

GIUSEPPE FERRARO

*Insegnare la Grande Guerra oggi.
Il laboratorio dello storico tra educazione
civica DiP, DiD, DaD e PCTO*

Premessa

Nelle attività didattiche dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, la Prima guerra mondiale può diventare un terreno abbastanza accidentato dove districarsi alla meno peggio per la complessità e ricchezza dei contenuti, oppure una risorsa sia per i docenti che per i gruppi classe, anche in relazione alla didattica a distanza e le attività asincrone. In alcuni casi i docenti scelgono di affrontare il tema attraverso una serie di lezioni pressoché frontali, basate essenzialmente sul manuale, diversificate solo attraverso la lettura di testi di approfondimento o la visione di video, raramente integrata con attività laboratoriali. Le buone pratiche laboratoriali, anche se consolidate in molte scuole e a livello della riflessione teorica, per varie ragioni rischiano di diventare in molte scuole "esemplari" e non prassi ordinaria. La lezione frontale sembra essere funzionale, secondo alcuni docenti, a gestire molteplici contenuti, ma anche a dare linearità al lavoro didattico e a meglio calibrare i tempi da dedicargli. Tutto questo dovrebbe facilitare il gruppo classe nelle fasi di apprendimento e di studio. Ma non sempre i risultati ripagano le buone intenzioni dei docenti. La Prima guerra mondiale rimane infatti, per una fetta abbastanza ampia di studenti, un tema ostico, percepito come "noioso" e "difficile", fatto solo di date, nomi e battaglie da studiare meccanicamente. Proprio l'attività laboratoriale integrata da un tipo

di lezione frontale “rivisitata” potrebbe ovviare ad alcuni dei problemi sopra evidenziati, con la consapevolezza che nella didattica non esistono ricette prestabilite da utilizzare sempre e comunque, ma semmai buone pratiche da valorizzare e organizzare in base alle esperienze e ai contesti specifici.

In questa sede si è pensato di offrire ai docenti alcuni suggerimenti su come rendere la lezione frontale più efficace, curiosa, funzionale a valorizzare le attività laboratoriali e, in caso di didattica a distanza, le ore asincrone¹. Una proposta che nasce da una serie di esperienze già fatte in molte scuole in relazione alle iniziative portate avanti dall’Istituto Calabrese per la Storia dell’Antifascismo e dell’Italia Contemporanea², e discussa nell’ambito *del Terzo seminario nazionale SISSCO di didattica della storia* (Siracusa, 12-13 aprile 2019)³, sviluppati anche in *Guerra e prigionia. Insegnare la Prima guerra mondiale nelle scuole secondarie di secondo grado*, pubblicato su «Novecento.org», n. 15, novembre 2020. Questa tipologia di lezione frontale “rivisitata” è pensata con un approccio tematico orientato a valorizzare gli aspetti socio-culturali della Prima guerra mondiale. Un approccio che sembra suscitare un maggiore interesse verso il tema e an-

¹ Sul laboratorio di storia sempre utili Antonio Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991; Id., *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di Paolo Bernardi, UTET, Torino 2006, in particolare pp. 105-132; Gianna Di Caro, *La storia in laboratorio*, Carocci, Roma 2005; Antonio Fossa, Gianpier Nicoletti, Emilia Peatini, *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Canova, Treviso 2005.

² Fa parte della rete dell’Istituto Nazionale “Ferruccio Parri” ed ha ottenuto il riconoscimento di agenzia formativa da parte del Miur, con DM 25.05.2001, prot. n. 802 del 19.06.2001, rinnovato con decreto prot. 10962 del 08.06.2005, accreditamento portato a conformità della Direttiva 170/2016 con approvazione del 01.12.2016 della richiesta n. 872 ed è, pertanto, incluso nell’elenco degli Enti accreditati).

³ Faccio riferimento al *Terzo seminario nazionale SISSCO di didattica della storia*, con tema *Lezioni di storia: tecniche ed esperienze di didattica frontale*, Siracusa, 12-13 aprile 2019. La mia relazione aveva come tema *Prima guerra mondiale: i prigionieri*. Per maggiori informazioni cfr. <http://www.sissco.it/articoli/lezioni-di-storia-tecniche-ed-esperienze-di-didattica-frontale-2/>.

che facilitare attività laboratoriali abbastanza originali che permettano di far acquisire agli studenti sia riferimenti metodologici, propri della disciplina, che un approccio multidisciplinare. Da non trascurare, inoltre, la possibilità di approfondire, attraverso le vicende del primo conflitto mondiale, anche temi relativi all'educazione civica.

