase essenziale della ricerca storica, ovvero l'analisi critica di esse, che consiste nel "valutare, in sostanza, la bontà delle risposte che le fonti stesse possono fornire<sup>175</sup>". È importante, innanzitutto, come spiegato nel volume *Il primo libro di didattica della storia*, verificare "l'autenticità di una fonte, esaminandone le caratteristiche materiali e il contenuto, e tenendo conto del periodo preso in esame e di altre testimonianze analoghe<sup>176</sup>". Gli autori chiariscono efficacemente il concetto che sta alla base di questo processo affermando che "sono le attività cognitive, l'analisi critica e la comparazione tra le fonti a ridare vita alle infinite tracce del passato e a farne un mezzo per viaggiare nel tempo<sup>177</sup>". Credo che l'espressione "*viaggiare nel tempo*" rappresenti una metafora significativa di ciò che il laboratorio storico e la scoperta attraverso le fonti consentono agli alunni di sperimentare. Gli stessi autori proseguono sottolineando che le fonti "ci forniscono informazioni di vario tipo" se interrogate opportunamente e, "tenere conto della loro attendibilità è parte di questo processo, ma non lo conclude affatto. Anche l'inattendibile o il parziale attendibile, così come la testimonianza falsa, possono permetterci di ricostruire frammenti del passato e di comprenderne aspetti estremamente importanti<sup>178</sup>". Tutte queste osservazioni appena riportate, sono significative e fondamentali anche per l'insegnante che intende proporre un percorso di questo tipo. Anche a scuola, sia le fonti primarie sia quelle secondarie, "devono essere sempre oggetto di una valutazione critica che consideri l'origine, la testimonianza, la sua datazione, le sue finalità, il suo contenuto, le sue caratteristiche evidenti e quelle che si possono inferire<sup>179</sup>". Come sottolineato da Ermanno Rosso, infatti, "il cuore dell'attività didattica è l'interrogazione delle fonti<sup>180</sup>". L'autore aggiunge però che "per leggere le fonti ci vogliono degli indicatori e delle domande" che siano comuni o legate alla tipologia di fonte presa in considerazione<sup>181</sup>. Nel percorso del mio tirocinio, la classe in cui ho svolto l'UdA, ha avuto la possibilità di analizzare e interrogare diverse tipologie di fonti, sempre però accompagnati e supportati non solo dalla presenza dell'adulto, ma anche da domande guida pensate e preparate in precedenza che avevano lo scopo di accompagnarli nella scoperta lasciando loro la libertà di ragionare e confrontarsi.

Antonio Brusa, ha ideato un modello di ricerca chiamato *Grammatica dei documenti*. Il modello,

---

<sup>175</sup> Ivi, p.29.

<sup>176</sup> A. MICCICHE', I. PIZZIRUSSO, M. RAVVEDUTO, op. cit., 2015, p. 35.

<sup>177</sup> *Ibidem*

<sup>178</sup> Ivi, p.41.

<sup>179</sup> *Ibidem*

<sup>180</sup> E. ROSSO, op. cit., p. 13.

(<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>)

<sup>181</sup> *Ibidem*

spiegato all'interno del suo scritto *Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico*, è definito da lui stesso semplice e capace di “diventare il filo conduttore che dà coerenza formativa ai laboratori, diversi per tema e tipo di documento, che verranno inseriti nel curriculum<sup>182</sup>” Il modello è caratterizzata da quattro fasi operative: scegliere, interrogare, interpretare, scrivere<sup>183</sup>. Seppur la fase della scelta è già stata illustrata e discussa precedentemente, Brusa propone di far sperimentare anche ai bambini stessi la selezione delle fonti fornendo loro un dossier di documenti e, per esempio, “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<sup>184</sup>”. È quindi uno spunto interessante ed innovativo quello proposto dell'autore che incentiva anche la proposta di un'attività non tradizionale ma allo stesso tempo semplice per la scoperta delle fonti. La seconda fase è quella dell'interrogazione delle fonti che secondo l'autore consiste nell' “insieme delle domande che rivolgiamo a un documento<sup>185</sup>”. In questa fase “come nella bottega dell'artigiano, mostriamo agli allievi come si interroga il primo documento del nostro dossier” con l'idea di interrogarne alcuni insieme per fornire l'esempio e poi altri sfidare i bambini a cercare le notizie autonomamente<sup>186</sup>. L'interpretazione delle fonti, secondo l'autore, è invece la fase in cui “l'insegnante mette in guardia gli allievi, illustrando autori e contesti e chiedendo di rivedere attentamente le informazioni raccolte” in modo da verificare l'attendibilità<sup>187</sup>. Nella quarta ed ultima fase, infine. Brusa propone la scrittura di una relazione. Questa parte diversa dalle altre proposte, ha lo scopo di “organizzare le notizie raccolte dai documenti in un testo dal senso compiuto<sup>188</sup>”. Non si tratta di un'attività semplice e adatta a tutte le classi della scuola primaria, ma per i bambini più grandi può essere un esercizio di scrittura sfidante e funzionale al raggiungimento di nuove competenze. Queste quattro fasi proposte potrebbero apparire semplici e quasi ripetitive rispetto quanto approfondito precedentemente. Le ritengo però, nella loro semplicità, rivoluzionarie nella visione del bambino e del tipo di attività proposte in ognuna di esse.

### 2.3.1 I tipi di fonte

Parlando di didattica della storia e di laboratorio storico, sono state menzionate le fonti come strumento principale attraverso cui incentivare l'apprendimento per scoperta. È stato accennato anche

---

<sup>182</sup> A. BRUSA, *Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico*, in Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia – USR Lombardia (a cura di), *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza*, Milano, Ledizioni, 2021, p. 81.

<sup>183</sup> *Ivi*, p. 81 ss.

<sup>184</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>185</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>188</sup> *Ibidem*

come, in alcuni casi, sia necessario che l'insegnante compia una selezione delle fonti da sottoporre alla critica e all'analisi dei bambini. All'interno di questo discorso è quindi utile fare chiarezza sul fatto che esistono non solo innumerevoli fonti ma anche fonti di tipo diverso. Le differenti fonti, o la loro classificazione, devono essere chiare anche ai bambini e la loro introduzione può diventare essa stessa un tema didattico di cui parlare. Perseguendo l'idea dell'apprendimento per scoperta, non è necessario presentare le fonti in modo schematico e puramente classificatorio. Come suggerito dagli autori Monducci e Portincasa, "i bambini dopo aver operato con le fonti più varie e averne tratto informazioni o ipotesi sul passato possono apprestarsi a riflettere sulla loro natura e a comprenderne la classificazione topologica<sup>189</sup>". L'introduzione delle fonti in ambito didattico deve avvenire quindi in modo graduale, all'interno di un contesto flessibile e attento sia alle necessità degli alunni sia agli obiettivi che l'insegnante si pone. Ermanno Rosso sottolinea che "in genere è bene presentare le fonti alla classe precedute da una loro contestualizzazione, ma a volte può essere utile rilevare l'impossibilità di completare la schedatura per poi ricercare, sui testi o su altre fonti, le informazioni storiche di contesto che permettono il completamento<sup>190</sup>". L'autore fornisce delle indicazioni da tenere in considerazione nel momento in cui si decide di introdurre il concetto di fonte e le sue diverse tipologie. Innanzitutto, "il primo incontro con le fonti a scuola dovrebbe fornire all'allievo un corretto concetto di fonte: che cos'è, a cosa serve, come si usa. Si tratta di concetti di base che dovrebbero far parte di ogni formazione storica e che invece sono spesso trascurati<sup>191</sup>". È inoltre importante proporre ai bambini momenti pratici di classificazione delle fonti in quanto si tratta di "un esercizio creativo, e per nulla neutro, di organizzazione del sapere, di individuazione di rilevanze, di scelte di ricerca" sempre in un'ottica di apprendimento attivo e per scoperta<sup>192</sup>. L'esercizio è quindi un allenamento trasversale che introduce competenze e conoscenze diverse utili anche in altri ambiti. Come anche l'autore fa notare "la funzione della classificazione delle fonti e i suoi criteri si prestano molto bene ad essere costruiti con gli alunni già nei primi anni di scuola" partendo, per esempio, dagli oggetti che i bambini possono portare a scuola o dalla costruzione della propria biografia<sup>193</sup>.

Per fare chiarezza anche all'interno di questa tesi, propongo la classificazione che a livello didattico è maggiormente condivisa e a cui anche io ho fatto riferimento all'interno del mio percorso di tirocinio. La classificazione proposta anche all'interno del testo "usare le fonti nella didattica: come, quando, perché", prevede cinque principali tipologie di fonti: scritte, visive, materiali, orali e

---

<sup>189</sup> F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, op. cit., 2023, p. 148.

<sup>190</sup> E. ROSSO, op. cit., p. 14.

(<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>)

<sup>191</sup> Ivi, p. 12.

<sup>192</sup> Ivi, p. 13.

<sup>193</sup> *Ibidem*

audiovisive e multimediali<sup>194</sup>. Le fonti scritte si dividono in “fonti archivistiche e fonti narrative<sup>195</sup>”. All’interno delle fonti visive distinguiamo due categorie, quelle iconiche rappresentate quindi da immagini, e quelle fotografiche<sup>196</sup>. Le fonti materiali rappresentano la categoria più vasta e di questa categoria fanno parte “tanto i manufatti quanto i resti archeologici e i monumenti architettonici<sup>197</sup>.” Per fonti orali intendiamo tutte le testimonianze e le tradizioni orali<sup>198</sup>. Infine, le fonti multimediali sono la tipologia di fonte più particolare in quanto “unificano più codici e sono caratterizzate da una mediazione tecnologica più spinta” che necessita di un’attenzione particolare<sup>199</sup>.

È importante precisare che le fonti scelte per la critica “devono essere coerenti con il programma di ricerca, soprattutto deve esserci coerenza tra qualità e quantità delle fonti e scopo del loro utilizzo<sup>200</sup>.” Inoltre, per proporre un laboratorio storico, è necessario “scegliere una tematizzazione adeguata<sup>201</sup>.” In pratica, questo significa individuare in modo chiaro un soggetto o un tema centrale e, a partire da esso, formulare una serie di domande che risultino sia appropriate sia stimolanti per i bambini. Una volta definite le domande e gli aspetti da porre all’attenzione della classe, occorre procedere con la selezione delle fonti, come già illustrato in precedenza. È importante scegliere fonti di diverse tipologie, valutando attentamente cosa ciascuna possa rivelare e a quali domande possa rispondere. Ogni tipo di fonte permette di far emergere dettagli o caratteristiche differenti, tutti comunque significativi rispetto all’oggetto di studio iniziale. Proporre l’analisi di fonti diverse significa anche introdurre codici differenti, offrendo a tutti i bambini l’opportunità di confrontarsi con il proprio stile di apprendimento e, al contempo, di sviluppare e sperimentare modalità a loro meno familiari.

In questo senso, la proposta rivolta ai bambini della classe che mi è stata assegnata per l’esperienza di tirocinio, aveva come argomento qualcosa alla loro portata, ritenuto interessante e stimolante. Il focus scelto è stato quindi la vita scolastica all’interno della loro stessa scuola, in un periodo ben selezionato insieme alle insegnanti di classe. Anche le fonti proposte per la critica sono state di tipologie diverse, ma sono state selezionate in base alle informazioni che abbiamo ritenuto opportuno far elaborare ai bambini.

---

<sup>194</sup> Ivi, p. 12 ss.

<sup>195</sup> Ivi, p. 12.

<sup>196</sup> *Ibidem*

<sup>197</sup> Ivi, p. 13.

<sup>198</sup> *Ibidem*

<sup>199</sup> *Ibidem*

<sup>200</sup> Ivi, p. 9.

<sup>201</sup> *Ibidem*

### 2.3.2 Le fonti fotografiche: caratteristiche e potenzialità

Come ultimo paragrafo di questo secondo capitolo, vorrei approfondire una tipologia di fonte, evidenziandone le potenzialità di utilizzo all'interno della didattica scolastica. Si tratta delle fonti visive, in particolare di quelle fotografiche. Ho scelto questa tipologia perché, osservando i bambini interagire e cooperare durante il tirocinio, l'attività proposta con le fonti fotografiche è stata per me spunto di riflessione e di crescita professionale.

Citando la definizione di fotografia letta all'interno del capitolo *Lavorare con le fonti fotografiche* nel volume *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, gli autori si rifanno ad un famoso semiologo francese affermando che “la fotografia rappresenta ciò che è stato, e che, naturalmente, non può più tornare<sup>202</sup>”. La possibilità di riprodurre e immortalare il passato, “pone le basi per la sua piena inclusione all'interno delle possibili fonti per lo studio di un passato, più o meno recente, sia individuale sia collettivo<sup>203</sup>”.

Davanti ad una fonte fotografica, l'insegnante può chiedere ai bambini di individuare alcune caratteristiche principali come i soggetti al suo interno, il possibile destinatario o il luogo in cui è stata scattata. Tuttavia, Luca Tedesco, precisa che la fonte fotografica “costringe colui che la vuole decifrare ad affinare le sue capacità interpretative<sup>204</sup>”. Infatti, a differenza di una fonte scritta, la decodifica di una fonte fotografica “non segue la linearità e la consequenzialità tipiche<sup>205</sup>” e ciò, a mio parere, rende la proposta didattica più interessante e affascinante. Il processo di decodifica non è lineare in quanto “l'occhio di uno scolaro può essere colpito da un elemento, ritenuto da lui essenziale per la comprensione del significato complessivo dell'immagine, mentre quello stesso elemento può essere giudicato secondario da un suo compagno di classe<sup>206</sup>”. Queste dinamiche emergono maggiormente se il lavoro è svolto in gruppo e, a conferma di quanto esplicitato nei paragrafi precedenti, credo che questa sia una grande potenzialità del laboratorio storico. I bambini possono condividere con i compagni punti di vista differenti arricchendosi vicendevolmente. Oltre ai dettagli e alle interpretazioni differenti che possono emergere durante un'analisi delle fonti in gruppo, c'è da tenere in considerazione che “il soggetto esaminante può addirittura fraintendere quello che vede<sup>207</sup>”. Sebbene questo elemento potrebbe sembrare un punto a sfavore sull'utilizzo di tale tipologia di fonte nella didattica laboratoriale, l'autore ne evidenzia comunque la potenzialità. La fonte fotografica, infatti, “si rivela particolarmente funzionale a un lavoro di gruppo, in cui i partecipanti

---

<sup>202</sup> S. CASTRO, G. GOLLA, R. TALARICO (a cura di), op. cit., 2023, p. 233.

<sup>203</sup> *Ibidem*

<sup>204</sup> L. TEDESCO, op. cit., 2019, p. 70.

<sup>205</sup> *Ibidem*

<sup>206</sup> *Ibidem*

<sup>207</sup> *Ibidem*

attraverso l'interazione sottopongono a continua verifica le loro ipotesi interpretative, essendo costretti eventualmente a correggerle<sup>208</sup>". Inoltre, all'interno della categoria delle fonti visive, quelle fotografiche rappresentano "un singolo frammento di una realtà particolare, per la cui comprensione essa non solo deve essere opportunamente interrogata, ma anche comparata con altri documenti<sup>209</sup>". Questo aspetto è importante al fine di proporre un'esperienza che non sia fine a sé stessa ma in qualche modo trasversale e in continuità con un percorso ben progettato. Luca Tedesco conclude il discorso sulle fonti fotografiche proponendo un importante spunto di riflessione di carattere didattico. Sebbene la fotografia venga "considerata un dato oggettivo, una riproduzione fedele della realtà, a differenza del dipinto frutto di interpretazione soggettiva dell'autore<sup>210</sup>", l'insegnante ha il compito di guidare i bambini verso una lettura più critica dell'immagine. È infatti necessario far comprendere che anche una fotografia "può essere manipolata, e anche una foto non ritoccata può fornire una rappresentazione distorta della realtà al fine di enfatizzare alcuni aspetti e occultarne altri<sup>211</sup>". Questo passaggio è importante non solo per avvicinare i bambini sempre più al lavoro di ricerca dello storico, ma anche per tentare di far apprendere loro competenze critiche e riflessive, necessarie all'interno di un curriculum verticale e nella vita di tutti i giorni.

Un punto di vista interessante in merito a questo argomento lo fornisce Peter Burke, autore del libro *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Lo storico distingue due correnti di pensiero riguardo l'attendibilità delle immagini: quella positivista e quella opposta, scettica<sup>212</sup>. I primi sostengono che "le immagini trasmettono informazioni attendibili sul mondo esterno". Se gli scettici concentrano la propria attenzione "sull'immagine stessa, sulla sua organizzazione interna, sulle relazioni tra le parti di cui si compone<sup>213</sup>", i positivisti "tentano di gettare uno sguardo attraverso l'immagine per cogliere la realtà che si trova oltre<sup>214</sup>". Tra queste due vie opposte di concepire e interpretare un'immagine o una fotografia, Burke ne propone una terza che si colloca in una posizione intermedia. Egli spiega che "invece di definire le immagini attendibili o non attendibili, quanti seguono la terza via si interessano ai gradi o ai modi di attendibilità e all'attendibilità in relazione a scopi diversi<sup>215</sup>". Per l'autore non c'è quindi un valore assoluto per decretare se un'immagine è vera o falsa, tutto può esserlo o diventarlo in relazione allo scopo e al contesto di riferimento. L'autore, infatti, scrive che "le testimonianze sul passato offerte dalle immagini sono di grande valore, in quanto

---

<sup>208</sup> *Ibidem*

<sup>209</sup> *Ibidem*

<sup>210</sup> *Ibidem*

<sup>211</sup> *Ibidem*

<sup>212</sup> P. BURKE, *Testimoni oculari, Il significato storico delle immagini*, Città di Castello (PG), Carrocci editore, 2024, p. 213.

