

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA – UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE
D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**RIPENSARE LA STORIA NELLA SCUOLA PRIMARIA. PRATICHE, INDICAZIONI E
TENDENZE ORIGINATE DALLA “NOUVELLE HISTOIRE”.**

Candidata: Nicole Corino

Matricola n°: 16 A05 153

Relatore: Prof.ssa Paola Bianchi

Anno accademico

2020/2021

*Ai miei due angeli,
Nonno Fortunato e Nonno Bruno.*

Indice

<i>Premessa</i>	4
Introduzione	6
1. Trasformazione della disciplina	9
1.1. Il tempo	
1.2. Cronologie e periodizzazioni	
1.3. Cronologie e periodizzazioni a scuola: i programmi	
2. La storia a scuola oggi	40
2.1. La Nuova Storia e le Indicazioni Nazionali	
2.2. La storia descritta nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012	
2.3. La storia da un punto di vista pedagogico	
3. Per una ridefinizione della cosiddetta «storia generale»: Indicazioni Nazionali ed esperienza maturata in classe	56
3.1. Approccio alla storia a scuola secondo la tesi di Ivo Mattozzi	
3.2. Nuove generazioni: alunni 2.0	
3.3. Nuovi bisogni e nuovi scenari	
4. Indagine sul campo: il rapporto dei bambini con la storia	72
4.1. Il contesto	
4.2. I questionari	
4.3. Le risposte	
4.3.1. <i>La classe terza</i>	
4.3.2. <i>La classe quarta</i>	
4.3.3. <i>La classe quinta</i>	
<i>Riflessioni finali</i>	105
<i>Bibliografia</i>	
<i>Sitografia</i>	

Premessa

Al termine del mio percorso di studi in Scienze della Formazione Primaria mi sono proposta, con questa tesi, di rivedere alcuni importanti argomenti oggetto di diversi insegnamenti accademici e, allo stesso tempo, di valorizzare la mia prima esperienza come insegnante anche con compiti di sostegno in una scuola primaria paritaria di Aosta.

Sebbene io mi sia trovata indecisa su quale argomento approfondire, viste le numerose discipline che mi hanno appassionata durante il percorso universitario, ho deciso di immaginarmi all'opera nel futuro, insegnante prevalente in una scuola primaria alle prese con la programmazione e tutto ciò che ne consegue.

‘In quale orizzonte sarei più limitata? In quale dominio le Indicazioni Nazionali, o il Ministero non forniscono linee guida chiare ed effettivamente spendibili in classe?’

La risposta a queste domande è arrivata in seguito alla preparazione dell'esame di Storia Moderna.

Al quinto anno di università ho sperimentato un nuovo approccio alla materia grazie a alla Professoressa Bianchi, che ci ha proposto un corso dedicato alla scuola storiografica delle Annales attraverso le figure di due dei suoi maggiori interpreti: Marc Bloch e Fernand Braudel.

La scuola ha bisogno di un cambiamento nelle modalità di approccio alla storia, soprattutto nella primaria.

Ho così deciso di improntare questa tesi sulla storia con una lente d'ingrandimento su ciò che quotidianamente si fa nelle aule scolastiche con i bambini, ma anche su ciò che per mancanza di mezzi, tempo e formazione poi non si fa e che inevitabilmente crea una lacuna tra il presente, quindi ciò che diciamo essere ‘contemporaneo’ e la ‘storia’ intesa come successione di avvenimenti nel passato.

Quale spazio diamo alla disciplina della ‘storia’? Come ci avviciniamo prima noi insegnanti e poi i nostri allievi alla materia storica? Cos'è la ‘storia’ nella scuola contemporanea?

Ho cercato quindi di rispondere a questi quesiti, senza però raggiungere nessuna risposta che mi soddisfacesse.

La mera trasmissione di contenuti non risponde a quanto appreso nei cinque anni trascorsi presso l'ateneo, eppure, durante le esperienze di tirocinio diretto in diverse scuole valdostane mi sono resa conto che le ore di storia consistono tendenzialmente in lezioni frontali in cui si

formulano nozioni che seguono una linea del tempo ben precisa. Si attribuiscono definizioni a date che fanno parte di periodizzazioni dettate dai manuali, ai quali si chiede solo di trasmettere informazioni.