Il primo conflitto mondiale è percepito spesso come un evento distante dal nostro presente. In realtà le sue tracce, permanenze e influenze (anche se spesso carsiche) sia a livello locale-territoriale che globale, sono presenti e vive nella nostra esperienza quotidiana. Solo per fare qualche esempio a livello di "esperienze vive": in molte famiglie sono custoditi veri e propri archivi su quegli anni. Queste fonti "domestiche" sono spesso dimenticate in qualche remoto cassetto o scatola, con il rischio di scomparire per sempre con il passare del tempo e delle relative famiglie che li conservano. Si tratta di lettere, foto, diari, giornali e memorie che permettono di avere uno sguardo dall'interno sulla società, la politica, la mentalità di uomini e donne che tra il 1914 e il 1918 vissero un'esperienza fuori dal comune. Proprio la didattica potrebbe essere una soluzione anche nella conservazione e fruizione di questi beni che altrimenti rimarrebbero ai più sconosciuti.

Nella fase laboratoriale il docente potrebbe dare come consegna, ad esempio, quella di individuare tra le famiglie di parenti e amici documenti di quel periodo, poi scansionarli per renderli utili allo studio e magari organizzarli in un proprio archivio personale digitale. Una copia rimarrebbe anche alla scuola e si potrebbe condividere con Istituti culturali e enti di ricerca. Si tratta di un'attività molto utile e funzionale in periodo di didattica a distanza (magari nelle ore che si svolgono asincrone). Le case degli studenti diventano in questa maniera una sorta di laboratorio didattico. Un altro esempio, ma se ne potrebbero fare decine, è la realizzazione di percorsi sulle tracce della Prima guerra mondiale nel proprio territorio: monumenti, targhe e statue (alcune anche di un certo valore artistico), disseminate in tanti piccoli e grandi paesi, spesso in uno stato di avanzato abbandono. Soprattutto

tutto in relazione alle regioni meridionali questo favorirebbe una maggiore consapevolezza della partecipazione del Sud alle vicende dello Stato nazionale italiano e di come la guerra, evento totale, non riguardi solo i territori vicino alle trincee, ma coinvolga con la sua forza di penetrazione tutti e in diverse maniere. Il gruppo classe, in questo caso, potrebbe portare avanti un piccolo censimento, elaborare delle schede, compilare delle didascalie e poi accoglierle all'interno di un lavoro digitale da rendere fruibile al vasto pubblico, anche ai fini della promozione turistica e della valorizzazione del territorio dove la scuola opera. In questa maniera la scuola diventerebbe davvero una comunità di apprendimento all'esterno dell'aula. Si tratta anche di un progetto che favorisce la didattica all'aperto, ma anche la possibilità che più docenti possano svolgere la propria lezione insieme (ad esempio: storia, arte, informatica, inglese e diritto). L'attuale emergenza sanitaria sembra orientarci maggiormente verso una progettazione didattica multidisciplinare che renda trasversali conoscenze, competenze e abilità. Un coordinamento maggiore tra i consigli di classe e i dipartimenti potrebbe agevolare il lavoro di tutti, calmierare il carico cognitivo degli studenti e rendere alcune tematiche più accattivanti perché sviluppate da angolature diverse.

La valorizzazione nelle attività didattiche della storia locale o territoriale (fatti e personaggi, ma anche monumenti e luoghi naturali prossimi all'esperienza quotidiana degli studenti) sembra infatti attivare nel gruppo classe meccanismi di maggiore curiosità, di motivazione e di studio autonomo. I membri del gruppo classe, in questa maniera, si percepiscono come attori fondamentali dell'attività, piccoli ricercatori di storia (ma non piccoli storici, sappiamo bene che solo una minoranza di loro farà all'università studi correlabili con la storia). Un'esperienza dove travasare anche più facilmente conoscenze e competenze già acquisite, a cui non si era dato valore. Una didattica che valorizzi il rapporto tra conoscenze e competenze infatti può essere funzionale ad insegnare la storia andando "oltre la scuola". Facendo capire agli studenti

come la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana⁴.