<sup>213</sup> *Ibidem*

<sup>214</sup> *Ibidem*

<sup>215</sup> *Ivi*, p. 214.

integrano e confermano le prove provenienti dai documenti scritti. È vero che, specialmente nel caso della storia degli avvenimenti, le immagini non fanno altro che confermare agli storici che hanno familiarità con i documenti quanto essi già sanno. Perfino in questo caso, comunque, le immagini hanno qualcosa da aggiungere, dal momento che forniscono una via d'accesso ad aspetti del passato che le altre fonti non riescono a raggiungere. La loro testimonianza è di particolare valore nei casi in cui i testi sono scarsi e reticenti.<sup>216</sup> Questo passaggio sottolinea il ruolo complementare che le fonti fotografiche svolgono rispetto a quelle scritte. Le immagini permettono quindi allo studioso una lettura da un diverso punto di vista della realtà rappresentata aggiungendo dettagli unici. È questo che, a mio avviso, le rende preziose e importanti anche all'interno della didattica scolastica rendendole strumenti di ricerca a tutti gli effetti. L'attività sulle fonti fotografiche proposta a scuola durante l'esperienza di tirocinio, è stata successiva alla presentazione e all'analisi delle fonti scritte. Durante l'attività i bambini hanno potuto infatti confermare e approfondire quanto appreso dalle fonti scritte aggiungendo dettagli e rendendo maggiormente comprensibili alcuni aspetti che nella scrittura risultavano astratti.

Come ultimo contributo a questo approfondimento sulle fonti fotografiche, ho trovato stimolante la proposta della scuola di Warburg in merito ai tre livelli di interpretazione di una fonte visiva, riportata all'interno del volume appena citato. Questo approccio si riferisce in senso generale all'interpretazione di opere o comunque di fonti grafiche; tuttavia, può essere trasferito anche sulle fonti fotografiche. Il primo livello consiste nella “descrizione iconografica, che riguarda il significato naturale e che consiste nell'identificare gli oggetti e gli avvenimenti<sup>217</sup>” all'interno della fonte. Il secondo livello “è l'analisi iconografica in senso stretto, relativa al significato convenzionale” riconoscendo quindi il contesto in cui è inserita. Il terzo ed ultimo livello è legato all'interpretazione iconologica, che si differenzia da quella iconografica<sup>218</sup>. In questo senso ci si riferisce “a quei principi di fondo che rivelano l'atteggiamento fondamentale di una nazione, un periodo, una classe, una concezione religiosa o filosofica<sup>219</sup>”. Questo terzo livello è considerato il più utile per lo studioso; tuttavia, a livello didattico, risulta anche il più difficile da raggiungere. Si tratta di un allenamento e di un percorso che sia l'insegnante, in primo luogo, sia il gruppo classe devono affrontare gradualmente, attraverso l'esercizio e con il giusto supporto. Concludendo con le parole dello studioso portatore di questo approccio, “le immagini sono parte di una cultura nel suo insieme e non possono essere comprese senza una conoscenza di quella cultura<sup>220</sup>”. In questa prospettiva le fonti

---

<sup>216</sup> *Ibidem*

<sup>217</sup> *Ivi*, p.43.

<sup>218</sup> *Ibidem*

<sup>219</sup> *Ibidem*

<sup>220</sup> *Ibidem*

fotografiche acquisiscono grande valore e importanza all'interno della didattica scolastica. Il loro utilizzo, se ben pensato e guidato, è in grado di stimolare nei bambini un approccio critico e consapevole verso l'utilizzo delle immagini.

## Capitolo 3: La mia esperienza di tirocinio presso la “Scuola-museo”

In questo terzo e ultimo capitolo, l’obiettivo è quello di approfondire quanto messo concretamente in pratica durante l’ultimo tirocinio previsto dal corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Mi soffermerò inizialmente su una breve spiegazione di che cos’è il tirocinio universitario e quali sono i suoi obiettivi, per poi passare all’analisi del contesto scolastico in cui ho svolto l’esperienza. Proporrò, in seguito, un affondo sul modello di Unità di Apprendimento (UdA), che sarà messo a confronto con un altro modello progettuale. Infine, entrerò nel merito dell’Unità di Apprendimento da me progettata, illustrandone le caratteristiche e le attività più significative.

### 3.1 Il tirocinio presso l’Istituto Comprensivo “*Ferrante – Gonzaga*” di Guastalla

Il tirocinio del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria rappresenta l’ultima esperienza prevista dal piano di studi ed è stato, tra tutti, quello che più di tutti mi ha permesso di completare il percorso universitario mettendo in pratica le principali competenze acquisite negli anni precedenti. Come esplicitato all’interno del *Vademecum per l’anno accademico 2025/ 2026*, il tirocinio della quinta annualità “pone l’obiettivo di promuovere negli studenti un approccio autonomo alla progettazione e alla gestione delle attività didattiche, con un’attenzione particolare alle pratiche valutative<sup>221</sup>”. Tale finalità risulta necessaria per formare futuri docenti il più possibile pronti e consapevoli all’ingresso nel mondo della scuola. Per raggiungere questo obiettivo, come studentessa tirocinante ho avuto il compito di progettare e realizzare un percorso didattico sia in una sezione di una scuola dell’infanzia sia in una classe della scuola primaria. Un elemento qualificante di questa annualità è la possibilità di aderire ad uno dei progetti previsti dall’offerta formativa di UNIMORE<sup>222</sup>. Ritengo che questa proposta rappresenti un’opportunità di grande valore per gli studenti e le studentesse del corso di laurea che aspirano a ricoprire un giorno il ruolo di docente alla scuola primaria o dell’infanzia. Personalmente, ho chiesto non solo di poter svolgere l’ultimo progetto all’interno di una scuola primaria, ma anche di realizzarlo proprio nell’istituto che mi è stato poi assegnato: l’istituto “*Ferrante – Gonzaga*” di Guastalla. La scelta è stata motivata dal desiderio di svolgere questa esperienza in un contesto per me stimolante ed interessante con l’intento di

---

<sup>221</sup> Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *Vademecum per l’anno accademico 2025/2026*, Modena e Reggio Emilia, UNIMORE, 2025, p. 19.

<sup>222</sup> *Ibidem*

valorizzarla e approfondirla all'interno della presente tesi. Nutrivo il desiderio di inserire nella tesi un progetto concreto, approfondendo un tema che fosse per me stimolante e appassionante, come quello della didattica scolastica. Conoscendo la possibilità di sviluppare nella tesi un argomento legato direttamente al tirocinio, ho scelto come prima opzione il progetto denominato "C'era una volta la scuola". La prima volta che ho letto il titolo tra i possibili progetti proposti, mi ha subito richiamato alla memoria la presentazione a cura della dott.ssa Veronesi, tutor universitaria, che durante un incontro di tirocinio indiretto del secondo anno aveva illustrato il progetto.

L'istituto comprensivo in cui ho svolto il tirocinio è stato quindi quello del comune di Guastalla, denominato "Ferrante – Gonzaga". L'istituto è composto da quattro plessi e due ordini di scuola (primaria e secondaria di primo grado). La scuola in cui ho svolto il tirocinio è situata a Guastalla centro ed è la più grande del paese. Come evidenziato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), all'interno dell'istituto, "sono presenti alunni con Bisogni Educativi Speciali, tra cui studenti neoarrivati con cittadinanza non italiana<sup>223</sup>". Questa fotografia rispecchia una realtà ormai diffusa nella maggior parte delle scuole. In merito a questo tema condivido quanto affermato nel documento secondo cui questa varietà "offre l'opportunità di aprirsi a culture diverse, a realizzare momenti di confronto interculturale e realizzare momenti di integrazione<sup>224</sup>". Tuttavia, essa rappresenta una sfida importante e significativa per i docenti che si trovano a rispondere a necessità eterogenee all'interno della classe e a diversi livelli di padronanza ed utilizzo della lingua italiana. Diventa quindi fondamentale per un docente avere a disposizione differenti strumenti che siano in grado di valorizzare le diverse competenze che ogni bambino e bambina possiede, indipendentemente dalla lingua madre. Oltre alla presenza all'interno del gruppo di classe di bambini appartenenti a gruppi culturali differenti, sono numerose anche le presenze di bambini con Bisogni Educativi Speciali. All'interno di una progettazione didattica realmente inclusiva, è necessario tenere conto delle diverse fragilità e dei differenti stili di apprendimento, predisponendo strategie, metodologie e strumenti che permettano a tutti gli alunni di partecipare attivamente e di raggiungere gli obiettivi formativi secondo le proprie potenzialità. Questa situazione e la costante attenzione verso le differenti necessità le ho riscontrate e osservate anche nella classe che mi è stata assegnata, all'interno della quale ho svolto l'Unità di Apprendimento progettata. La classe era infatti una classe terza composta da 20 bambini (di cui 9 femmine e 11 maschi) di età compresa tra gli 8 e i 9 anni. Al suo interno erano presenti tre alunni con Bisogni Educativi Speciali e un alunno con certificazione. All'interno della progettazione elaborata con il supporto della docente di storia, si è tenuto conto delle diverse competenze presenti

---

<sup>223</sup> Istituto Comprensivo "Ferrante – Gonzaga", *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2025-2028*, Guastalla, RE, p.1 ([https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/REIC812008/guastallagonzaga/ptof/?jsessionid=Lgz5RJkU1Q7C0gxFZRT-CWWf.mvlas069\\_1](https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/REIC812008/guastallagonzaga/ptof/?jsessionid=Lgz5RJkU1Q7C0gxFZRT-CWWf.mvlas069_1))

<sup>224</sup> *Ibidem*

nel gruppo, delle fragilità che richiedevano una maggiore attenzione e della necessità di garantire la partecipazione di tutti. Ciò ha comportato non solo la proposta di attività differenti tra loro, ma anche la predisposizione di diverse tipologie di prove di verifica degli apprendimenti, calibrate in modo da risultare accessibili e adeguate ai vari livelli presenti in classe.

Infine, si è tenuto conto di tutti questi fattori anche durante la divisione del gruppo classe in gruppi più piccoli di lavoro. La modalità di lavoro adottata per la maggior parte delle attività è stata quella del *cooperative learning*. Come sottolineato nel capitolo precedente, affinché il lavoro di gruppo sia produttivo e porti ai risultati attesi, è necessario che il gruppo sia in armonia e in equilibrio al proprio interno. Insieme all'insegnante di classe, durante lo svolgimento delle attività, il nostro ruolo oltre a quello di guida è consistito nel mediare dove necessario nelle dinamiche relazionali che inevitabilmente si venivano a creare.

Una risorsa, a mio parere unica, che la scuola ospita è il museo "*C'era una volta la scuola*". Si tratta di un vero e proprio museo di storia della scuola che "ospita una didattica attiva e laboratoriale di esegesi delle fonti attraverso anche la riproduzione di due classi di scuola del '900<sup>225</sup>". Come si apprende dal volume *1924- 2024 La mia scuola compie cent'anni*, scritto in occasione del centenario dell'istituto, il museo "conserva la memoria della scuola elementare di Guastalla del periodo 1843-1970 e vanta, fra le sue ricchezze, la presenza di un importante archivio scolastico dovuto principalmente alla passione educativa e alla lungimiranza di Margherita Grassi, insegnante e successivamente Direttrice della scuola di Guastalla per 33 anni<sup>226</sup>". È infatti grazie alla figura di Margherita Grassi e alla sua profonda dedizione alla professione docente se oggi queste fonti sono giunte fino a noi. Ella credeva, infatti, nella crescita dei propri alunni, nella formazione dei cittadini e nella lotta contro l'analfabetismo, anche attraverso il supporto delle innovazioni didattiche ed educative<sup>227</sup>. È quindi una figura di profonda ispirazione, che si rivela estremamente all'avanguardia già più di cent'anni fa.

La particolarità di questo luogo, perciò, oltre alla possibilità di utilizzare due aule storiche fedelmente conservate, consiste nella presenza e nella custodia di diverse tipologie di fonti, fruibili su richiesta da tutti gli interessati. Ritengo che questa risorsa rappresenti un'occasione educativa significativa sia per i bambini della scuola che la frequentano, sia per quelli delle realtà scolastiche limitrofe. Grazie al supporto dei volontari e dei docenti di riferimento, è possibile entrare in un'aula storica e assistere a una lezione simulata, diventando per un'ora gli alunni del passato. L'esperienza prevede la scrittura con pennino e calamaio di un brano tratto da un vecchio libro di scuola e persino l'utilizzo dei

---

<sup>225</sup> Ivi, p.2

<sup>226</sup> Istituto Comprensivo "Ferrante – Gonzaga", *1924 – 2024 La mia scuola compie cent'anni*, Castelnuovo Sotto, 2024, p. 8.

<sup>227</sup> *Ibidem*

grembiuli storici, neri con colletto bianco per i maschi e bianchi per le femmine, offrendo così ai bambini e alle bambine l'opportunità di vivere in modo concreto e immersivo la quotidianità scolastica di un tempo.

### 3.2 Il modello di Unità Didattica di Apprendimento: caratteristiche e progettazione

Prima di iniziare il tirocinio presso la scuola primaria di Guastalla, l'università ha organizzato una serie di incontri sia di conoscenza generale degli obiettivi e delle caratteristiche di quella specifica annualità di tirocinio, sia del progetto specifico che ci è stato assegnato. Durante uno di questi incontri formativi, è stato presentato un importante strumento progettuale che dovrebbe rappresentare una bussola per il docente nel momento in cui deve elaborare in modo chiaro e organizzato un percorso didattico. Si tratta della griglia di progettazione dell'Unità di Apprendimento. L'articolo 5, comma 1 del decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 61 stabilisce che "l'assetto didattico dell'istruzione professionale è caratterizzato dall'organizzazione per unità di apprendimento<sup>228</sup>". Ciò significa che partendo dall'individuazione di obiettivi significativi e adatti agli studenti, si "sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente abbiano maturato le competenze attese.<sup>229</sup>" Questo passaggio evidenzia come l'Unità di Apprendimento sia riconosciuta a livello ministeriale e costituisca uno strumento essenziale per tradurre gli obiettivi formativi in attività concrete ben strutturate e coerenti con le caratteristiche del gruppo classe. Il modello è utile anche per collegare contenuti, metodologie e strumenti di valutazione in modo strutturale. La griglia permette al docente di pianificare in modo consapevole garantendo allo stesso tempo flessibilità. Anche gli autori Panciera e Savio in merito a ciò individuano nel modulo definito didattico la "funzione di rappresentare un progetto didattico che egli (l'insegnante) si propone di attuare, una mappa del suo lavoro contenente gli obiettivi previsti, i metodi, le attività, gli strumenti e le verifiche previste<sup>230</sup>". Per gli autori la flessibilità è una caratteristica centrale di questo approccio in quanto risulta necessaria per collocare ciascun studente al centro del proprio apprendimento e della propria costruzione del sapere. Al docente è quindi richiesto un compito per prima cosa "di natura progettuale e organizzativa, centrato sul suo ruolo di guida e sulle risorse ritenute utili alla risoluzione dei problemi dei compiti prefissati<sup>231</sup>". Credo che questa definizione chiara e puntuale sulla funzione di tale strumento, sia in

---

<sup>228</sup> Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*, art. 5, comma 1. (<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/dlgs-61-2017.pdf>)

<sup>229</sup> *Ibidem*

<sup>230</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 111.

<sup>231</sup> Ivi, p.112

linea con l'assetto organizzativo e le principali caratteristiche della didattica laboratoriale descritta nel capitolo precedente. Si delinea infatti una didattica flessibile, attenta alle esigenze educative e alla ricerca di obiettivi che siano non solo perseguibili dal gruppo classe ma anche stimolanti e adeguati al raggiungimento di nuove conoscenze e apprendimenti.

Un concetto caposaldo che sta alla base della progettazione per Unità di Apprendimento è il concetto di competenza. Come spiegato nel libro *Costruire un'unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, questo è un concetto ampiamente dibattuto che, solo recentemente, ha subito un'evoluzione. Le prime accezioni al concetto di competenza si riferivano ad un "insieme di prestazioni empiricamente osservabili<sup>232</sup>". In questa prospettiva, dunque, l'attenzione era posta prevalentemente sulla performance del bambino, sul risultato finale, più che sul processo di apprendimento e sui meccanismi che lo rendono possibile. La visione che dominava era quella di un apprendimento di tipo meccanico, centrato sull'esecuzione corretta di un compito. La svolta che, progressivamente, si è affermata propone invece una concezione più ampia e articolata di competenza non più intesa come semplice esito osservabile, ma come un processo dinamico che si costruisce nel tempo attraverso l'esperienza.

Castoldi individua tre direzioni evolutive che hanno caratterizzato questo cambiamento di prospettiva. La prima si identifica nel passaggio dal semplice al complesso. La competenza non è più intesa come un insieme di azioni o prestazioni separate tra loro, ma viene concepita come un sistema integrato che unisce le conoscenze pregresse dell'alunno, attivando conoscenze e abilità sul piano cognitivo ma anche risorse relazionali sul piano socioemotivo<sup>233</sup>. La visione non è quindi quella di una competenza frammentata, isolata e scomposta in abilità indipendenti, ma quella di una competenza unitaria, integrata e strettamente connessa alle altre. La seconda direzione è quella che va dall'esterno all'interno. In questa concezione non è più sufficiente osservare le azioni visibili ma bisogna prendere in considerazione anche la parte interiore di ciascun bambino. La competenza viene quindi concepita come una qualità interna del soggetto, che si manifesta attraverso le azioni ma che non si esaurisce in esse<sup>234</sup>. La terza direzione evolutiva procede dall'astratto al situato. Poiché la competenza non può essere ricondotta esclusivamente a una dimensione teorica, secondo l'autore è necessario che venga esercitata attraverso compiti concreti, inseriti in contesti specifici e differenti, così da renderla realmente significativa e trasferibile<sup>235</sup>.

Ritengo che le tre direzioni evolutive descritte da Castoldi delineino un cambiamento di prospettiva significativo nel modo di concepire la competenza in ambito scolastico. La scuola, infatti, tende

---

<sup>232</sup> M. CASTOLDI, *Costruire un'unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Città di Castello (PG), Carrocci editore – Studi Superiori, 2025, p. 18.