Mi sono quindi domandata se questa modalità sia sufficiente, se basti a colmare il vuoto creatosi tra la scuola primaria e la storia contemporanea. Il non arrivare mai ai giorni nostri, o per lo meno avvicinarsi, conduce inevitabilmente a definire la storia come disciplina che spiega o racconta il passato, ma che non ha nulla a che fare con il presente. Questo gradino crea un divario che dovrebbe essere colmato dal lavoro dell'insegnante. *Ma come?*

Ci troviamo di fronte ad una trasformazione antropologica che non può essere ignorata dal mondo della scuola: il ragazzo medio è investito dal digitale senza spesso conoscere gli strumenti per riuscire a destreggiarsi in questa fitta serie di informazioni continue.

Nell'era in cui tutto è a portata di *click* e 'facile' da reperire, la perdita della dimensione storica è una realtà sempre più evidente. Saper interpretare le fonti, svolgere ricerche, interrogarsi su ciò che si cerca e legge nel *web*, sono tutte necessità crescenti nella nostra società.

Con le domande contenute in questa premessa ho iniziato il lavoro di insegnante di storia in una classe prima e di sostegno in una classe quinta. Ho deciso di interrogare con diversi strumenti i diretti interessati, i bambini, conducendo una ricerca trasversale intervistando classe per classe, dalla prima alla quinta, gli alunni per comprendere se, attraverso alcune strategie didattiche, sia possibile creare quello spirito storico che manca e guardare alla disciplina con un occhio nuovo, come interpretazione del presente e delle altre discipline.

Una storia, un sostanza, a misura di scuola.

Introduzione

L'insegnamento della storia, lo sostengono praticamente da sempre gli storici, ciascuno in relazione al contesto culturale in cui operano o abbiano operato, è funzionale allo sviluppo di un pensiero critico.

L'esclusione della storia contemporanea nella scuola primaria è, peraltro, un ostacolo a questo scopo, poiché non consente agli insegnanti di dedicare il giusto tempo sia ai contenuti che alla contemporaneità come suggerito dalle Indicazioni Nazionali.

Mi sono quindi domandata che cosa manchi nella scuola di oggi per una corretta e responsabile didattica della storia, quali siano i nuovi bisogni e che cosa pensino i bambini della stessa disciplina.

L'oggetto di studio di questo elaborato è volto alla ricerca di evidenze del fatto che stiamo vivendo un periodo storico che richiede un cambiamento e che quindi anche a scuola sia necessario far fronte a questo bisogno di novità.

L'analisi e lo sviluppo di queste pagine sono frutto del mio percorso universitario e dell'esperienza lavorativa a scuola.

Il Corso di studio di Scienze della formazione primaria mi ha consentito di possedere un ampio spettro di discipline tra le quali scegliere per sviluppare una tesi che mi rispecchiasse. Mi sono chiesta come esprimere tutto quello che rappresenta per me il mondo della scuola e lavorare con i bambini. La risposta è stata: attraverso la storia.

Il mio lavoro ha avuto inizio con una domanda: *che cos'è il tempo?*

Ho indagato la definizione di questo termine in diversi domini, dalla filosofia, alla sotiografia per giungere agli stessi bambini di oggi.

Un concetto così complesso e articolato si trova al centro della storia. Come possiamo comprenderla se non sappiamo in che cosa possa consistere il suo principale protagonista: lo scorrere del tempo?

Ho quindi esaminato i concetti di cronologia e di periodizzazione, partendo da alcune loro descrizioni ed esaminando varie proposte di rappresentazione della storia.