Questi esempi ci dimostrano come l'insegnamento della storia possa offrire molte risorse all'offerta formativa e gestionale di una scuola. Sono tutti esempi funzionali anche alla realizzazione dei PCTO, Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (ex alternanza scuola lavoro). Ma anche a ripensare la didattica da un punto di vista spaziale e gestionale, soprattutto in periodi di distanziamento sociale. Infatti i diversi lavori potrebbero essere elaborati in partenariato con enti locali, essere presentati a modo di seminari dai vari gruppi classe coinvolti. Tutto questo aumenterebbe la motivazione, la curiosità, renderebbe gli stessi studenti protagonisti della comunità civile e della promozione turistica. Un'ottima spinta e sfida per valorizzare, anche in campo umanistico, lo spirito di imprenditorialità. Da non trascurare che la possibilità di concretizzare una propria esperienza didattica sul territorio (un seminario, un convegno, un video, un piccolo testo digitale) diventerebbe un precedente non di poco conto per rafforzare l'autostima: sia come studenti che cittadini.

La didattica può avere un ruolo centrale nei processi di modernizzazione e fruizione a fini turistici e culturali delle risorse di un territorio, con potenziali riscontri anche in termini occupazionali. Un territorio si valorizza e migliora solo se lo si conosce. Tutto questo però deve costruirsi anche grazie a una buona formazione del docente, tutor o esperto. Infatti, pur prendendo le mosse da realtà prossime, locali o territoriali, è necessario aprirsi al globale, per cogliere i grandi processi di trasformazione e favorire confronti con altre realtà.

Prima ho fatto riferimento a due esempi locali di studio sul

⁴ Salvatore Adorno, *Pensare la didattica della storia*, in *Pensare storicamente. Didattica, laboratori e manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 16.

primo conflitto mondiale. Ma molte decisioni prese negli anni della Prima guerra mondiale, basti pensare al trattato del 1916 *Sykes-Picot*, influenzano le nostre esperienze quotidiane a livello globale e di cittadini di questo mondo sempre più complesso: migranti, terrorismo e conflitti nel Medio Oriente, solo per fare alcuni esempi. L'impostazione di una lezione sulla Prima guerra mondiale, che valorizzi un continuo dialogo tra passato e presente, motiverebbe ancora di più i gruppi classe a studiare l'argomento, a comprendere e problematizzare l'evento come qualcosa che ancora bussa all'uscio di casa propria. Ma soprattutto, anche in questo caso, si potrebbero trattare insieme alle questioni storiche temi e problemi relativi all'educazione civica. È molto importante infatti interrogare il passato sui problemi, le complessità o le esperienze del presente⁵.

«In estrema sintesi occorre abbandonare il tradizionale sguardo sul passato teso ad acquisirne nozioni in modo prevalentemente mnemonico e libresco e adottare invece in modo sistematico un percorso circolare di andata e ritorno che facendo perno sull'attualità per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità, spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli e in definitiva più liberi»⁶.

⁵ Charles Heimberg, *Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia*, in «Mundus online», 1, 2008; Antonio Brusa suggerisce, ad esempio, il *Laboratorio del tempo presente*, cfr. *Parigi, a mente (un po' più) fredda*, in «Novecento.org», 5, dicembre 2015, (consultato 12 febbraio 2020). Anche qui riveste un ruolo centrale la formazione dei docenti. Non sempre è facile spaziare, offrire linee interpretative e chiavi di lettura su argomenti così vasti. Sulla didattica controversiale cfr. Antonio Brusa, Alberto De Bernardi, Scipione Guarracino, *Storia del Mondo*, 3 voll., Laboratori didattici, B. Mondadori, Milano 2000-2004, Paolo Battifora, È successo un Sessantotto, in <http://www.novecento.org/didattica-in-classe/e-successo-un-68-laboratorio-di-didatticacontroversiale-3093>, (consultato il 5 aprile 2020).

⁶ *Manifesto per la Didattica della Storia*, a cura del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, *Alma Mater Studiorum* Università di Bologna, Bologna 2019, p. 3. I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia* cit., p. 804.