<sup>233</sup> *Ibidem*

<sup>234</sup> *Ibidem*

<sup>235</sup> *Ivi*, p. 19

spesso ad attribuire maggiore importanza agli aspetti più visibili e immediatamente misurabili dell'apprendimento, trascurando le altre dimensioni che lo compongono. Questo cambiamento richiede invece di prendere in considerazione in modo unitario l'insieme "delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa"<sup>236</sup>. Il passaggio dal semplice al complesso invita il docente a non soffermarsi in modo superficiale esclusivamente su ciò che l'alunno dimostra di saper fare, ma a considerare anche i processi che stanno alla base di tali azioni. Nella pratica, questo si traduce in una didattica capace di sostenere una progettazione che integri differenti dimensioni dell'esperienza scolastica quotidiana. La prospettiva che va dall'esterno all'interno sollecita una riflessione sull'importanza dei processi cognitivi ed emotivi, richiedendo uno sguardo più profondo e attento sull'alunno. Infine, il passaggio dall'astratto al situato si rivela particolarmente significativo nella scuola primaria, dove i bambini e le bambine hanno bisogno di collocare le competenze apprese in contesti concreti e significativi. Come sottolineato da Castoldi infatti "la manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto sé stesso, mobilitando l'insieme delle risorse personali di cui dispone"<sup>237</sup>. Affinché l'apprendimento risulti realmente consolidato, ritengo infatti che un bambino debba essere messo nelle condizioni di applicare conoscenze e abilità in situazioni diverse, scegliendo di volta in volta tra le strategie apprese quelle più adeguate.

Su questo tema anche la Comunità europea si esprime elaborando delle raccomandazioni sulle competenze ed individuandone otto che sono ritenute chiave per l'apprendimento permanente. All'interno del documento redatto, si legge che le competenze chiave sono ritenute "una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti"<sup>238</sup>. Le competenze individuate vengono definite come chiave in quanto esse "sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e alla cittadinanza attiva"<sup>239</sup>. Le otto competenze individuate sono: competenza alfabetico – funzionale, competenza metalinguistica, competenza matematica, in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Uno degli obiettivi della scrittura di esse è quello di "fornire un quadro di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori e la comunità sociale"<sup>240</sup>, quindi anche per la scuola. Inoltre questo documento

---

<sup>236</sup> Ivi, p. 25

<sup>237</sup> Ivi, p. 27

<sup>238</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 4 giugno 2018.

<sup>239</sup> *Ibidem*

<sup>240</sup> M. CASTOLDI, op. cit., 2025, p. 32.

rafforza l'idea che la scuola non abbia il solo compito di trasmettere saperi disciplinari, ma debba contribuire alla formazione integrale della persona, preparando gli alunni a partecipare in modo consapevole e responsabile alla vita sociale. L'idea della formazione delineata al suo interno viene vista come un processo che non si esaurisce nell'ambito scolastico, ma che accompagna la persona lungo tutto l'arco della vita.

La rilettura delle competenze in una prospettiva diversa comporta inevitabilmente delle ripercussioni sull'organizzazione didattica e sulla progettazione dell'Unità di Apprendimento. Come sottolinea Castoldi, essa si traduce in nuove sfide per la professionalità docente, alle quali l'autore dedica un paragrafo specifico. Uno spunto particolarmente significativo emerge quando egli afferma che il punto centrale su cui l'insegnamento deve focalizzarsi è "come agganciare la scuola alla vita"<sup>241</sup>. Questa espressione si collega spontaneamente a quanto discusso nel primo capitolo della tesi, dove, riflettendo sul senso dell'insegnamento della storia, si è evidenziato come lo scopo primario sia quello di formare cittadini consapevoli. A ciò si può aggiungere un ulteriore tassello, che arricchisce l'importanza di questa disciplina: la necessità di "promuovere nello studente la capacità di affrontare e risolvere i problemi che la sua esperienza di vita può presentare"<sup>242</sup>, oltre a favorire il trasferimento delle conoscenze e delle esperienze maturate nel contesto scolastico alla quotidianità e alle diverse situazioni della vita reale.

Una delle nuove sfide per l'insegnante riguarda anche una rilettura del concetto di valutazione. Essa non viene più intesa come semplice misurazione della prestazione, ma come valorizzazione di un percorso di crescita che accompagna ogni bambino e bambina nel rispetto dei propri tempi e della propria individualità. Il focus si sposta, dunque, da una valutazione centrata esclusivamente sul risultato finale a una valutazione formativa, attenta ai progressi, ai processi attivati e allo sviluppo complessivo della persona. Un approccio valutativo orientato alle competenze comporta quindi un ribaltamento di prospettiva: anziché partire dalla domanda "che cosa insegnare", diventa fondamentale interrogarsi su "che cosa apprendere", per poi progettare le azioni didattiche e le modalità operative più adeguate al raggiungimento di tali apprendimenti<sup>243</sup>. Nella pratica, tutto ciò può tradursi nella proposta di compiti valutativi più autentici e vicini alla realtà, capaci di mettere gli studenti di fronte a situazioni significative. Significa anche favorire la loro responsabilizzazione attraverso momenti di riflessione e di autovalutazione, affinché ciascuno impari a riconoscere i propri punti di forza e gli aspetti su cui deve ancora migliorare<sup>244</sup>.

Un'altra questione posta al centro dell'attenzione da Castoldi riguarda le discipline che devono essere

---

<sup>241</sup> Ivi, p. 38

<sup>242</sup> *Ibidem*

<sup>243</sup> Ivi, p. 41

<sup>244</sup> *Ibidem*

“al servizio delle competenze”. Ciò significa “riportare le discipline al ruolo per cui si sono originate e sviluppate nella storia dell’umanità: fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale<sup>245</sup>.” Le discipline, come quella storica, piuttosto che trasmettere contenuti è importante che forniscano strumenti utili per interpretare e leggere la realtà circostante.

Inoltre, implica una maggiore attenzione alla dimensione trasversale dell’apprendimento, valorizzando i collegamenti tra le diverse discipline e mettendo al centro le competenze chiave di cittadinanza. Per l’insegnante, ciò implica una progettazione didattica che non si limiti alla trasmissione dei saperi disciplinari, ma che li selezioni e li organizzi in funzione dello sviluppo di competenze. Le conoscenze diventano così risorse da mobilitare in contesti significativi, favorendo apprendimenti più consapevoli, duraturi e trasferibili.

L’approfondimento sul concetto di competenza assume un ulteriore importante significato se collegato all’Unità di Apprendimento in quanto cambia di conseguenza il modo di progettare e pensarla. All’interno dell’Unità di Apprendimento da me progettata durante il percorso di tirocinio, è stato richiesto di esplicitare e integrare le competenze chiave europee, attribuendo loro un ruolo centrale all’interno della progettazione didattica. La loro presenza non si è limitata a un riferimento formale, ma ha orientato in modo concreto la scelta degli obiettivi, delle attività proposte e delle modalità di valutazione. Questo ha comportato una riflessione più approfondita sul senso delle attività pensate: ogni proposta didattica è stata progettata in funzione delle competenze che si intendeva promuovere e ai traguardi che si mirava a raggiungere. A partire da quelli si è poi pensato ai contenuti e alle modalità da proporre per consentire al gruppo classe di arrivare a tali obiettivi.

Entrando nel merito della progettazione dell’Unità di Apprendimento e della sua struttura, Castoldi propone di partire da alcune domande di partenza<sup>246</sup>:

- Perché strutturare un determinato percorso?
- Quali contenuti di sapere mettere in gioco?
- Come organizzare le esperienze di apprendimento?
- In base a cosa e come valutare i risultati formativi?

La proposta dell’autore è quella di, sulla base delle risposte a queste domande, individuare una situazione problema di partenza intesa come “attività funzionale all’integrazione dei saperi, mettendo in risalto il rapporto tra essa e lo sviluppo di competenze<sup>247</sup>”. Ritengo le domande di partenza uno stimolo per una riflessione consapevole sul percorso che si intende proporre, esse infatti sollecitano il docente a esplicitare le proprie intenzionalità educative. Interrogarsi sul “perché” permette di chiarire il senso del proprio intento formativo, ponendo l’attenzione sui bisogni della classe. Chiedersi

---

<sup>245</sup> Ivi, p. 39

<sup>246</sup> Ivi, p. 133

<sup>247</sup> *Ibidem*

quali contenuti proporre implica una selezione precisa dei saperi da trasmettere. Riflettere sul “come” significa progettare contesti di apprendimento e attività utili al raggiungimento degli obiettivi stabiliti. Infine, l’ultima domanda invita a considerare quali metodi e strumenti adottare per una valutazione coerente con i traguardi prefissati. Credo che questo diverso punto di partenza rappresenti ancora, in molti contesti scolastici, un elemento di novità all’interno della progettazione didattica, che spesso prende spunto dall’elenco dei contenuti da svolgere per “concludere il programma” piuttosto che dall’individuazione di una situazione problematica significativamente stimolante. Il punto di forza della situazione problematica è il fatto, infatti, che “richiede di mobilitare l’insieme delle risorse di cui il soggetto dispone, sia interne che esterne, attraverso una dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto reale<sup>248</sup>”. Questa affermazione riprende il concetto di didattica attiva di cui si è discusso nei capitoli precedenti di questa tesi. La situazione problema presuppone infatti un’attivazione dell’alunno che deve mettersi in gioco per comprendere la situazione, cercare possibili soluzioni e utilizzare in modo consapevole ciò che ha appreso. Questo punto risulta di importanza rilevante se visto dal punto di vista dello sviluppo delle competenze. La situazione problema assume infatti una duplice valenza, “da un lato pone delle domande, diviene il motore per l’attivazione delle proprie risorse durante il percorso di ricerca verso possibili risposte alle domande iniziali; dall’altro, sollecita la realizzazione di un prodotto, fornisce l’occasione per manifestare la propria competenza nello strutturare la propria risposta, renderla comunicabile agli altri, oggettivabile, esprimibile in una prestazione<sup>249</sup>.” La situazione non è quindi solo una strategia ma la base da cui si sviluppa tutto il percorso. Come scritto nel capitolo precedente, è importante che il gruppo sia attivato e che il suo interesse sia stimolato. Per ottenere ciò è necessario proporre argomenti e che siano in linea con i loro interessi e tengano conto delle loro caratteristiche. Partire da una domanda significativa caratterizzata da una situazione problema permette quindi di coinvolgere gli alunni e indirizzarli verso l’apprendimento. Non si tratta semplicemente di organizzare sapere e metterli in fila ma di strutturare un percorso che permetta agli alunni di collegare saperi diversi e dare senso a ciò che apprendono attraverso la realizzazione di un prodotto finale. All’interno dell’Unità di Apprendimento da me progettata, la situazione problema posta attraverso una domanda è stata: “voi sapete com’era la vostra scuola ottanta anni fa?” Questa domanda ha rappresentato l’elemento scatenante iniziale scatenando curiosità, dubbi e ipotesi alle quali abbiamo provato a dare risposte nel corso delle diverse attività. La situazione problema, quindi, si è configurata come elemento centrale nella progettazione dell’Unità perché ha reso l’apprendimento più significativo, partecipato e coerente con un’idea di didattica orientata allo sviluppo delle competenze.

Mario Castoldi propone una visione innovativa per la costruzione dell’Unità di Apprendimento,

---

<sup>248</sup> *Ibidem*

<sup>249</sup> Ivi, p. 134

definita progettazione a ritroso. Riprendendo il modello dell'*Understanding by Design*, l'autore parte dall'assunto che un percorso progettuale debba "partire dalla fine", ossia dai risultati che il docente si attende che gli alunni raggiungano e dalle modalità ritenute più adeguate a valutarli<sup>250</sup>.

L'*Understanding by Design*, elaborato dagli studiosi Grant Wiggins e Jay McTighe, rappresenta infatti il riferimento teorico a cui Castoldi si richiama nel suo testo, adattandolo al contesto della didattica per competenze. All'interno di questa logica, dunque, avviene un'inversione tra momento progettuale e momento valutativo in quanto il secondo viene anteposto alla strutturazione delle attività. Questo significa che la valutazione non è più intesa come momento conclusivo a sé stante ma come elemento guida fin dall'inizio della progettazione. Partire dalla valutazione implica per il docente aver chiaro fin da subito quali obiettivi raggiungere e quali competenze sviluppare per poi passare alla pianificazione delle attività come fase conclusiva<sup>251</sup>. Ancora una volta l'apprendimento viene messo al centro e con esso il concetto di competenza.

Il percorso di costruzione dell'Unità a ritroso si concretizza in tre fasi tra loro strettamente connesse. Nella prima fase si identificano i risultati di apprendimento che si intendono sviluppare. Esso rende evidente come il processo di apprendimento e lo sviluppo delle competenze siano posti al centro della progettazione didattica. L'attenzione si concentra infatti sulla domanda fondamentale di quali tipi di apprendimenti si vuole far apprendere individuando con chiarezza quali saperi e quali concetti chiave si desidera che gli alunni acquisiscano. Questi passaggi aiutano il docente a programmare con maggiore intenzionalità, concentrandosi su ciò che ritiene realmente significativo che gli alunni apprendano. Questa scelta risulta inoltre fondamentale in quanto spesso i documenti di riferimento propongono una vasta selezione di apprendimenti perseguibili. In questo contesto diventa quindi necessario stabilire delle priorità e operare una selezione consapevole dei contenuti, individuando quelli ritenuti più significativi e adeguati alle necessità della classe in quel momento. Tale processo permette di evitare una trattazione superficiale di molti argomenti e di favorire invece un apprendimento più approfondito, solido e duraturo nel tempo<sup>252</sup>.

Nella seconda fase si chiarisce quali evidenze permetteranno al docente di verificare l'effettivo apprendimento degli alunni. Questo passaggio orienta il docente a individuare quali manifestazioni e quali cambiamenti osservare negli alunni per comprendere se l'apprendimento sia effettivamente avvenuto e, di conseguenza, quali strumenti utilizzare per rilevarlo e valutarlo. In questa prospettiva l'azione valutativa assume una funzione formativa, poiché è strettamente connessa alla verifica del processo di apprendimento e non è finalizzata esclusivamente all'attribuzione di un voto. La valutazione diventa quindi uno strumento utile per accompagnare e sostenere il percorso di crescita

---

<sup>250</sup> Ivi, p. 104

<sup>251</sup> Ivi, p. 104 ss.

<sup>252</sup> Ivi, p. 108 ss.

della classe, consentendo al docente di raccogliere informazioni significative sull'andamento dell'apprendimento e di adattare di conseguenza le proprie scelte didattiche. La valutazione diventa quindi uno strumento utile per accompagnare e sostenere il percorso di crescita, fornendo indicazioni utili sia all'insegnante sia agli stessi studenti e studentesse. All'interno del volume vengono proposte due tipologie di strumenti per valutare gli apprendimenti. La prima categoria è finalizzata ad accertare le prestazioni dei bambini e delle bambine attraverso la manifestazione della loro effettiva comprensione. Si tratta di strumenti che permettono al docente di rilevare il livello di comprensione raggiunto e il grado di padronanza dei contenuti. Tra questi rientrano, ad esempio, questionari o test strutturati che, per la loro modalità di costruzione, tendono a focalizzarsi principalmente sulla dimensione dei contenuti e delle conoscenze acquisite. Accanto a questi strumenti possono essere utilizzate anche domande aperte, che consentono di cogliere in modo più immediato il livello di comprensione raggiunto dagli alunni e la loro capacità di rielaborare le conoscenze apprese. Infine, un ruolo significativo è svolto dai compiti di prestazione o dai progetti che, non essendo rigidamente strutturati, permettono di osservare come gli alunni utilizzano le conoscenze e le abilità acquisite in contesti differenti e più autentici. In questo modo il docente può rilevare non solo il possesso delle conoscenze, ma anche la capacità di applicarle in situazioni concrete. La seconda tipologia di strumenti fa riferimento all'osservazione dei processi e si rifà anche a strumenti autovalutativi. In questo campo rientrano gli strumenti qualitativi che consentono al docente di integrare le osservazioni sistematiche raccolte durante le attività con le manifestazioni di apprendimento emerse nelle prove e nei compiti proposti. Questa tipologia di strumenti è in grado di cogliere non solo il risultato finale, ma anche le modalità con cui gli alunni affrontano le attività, le strategie che mettono in atto, il livello di partecipazione e il grado di autonomia dimostrato durante il percorso. Accanto a queste osservazioni, gli strumenti di autovalutazione permettono agli stessi alunni di riflettere sul proprio apprendimento, favorendo una maggiore consapevolezza dei progressi compiuti e delle difficoltà incontrate<sup>253</sup>.

Nella terza e ultima fase della progettazione a ritroso, l'insegnante organizza il percorso didattico definendo le esperienze e le attività da proporre agli alunni. In questa fase, le attività sono concepite in modo da favorire negli alunni la costruzione autonoma del proprio apprendimento, incoraggiandoli a esplorare, sperimentare e cercare risposte alle proprie domande. L'insegnante assume quindi un ruolo essenziale: non si limita a trasmettere conoscenze, ma guida e supporta gli alunni nel processo di scoperta e sviluppo delle competenze, stimolando la loro autonomia e la capacità di apprendere in modo consapevole. All'interno del capitolo vengono individuate due parole chiave suggerite dagli studiosi Wiggins e McTighe: *svelare* e *scoprire*. In questo contesto, l'insegnante ha il compito di

---

<sup>253</sup> Ivi, p. 113 ss.

predisporre situazioni, materiali e attività in grado di favorire negli alunni la scoperta dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento che erano stati inizialmente definiti<sup>254</sup>.

In collegamento con quanto scritto nel primo capitolo di questa tesi, questa tipologia di costruzione dell'Unità di Apprendimento aiuta a superare il concetto di trasmissione dei contenuti ma sostiene l'idea di un processo dinamico e in continuo mutamento. Questa impostazione a ritroso dimostra come la progettazione didattica se pensata con consapevolezza mettendo al centro l'apprendimento dei bambini e delle bambine favorisca l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze. Tutte queste considerazioni sostengono non solo una didattica attiva incentrata sulla scoperta, ma contribuiscono alla formazione della persona a 360 gradi permettendo agli alunni di sviluppare autonomia, capacità critica e motivazione, trasformando l'esperienza scolastica in un percorso realmente formativo.