Usare il tempo costituisce, infatti, l'esercizio primo per lo storico, che deve, tuttavia, non solo declinarlo in stretta relazione con lo spazio, ma individuare alcune coordinate in cui collocare l'oggetto dei propri studi. Lo storico plasma, in altri termini, il tempo adottando o meno periodizzazioni che costituiscono già una forma di interpretazione della storia. Mentre le date, in una cronologia, segnano le tappe di un fenomeno storico, la periodizzazione dilata o restringe (a seconda del tema di studio scelto) lo spazio e il tempo del fenomeno storico stesso.

Per finalizzare queste considerazioni all'uso della storia nella didattica, mi sono dedicata poi a un'analisi dei programmi per la scuola elementare dal 1859 ad oggi, con un'attenzione particolare allo spazio dedicato alla trasmissione della storia.

Con occhio critico ho proseguito con la lettura delle Indicazioni Nazionali là dove la disciplina della storia viene intesa oggi come promotrice di sviluppo di pensiero critico, necessaria a comprendere il passato e di grande importanza per l'esercizio della "cittadinanza attiva".

Ho riflettuto, quindi, sul concetto di "storia generale", criticato da uno dei più noti teorici della didattica della storia in Italia, Ivo Mattozzi, sostenitore dell'inutilità di questo ambito storico. Le sue principali proposte sarebbero: allargare gli orizzonti verso una storia globale che comprenda anche quella di genere ed evitare di limitare lo studio nelle scuole al solo bacino Mediterraneo.

La pedagogia è entrata in contatto con la disciplina attraverso la promozione della nozione di competenza: partire da esperienze pregresse e comprendere quali processi cognitivi entrino in gioco nella fase di apprendimento è stato l'argomento di studio dei più illustri pedagogisti del secolo scorso.

Formare studenti competenti è diventato argomento di discussione ed è oggi tra gli obiettivi primari della scuola a livello europeo. Ne è nata la definizione di otto competenze chiave, *life skills*, le quali articolerebbero le competenze essenziali da sviluppare nel corso della vita e quindi da acquisire a partire dalla scuola.

Su otto, quattro possono essere sicuramente consolidate attraverso lo studio consapevole della storia.

Tutte queste premesse sull'insegnamento della storia, per quanto ottime e innovative, non sono sufficienti, poiché risultano di difficile attuazione nella realtà.

Dopo questa riflessione sui contenuti, ho dedicato uno spazio ai protagonisti dell'azione educativa. I bambini sono sia il punto di partenza che quello di arrivo per un insegnante, porli al centro della programmazione è essenziale per svolgere al meglio questo mestiere. La domanda che mi sono posta è proprio relativa a *quali* bambini frequentino oggi le nostre classi.

I bisogni degli individui cambiano in base alle epoche storiche in cui vivono e sono fortemente dipendenti dal contesto; non è più pensabile che sia sufficiente stilare una lista di argomenti, senza adattarli didatticamente agli alunni che ci si trova di fronte.

La parola-chiave è quindi «conoscenza».

I *millennials* o nativi digitali sono stati sostituiti da due nuove generazioni di individui nati dal 2010 in poi: la Generazione Z e la Generazione Alpha.

I protagonisti del nostro tempo sono totalmente immersi nella tecnologia, sviluppano capacità digitali prima di quelle manuali, le quali a volte vengono proprio a mancare. Si devono fare i conti con delle generazioni che hanno tutto a portata di mano, che si definiscono *multitasking*, capaci di fronteggiare numerosi stimoli nello stesso momento.

Ma questa caratteristica si può davvero considerare positiva? Le risposte rilevate non sono state sempre affermative, numerosi studi infatti dimostrano come un'eccessiva stimolazione sensoriale da parte di dispositivi digitali in realtà sia dannosa per altre funzioni cognitive come ad esempio l'attenzione. Il mio studio si è dunque diretto all'esplorazione dei nuovi bisogni di due generazioni che non hanno mai sperimentato il mondo privo di tecnologia e che vivono un tempo tanto incerto quanto particolare: una pandemia mondiale.

Quale e come insegnare dunque storia oggi?