Bisogna però prestare attenzione ad un rischio: evitare di schiacciare la storia su una sorta di “presentismo”⁷ che porterebbe ad un appiattimento degli orizzonti. Non si può indagare il passato con chiavi di letture e categorie mentali attuali e magari far pensare a Cadorna, al fante Mario Rossi e al cappellano militare, le stesse cose che caratterizzano la nostra vita attuale⁸. In una battuta: non possiamo utilizzare le stesse “lenti” per tutte le epoche e i contesti storici⁹. Questo processo aiuta a formare anche un buon cittadino, non solo un bravo studente¹⁰. Questi esempi, insieme alla proposta della lezione frontale “rivisitata”, che tra poco tratterò più dettagliatamente, dovrebbero avere l’obiettivo principale di rendere le conoscenze competenze agite. Ma anche di far dialogare, nel mondo della scuola, ricerca e didattica, micro e macro.

⁷ François Hartog, *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio, Palermo 2007; inoltre S. Vitali, *Lo specchio infranto*, in «Storica», 49, 2011, pp. 63-94.

⁸ Solo qualche richiamo per i rischi che si possono verificare: Francesco Fiore, *Memoria*, anche Enrica Bricchetto e Alessandro Perissinotto, *Narrazione*, sono entrambi in Pier Cesare Rivoltella, Enrica Bricchetto, Alessandro Perissinotto, a cura di, *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia 2012, rispettivamente alle pagine 41-54 e 55-80. Per altri approfondimenti David Bidussa, Carlo Greppe, Paolo Rumiz, *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi*, Quaderno Fondazione Gian Giacomo Feltrinelli, 2016, edizione digitale, p. 43ss. Per il docente di storia in questi casi può tornare sempre fruttuosa la conoscenza di Marc Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998 (ed. originale 1949).

⁹ Samuel Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001. Inoltre, sempre di Wineburg si veda il più recente *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London 2018. Per la sua ricezione in Italia Paolo Ceccoli, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, Novecento.org, 11, 2019, testo disponibile al sito: <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/> (consultato il 21 marzo 2020).

¹⁰ Arie Wilschut, *The Relevance of History to Students: How to Improve it*, in Enrico Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, NDF, 2019, p. 131.

Una lezione frontale “rivisitata” e diversificata

La lezione frontale “rivisitata” riguardava la prigionia durante la Prima guerra mondiale e aveva il seguente titolo: *Prigionieri della guerra*. Un tassello che, trattato con la dovuta perizia, può fornire non pochi risultati in termini di conoscenze sulla Prima guerra mondiale e non solo. Il fine era utilizzare l’argomento della prigionia, reso il più possibile accattivante dal docente, come cavallo di Troia per addentrarsi con maggiore curiosità e passione nello studio della Prima guerra mondiale, dei suoi effetti e riflessi, anche attuali. Nella progettazione di questa lezione avevo programmato delle consegne. Ovvero la lezione doveva servirsi di alcuni elementi che l’avrebbero caratterizzata e resa, si spera, più originale all’attenzione del gruppo classe. Alcune domande e riflessioni preliminari hanno fatto un po’ da bussola e orientato il lavoro didattico.

La prima domanda, per ovvie ragioni, riguardava il tempo. Come fare in poco tempo a rendere un’attività didattica creativa ed efficace? I docenti di storia nella secondaria di secondo grado (escluso l’indirizzo liceo classico con tre ore) hanno infatti a disposizione solo 2 ore settimanali. Sono potenzialmente due le ore, ma alla fine saranno molte di meno, tra verifiche e varie problematiche interne ad ogni scuola che sottraggono sempre di più tempo alla lezione in aula. La lezione è stata per questo calibrata tra i 15 e i 20 minuti, prendendo in considerazione una scuola dove lo spezzone orario è di 60 minuti. Mentre i successivi 20 minuti serviranno alla discussione critica sul tema trattato. L’altra frazione di tempo invece è stata impiegata per pianificare e affidare le consegne in una dimensione laboratoriale.

In queste tappe il docente dovrà creare condizioni anche a livello sociale e psicologico, non solo culturale e didattico, per costruire l’autonomia di lavoro degli studenti: «la competenza delle competenze»¹¹. La didattica a distanza inoltre ha

¹¹ Enrica Bricchetto, *Fare storia con gli EAS. A lezione del Mediterraneo. Nella*

evidenziato come la concentrazione, l'interesse e l'empatia verso la lezione o una qualsiasi attività didattica sia minore rispetto al lavoro in aula. Una lezione diversificata potrebbe aiutare notevolmente il docente nel migliorare, calibrare e gestire l'attenzione del gruppo classe.