### 3.2.1 Unità di Apprendimento a confronto

A conclusione di questo capitolo, ritengo opportuno proporre un confronto con un modello alternativo all'Unità di Apprendimento. Pur considerando quest'ultima assolutamente valida e, a mio avviso, la modalità più naturale da adottare nella progettazione didattica, appare significativo offrire anche una prospettiva diversa, altrettanto rilevante sul piano teorico e metodologico.

Tale alternativa è proposta da Walter Panciera e Andrea Savio, autori più volte richiamati nel corso di questa tesi, e consiste nell'Unità Modulare di Apprendimento (UMDA).

Gli autori evidenziano come la didattica contemporanea si basi su una programmazione per moduli, distinguendo tuttavia il significato del termine "modulo" in base al destinatario cui esso è rivolto. Quando il destinatario è l'insegnante, il modulo coincide con il progetto didattico elaborato per la classe, comprendendo obiettivi, strumenti e attività: in questo caso si parla di *modulo didattico*. Quando invece il destinatario è lo studente, il modulo si configura come un percorso di apprendimento strutturato e prende il nome di *Unità Modulare di Apprendimento (UMDA)*<sup>255</sup>. Come sottolinea Panciera nel suo volume, l'Unità Modulare di Apprendimento "si articola in modo organico all'interno di un percorso più ampio che copre almeno l'intero anno scolastico", evidenziando così la sua funzione sistemica all'interno della progettazione curricolare<sup>256</sup>. L'Unità Modulare presenta quindi un nucleo tematico e può risultare più disciplinare rispetto all'Unità di Apprendimento che invece, per come viene concepita, è facilmente più interdisciplinare. Inoltre, il principale punto di riferimento non è di tipo cronologico ma viene identificato "nel rapporto tra il fenomeno analizzato e il tempo presente." Il modulo, perciò, non si limita a presentare contenuti, ma costruisce un percorso di indagine strutturato che guida lo studente a formulare domande, ricercare fonti e ricostruire

---

<sup>254</sup> Ivi, p. 118 ss.

<sup>255</sup> W. PANCIERA, A. SAVIO, op. cit., 2022, p. 111.

<sup>256</sup> W. PANCIERA, op. cit., 2022, p. 69

processi di cambiamento. Secondo l'autore, infatti, è necessario concepire l'oggetto del modulo come processo di trasformazione inteso come il "passaggio tra uno stato iniziale di cose verso uno successivo, che ha come finale proprio l'attualità<sup>257</sup>".

Entrando nel merito dell'Unità Modulare di Apprendimento per rendere chiare le differenze rispetto il modello di Unità di Apprendimento, Panciera individua quattro fasi teoriche del modulo storico. La prima fase, chiamata *riflessione sul presente*, è quella in cui si propone alla classe un momento di dialogo a partire dall'osservazione di un fenomeno attuale. Questa fase è importante anche per capire le conoscenze pregresse possedute dagli alunni riguardo il tema e, sulla base di queste, capire la direzione da intraprendere con le proposte e individuare strategie per stimolare l'interesse. Il punto di partenza può essere, per esempio, un monumento, una visita guidata ad un luogo o un fatto di cronaca<sup>258</sup>. Questo rappresenta una differenza sostanziale rispetto l'Unità di Apprendimento che invece, come spiegato in precedenza, parte da una situazione problema. La seconda fase, chiamata dal *presente al passato*, ha l'obiettivo di stimolare l'alunno e ricercare nella dimensione storica le domande scaturite dall'osservazione del fenomeno iniziale. La ricerca delle risposte avviene attraverso l'analisi di testi, sussidi multimediali o risorse sul web portando lo studente a capire le connessioni del fenomeno con il passato<sup>259</sup>. La terza fase, quella della *ricostruzione del passato*, costituisce il centro dell'Unità ed è il momento in cui lo studente applica le proprie risorse cognitive e le proprie conoscenze per ricostruire il passato. Il modulo secondo l'autore viene inteso come processo di trasformazione e in tal senso esso "può semplicemente portare alla costruzione di una descrizione dello stato iniziale e dello stato finale, non necessariamente il presente, relativi al fenomeno considerato<sup>260</sup>." Nella quarta ed ultima fase, quella del *ritorno al presente*, l'alunno è invitato a considerare le competenze acquisite durante il Modulo nell'ottica del presente con l'obiettivo di "prendere esatta coscienza del suo spessore storico<sup>261</sup>." L'autore a tal fine propone come attività finale un dibattito in classe o la scrittura di un testo riepilogativo che può essere utilizzato anche come strumento di valutazione<sup>262</sup>. La quarta fase credo sia particolarmente significativa in quanto permette agli alunni di chiudere il percorso ritornando al punto di partenza ma con maggiore consapevolezza e conoscenze rispetto l'inizio. Viene infatti riletto in una chiave diversa il fenomeno iniziale grazie al processo di cambiamento che questo tipo di modello cerca di sostenere. Credo che il ritorno al presente, infatti, restituisca senso all'intero percorso e rafforzi l'idea della storia come disciplina capace di fornire strumenti per comprendere criticamente la realtà attuale. Lo studente non

---

<sup>257</sup> Ivi, p. 71

<sup>258</sup> Ivi, p. 72

<sup>259</sup> *Ibidem*

<sup>260</sup> Ivi, p. 73

<sup>261</sup> *Ibidem*

<sup>262</sup> Ivi, p. 73 ss.

è chiamato solo a mostrare ciò che ha imparato, ma anche a comprendere meglio il presente e i processi storici che lo hanno formato.

Alla luce del confronto appena approfondito tra Unità di Apprendimento e Unità Modulare di Apprendimento, è possibile riconoscere come questi due modelli presentino differenze significative pur non essendo completamente contrapposti. Una differenza è il punto di partenza, mentre nell'Unità Didattica è una situazione problema, in quella Modulare viene identificato nell'osservazione di un fenomeno. Un altro elemento distintivo riguarda la fase conclusiva: nell'Unità di Apprendimento il percorso si chiude con la realizzazione di un prodotto finale, mentre nell'Unità Modulare di Apprendimento il percorso si completa attraverso una rielaborazione riflessiva, finalizzata a consolidare la comprensione e a collegare le conoscenze acquisite al presente.

Emergono tuttavia anche affinità tra i due modelli che è importante far emergere al fine di completare l'analisi. Innanzitutto, in entrambi i modelli si supera l'idea di trasmissione dei contenuti classica promuovendo una didattica attiva in cui è lo studente che costruisce attraverso la ricerca le conoscenze storiche. Attraverso questa metodologia si rompe "la meccanica concatenazione degli eventi suggerita dal sussidiario, agganciando le conoscenze a precisi nodi problematici<sup>263</sup>" e incentivando gli alunni a capire i nessi logici di ciascun evento. Non da ultimo, entrambi i modelli presentati mirano allo sviluppo di competenze, ponendo lo studente al centro del percorso di apprendimento e promuovendo una partecipazione attiva, consapevole e significativa nella costruzione dei propri saperi.

Un elemento che spesso scoraggia l'adozione della didattica modulare è il significativo carico di lavoro che essa comporta, oltre alle conoscenze e competenze richieste al docente per mettere in pratica questo tipo di approccio. Il controllo e la gestione dell'Unità non è infatti un aspetto banale da sottovalutare; al docente sono richieste "competenze sul piano didattico e di gestione della classe, nonché un livello di conoscenza dei contenuti che, a sua volta, va oltre una mera acquisizione di tipo manualistico<sup>264</sup>." Credo che questo aspetto, sottolineato da Panciera, debba rappresentare uno spunto di riflessione non solo per i docenti di storia, ma per tutti gli insegnanti. La nostra professione richiede infatti un impegno costante, sia in termini di progettazione sia di aggiornamento professionale. Senza una formazione continua e una riflessione critica sul proprio operato, il rischio è quello di ridurre l'insegnamento a una trasmissione meccanica di contenuti. Questa considerazione finale è stata inserita volutamente, perché ritengo importante stimolare una riflessione in questa direzione. Mettere in evidenza la complessità e la responsabilità della professione docente significa infatti richiamare l'attenzione sul valore della formazione continua e di una progettazione consapevole.

---

<sup>263</sup> Ivi, p. 69

<sup>264</sup> Ivi, p. 75

### *3.3 La scuola di una volta attraverso le fonti*

*La scuola di una volta attraverso le fonti* è il titolo che ho scelto di attribuire all'Unità di Apprendimento da me progettata. Tale scelta è maturata in seguito all'individuazione del tema da affrontare e alla definizione dello stimolo iniziale, inteso come situazione-problema da proporre alla classe per avviare il percorso.

L'Unità di Apprendimento è stata pensata per una classe terza composta da 20 bambini (di cui 9 femmine e 11 maschi) di età compresa tra gli 8 e i 9 anni. Al suo interno erano presenti tre alunni con Bisogni Educativi Speciali e un bambino con certificazione. Ho dedicato le prime ore di tirocinio all'osservazione sistematica del contesto classe, con l'obiettivo di coglierne le dinamiche relazionali, i livelli di competenza e i possibili bisogni formativi, in modo tale da progettare un percorso coerente con le caratteristiche del gruppo e con le necessità. Fin dai primi giorni ho potuto rilevare come la classe si presentasse coesa dal punto di vista relazionale pur mostrandosi differente dal punto di vista delle competenze e delle conoscenze. In generale, ho osservato un atteggiamento accogliente ed entusiasta nei confronti delle proposte didattiche delle insegnanti e, fin da subito, anche nei miei confronti: sono stata accettata e riconosciuta nel mio ruolo, come parte integrante del contesto. Un aspetto che per me ha significato tanto è stata la possibilità di collaborare con docenti che condividono una visione della didattica molto vicina alla mia e a quella presentata fino a questo punto all'interno della tesi. Le insegnanti hanno, infatti, abituato gli alunni fin dai primi anni a lavorare in un'ottica di scoperta, privilegiando attività in piccolo gruppo, a coppie o organizzate per stazioni, promuovendo autonomia, cooperazione e partecipazione attiva.

Tutti questi elementi mi hanno consentito di progettare un'Unità di Apprendimento coerente con lo stile educativo della classe, valorizzando la didattica laboratoriale e cooperativa. Al suo interno ho cercato di proporre attività inclusive, motivanti e capaci di coinvolgere attivamente ciascun alunno nel proprio processo di apprendimento. L'Unità di Apprendimento è stata elaborata in collaborazione con l'insegnante di storia, in continuità con il percorso disciplinare già avviato nei mesi precedenti. La progettazione si è quindi inserita in modo spontaneo all'interno della programmazione, riprendendone contenuti, obiettivi e metodologie, al fine di garantire coerenza e continuità nel percorso. Durante il percorso è stato inoltre previsto un rilancio progettuale nato da una proposta spontanea di un alunno, che ha espresso il desiderio di condividere con il resto della scuola il lavoro svolto in classe. Questa esperienza ha rappresentato per me un insegnamento particolarmente significativo dal punto di vista professionale: mi ha permesso di comprendere concretamente quanto siano fondamentali la flessibilità nella progettazione didattica e la capacità di ascoltare i bisogni degli alunni, sia quelli esplicitati apertamente sia quelli più impliciti.

Una precisazione da fare riguardo alla griglia di progettazione dell'Unità di Apprendimento da me

utilizzata è che questo strumento mi è stato fornito dalle tutor di tirocinio. La griglia di progettazione è stata infatti progettata e messa a punto da differenti professori e professoressse del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e dalle tutor di tirocinio. La griglia è in linea con il modello di Unità di Apprendimento approfondito nel paragrafo precedente.

### 3.3.1 Prerequisiti e obiettivi

Entrando nel merito dell'Unità di Apprendimento progettata, l'elemento fondamentale nello sviluppo del percorso sono state le fonti presenti all'interno della scuola-museo messe a disposizione della classe. Tali risorse hanno rappresentato il punto di partenza concreto per avvicinare gli alunni alla ricostruzione del passato in modo attivo e laboratoriale. Le fonti hanno rappresentato anche l'elemento di continuità tra il percorso precedentemente avviato dall'insegnante e quello da me sviluppato. La classe aveva infatti da poco affrontato lo studio del concetto di fonte storica e delle sue diverse tipologie. L'idea che ha guidato l'intero progetto è stata la connessione tra passato e presente: l'obiettivo principale dell'Unità di Apprendimento era quello di ricostruire la scuola di una volta attraverso l'analisi delle fonti, favorendo al contempo un confronto con l'esperienza scolastica attuale del gruppo classe. Sono state quindi proposte diverse attività, ciascuna incentrata sull'analisi di una tipologia differente di fonte, con l'obiettivo di ricostruire gradualmente alcuni aspetti della vita scolastica nel decennio compreso tra il 1935 e il 1945. Ogni fonte ha contribuito ad aggiungere un "tassello" alla comprensione del contesto storico, permettendo agli alunni di costruire in modo progressivo un quadro sempre più articolato della scuola e del contesto storico di quel periodo.

I prerequisiti richiesti agli alunni riguardavano la conoscenza della figura dello storico, delle diverse tipologie di fonti e delle loro principali caratteristiche, oltre alla comprensione e all'utilizzo della linea del tempo. Tali aspetti sono stati comunque ripassati brevemente e ripresi all'interno delle attività in modo tale che potessi farmi un'idea precisa del livello di consolidamento di tali concetti e capire il punto di partenza. I prerequisiti, pur essendo fondamentali per l'avvio del percorso, non sono stati oggetto di valutazione formale, in quanto considerati come base necessaria per lo sviluppo dell'Unità di Apprendimento.

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento, essi sono stati individuati in collaborazione con l'insegnante di storia, con l'intento di orientare il percorso didattico verso un lavoro consapevole e significativo sulle fonti. L'aspetto su cui abbiamo ritenuto fondamentale focalizzare l'attenzione della classe riguarda proprio la capacità di comprendere, analizzare e utilizzare le fonti come strumenti per costruire conoscenza storica. Gli obiettivi individuati si riconducono pertanto a tali intenti e sono tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In particolare, sono stati individuati due obiettivi riferiti a nuclei tematici differenti ma tra loro strettamente collegati. Il primo, appartenente al nucleo tematico *Uso delle fonti*, esplicita la

necessità di “ricavare da fonti di diverso tipo informazioni e conoscenze su aspetti del passato<sup>265</sup>”. Questo obiettivo è stato il punto di partenza per la pianificazione dell’Unità, esso infatti mira a sviluppare nei bambini e nelle bambine la capacità di interpretare le diverse tipologie di fonti e da esse ricavare informazioni utili alla costruzione del passato. È importante far comprendere che le conoscenze giunte fino a noi non sono dati per certi e immutabili ma sono costruite attraverso lo studio e la ricerca storica. Il secondo obiettivo, riferito al nucleo tematico *Organizzazione delle informazioni*, prevede di “conoscere aspetti della vita del passato e confrontarli con quelli attuali<sup>266</sup>”. Questo obiettivo stimola nel gruppo classe la capacità di integrare le conoscenze relative alla propria esperienza di vita con quelle che emergono dallo studio del passato, individuando somiglianze e differenze. In questo modo si favorisce l’avvio di una riflessione personale, che permette loro di comprendere i cambiamenti avvenuti nel tempo e di sviluppare una maggiore consapevolezza storica. La storia, tuttavia, non è stata la sola disciplina coinvolta all’interno dell’Unità di Apprendimento. Il percorso è stato progettato in un’ottica interdisciplinare, con l’obiettivo di non ridurre la riflessione all’ambito storico. Anche Educazione civica è stata coinvolta, in particolare in riferimento al nucleo tematico *La Costituzione*. L’obiettivo proposto era “individuare alcuni dei diritti previsti nell’ambito della propria esperienza concreta, in particolare il diritto allo studio” e ha consentito una riflessione approfondita e un confronto tra la scuola di oggi e quella di una volta, permettendo agli alunni di coglierne differenze e somiglianze e di apprezzare il valore del diritto all’istruzione. L’ultima disciplina che è stata coinvolta è quella di Arte e Immagine. Il lavoro si è collegato al nucleo tematico *Osservare e leggere le immagini* e l’obiettivo di apprendimento individuato “riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuandone il significato espressivo<sup>267</sup>”. Questo obiettivo è stato selezionato con lo scopo di integrare l’analisi delle fonti storiche con una lettura consapevole delle immagini, intese come fotografie. L’attività proposta con le fonti fotografiche, che sarà in seguito descritta, è stata infatti quella maggiormente significativa e coinvolgente per la classe, poiché ha permesso agli alunni di osservare con attenzione i dettagli, formulare ipotesi, confrontarsi tra pari e ricavare informazioni utili alla ricostruzione di aspetti della vita scolastica del passato.

### 3.3.2 La costruzione del percorso e l’analisi delle fonti scritte

Dopo aver scelto e pensato in modo accurato a quali obiettivi raggiungere, a quali conoscenze far apprendere e quali competenze stimolare all’interno dell’Unità di Apprendimento, si sono decise le

---

<sup>265</sup> MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Roma, p. 54.

<sup>266</sup> *Ibidem*

<sup>267</sup> Ivi, p.74

attività da proporre. Ci tenevo che l'argomento da approfondire fosse interessante e stimolante, capace di suscitare curiosità, domande e desiderio di scoperta. Se coinvolti e maggiormente interessati, l'apprendimento della classe risulta infatti più significativo, poiché sostenuto da una motivazione autentica e da una partecipazione attiva al percorso proposto. Per questo motivo si è scelto come tema centrale la ricostruzione della scuola di una volta attraverso l'analisi di fonti storiche, focalizzando l'attenzione sul decennio 1935-1945, un periodo particolarmente significativo dal punto di vista storico e culturale. Tale decennio è stato scelto sia per la quantità di fonti disponibili, sia perché rappresenta un periodo storico particolare e delicato, che ha influenzato profondamente la vita delle persone e, di conseguenza, anche la scuola. Naturalmente i contenuti sono stati selezionati e adattati in base all'età degli alunni. Si è deciso di concentrarsi soprattutto sugli aspetti legati alla quotidianità scolastica: i materiali utilizzati, le regole, le discipline scolastiche, l'organizzazione della classe e il ruolo dell'insegnante. Partire da elementi concreti e vicini all'esperienza dei bambini e delle bambine ha reso più semplice il confronto tra la scuola di ieri e quella di oggi.