Ho provato a rispondere a questa domanda raccogliendo opinioni e sensazioni fra i protagonisti del mio lavoro: i bambini. Ho sottoposto, cioè, questionari molto sintetici, da me predisposti, ai bambini della classe terza, quarta e quinta con cui sono in contatto, per sondare il posto rivestito dalla storia nel bagaglio e nell'immaginario degli alunni.

I risultati emersi hanno confermato la mia tesi iniziale, ci troviamo di fronte a nuovi bisogni che la scuola dovrebbe riuscire a soddisfare.

1. La trasformazione della disciplina

1.1. Il tempo

«**tèmpo** s. m. [lat. Tēmpus -pōris, voce d'incerta origine, che aveva solo il sign. Cronologico, mentre quello atmosferico (cfr. al n. 8) era significato da tempestas -atis]. – 1. L'intuizione e la rappresentazione della modalità secondo la quale i singoli eventi si susseguono e sono in rapporto l'uno con l'altro (per cui essi avvengono prima, dopo, o durante altri eventi), vista volta a volta come fattore che trascina ineluttabilmente l'evoluzione delle cose (lo scorrere del t.) o come scansione ciclica e periodica dell'eternità, a seconda che vengano enfatizzate l'irreversibilità e caducità delle vicende umane, o l'eterna ricorrenza degli eventi astronomici; tale intuizione fondamentale è peraltro condizionata da fattori ambientali (i cicli biologici, il succedersi del giorno e della notte, il ciclo delle stagioni, ecc.) e psicologici (i vari stati della coscienza e della percezione, la memoria) e diversificata storicamente da cultura a cultura: *l'idea, il concetto, la nozione del t.; il fluire, lo scorrere, il trascorrere del t.; il decorso del t.* [...]»¹

Dare una definizione del termine 'tempo' è estremamente complicato; questo concetto può implicare un'infinità di variabili con riferimenti a qualsiasi dominio dell'essere².

Possiamo intendere lo scorrere del tempo come eventi che si susseguono; il tempo atmosferico; il tempo esistenziale oppure come «estensione dell'anima³» come lo definiva Sant'Agostino.

Il tempo è un costrutto oggettivamente condiviso dalle società, le quali vi attribuiscono significati eterogenei a secondo della cultura di appartenenza; ma ciò che si trasforma di luogo in luogo non è solo la definizione ma anche la rappresentazione grafica.

¹ voce *Tempo*, in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/tempo/> consultato in data 23/11/2021)

² Utile, in tal senso, Trampus P. (2021), *Mappe del tempo. La storia e le altre scienze moderne*, Milano, Unicopli.

³ “La riflessione agostiniana sul tempo parte dal presupposto che esso sia creazione di Dio e dipendente dal creatore. Nel *De Civitate Dei* Agostino critica la concezione dell'eterno ritorno in quanto la ciclicità renderebbe vana e illusoria la ricerca della felicità umana.”

sezione *Scienze Umane*, in *Enciclopedia online Treccani* (URL https://www.treccani.it/export/sites/default/scuola/lezioni/scienze_umane_e_sociali/TEMPO_2_AGOSTINO_lecture.pdf consultato in data 23/11/2021)

Come disegnare il tempo?

Risposta, almeno dell'età cristiana, quasi scontata: una linea. Per l'antichità, o dal punto di vista astronomico, si trattava, piuttosto, di un ricorrere ciclico di fasi. La raffigurazione rettilinea è, tuttavia, una componente fondamentale dei diagrammi storici⁴.

La linea del tempo rappresenta per noi una costante, sia che la si insegni a scuola sia che la si studi individualmente.

«Cos'è il tempo? Chi saprebbe spiegarlo in forma piana e breve? Chi saprebbe formarsene anche solo il concetto nella mente, per poi esprimerlo a parole? Eppure, quale parola più familiare e nota del tempo ritorna nelle nostre conversazioni? Quando siamo noi a parlarne, certo intendiamo, e intendiamo anche quando ne udiamo parlare altri. Cos'è dunque il tempo? Se nessuno m'interroga, lo so; se volessi spiegarlo a chi m'interroga, non lo so. Questo però posso dire con fiducia di sapere: senza nulla che passi, non esisterebbe un tempo passato; senza nulla che venga, non esisterebbe un tempo futuro; senza nulla che esista, non esisterebbe un tempo presente [...]»⁵

All'ingresso alla scuola primaria, il tempo per i bambini è come lo descrive Sant'Agostino: sono sicuri di sapere di cosa si tratti, è un termine presente nel linguaggio quotidiano di ogni famiglia ed affrontato già alla scuola dell'infanzia con le attività legate al calendario.