La lezione è stata articolata in 5 slide (ma, se fossero state 6 o 4, non sarebbe cambiato molto, è importante essere il più possibile snelli, con l'obiettivo di risultare efficaci). Le slide contenevano una cronologia o una linea del tempo; 4 parole chiavi su cui basare le proprie argomentazioni durante la spiegazione; una sequenza numerica che in base all'argomento può essere un grafico con dati economici, demografici o di altra natura; fonti iconografiche e grafiche; mappe geografiche. Nella lezione il docente può presentare anche due-tre oggetti o elementi relativi al tema che potrebbero avere lo scopo di rompere il ghiaccio ad inizio lezione con una fase di *brainstorming*, oppure, dopo, suscitare il dibattito.

Nel caso in questione i tre oggetti-elementi sono stati utilizzati all'inizio della lezione. Ogni docente conosce il proprio gruppo classe, i loro tempi, fragilità, risorse e competenze. Nel caso specifico il gruppo classe necessitava di una spinta iniziale. La loro attenzione doveva essere "catturata" nei primi 2 o 3 minuti della lezione. La slide riportava: 1) un pallone con cui giocavano i prigionieri; 2) una banconota che circolava in un campo di prigionia (in questo caso a Dunaszerdahely allora in territorio ungherese); 3) un cane.



Un pallone utilizzato nei campi di prigionia



Una banconota in circolazione nei campi di prigionia



Un cane di un reggimento

La fase di *brainstorming* iniziale ha permesso di sollecitare l'attenzione del gruppo classe sul perché si erano scelti questi elementi; su quali funzioni potessero aver avuto nei campi di prigionia. Ad ogni loro risposta ho cercato anche di allargare l'orizzonte sui temi della cittadinanza. Il pallone non rappresentava solo, nell'ottica della lezione, un utile diversivo sociale nelle lunghe e monotone giornate dei campi di prigionia. Ma era anche un simbolo di come l'Europa si fosse costruita e conosciuta proprio nell'ambito di tragedie nazionali-mondiali e umane, in esperienze tristissime come

la prigionia (il confino, l'internamento, le deportazioni). Il gioco, nei campi di prigionia, aveva permesso spesso incontri sia tra connazionali che tra prigionieri di nazionalità diversa. Infatti le squadre di calcio erano composte da italiani provenienti da varie regioni, oppure con giocatori di nazionalità diverse. In alcuni casi infatti le autorità austro-ungariche consentirono ai prigionieri di diverse nazionalità, divisi nei vari settori del campo, di interagire per disputare iniziative di questo tenore.

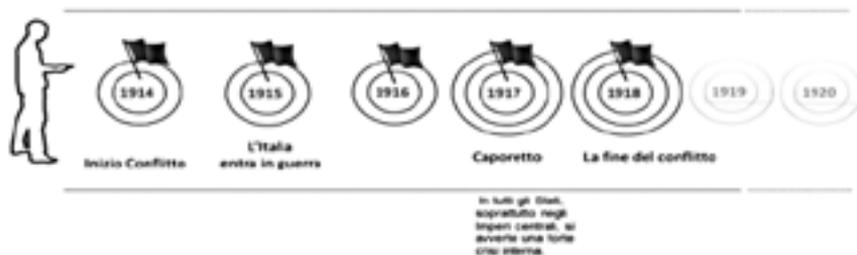
Nel caso della banconota, invece, la riflessione ha permesso di analizzare questioni relative alla vita economica e sociale interna della comunità di prigionia, spaziando sul ruolo delle convenzioni internazionali nella difesa e tutela dei diritti dei campi di prigionia e sulla loro funzione contemporanea. Per quanto riguardava il cane, la foto era generica, ma sempre attinente alla Grande guerra. In questo caso è emerso come la guerra totale avesse coinvolto anche animali e natura. Gli animali nei campi, come il gioco, avevano una funzione sociale importante: distrarre e confortare i prigionieri. In molti campi, come in quello di Dunaszerdahely, venne fondata, ad opera dei prigionieri, un'associazione in difesa e protezione degli animali del campo o di quelli che venivano abbandonati a causa della morte o del trasferimento del proprietario. Anche questo tema tocca evidenti aspetti relativi alla cittadinanza attiva.