Il percorso, perciò, ha visto la preparazione di diverse lezioni, ciascuna centrata sull'analisi di una specifica tipologia di fonte. In questo modo gli alunni hanno potuto sperimentare concretamente il lavoro dello storico e trarre da ogni fonte informazioni diverse sul tema cogliendo significati e sfumature che hanno man mano completato il quadro. La proposta di diverse tipologie di fonti ha rappresentato un aspetto particolarmente significativo dell'intero percorso, poiché ha favorito un approccio dinamico, attivo e autenticamente laboratoriale. La varietà dei supporti (fonti materiali, iconografiche, scritte e orali) ha consentito di attivare canali di apprendimento diversi, rispondendo in modo più efficace alla pluralità degli stili cognitivi presenti nel gruppo classe. A livello di organizzazione didattica, la maggior parte delle attività si è svolta in piccoli gruppi composti da quattro o cinque componenti della classe, secondo la metodologia del *cooperative learning*. Questa scelta ha permesso di favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni, promuovendo il confronto, il dialogo e l'aiuto reciproco. I gruppi sono rimasti gli stessi per l'intera durata del percorso. Sono stati costituiti da me e dall'insegnante di classe, cercando di renderli il più possibile equilibrati, sia dal punto di vista delle competenze sia delle dinamiche relazionali. L'obiettivo era creare condizioni favorevoli alla collaborazione, affinché ogni componente potesse offrire il proprio contributo e, allo stesso tempo, sentirsi sostenuto dal gruppo.

La prima attività presentata durante la prima lezione da me tenuta è iniziata con la presentazione di un breve PowerPoint introduttivo. Nelle slide, dopo un breve ripasso della figura dello storico, degli strumenti da lui utilizzati e dei suoi aiutanti, ho sollecitato un ripasso sulle tipologie di fonte e sulle loro caratteristiche. Per concludere ho introdotto l'argomento oggetto del percorso chiedendo loro se fossero pronti a diventare dei piccoli storici e ponendo la domanda problema: "voi sapete com'era la scuola ottanta anni fa?".

Entrando nello sviluppo vero e proprio di questa prima attività, le prime fonti proposte per l'analisi sono state quelle scritte. Si tratta di fonti esclusivamente primarie e questo aspetto è particolarmente significativo poiché, come sottolinea Hilda Girardet nel volume *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, in esse è possibile “distinguere tra informazioni intenzionali e informazioni non intenzionali o involontarie<sup>268</sup>”. Questo costituisce un elemento che caratterizza il lavoro di analisi proposto alla classe, la quale è stata sollecitata non solo a individuare le informazioni esplicite presenti nei documenti, ma anche a “rendere espliciti i significati impliciti” racchiusi al loro interno<sup>269</sup>. Secondo l'autrice, questa attività di inferenza differisce da quella che si svolge durante l'analisi di un testo di tipo linguistico, perché nel caso dell'indagine storica lavorare con fonti originali “mette i bambini nella posizione del ricercatore”, il quale osserva, si pone domande, formula ipotesi e cerca di ricostruire informazioni sul passato a partire dalle tracce disponibili<sup>270</sup>. In questo modo gli alunni non si limitano a ricevere conoscenze già elaborate, ma partecipano attivamente al processo di costruzione del sapere storico.

L'attività di analisi delle fonti scritte è stata organizzata a stazioni. In ogni stazione era presente una fonte e il gruppo aveva un tempo a disposizione per analizzarla. Al termine del tempo assegnato, i gruppi ruotavano cambiando stazione, così da avere la possibilità di esaminare tutte le fonti. Per ciascuna fonte sono state predisposte alcune domande guida, pensate per sostenere i gruppi nella ricerca e nella lettura delle informazioni. Si trattava infatti di un'attività non nota a tutti gli effetti e il gruppo classe aveva quindi bisogno di essere orientato nell'analisi di ciò che si trovavano davanti. Esse avevano anche lo scopo di incentivare un confronto con la scuola di oggi in modo che i bambini e le bambine avessero la possibilità di proporre riflessioni a riguardo. In questo senso, le domande hanno rappresentato uno strumento importante: da un lato sono state un elemento di guida e supporto, indirizzando loro verso una comprensione adeguata; dall'altro hanno favorito lo sviluppo dell'autonomia, poiché gli adulti presenti intervenivano solo se interpellati direttamente dai gruppi stessi.

La prima fonte scritta proposta per l'analisi era un orario didattico particolareggiato (Allegato 1). Si tratta di una tabella in cui nella prima riga erano elencati i giorni della settimana fino al sabato e nella prima colonna veniva indicata la durata della lezione in minuti. Nell'ultima riga, in fondo, viene esplicitato che nelle classi prime, seconde e terze ciascuna lezione non può durare più di trenta minuti. In questa tabella si potevano osservare inoltre la classe di riferimento e la sede della scuola, in questo caso la città. La particolarità di questa fonte è che permetteva di comprendere diversi aspetti relativi

---

<sup>268</sup> H. GIRARDET, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Vignate (MI), Carrocci Faber, 2026, p. 57

<sup>269</sup> *Ibidem*

<sup>270</sup> *Ivi*, p. 58

alle lezioni di quegli anni. Le domande guida scelte sostenevano infatti i gruppi nel focalizzare l'attenzione su tali elementi: chiedevano innanzitutto di identificare il tipo di documento, di indicare cosa rappresentasse la prima colonna, di stabilire la durata massima di una lezione, di individuare che cosa si faceva ogni mattina e a quale classe si riferisse l'orario.

La seconda stazione proponeva invece l'analisi della pagella di un alunno di nome Amedeo (Allegato 2). Il documento si presenta come un foglio A4 in cui, nella parte iniziale, vengono riportate le generalità dell'alunno. A queste informazioni segue una tabella: nella prima colonna sono elencate tutte le discipline scolastiche, mentre nella prima riga vengono indicate le informazioni relative alle classi in cui ciascuna materia si è svolta, ai voti dei tre trimestri, all'esito dello scrutinio e ai voti finali delle due sessioni d'esame previste. In questo documento si potevano innanzitutto notare le diverse discipline, alcune delle quali erano strettamente legate al contesto storico preso in esame, come ad esempio "nozioni varie e cultura fascista" oppure "canto". Le domande guida su cui abbiamo deciso di porre l'attenzione chiedevano, oltre a riconoscere il tipo di documento, di individuare le diverse materie presenti, di indicare la classe frequentata da Amedeo, di riflettere se tutte le materie venissero svolte nelle stesse classi, e da quali elementi lo si potesse dedurre, e infine di stabilire a quale anno scolastico facesse riferimento il documento.

Per la terza stazione abbiamo deciso di proporre l'analisi di un *Giornale della Classe* (Allegato 3), ovvero di un vecchio registro di classe. Il documento è composto da due fogli. Il primo foglio costituisce la copertina e riporta i dati principali dell'insegnante, in questo caso una donna, e alcune informazioni generali sulla classe, in questo caso una terza femminile della scuola di città. Sono inoltre presenti alcuni dati di carattere statistico, come il numero di alunne suddivise per fascia d'età e il numero delle lezioni effettivamente svolte mese per mese rispetto a quelle previste dal calendario scolastico.

Nel secondo foglio è invece presente una tabella in cui, per ciascuna alunna, sono indicati la data di nascita, l'età, la condizione economica della famiglia, la data dell'ultima vaccinazione e la data di iscrizione a scuola. Attraverso l'analisi di questo documento, i gruppi hanno potuto comprendere come erano organizzate le classi. Nell'elenco, infatti, comparivano bambine di età compresa tra i sette e i dieci anni: un elemento che ha permesso di dedurre come la classe fosse composta solo da alunne e comprendesse più fasce d'età, configurandosi quindi come una classe mista dal punto di vista anagrafico ma non del genere. L'aspetto che ha suscitato maggiore curiosità, e che ha motivato la scelta di porre questo documento alla loro attenzione, era il riferimento, per ciascuna alunna, a quella che veniva indicata come *condizione della famiglia*. Le bambine venivano infatti collocate, in base all'estrazione sociale, in diverse categorie che, da quella più prestigiosa a quella più povera, potevano essere: benestante, agiata, discreta, povera. Le domande guida miravano quindi a far emergere questi aspetti e chiedevano che cosa si potesse osservare leggendo la seconda colonna, se le bambine

avessero tutte la stessa età, quali e quante tipologie di condizioni familiari si potessero individuare, in quale giorno fosse iniziata la scuola e, infine, se si potessero notare differenze rispetto a quelli che oggi chiamiamo registri di classe.

Nella terza stazione la proposta verteva sull'analisi di un *Elenco degli alunni* (Allegato 4). Il documento è composto da due fogli che insieme formano un'unica tabella. In essa sono riportati chiaramente i nomi e i cognomi delle bambine, elemento che conferma ancora una volta come la classe fosse composta esclusivamente da alunne. Nelle diverse colonne della tabella sono indicati, nell'ordine, il numero progressivo, il cognome e il nome delle bambine in ordine alfabetico, il nome del padre, il nome della madre accompagnato dal cognome e, infine, il comune di nascita. Alla classe è piaciuto in particolar modo leggere i nomi utilizzati in passato, alcuni dei quali oggi sono poco diffusi: questo aspetto ha suscitato curiosità e fascino. L'elemento che emergeva maggiormente da questo elenco era il numero di bambine che componeva la classe, pari a quarantacinque; questo dato ha suscitato incredulità e stupore tra gli alunni. Le domande guida proposte chiedevano quindi a quale tipo di classe si riferisse l'elenco, quanti alunne fossero presenti, quali altri dati si potessero ricavare dal documento e, infine, quali differenze si potessero individuare rispetto alle classi attuali.

La quinta e ultima stazione proponeva un documento particolare e diverso da tutti gli altri. Il tema non era strettamente scolastico, ma è stato selezionato per aiutare la classe a comprendere meglio il contesto storico di quel periodo. Si trattava infatti di un *Programma delle lezioni per la difesa antiaerea*, scritto tra il 1937 e il 1938 (Allegato 5). Il contenuto forniva indicazioni su come comportarsi in caso di attacco aereo e, tra le varie indicazioni, faceva anche riferimento alla possibilità di una guerra imminente. Questo è stato il documento più difficile da comprendere e da analizzare. Anche la calligrafia, sebbene avesse affascinato i diversi gruppi e non sia passata inosservata, risultava di difficile lettura; per questo motivo, accanto alla fonte originale era stato predisposto un foglio con la trascrizione al computer. Le domande, perciò, chiedevano innanzitutto di che documento si trattasse, in che periodo era stato scritto, che cosa diceva il contenuto e qual era lo scopo per cui era stato scritto.

Per concludere questa prima intensa attività, è stato previsto uno spazio in cui ciascun gruppo potesse condividere con la classe ciò che aveva compreso e osservato nei diversi documenti. Le fonti proposte sono state proiettate una alla volta, e ogni gruppo ha avuto la possibilità di leggere le risposte, fare un riassunto a voce o raccontare liberamente ciò che aveva compreso riguardo alla fonte in esame. In questo modo si è instaurato un vero e proprio confronto finale in cui i gruppi in ascolto hanno potuto integrare, approfondire, confermare o mettere in discussione gli aspetti emersi dalle proprie osservazioni. Durante la restituzione sono anche emersi interrogativi generati dalle analisi dei gruppi, ai quali gli alunni hanno avuto l'opportunità di provare a dare risposte basate su ipotesi strutturate, stimolando così un approccio più critico e riflessivo. È stato particolarmente interessante osservare

quanti elementi e prospettive aggiuntive, oltre a quelli individuati attraverso le domande guida, ciascun gruppo fosse riuscito a cogliere. Questo momento di condivisione ha avuto inoltre una valenza metacognitiva: ha permesso ai gruppi di riflettere sulle modalità di lavoro adottate, confrontarsi con i compagni e valutare autonomamente i propri punti di forza e le criticità riscontrate in un'ottica di miglioramento per le attività future. In questo senso, la restituzione collettiva non si è limitata a un semplice scambio di informazioni, ma ha rappresentato un'occasione per consolidare l'apprendimento, stimolare la curiosità e promuovere competenze trasversali come la comunicazione, il pensiero critico e la collaborazione.

### 3.3.3 L'utilizzo delle fonti fotografiche all'interno del percorso

L'analisi delle fonti fotografiche è stata proposta come seconda attività. Tuttavia, con l'intento di dedicarle un paragrafo specifico, ne approfondirò qui l'utilizzo didattico. Le fonti a cui ho fatto riferimento sono state tratte da alcuni album donati da Margherita Grassi alla Biblioteca Maldotti di Guastalla, di cui anche la scuola possiede alcune copie.

Come spiegato da Girardet, leggere un'immagine non è un'operazione banale: ricavare informazioni da una fonte iconografica o fotografica richiede infatti uno sforzo di integrazione tra le conoscenze pregresse e quelle acquisite attraverso l'analisi di altre fonti<sup>271</sup>. Le fonti fotografiche selezionate per l'attività hanno quindi svolto un ruolo cruciale nel testimoniare e consolidare quanto appreso dalla classe durante la prima attività dedicata alle fonti scritte. Esse hanno inoltre permesso di aggiungere ulteriori dettagli e di contestualizzare meglio il periodo storico e le abitudini scolastiche di quel decennio, offrendo al gruppo la possibilità di integrare le conoscenze emerse con nuovi elementi di riflessione e di approfondimento.

L'analisi di questa tipologia di fonte è stata proposta a coppie. La maggiore difficoltà organizzativa è stata quindi quella di pensare alla formazione delle coppie, che risultassero equilibrate e funzionali. Per avviare l'attività, è stata consegnata a ogni coppia una fotografia accompagnata dal relativo anno di riferimento. Le immagini rappresentavano alcuni aspetti o momenti della vita scolastica nel periodo storico analizzato e si sono rivelate estremamente utili per avviare un primo lavoro di osservazione e interpretazione, oltre che di conferma o di smentita delle ipotesi e delle domande emerse durante l'attività precedente. La consegna proposta consisteva nel formulare per iscritto alcune ipotesi sulle informazioni ricavabili dalle fotografie, basandosi sull'osservazione attenta delle immagini, sulle conoscenze personali e sul confronto con il compagno. Per farlo, per ogni fotografia la coppia doveva rispondere a quattro semplici richieste: quali sono i soggetti presenti nella fotografia, dove è stata scattata, cosa si può osservare e cosa stanno facendo i soggetti e, infine, inventare una didascalia

---

<sup>271</sup> Ivi, p. 81

descrittiva dell'immagine. Quest'ultima richiesta, in particolare, è stata suggerita dall'insegnante, poiché si collega sia all'attività conclusiva del percorso sia a una pratica già conosciuta dal gruppo classe. Attraverso questa attività i bambini e le bambine sono stati stimolati a osservare con attenzione i dettagli presenti nelle immagini e a formulare inferenze sul contesto scolastico rappresentato. Ogni coppia ha avuto a disposizione circa quindici minuti per confrontarsi e formulare le proprie ipotesi; successivamente è stata consegnata un'altra fotografia. Al termine di questa fase ogni coppia ha analizzato tre o quattro fotografie.

Le fotografie di quel periodo che la scuola possiede sono davvero numerose; è stato quindi importante selezionare quelle che potessero risultare maggiormente significative e funzionali all'attività di analisi. Nella selezione è stato fondamentale tenere in considerazione gli obiettivi da raggiungere, gli aspetti analizzati con le fonti scritte e le curiosità nate da tale analisi. Per leggere e comprendere una fotografia, gli oggetti devono innanzitutto essere "riconosciuti come tali e nominati" dai bambini che anche per questo motivo lavorano in coppia, è importante infatti mettersi d'accordo e condividere le conoscenze per arrivare a un'identificazione adeguata<sup>272</sup>. In questo modo le immagini non sono state utilizzate solo come semplice supporto visivo, ma come vere e proprie fonti storiche capaci di offrire ulteriori informazioni e di stimolare nuove domande. La scelta è quindi ricaduta su fotografie che rappresentassero momenti vicini alla classe in modo che sostenessero la nascita di riflessioni e confronti. È stato inoltre pensato di proporre immagini che suscitassero in loro ulteriore curiosità e che, attraverso la formulazione di ipotesi e inferenze, fossero in seguito spunto di confronto con gli altri compagni e gli adulti.

Nella prima fotografia selezionata (Allegato 6) viene rappresentata una delle prime sfilate organizzate nel centro del paese davanti alle autorità fasciste. Ciò che è emerso dall'analisi dei gruppi e che è rimasto particolarmente impresso è stato l'ordine dello schieramento e l'uniformità dei vestiti indossati. È stato inoltre notato come i gruppi fossero organizzati per genere: dapprima un gruppo composto esclusivamente da femmine, seguito da un gruppo di soli maschi. Molto interessante è stato osservare come i bambini e le bambine cercassero di riconoscere la strada del paese che, sebbene nel tempo abbia subito alcuni cambiamenti, ha conservato alcune caratteristiche riconoscibili, come l'accesso alla piazza. Questa fonte è servita anche per far emergere maggiormente il contesto storico e culturale del periodo di cui i gruppi avevano già informazioni grazie alle fonti scritte. Le fotografie, infatti, possiedono una *dimensione temporale* e rappresentano un istante preciso. Affinché questo istante catturato possa fornire informazioni significative, è necessario compiere alcune operazioni di lettura e interpretazione che lo collochino all'interno di un contesto più ampio<sup>273</sup>. In questo senso, l'osservazione guidata dell'immagine ha permesso ai gruppi di collegare ciò che vedevano alle

---

<sup>272</sup> Ivi, p. 82

<sup>273</sup> Ivi, p. 96

conoscenze già acquisite, favorendo una comprensione più concreta del periodo storico analizzato.

La seconda fotografia scelta rappresenta l'aula così come era arredata in passato (Allegato 7). Dall'osservazione della foto è emerso principalmente il diverso tipo di arredamento e la presenza di oggetti non più utilizzati oggi. Tra gli elementi più notati dai bambini e dalle bambine c'è stato innanzitutto l'abaco in legno, che ha subito catturato la loro attenzione. È stata osservata anche la semplicità dell'arredamento, composto solamente da un armadio stretto e da una scrivania diversa rispetto a quelle attuali, posta in posizione frontale rispetto ai banchi. Anche i banchi stessi hanno suscitato confronto e curiosità, in particolare per la lunghezza differente e per il fatto che le sedute non fossero singole, ma pensate per due persone. Infine, è stata commentata anche la lavagna, non tanto per il materiale in resina con cui era realizzata, quanto per il fatto che fosse l'unica disponibile per l'intera aula. L'incognita suscitata riguardava, infatti, l'impossibilità di utilizzare la Lavagna Interattiva Multimediale, presente oggi in tutte le classi, e le risorse digitali ad essa collegate.

La terza e la quarta fonte fotografica selezionate sono strettamente connesse tra loro e sono state fornite entrambe alla stessa coppia per incentivare il confronto. La prima, infatti, rappresenta una foto di classe maschile (Allegato 8), mentre la seconda ritrae una classe femminile (Allegato 9). Entrambe sono state scelte e proposte per evidenziare la suddivisione di genere all'interno della scuola. Dall'osservazione è emerso che la classe maschile era guidata da un maestro, mentre quella femminile da una maestra. Particolarmente interessante è stata la riflessione scaturita riguardo all'abbigliamento e all'acconciatura degli alunni. Sebbene tutte le bambine avessero i capelli corti, non tutte indossavano lo stesso tipo di vestiti; lo stesso valeva per i maschi. L'ipotesi formulata, e discussa insieme, era che le differenze nell'abbigliamento dipendessero dalla condizione economica delle famiglie, che potevano permettersi vestiti di qualità diversa. L'acconciatura corta delle bambine ha suscitato particolare stupore, soprattutto perché oggi esse hanno la possibilità di lasciarsi crescere i capelli secondo il proprio desiderio.

La quinta, la sesta, la settima e l'ottava fonte fotografica si sono concentrate su un altro aspetto caratteristico del contesto storico di quel periodo: i primi saggi ginnici. Nella prima fotografia (Allegato 10) si osserva un lungo schieramento di bambini, sempre divisi in gruppi in base al genere, in un campo da calcio. L'ipotesi formulata dai gruppi era che si stessero preparando per esibirsi o che fossero appena entrati sul campo. Nelle due fotografie successive si osservano invece, in ordine, l'esibizione di un gruppo di bambine (Allegato 11) e poi di un gruppo di bambini (Allegato 12). Queste fonti hanno evidenziato come l'attività fisica rappresentasse un elemento centrale nella vita scolastica di quegli anni. In particolare, l'esibizione delle bambine con i cerchi ha suscitato grande interesse, poiché ha permesso ai gruppi di confrontare le modalità di organizzazione e di disciplina dell'epoca con le pratiche sportive odierne, stimolando riflessioni sul ruolo educativo dell'attività motoria nella scuola. Queste ultime due fotografie sono state fornite insieme sempre per incentivare

un confronto e una riflessione sulla differenza. Nell'ultima fotografia di questo gruppo proposta, si osservano dei bambini in tenuta sportiva mentre marciano (Allegato 13). La classe ha ipotizzato si trattasse di una lezione di educazione fisica siccome l'abbigliamento dei bambini era uguale per tutti ma più sportivo rispetto le foto precedenti. Anche lo schieramento e l'ordine ancora una volta sono stati notati facendo nascere l'ipotesi che in quel periodo ci fossero regole rigide di comportamento e che i maestri e le maestre fossero più severi rispetto quelli che ci sono adesso.

Per le fotografie successive, si è pensato di concentrarsi sulle discipline o attività proposte in quegli anni per far emergere in particolare la praticità che esse richiedevano. Nella prima fotografia selezionata (Allegato 14) è possibile osservare un gruppo di bambine, impegnate a prendersi cura di un roseto. Particolarmente interessante è stato il confronto emerso tra questa attività di cura e quella dell'orto scolastico a cui i bambini e le bambine della scuola sono abituati oggi, che ha stimolato riflessioni sul valore educativo della pratica diretta e sull'evoluzione delle attività manuali nel percorso scolastico.

Continuando le fonti selezionate su questo tema, la fotografia successiva scelta rappresenta un'altra importante attività che veniva coltivata in quegli anni: il cucito (Allegato 15). Questa immagine ha suscitato stupore facendo pensare al fatto che molte nonne di oggi sanno cucire e rammendare i vestiti mentre invece, i bambini e le bambine di oggi, hanno perso questa abitudine.

Le due fotografie successive analizzavano invece attività tradizionalmente rivolte ai maschi. Nella prima si osservano alcuni bambini seduti a un tavolo con davanti giocattoli o oggetti intagliati in legno (Allegato 16), mentre nella seconda è rappresentato un gruppo di bambini impegnato a intrecciare fili di paglia (Allegato 17). Queste immagini hanno evidenziato in modo chiaro le differenze tra le attività proposte alle femmine e quelle proposte ai maschi: alle bambine erano destinati compiti di cura e di creazione di oggetti legati alla vita domestica, mentre ai bambini erano assegnate attività manuali legate alla realizzazione di oggetti d'uso quotidiano. Inoltre, queste fonti, insieme alle precedenti, hanno stimolato una riflessione sul fatto che i bambini fossero già da piccoli indirizzati verso lavori e professioni considerati maschili o femminili. Nella società moderna, invece, questa distinzione tende a perdere rilevanza, poiché oggi uomini e donne possono scegliere liberamente il proprio percorso professionale, sebbene alcune occupazioni restino ancora a maggioranza maschile o femminile.

Come ultima proposta si è deciso di suggerire l'analisi di una fotografia che rappresentasse un momento più conviviale e meno strutturato, come quello del pasto (Allegato 18). Il primo aspetto che ha catturato l'attenzione dei gruppi è stato il fatto che si mangiasse nel corridoio e non in uno spazio dedicato. Un interrogativo emerso riguardava invece il tipo di alimenti consumati a mensa. Poiché non è stato possibile ricavare una risposta verificabile da questa fonte né formulare ipotesi attendibili, la questione è stata successivamente incluso tra le domande rivolte all'intervistato durante l'attività

con la fonte orale. Questa domanda ha confermato il fatto che ai bambini e alle bambine viene naturale riflettere e fare paragoni con la vita scolastica contemporanea oltre che essere incuriositi dallo stile di vita dell'epoca.

Per concludere l'attività relativa all'analisi a questa tipologia di fonte, da ogni fotografia, o coppia di fotografie, è stata estrapolata la data dello scatto. Ciascuna data era riportata su una targhetta precedentemente stampata. L'attività consisteva nel riordinare cronologicamente le fotografie e nel creare una linea del tempo, che è stata successivamente appesa in classe (Allegato 19). Questa attività ha permesso alla classe di visualizzare in modo chiaro l'evoluzione della vita scolastica nel tempo, di comprendere la successione storica degli eventi e delle pratiche educative e di consolidare quanto osservato e riflettuto durante l'analisi delle singole fonti. La costruzione della linea del tempo ha inoltre favorito il lavoro collaborativo, il confronto e la partecipazione attiva di tutti.

### 3.3.4 Fonti materiali, fonte orale e riflessione finale

Per quanto riguarda l'analisi delle fonti materiali, come attività antecedente la classe si è recata presso la scuola museo dove ha partecipato ad una lezione simulata. Siamo stati accolti da Adriana, un'insegnante in pensione e ora volontaria, che si rende disponibile per accogliere i bambini e le bambine che volessero fare questa esperienza. Prima di iniziare la lezione, bambini, bambine e maestre accompagnatrici hanno indossato un grembiule, bianco per le femmine e nero con il colletto bianco per i maschi. Ci siamo poi accomodati all'interno dell'aula sedendoci nei banchi in legno di una volta e la lezione è iniziata. Essa consisteva nella scrittura, con pennino e calamaio, di un brano tratto da un libro scolastico di una volta. Al termine della lezione, la classe ha potuto fare domande e osservare bene ciò che avevano intorno. L'attenzione è stata infatti catturata da alcuni oggetti presenti nell'aula, di cui molti non conoscevano il nome oppure da materiali scolastici molto diversi da quelli utilizzati oggi. La lezione simulata non faceva parte delle attività da me direttamente condotte, sebbene io fossi presente, è servita a posteriori per parlare e analizzare le fonti materiali. Nella lezione successiva è stata proposta un'attività di rievocazione e riflessione sull'esperienza svolta in precedenza, attraverso alcune domande stimolo e l'analisi di fonti materiali che il gruppo classe aveva avuto modo di conoscere. In classe sono stati infatti portati alcuni oggetti che avevano suscitato particolare interesse e curiosità, come un catino, un pennino con il calamaio, una cartella e un grembiule. A partire dall'osservazione di questi materiali, si è cercato di approfondirne l'uso e le caratteristiche, invitando gli alunni a formulare ipotesi e a provare a rispondere alle domande emerse spontaneamente durante la lezione simulata. Questo momento ha favorito il confronto tra i bambini e le bambine e la costruzione condivisa di possibili spiegazioni. Le fonti materiali presentano la caratteristica di essere "oggetti ambivalenti": se da un lato fanno parte del mondo contemporaneo, dall'altro "sono dei segni che rinviano a un mondo ormai scomparso e perciò stesso invisibile, dal

quale costituiscono un residuo<sup>274</sup>». Uno degli obiettivi dell'attività è stato quindi quello di aiutare la classe a cogliere proprio questa ambivalenza, comprendendo come un oggetto possa essere allo stesso tempo presente nel nostro quotidiano anche se modificato e, allo stesso tempo, rappresentare una fonte che permette di conoscere e ricostruire aspetti del passato.

La prima parte dell'attività si è svolta per lo più oralmente a grande gruppo incentivando la riflessione personale ma anche la condivisione e la discussione all'interno della classe. La lezione simulata è servita per vivere concretamente cosa significasse fare scuola una volta e vedere con i propri occhi gli oggetti ha stimolato in loro molte domande e altrettante riflessioni. A partire quindi da questa considerazione, come momento finale è stata proposta un'attività che permettesse un vero e proprio confronto tra la scuola di oggi e quella analizzata. Per dare la possibilità a tutti di esprimere la propria opinione e per tenere traccia del confronto, sono stati distribuiti a tutti i presenti due post-it, uno verde e uno azzurro. Su quello verde dovevano scrivere un aspetto positivo e su quello azzurro uno negativo della scuola del passato stimolando così il paragone con il presente. Ogni bambino è stato poi chiamato ad attaccare i propri post-it su un pannello diviso in due colonne, esplicitando ai compagni quanto scritto e motivando la propria scelta. È stato interessante osservare come alcuni aspetti non siano piaciuti a parte della classe, mentre altri abbiano affascinato un'altra parte della classe. Questa attività inoltre è servita per proporre alla classe un momento conclusivo che raccogliesse tutti gli aspetti, gli elementi nuovi appresi e le sfaccettature permettendo anche all'insegnante di capire ciò che aveva maggiormente catturato l'attenzione e l'interesse. È stata un'occasione di riflessione non solo per il gruppo ma anche per gli adulti permettendoci così di pensare anche ad eventuali rilanci progettuali e capire come proseguire il percorso didattico per questa disciplina durante l'anno.

La quarta tipologia di fonte analizzata è stata quella orale. Questo tipo di fonte credo sia tra le più affascinanti, ma anche tra le più difficili da utilizzare per la sua stessa natura. L'utilizzo della fonte orale nella didattica si presenta infatti come un'operazione complessa, ma non per questo impossibile da realizzare. Come evidenziato nel capitolo dedicato a questo tema nel volume *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, la storia orale consente di stimolare negli alunni una riflessione sulla pluralità dei punti di vista e sulle possibili contraddizioni che possono emergere nel racconto delle testimonianze<sup>275</sup>. Nello stesso capitolo viene inoltre descritta un'esperienza didattica proposta annualmente presso il Liceo Lugano 1, all'interno del percorso di realizzazione del lavoro di maturità. Il progetto si sviluppa nell'arco di un intero anno scolastico e prevede che ogni studente produca e analizzi una fonte orale. Sebbene si tratti di un'attività pensata per un'utenza più adulta rispetto a quella presa in considerazione in questo lavoro, essa può comunque offrire spunti interessanti anche per la scuola primaria. Un presupposto fondamentale per la

---

<sup>274</sup> Ivi, p. 119

<sup>275</sup> S. CASTRO, G. GOLA, R. TALARICO (a cura di), op. cit., 2023, p. 177

realizzazione di un percorso di questo tipo è infatti l'introduzione e la progressiva familiarizzazione con le diverse tipologie di fonti già negli anni precedenti del percorso scolastico. Se opportunamente adattata all'età degli alunni, l'analisi di una testimonianza orale può quindi diventare un'attività significativa anche nella scuola primaria, permettendo ai bambini di avvicinarsi in modo concreto al processo di ricerca e di interpretazione storica<sup>276</sup>.

Alla luce di queste considerazioni, all'interno dell'Unità di Apprendimento è stata proposta l'analisi delle fonti orali. Confrontandomi con l'insegnante di classe ho espresso il desiderio di proporre al gruppo una fonte che fosse il più possibile diretta. Grazie a un lavoro di rete tra alcuni insegnanti della scuola, abbiamo individuato un signore di nome Alessandro, nonno di una collega, che negli anni presi in considerazione aveva frequentato la scuola. Questa attività è stata divisa in due lezioni svolte a distanza di qualche settimana l'una dall'altra. La prima lezione è stata incentrata sulla preparazione all'analisi vera e propria della fonte. Essendo Alessandro un signore anziano, per tutelarlo il più possibile e limitare gli spostamenti da casa, si è pensato di preparare delle domande da sottoporgli tramite la nipote. Le risposte a queste domande sono poi arrivate sotto forma di video che la classe ha ascoltato e successivamente commentato. Nella prima lezione, quindi, la classe ha individuato quattro tematiche riguardanti la scuola, che sono diventate oggetto principale dell'intervista. I bambini e le bambine sono poi stati divisi in quattro gruppi e a ciascun gruppo è stato assegnato uno dei temi individuati. Il compito di ogni gruppo è stato quello di formulare alcune domande da rivolgere all'intervistato. Le domande proposte da ciascun gruppo sono state poi condivise con l'intera classe. Attraverso discussioni e riflessioni collettive, gli alunni, con il mio supporto, hanno selezionato due domande per ciascun gruppo o tema sui quali concentrarsi. Le domande finali selezionate sono:

- Avevi un maestro o una maestra?
- Quando ti comportavi male che punizione ti davano?
- Cosa mangiavate a mensa?
- Vi alzavate e giocavate durante la ricreazione?
- Quanti bambini eravate in classe?
- Che cosa tenevate dentro la cartella?
- Che cosa facevi durante la lezione di educazione fisica e a cosa giocavate?
- Come facevate i saggi di fine anno e che attrezzi usavate?
- Che lavori facevate voi maschi?
- Come erano vestiti e pettinati i maschi e le femmine?

Ciò che ritengo particolarmente significativo di queste domande è il fatto che in esse emerga la

---

<sup>276</sup> Ivi, p. 179 ss.

curiosità del gruppo classe e la sua motivazione nel cogliere l'opportunità dell'intervista per cercare di trovare una risposta ai numerosi interrogativi nati dall'analisi delle altre fonti. Durante le attività precedenti, infatti, gli alunni avevano già provato a formulare alcune possibili ipotesi; l'intervista è diventata quindi per loro un'occasione concreta per verificare, approfondire o rivedere le idee elaborate in precedenza. Tali domande non sono nate con il supporto degli adulti della classe ma in modo spontaneo e sono frutto di un processo di ricerca attivo e partecipato.

Nella seconda parte dell'attività, la classe ha ascoltato le risposte di Alessandro alle domande formulate. A ogni bambino e bambina è stata distribuita una tabella con le domande e, accanto, uno spazio per annotare le risposte, come se fossero dei veri storici che prendono appunti.

Questa attività è servita a far comprendere che anche le testimonianze orali possano rappresentare una preziosa fonte di informazioni per conoscere il passato, stimolando al tempo stesso capacità di ascolto, riflessione e rielaborazione dei contenuti emersi. È stata anche un'occasione di confronto tra quelle che erano le aspettative dei bambini e delle bambine rispetto alle risposte e la realtà effettivamente emersa dall'intervista. Inoltre, ascoltare e osservare direttamente la testimonianza di una fonte ancora in vita ha aiutato il gruppo classe a rendere tutto ancora più concreto. Infine, come evidenziato da Girardet, la possibilità di ascoltare una fonte orale conferisce a questa tipologia di fonte un valore specifico. Attraverso il racconto diretto di una persona che ha vissuto determinati eventi, si instaura un legame unico tra il passato e chi lo narra, un legame che l'autrice definisce "costruito". Questo legame non è neutro, ma si forma in base al contesto, all'interlocutore e all'immagine di sé che il narratore desidera comunicare. Proprio per questa sua natura costruita, la testimonianza orale assume un ruolo educativo particolarmente significativo: permette agli alunni di entrare in contatto con il passato in modo immediato e personale, andando oltre la semplice trasmissione di contenuti. Infatti, il racconto non trasmette solo informazioni storiche, ma anche esperienze, ricordi ed emozioni, offrendo così ai bambini e alle bambine un punto di vista più umano e quotidiano degli eventi. In questo modo l'esperienza diventa un'occasione di apprendimento significativa e la classe ha la possibilità di comprendere la storia non solo come insieme di fatti, ma come vissuto di persone reali, sviluppando empatia e una percezione più profonda della dimensione umana degli eventi.<sup>277</sup>

Come accennato precedentemente, l'attività finale che ha concluso questa Unità di Apprendimento è nata da un'idea proposta da un bambino della classe, che ha espresso il desiderio di condividere con la scuola il percorso svolto e quanto appreso. Ciò che è stato quindi proposto è stata la creazione di una piccola esposizione in cui presentare e collocare le fonti analizzate insieme alle informazioni ricavate da esse. È stata messa a nostra disposizione una stanza vuota che abbiamo potuto allestire e

---

<sup>277</sup> Ivi, p. 105 ss.

modificare a nostro piacimento. Per l'organizzazione dell'esposizione, ogni bambino e bambina ha scelto una fonte tra quelle analizzate durante il percorso che avrebbe voluto esporre: poteva trattarsi di un documento scritto, di una fotografia o di una fonte materiale. La classe è stata poi divisa in gruppi di lavoro con il compito di scrivere, per ciascuna fonte, una breve didascalia esplicativa che fosse semplice ma allo stesso tempo chiara e comprensibile anche per chi non conosceva il lavoro svolto.