In questo contesto è stata affidata una consegna a due studenti con esperienze di volontariato in difesa degli animali. La consegna prevedeva di approfondire, attraverso la metodologia della classe capovolta, il ruolo degli animali in guerra. Conoscere gli hobby, le passioni, gli interessi dei membri del gruppo classe può essere infatti funzionale a valorizzarli all'interno delle attività didattiche. I tre oggetti erano stati "anticipati" da un breve sottotitolo: *Due oggetti tante storie*. Questa breve frase mi è servita a sottolineare come ogni esperienza storica venga vissuta, subita, gestita e assimilata in maniera diversa dai diversi soggetti interessati. Quei due oggetti nella percezione degli osservatori di oggi, possono

avere vari significati e originare più varianti di un fatto storico corale come la Grande guerra.

La successiva tappa della lezione è stata pensata per contestualizzare nel tempo il tema della prigionia e della Prima guerra mondiale con la presentazione di una linea del tempo, che includesse le coordinate generali di inizio e fine del conflitto, i periodi di maggiore aumento della prigionia. Il 1917 è stato infatti evidenziato per i fatti di Caporetto e l'aumento dei prigionieri italiani nei campi austroungarici. Dal punto di vista visivo si è cercato di evidenziare le date, ad esempio, con un numero maggiore o minore di cerchi concentrici: quindi soprattutto in relazione al 1917-1918. Anche in questo caso ho affidato una consegna al gruppo classe. Realizzare la loro linea del tempo, in gruppi da 5. La loro linea del tempo doveva però avere un doppio registro. Sulla parte superiore indicare eventi relativi al contesto nazionale e internazionale, in quella inferiore la storia del territorio anche in base alle micro ricerche affidategli in altri momenti e alle "esperienze vicine": un bisnonno morto in un campo di prigionia oppure una vicenda relativa alla storia del territorio. In questo caso la linea del tempo non presenta la storia come qualcosa di estraneo e lontano dai propri vissuti. Il docente dovrebbe spingere il gruppo classe ad interrogarsi sul tempo, la sua linearità, ma anche profondità, durata e diversità di percezione da parte degli individui. La percezione che ha del tempo un soldato in trincea durante la Prima guerra mondiale è molto diversa da quella di un suo omologo nei campi di prigionia austroungarici.

Il tempo in tempi



Esempio: il gruppo A, formato da Quintino Berardi e Pietro De Simone¹², ha pensato e realizzato la linea del tempo inserendo alcuni eventi relativi al quadro nazionale-internazionale, come la Rivoluzione russa, Caporetto e i prigionieri francesi, ma anche questioni relative a precedenti esperienze di laboratorio sul territorio o scaturite durante il dibattito in aula. Nel registro in basso infatti hanno segnalato conoscenze acquisite durante le precedenti lezioni sulla Prima guerra mondiale dove si erano studiate fonti relative al territorio. La linea del tempo in basso ha infatti inquadrato il conflitto in una situazione di forte instabilità per la Calabria, dovuta ancora ai pesanti effetti del terremoto di Reggio e Messina del 1908. Sono state inserite la cartolina di un proprio parente al fronte e alcune notizie riguardanti Barberio (la Brigata *Catanzaro* e la prigionia approfondita a lezione, le notizie sul travagliato ritorno dei prigionieri di guerra).

¹² La loro esperienza rientra all'interno delle attività didattiche promosse presso il Polo liceale di Rossano, indirizzo classico, in collaborazione con l'Istituto Calabrese per la Storia dell'Antifascismo e dell'Italia Contemporanea.



Subito dopo ho presentato al gruppo classe un po' di coordinate geografiche sia in relazione al primo conflitto mondiale (per rinfrescare quello che già sapevano) che al tema specifico della prigionia. Sono state presentate infatti alcune mappe con la dislocazione dei campi che ospitavano maggiormente militari italiani (C). Per le altre carte geografiche, sono state scelte quelle satiriche (A) in associazione a quelle politiche (B). Questa tecnica sembra suscitare maggiormente la curiosità e il processo di memorizzazione, grazie alle figure che rappresentano le varie nazioni coinvolte. Le immagini satiriche sono state opportunamente inquadrare e commentate (Cosa ci vuole dire l'immagine? Chi è l'autore? Perché è stata realizzata?). Devono essere infatti decodificate perché ben sappiamo che l'immagine non è sempre la verità e proprio da queste premesse il gruppo classe potrà acquisire anche competenze per la vita come, ad esempio, essere osservatori preparati¹³.