Ogni gruppo ha inoltre riflettuto su come esporre la fonte scelta insieme alla relativa didascalia. Tra le scelte fatte mi ha colpito in particolare quella di esporre le due fotografie di classe dell'epoca accanto a una fotografia recente della classe stessa, così da evidenziare in modo chiaro la distinzione tra maschi e femmine presente nel passato e confrontarla con la realtà attuale.

Sono stati scelti, inoltre, due brevi estratti dell'intervista ad Alessandro, che sono stati resi disponibili tramite un QR code. È stata esposta anche la linea del tempo costruita durante le attività precedenti, accompagnata da una spiegazione del lavoro svolto e da una riflessione sul concetto di temporalità. Infine, si è deciso di esporre anche il pannello con i post-it realizzati dalla classe, corredato da un titolo e da una breve didascalia esplicativa.

Questa attività è stata per me estremamente significativa, poiché mi ha permesso di osservare il processo di apprendimento da una prospettiva diversa, cogliendo l'entusiasmo e l'emozione che emergevano all'interno della classe nel condividere con orgoglio con il resto della scuola ciò che avevano compreso e imparato. Su proposta di alcuni alunni, si è inoltre utilizzata la lavagna presente nella stanza per scrivere un breve testo introduttivo che spiegasse, in modo generale, il senso del percorso e i suoi obiettivi. La mostra costruita seguiva un percorso circolare ben definito e si concludeva con un piccolo angolo in cui è stato messo a disposizione un quaderno destinato a raccogliere pareri, riflessioni e recensioni dei visitatori, proprio come avviene nei musei.

Per quanto riguarda la parte valutativa, sono stati inseriti due momenti all'interno dell'Unità di Apprendimento: uno in itinere e uno finale di carattere sommativo. Per entrambe le verifiche sono state preparate due prove, di cui una semplificata e adattata ai bambini o alle bambine con Bisogni Educativi Speciali.

La verifica in itinere è stata proposta dopo l'attività di analisi delle fonti fotografiche ed è servita per comprendere non solo quanto la classe avesse compreso, ma anche quali aspetti fossero rimasti maggiormente impressi e se le strategie educative proposte fino a quel momento risultassero efficaci. La verifica sommativa finale è stata invece inserita al termine dell'analisi di tutte le tipologie di fonti ed è stata accompagnata anche da un momento individuale di autovalutazione. L'autovalutazione si è rivelata un momento di riflessione personale particolarmente significativo, necessario anche a seguito delle numerose attività di dialogo e di condivisione collettiva svolte durante il percorso.

A conclusione dell'Unità di Apprendimento proposta, posso affermare che tutti gli obiettivi, seppur a

livelli differenti, sono stati raggiunti. L'esplorazione di diverse tipologie di fonti ha permesso a ciascun bambino di trovarsi meglio nel ricavare informazioni dal tipo di fonte più vicina al proprio stile di apprendimento e ha anche permesso a me, come tirocinante, di adattare le attività a tutti i componenti della classe, in base alle loro competenze. Inoltre, il lavoro a piccoli gruppi, formati con criteri ben chiari, ha permesso ai bambini e alle bambine di supportarsi a vicenda, imparando gli uni dagli altri.

Un aspetto particolarmente significativo è stato l'elevato coinvolgimento mostrato dalla classe durante tutte le attività proposte. La possibilità di osservare e analizzare direttamente diverse fonti storiche ha stimolato curiosità, domande e riflessioni, rendendo l'apprendimento più attivo e partecipato. I gruppi hanno dimostrato di essere progressivamente sempre più autonomi nell'osservazione delle fonti, nella formulazione di ipotesi e nel confronto con i compagni.

L'attività finale di costruzione di una mostra espositiva ha rappresentato un momento di valorizzazione del percorso e delle scoperte fatte dalla classe permettendo anche una rielaborazione di essa. I bambini e le bambine, in questo modo, sono stati messi al centro del proprio apprendimento e resi protagonisti attivi del percorso didattico, partecipando con interesse alle attività proposte.

## Conclusioni

La presente tesi ha avuto l'obiettivo di approfondire il valore della didattica della storia e di riflettere sulle modalità attraverso cui essa può essere proposta in modo significativo nella scuola primaria. Partendo quindi da un approfondimento della storia intesa come disciplina, dei suoi obiettivi e delle modalità attraverso cui può essere insegnata nella scuola primaria, l'elaborato ha cercato di mettere in luce il valore di una didattica attiva e laboratoriale. All'interno del percorso sviluppato nei diversi capitoli è, infatti, emerso come l'insegnamento della storia non si limiti alla trasmissione di contenuti, ma rappresenti piuttosto un processo di costruzione della conoscenza che coinvolge attivamente gli alunni e li rende protagonisti del proprio apprendimento. Uno degli obiettivi dell'elaborato è stato quello di far emergere non solo il valore della didattica attiva, ma anche le concrete possibilità di applicarla nella pratica didattica quotidiana.

L'analisi della storia come disciplina scientifica ha evidenziato l'importanza del metodo storico e del lavoro sulle fonti come strumenti fondamentali per comprendere il passato e per sviluppare competenze di osservazione, interpretazione e pensiero critico. In questa prospettiva, il laboratorio storico si configura come uno strumento privilegiato, in quanto permette agli alunni di avvicinarsi alla conoscenza storica attraverso un'esperienza diretta e partecipata, basata sull'analisi e sull'interpretazione delle fonti. Come sottolineato più volte nel corso dell'elaborato, tale approccio favorisce lo sviluppo di competenze fondamentali per la formazione di alunni consapevoli, quali la capacità di osservazione, la collaborazione tra pari e lo sviluppo del pensiero critico. Tali competenze risultano fondamentali non solo nel percorso di apprendimento degli alunni, ma anche per la formazione di individui capaci di partecipare consapevolmente alla vita sociale futura.

All'interno dell'ultimo capitolo ho approfondito, in modo personale, un'esperienza che ha costituito un'importante occasione di messa in pratica dei principi e delle metodologie analizzate nei capitoli precedenti, dimostrando concretamente la possibilità di tradurre tali riferimenti teorici in pratiche didattiche efficaci. L'Unità di Apprendimento costruita e all'interno di questo elaborato raccontata ha consentito di strutturare attività mirate che, attraverso l'analisi di diverse tipologie di fonte, hanno reso possibile la costruzione della scuola di anni fa. Attraverso momenti di analisi, confronto e discussione collettiva, gli alunni sono stati guidati a riflettere sulle differenze tra la scuola del passato e quella contemporanea, sviluppando progressivamente capacità di osservazione e interpretazione. Le attività proposte hanno privilegiato un approccio laboratoriale, in cui i bambini sono stati coinvolti attivamente nel processo di scoperta e di costruzione delle conoscenze. Le fonti fotografiche si sono rivelate particolarmente significative grazie alle caratteristiche proprie di questa tipologia di fonte, che rendono più concrete e tangibili le ipotesi e le conoscenze fino a quel momento acquisite dagli

alunni, permettendo loro di confrontare immagini e contenuti con la realtà attuale.

Il percorso svolto ha mostrato come una didattica attenta ai bisogni, alle caratteristiche e alle peculiarità dei bambini possa favorire non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali. Attraverso attività collaborative, momenti di riflessione e di confronto, gli alunni hanno avuto la possibilità di partecipare attivamente al processo di apprendimento, sviluppando progressivamente una prima forma di consapevolezza storica.

In conclusione, l'esperienza di tirocinio ha rappresentato un'importante occasione di crescita personale e professionale, permettendomi di riflettere sul ruolo dell'insegnante come guida e facilitatore dei processi di apprendimento. Essa ha inoltre confermato come una didattica della storia basata sull'esplorazione, sull'uso delle fonti e sulla partecipazione attiva degli alunni possa contribuire in modo significativo alla formazione di cittadini consapevoli, capaci di comprendere il passato e di interpretare in modo critico la realtà che li circonda.

## Bibliografia

- Bevilacqua, Piero, *Sull'utilità della storia. Per l'avvenire delle nostre scuole*, Pomezio (Roma), Universale Donzelli, 2000
- Bruner, Jerome, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Campi del sapere/Feltrinelli, 1997
- Brusa, Antonio, *Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico*, in Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia –USR Lombardia (a cura di), *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza*, Milano, Ledizioni, 2021
- Burke, Peter, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Città di Castello (PG), Carrocci editore, 2024
- Carr, Edward H., *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi – Storia e Geografia, 2000
- Castoldi, Mario, *Costruire un'unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Città di Castello (PG), Carrocci editore – Studi Superiori, 2025
- Castro, Sonia – Gola, Giancarlo – Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Pisa, Carocci editore - Studi storici, 2023
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 4 giugno 2018.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*, art. 5, comma 1.
- Di Caro, Gianna, *La storia in laboratorio*, Roma, Carrocci Faber, 2005
- Girardet, Hilda, *Vedere, toccare, ascoltare. La progettazione della storia attraverso le fonti*, Vignate (MI), Carrocci Faber, 2026
- Istituto Comprensivo “Ferrante – Gonzaga”, *1924 – 2024 La mia scuola compie cent'anni*, Castelnuovo Sotto, 2024
- Istituto Comprensivo “Ferrante – Gonzaga”, *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2025-2028*, Guastalla, RE
- Johnson David W.- Johnson Roger T.- Holubec Edythe J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Mori (TN), Erickson, 2002
- Kula, Witold, *Riflessioni sulla storia*, Padova, Saggi Marsilio, 1990
- Lamberti, Raffaella, *Per un laboratorio di storia*, in “Italia contemporanea”, n. 132, 1978

Mattozzi, Ivo, *Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale*, in Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia, USR Lombardia (a cura di), *Didattica e consapevolezza della cittadinanza*, Ledizioni, Milano, 2021

Miccicchè, Andrea – Pizzirusso, Igor – Ravveduto, Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi Mappe, 2025

MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma

MIUR (2024), *Nuove Indicazioni 2025 – Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, Roma

Monducci, Francesco – Portincasa, Agnese, *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Italia, UTET Formazione Docenti, 2023

Pancieri, Walter, *Insegnare nella scuola primaria e dell'infanzia*, Città di Castello, Carocci Editori - Studi Superiori, 2022

Pancieri, Walter – Savio, Andrea, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Italia, Le Monnier Università, 2022

Tedesco, Luca, *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Città di Castello, Mondadori Università, 2019

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, *Vademecum per l'anno accademico 2025/2026*, Modena e Reggio Emilia, UNIMORE, 2025

#### SITOGRAFIA:

<https://aiph.hypotheses.org/17321> (Consultato il 2 agosto 2025)

<https://www.ilpost.it/2025/07/05/raimo-istruzioni-ministeriali-per-raccontare-la-storia-ai-bambini/> (Consultato il 28 dicembre 2025)

<https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/> (Consultato il 28 dicembre 2025)

<https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-nuove-indicazioni-un-ritorno-allordine-che-non-conosce-gli-studenti/2814300/> (Consultato il 23 dicembre 2025)

<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf> (Consultato il 2 febbraio 2026)

## Allegato 1: Le fonti

ALLEGATO 1

ORARIO DIDATTICO PARTICOLAREGGIATO

Anno Scolastico 193... - 193...

Classe *Terza femmine* di *Cella-*

| DURATA di ogni lezione in minuti | LUNEDI'              | MARTEDI'              | MERCOLEDI'                        | GIOVEDI'          | VENERDI'        | SABATO            |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| 5                                | Canto religioso      | Canto religioso       | Canto religioso                   | Canto religioso   | Canto religioso | Canto religioso   |
| 30                               | Religione            | Lezioni varie         | Esercizio Ling.                   | Religione         | Esercizio Ling. | Dettaglio o logg. |
| 30                               | Aritmetica           | lettura               | Compt. pratica                    | lettura           | Compt. mensile  | lettura           |
| 30                               | lettura              | Aritmetica            | Aritmetica                        | Dettaglio logg.   | Aritmetica      | Esercizio gram.   |
| 20                               | lezioni varie        | Arithmetiche problemi | Esercizio scritto di applicazione | Correzione        | lettura         | Aritmetica        |
| 15                               | Disegno              | Sosta                 | ginnastica                        | Sosta             | lettura         | ginnastica        |
| 30                               | ginnastica           | lettura               | Storia                            | Aritmetica        | ginnastica      | lettura           |
| 30                               | Recitazione          | Correzione            | lettura                           | Esercizio scritto | Calligrafia     | Canto             |
| 30                               | Diario               | Geografia             | lavore femmin.                    | di applicazione   | Storia          | Religione         |
| 30                               | Correzione com. pat. | Calligrafia           | 30                                | Canto             |                 |                   |

Nelle classi 1.°, 2.° e 3.° ogni lezione non deve durare più di mezz'ora.

Orario didattico particolareggiato, Archivio storico, Museo "C'era una volta la scuola", IC Ferrante Gonzaga, Guastalla (RE)

ALLEGATO 2

**pagella**

dell' ex scolaro **Garavagioni Amedeo** figlio di **Leomante** e di **Clara**  
 nato a **Borso** comune di **Guastalla** provincia di **Reggio Em.** il **22-2-1934** iscritto  
 all' opera ballilo con tessera n. **174 2420** frequentante la scuola elementare "Monte" comune di **Guastalla** prov. di **Reggio E.**  
 situata in **Via Petrarca** classe **V<sup>a</sup> 363**

anno scolastico **1935 1936** anno **XIV** era fascista

| materie                               | classi <sup>(1)</sup>                          | trimestri |         |         | riavulata della scrutinio | esami          |                  | nota | firma del genitore |
|---------------------------------------|--|-----------|---------|---------|---------------------------|----------------|------------------|------|--------------------|
|                                       |  | prima     | seconda | terzo   |                           | prima sessione | seconda sessione |      |                    |
| religione                             | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| canto                                 | 3 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| disegno e bella scrittura             | 3 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| lettura espressiva e recitazione      | 3 <sup>a</sup> e succ                          | suffic.   | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| ortografia                            | 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup>                | buono     | buono   | suffic. |                           | buono          |                  |      |                    |
| lettura ed esercizi scritti di lingua | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| aritmetica e contabilità              | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| nozioni varie e cultura fascista      | 1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| geografia                             | 3 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| storia e cultura fascista             | 4 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| scienze fisiche e naturali e igiene   | 4 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| nozioni di diritto e di economia      | 5 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| educazione fisica                     | 5 <sup>a</sup> e succ                          | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| lavori domestici e manuali            | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| disciplina (condotta)                 | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| igiene e cura della persona           | tutte  | buono     | buono   | buono   |                           | buono          |                  |      |                    |
| assenze giustificicate                | tutte  |           | 10      |         |                           |                |                  |      |                    |
| assenze ingiustificate                | tutte  |           |         |         |                           |                |                  |      |                    |

firma del genitore: **Leomante Garavagioni**  
 che lo scolaro **Amedeo Garavagioni** ha completato gli studi del grado **superiore** alla **1<sup>a</sup>** **1<sup>a</sup> stato promosso** la commissione **Garavagioni** l'insegnante **Galluzzi Angiolino** visto il direttore **Prati**

nota: (1) maschile, femminile o mista. (2) via, piazza o frazione. (3) per le quali di assegna il voto. (4) nome e cognome dello scolaro. (5) sì o non è. (6) 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> classe. (7) inferiore o superiore, solo per le 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe.