¹³ Peter Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma 2002. Per qualche esempio Denise Chong, *La bambina della fotografia. La storia di Kim Phuc e la guerra del Vietnam*, Codice, Torino 2004.

A) *L'Europa tra nazionalismi e revanscismi*



B) *1915, L'Europa in guerra*



C) *1916, I campi di prigionia austro-ungarici*



C) 1916, I campi di prigionia tedeschi

Nella lezione è stata anche inserita una slide sulle fonti utili a studiare i campi di prigionia e la storia della Prima guerra mondiale. Un'occasione per “sporcarsi un po' le mani”, ma soprattutto chiarire alcuni principi fondamentali del metodo storico, tenere ben presente almeno quattro punti guida: selezionare; interrogare; interpretare e scrivere¹⁴. Si tratta di un momento formativo da richiamare per far comprendere come spesso l'uso distorto delle fonti possa produrre gravi danni ai fini della conoscenza storica (anche questo significa fare educazione civica, ogni giorno siamo sommersi da *fake news*).

¹⁴ Per un essenziale quadro teorico di riferimento rimando a Giovanni De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1993; Id., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Milano 2001; Pietro Corrao, Paolo Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma 2005.

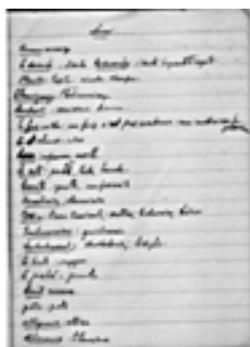
In questa slide sono state presentate alcune delle fonti utili allo studio del tema trattato e delle indicazioni teoriche-metodologiche. È molto importante, infatti, proporre una dimensione teorica che consenta di orientarsi criticamente nella mole d'informazioni e narrazioni storiche presentata ogni giorno ad un pubblico sempre più vasto, soprattutto attraverso la rete¹⁵. Ma anche far comprendere al gruppo classe che una carta medievale, una miniatura, una cronaca, un'epigrafe si interrogano usando un determinato questionario e in maniera diversa rispetto ad una fonte giornalistica o ad un diario di un soldato della Prima guerra mondiale¹⁶. Trattare quindi in scala ridotta quelle tappe che gli studiosi compiono nella scelta, utilizzo e studio delle fonti¹⁷. Il docente dovrebbe il più possibile evidenziare che le fonti sono risorse dinamiche, forniscono informazioni diverse in base alle domande che gli vengono poste. In un certo senso si è sempre di fronte a qualcosa che in base a chi interroga, alla sua formazione, curiosità e attenzione, fornisce dati e risposte diverse¹⁸. Anche in questo caso è stata affidata una consegna. Due gruppi, formati da 4 persone, avevano il compito di verificare se tra le proprie famiglie o sul territorio vi erano diari, corrispondenze o foto relative al primo conflitto mondiale.

¹⁵ Sempre utili le riflessioni di Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

¹⁶ Ma tutto questo implica anche una disponibilità di tempo che spesso i docenti non hanno.

¹⁷ Hilda Girardet, *Vedere, Toccare, Ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma 2004.

¹⁸ Ermanno Rosso, *Le fonti, dalla storiografia alla didattica*, in Paolo Bernardi e Francesco Monducci, a cura di, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino 2013, pp. 113-155; anche Elena Musci, *Fonti e multimedia per l'insegnamento della storia*, in *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, in «Quaderni e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia», Edises, Napoli 2014, pp. 201-253. Per uno sguardo più organico A. Brusa, *Il laboratorio dello storico...*, cit.



Piccolo vocabolario in un diario (1917)



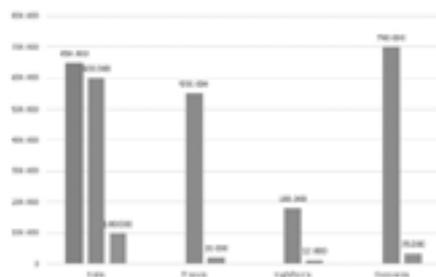
Lettere di prigionia



Nella quarta slide è stata presentata la dimensione quantitativa del fenomeno. Si è preferito però associare alle cifre anche foto e disegni della prigionia. Questo per sottolineare che dietro ogni numero vi sono persone, storie, esperienze sovrapponibili ma mai del tutto identiche, come la prigionia dimostrava. La tabella ha permesso inoltre di comparare il caso italiano con le altre realtà europee, quindi trasmettere con la lezione, anche in questo caso, una visione globale dell'evento, motivando meccanismi di apprendimento diacronico e sincronico. Le foto hanno permesso di esaminare meglio le condizioni di vita dei prigionieri nei campi, come venivano trattati, cosa facevano, quali erano davvero le loro condizioni fisiche e psicologiche. Anche per le foto si è specificato, per educare il gruppo classe alla problematicità, che non sempre ci dicono quello che immediatamente vediamo.

Nazione	Morti causate dal conflitto	Prigionieri	Morti per causa di prigionia
Italia	550.000	600.000	100.000
Francia		550.000	20.000
Inghilterra		180.000	12.000
Germania		700.000	35.000

Fonte: A. Alessi, *Guerra e prigionia. I soldati italiani nelle carceri tedesche durante la prima guerra mondiale*, in *Contemporanea*, VIII, 2008





Parole chiavi

- Prigionia di massa
- Fronte interno
- Propaganda
- Convenzioni internazionali
- Comunità militare e multiethniche

L'ultima slide della lezione, contenente delle parole chiave, è stata funzionale a sintetizzare le varie questioni affrontate e preparare il terreno ad una successiva discussione.

La lezione frontale sembra rimanere ancora abbastanza radicata all'interno del panorama didattico nazionale, seppur in un contesto di evidente variabilità e rivisitazioni. Una sua più radicale "rivisitazione", con un approccio maggiormente socio-culturale, come si è cercato di dimostrare, potrebbe valorizzare meglio l'intenso lavoro che i docenti svolgono nel prepararla. Si tratta ovviamente di consigli, stimoli, prassi e metodologie, che vanno calibrate e armonizzate in base ai singoli contesti scolastici e gruppi classe, ma potenzialmente in grado di favorire un'azione didattica più efficace.

In questo contesto le attività laboratoriali possono diventare una risorsa notevole di stimoli per diversificare la lezione e renderla, perché no, più curiosa, simpatica e accattivante alle menti e ai cuori degli studenti. Le fasi laboratoriali sono momenti utili per proporre consegne e riflessioni teoriche volte a favorire l'autonomia del lavoro nel gruppo classe: "la competenza delle competenze". Tutte le tappe della lezione mirano inoltre a rendere le conoscenze competenze agite, far comprendere al gruppo classe come la storia sia utile alla vita di ogni giorno e al proprio futuro, che va oltre la scuola, ma anche a valorizzare il territorio in cui si vive e opera, aprendosi però al globale, alla sua complessità e problematicità. Far dialogare il presente con il passato in questo percorso ha

facilitato maggiormente l'approfondimento dell'educazione civica e della cittadinanza attiva, pur partendo da un tema, il primo conflitto mondiale, che un tempo era la "guerra dei nonni" e oggi ha fatto un salto generazionale più ampio.

Si tratta di pratiche didattiche che nella particolare congiuntura storica di distanziamento sociale, di DaD, DiD, DiP, di nuova organizzazione e pianificazione della didattica, possono offrire stimoli e idee. Invitano alla multidisciplinarietà, valorizzano il lavoro progettuale e lo studio a casa e le attività asincrone in caso di didattica a distanza, concedono la possibilità di svolgere lezioni oltre le aule scolastiche. L'attuale emergenza sanitaria paradossalmente ci ricorda l'importanza di fare rete sul territorio, non per rimanere rinchiusi dentro i confini del proprio comune, ma per potenziare una scuola che diventi comunità di apprendimento. La didattica sembra essere un buon canale per far collaborare famiglie, enti, istituzioni e associazioni ad un progetto culturale che implementi negli studenti lo spirito di imprenditorialità, la cittadinanza attiva, la resilienza e la loro apertura al mondo.