Pagella scolastica, Archivio storico, Museo "C'era una volta la scuola", IC Ferrante Gonzaga, Guastalla (RE)



di *Terza* classe

| Data di nascita             | Età<br>in anni | Condizioni della famiglia | Data dell'ultima<br>vaccinazione subita | Data d'iscrizione |
|-----------------------------|----------------|---------------------------|---|-------------------|
| 1 <sup>o</sup> Gennaio 1929 | otto           | benestante                | 1930                                    | 16 settembre      |
| 24 Dicembre 1929            | otto           | povertà                   | 1930                                    | 8 ottobre         |
| 26 Agosto 1928              | nove           | "                         | 1929                                    | 21 settembre      |
| 1 Ottobre 1929              | otto           | benestante                | 1930                                    | 29 "              |
| 2 Gennaio 1928              | nove           | "                         | 1928                                    | 9 ottobre         |
| 21 Giugno 1929              | otto           | "                         | 1930                                    | " "               |
| 4 Marzo 1929                | otto           | "                         | 1930                                    | 7 "               |
| 28 Gennaio 1928             | nove           | "                         | 1929                                    | 6 "               |
| 9 Giugno 1927               | otto           | "                         | 1928                                    | 14 "              |
| 20 Settembre 1927           | dici           | "                         | 1928                                    | 20 settembre      |
| 18 Dicembre 1929            | otto           | discreta                  | 1930                                    | 14 ottobre        |
| 8 Ottobre 1927              | dici           | povertà                   | 1930                                    | 19 "              |
| 25 Novembre 1928            | nove           | "                         | 1930                                    | 2 "               |
| 19 Gennaio 1929             | otto           | benestante                | 1930                                    | 30 settembre      |
| 6 Settembre 1929            | otto           | povertà                   | 1930                                    | 2 ottobre         |
| 5 Agosto 1929               | otto           | discreta                  | 1930                                    | 24 settembre      |
| 16 Febbraio 1929            | otto           | "                         | 1930                                    | 27 "              |
| 17 Marzo 1929               | otto           | benestante                | 1929                                    | 17 "              |
| 2 Novembre 1927             | dici           | povertà                   | 1930                                    | " "               |
| 4 Aprile 1929               | otto           | "                         | 1930                                    | 27 "              |
| 22 Dicembre 1928            | nove           | "                         | 1929                                    | 20 "              |
| 26 luglio 1929              | otto           | benestante                | 1930                                    | 29 "              |
| 14 gennaio 1930             | sette          | "                         | 1931                                    | 8 ottobre         |
| 24 Giugno 1929              | otto           | "                         | 1930                                    | 14 "              |
| " Febbraio 1927             | dici           | povertà                   | 1929                                    | 7 "               |
| 2 Ottobre 1928              | nove           | "                         | 1930                                    | " "               |
| 10 Settembre 1928           | nove           | "                         | 1929                                    | 16 settembre      |
| 14 Aprile 1928              | nove           | "                         | 1929                                    | 19 ottobre        |
| 3 Dicembre 1929             | otto           | agiata                    | 1930                                    | 28 settembre      |
| 17 Ottobre 1929             | otto           | povertà                   | 1930                                    | 7 ottobre         |
| 8 Luglio 1929               | otto           | benestante                | 1930                                    | 6 "               |
| 16 Novembre 1926            | undici         | povertà                   | 1930                                    | 16 "              |
| 9 Marzo 1928                | nove           | discreta                  | 1930                                    | 23 settembre      |
| 28 Dicembre 1929            | otto           | agiata                    | 1931                                    | 29 "              |
| 3 Settembre 1929            | otto           | "                         | 1930                                    | 27 "              |

ALLEGATO 4

Elenco degli alunni

| N. d'ordine | Cognome e Nome dell'alunno<br>(in ordine alfabetico) | Paternità    | Maternità            | Comune<br>di nascita   |
|-------------|--|--------------|----------------------|------------------------|
| 1           | Alessandri Felomena                                  | Erminio      | Barzoni Caterina     | Guastalla              |
| 2           | Alessandri Gina                                      | Cesare       | Franzini Gemma       | "                      |
| 3           | Ascarei Clotilde                                     | Vittorio     | Catellani Heidi      | "                      |
| 4           | Badari Anna  | Vittorio     | in Pattabani Conetta | "                      |
| 5           | Baroni Nove  | Romano       | Cabini Anna          | Polesine<br>Parmentese |
| 6           | Baroni Gina  | "            | "                    | "                      |
| 7           | Bartoli Anna   | Carlo        | Fucarelli Rosa       | Guastalla              |
| 8           | Becchi Luisa   | Renato       | Righini Rosa         | Dosolo                 |
| 9           | Berassi Giannina                                     | Pino         | Martignoni Aldina    | Guastalla              |
| 10          | Branchini Giulietta                                  | Ignazio      | Bacchiavini Alba     | "                      |
| 11          | Canuti Elena   | Enzo         | Nosati Elvira        | "                      |
| 12          | Colli Laura  | Alcide       | Bolognesi Rosina     | Scandiano              |
| 13          | Corradini Curide                                     | Ernesto      | Mora Ilde            | Guastalla              |
| 14          | Daglio Ilde fu Savino                                | "            | Ferretti Lea         | "                      |
| 15          | Ferrari Anna   | Guido        | Ponazza Corinna      | Reggiolo               |
| 16          | Ferrari Cleda  | Ettore       | Colombi Carolina     | Guastalla              |
| 17          | Fornasari Marisa                                     | Odoardo      | Grassi Ceresina      | Novi Ligure            |
| 18          | Franzini Giuseppina                                  | Amedeo       | Mazzali Maria        | L. no                  |
| 19          | Furattini Giovanna                                   | "            | Furattini Lucia      | Guastalla              |
| 20          | Calaverna Dina                                       | Guerrino     | Vicchiattini Veresa  | "                      |
| 21          | Garra Vanna  | Gino         | Bertazzoni Adela     | "                      |
| 22          | Gotti Saffo  | Mario        | Badari Chea          | "                      |
| 23          | Longorini Luciana                                    | Luciano      | Gatti Felinda        | "                      |
| 24          | Suppi Marta  | Massimiliano | Bonazzi Veresa       | "                      |
| 25          | Malaguti Ires  | Guesde       | Temmi Maria          | "                      |
| 26          | Malaguti Saturna                                     | "            | "                    | "                      |
| 27          | Manfredini Marina fu Amilcare                        | "            | Ferrari Maria        | "                      |
| 28          | Manfredotti Emma                                     | " Luigi      | Caramaschi Angiola   | Montecchio             |
| 29          | Manzini Renata                                       | Enzo         | Prati Vittoria       | Guastalla              |
| 30          | Martignoni Sirella                                   | "            | Martignoni Emily     | "                      |
| 31          | Mora Adelfina  | Aldino       | Righini Pierina      | "                      |
| 32          | Mora Aurelia   | Paolo        | Ponazza Maria        | Donzengo               |
| 33          | Paralupi Virginia                                    | Cesare       | Corvi Veresa         | Guastalla              |
| 34          | Portioli Carla                                       | Giuseppina   | Coen Olga            | "                      |
| 35          | Rocchi Maria Veresa                                  | Carlo        | Fornasari Gina       | Alessandria            |

Elenco alunni, Archivio storico, Museo "C'era una volta la scuola", IC Ferrante Gonzaga, Guastalla (RE)

## Elenco degli alunni

| N. d'ordine | Cognome e Nome dell'alunno<br>(in ordine alfabetico) | Paternità  | Maternità           | Comune<br>di nascita |
|-------------|--|------------|---------------------|----------------------|
| 36          | Rossi Guerrina                                       | Angelo     | Suzanna Anselmi     | Guastalla            |
| 37          | Rabacchi Silvano                                     |            | Rabacchi Maria      | Novellara            |
| 38          | Righi Elda   | Amedeo     | Giorgi Ada          | Guastalla            |
| 39          | Savi Sera  | Isco       | Verneri Serafina    | Castellina           |
| 40          | Signore Giovanna                                     | Romeo      | Lu. Paroni Eugenia  | Guastalla            |
| 41          | Storchi Maria Luisa                                  | Silvio     | Guastalla Ida       | "                    |
| 42          | Ferbini Irma   | Erminio    | Corradini Enella    | "                    |
| 43          | Filocchi Luisa                                       | Erminio    | Lu. Manfredini Emma | "                    |
| 44          | Moora Gemma  | Cassiano   | Troni Bianca        | "                    |
| 45          | Alessandre Erminio                                   | Lu. Enrico | Bianca Maria        | "                    |

Elenco alunni, Archivio storico, Museo "C'era una volta la scuola", IC Ferrante Gonzaga, Guastalla (RE)

1937-1938

## Programma delle lezioni per la difesa antiaerea

- I. Possibilità di una guerra futura e terribili conseguenze che essa può avere per i mezzi di offesa che la scienza va creando e perfezionando  
Vari tipi di bombe -
- II. A chi spetta la difesa in caso d'incursioni aeree - Le segnalazioni. Apparecchio caccia
- III. Le autorità civili e il loro compito
- IV. Il compito delle istituzioni filantropiche
- V. Il compito dei singoli cittadini nella formazione dei ricoveri di difesa
- VI. Contegno da tenere in caso d'allarme -
- VII. Contegno da tenere nel ricovero e qualora si fosse colpiti da bombe (dr. gas. ustionat., furt.)
- VIII. L'unione stagionale per la Protezione antiaerea (U.C.P.A.) e la Milizia per la difesa costiera antiaerea territoriale

## ALLEGATO 6



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 7



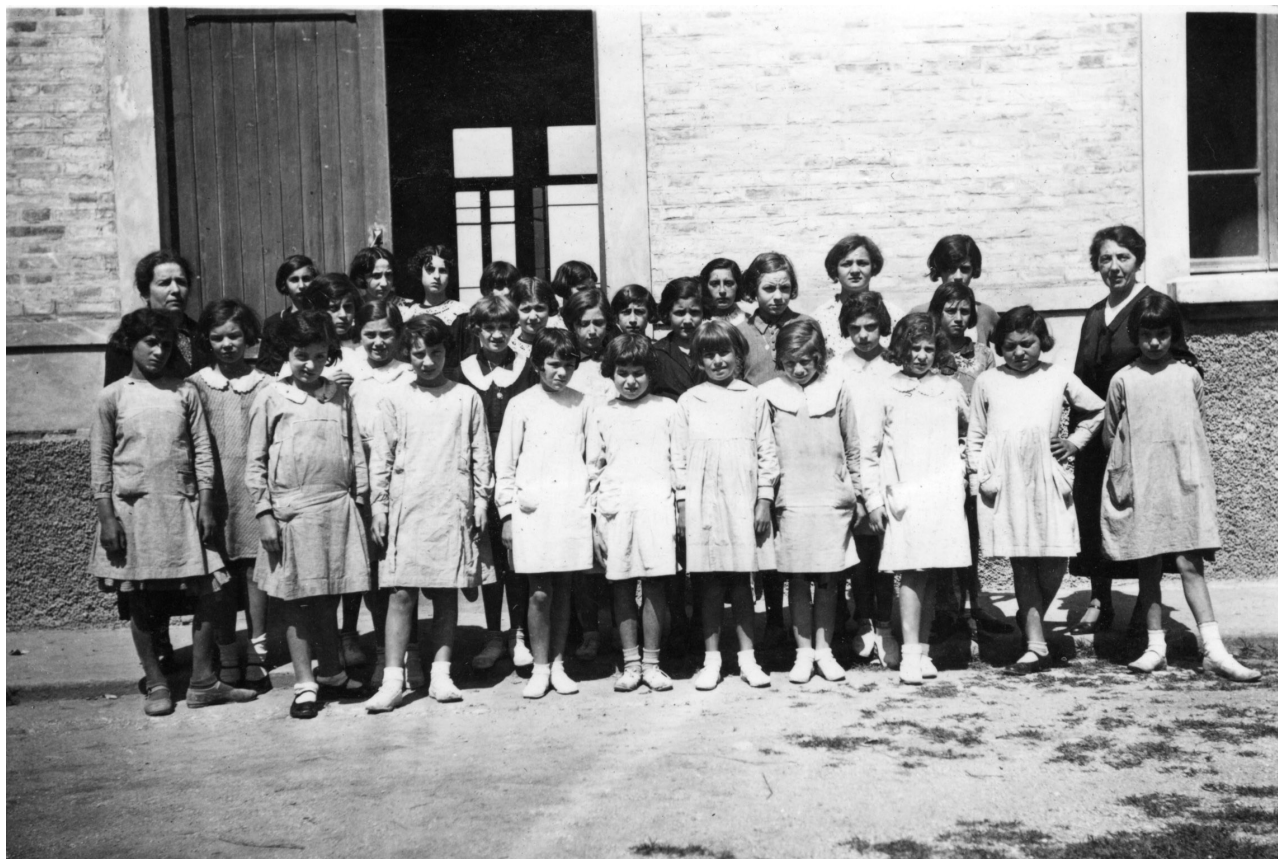
Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 8**



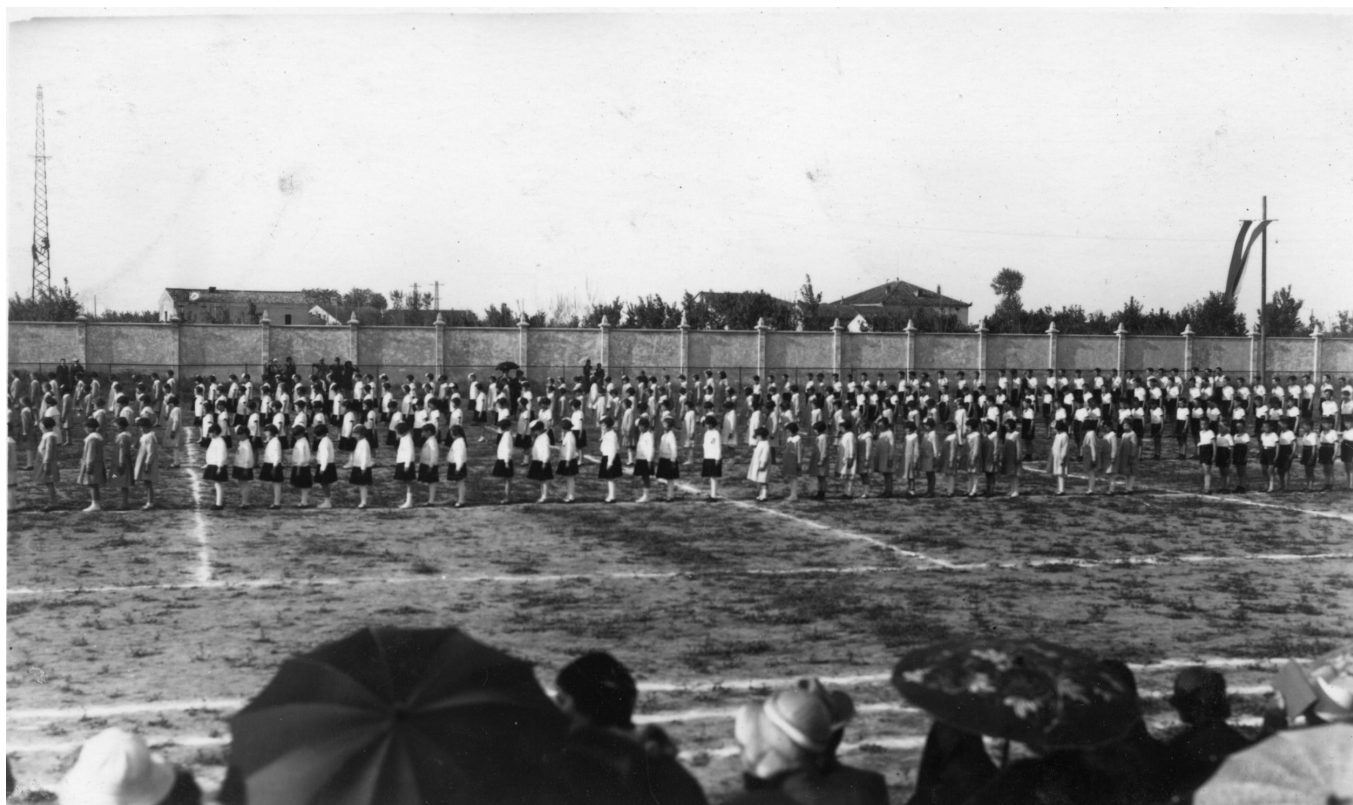
Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 9**



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 10**



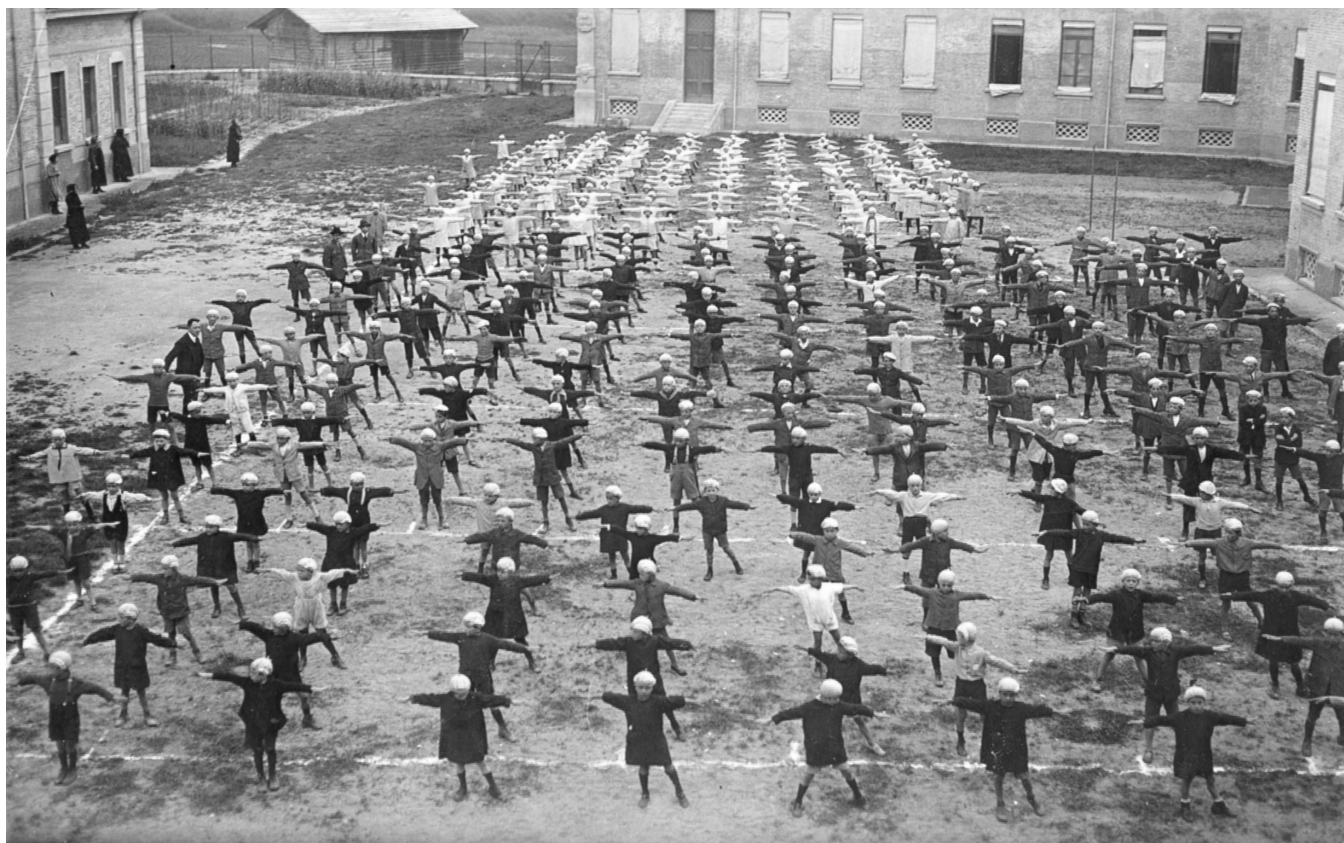
Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 11**



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 12



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 13



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 14



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 15



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 16**



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

**ALLEGATO 17**



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 18



Archivio storico, Biblioteca Maldotti, Guastalla (RE)

## ALLEGATO 19