All'inizio dell'anno scolastico, durante la prima lezione di storia, ho posto, alla classe prima, la domanda: «*Bambini che cos'è il tempo?*», tutti hanno alzato la mano per rispondere, visibilmente contenti e vogliosi di parlare, ma nel momento in cui ho lasciato loro la parola, la maggior parte del gruppo non è stata in grado di rispondere:

- «*maestra non mi viene*»;
- «*non mi ricordo*»;
- «*quando la mamma dice che c'è poco tempo e dobbiamo fare veloce a prepararci*».

Nelle settimane seguenti ho introdotto ai bambini un personaggio che li accompagnerà alla scoperta della storia «Il Signor Tempo».

⁴ Rosemberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino.

⁵ Sant'Agostino d'Ipbona. *Le Confessioni, Libro Undicesimo, Il Tempo*. «Filosofia e Storia.» (URL <https://filosofiaistoriablog.wordpress.com/2014/10/28/s-agostino-che-cose-il-tempo/> consultato in data 12/12/2021)

Ho raccontato loro che questo signore è magico e talmente anziano da conoscere tutto quello che c'è da sapere sul mondo.

La classe, incuriosita dal personaggio, ha iniziato a chiedere se lui avesse mai visto i dinosauri, oppure se avesse conosciuto Gesù; senza accorgersene hanno guardato al passato, si sono mossi sulla linea del tempo che hanno costruito autonomamente mettendo insieme ciò che era già presente nel loro bagaglio di esperienze.

Ho proseguito portando in classe le 'parole del tempo', spedite dal signor Tempo, ogni settimana arrivava un nuovo termine.

Prima, dopo, adesso, infine e mentre sono stati associati al quotidiano dei bambini con degli esempi, all'arrivo della parola in aula non ne spiegavo il significato, ma domandavo loro di farmi degli esempi, creando il punto di partenza per la definizione del termine.

Alcuni esempi di ciò che è emerso dai *brainstorming* iniziali.

PRIMA:

- «Prima era estate ora è autunno»
- «Prima ero alla scuola dell'infanzia ora sono alla primaria»
- «Prima era il 2020 ora è il 2021»

DOPO:

- «Dopo cena dormo»
- «Dopo vado in piscina»
- «Dopo faccio merenda»

INFINE

- «La fine delle storie»
- «Prima ero a scuola, dopo vado a danza, infine vado a casa»

ADESSO:

- «Proprio ora»
- «In questo momento, anche se dobbiamo chiederci cosa vuol dire la parola 'momento'»
- «Adesso facciamo storia»

MENTRE:

- «Mentre gioco la mamma cucina»
- «Mentre gioco fuori la mamma ordina il sushi»
- «Mentre faccio i compiti mio papà fa una riunione»

L'obiettivo che mi sono posta è di accompagnare i bambini alla scoperta della storia usando come punto di riferimento sempre il vissuto personale, infatti condividere degli esempi in cui sono presenti le parole chiave conduce a definire il termine in maniera esaustiva, rinforzando anche il sentimento di appartenenza al gruppo.

Come secondo obiettivo, da dilazionare nel tempo, mi sono convinta di dover riprendere queste riflessioni in lezioni dedicate all'uso della lingua italiana e al corretto rapporto fra i tempi verbali (il presente rispetto al passato, al passato prossimo, al trapassato; ma anche il presente rispetto al futuro o al futuro anteriore).

Un esercizio, quest'ultimo, che si può raffinare solo al termine del ciclo della scuola primaria, ma che dovrebbe creare una base importante per lo studio della lingua italiana (e di altre lingue) nei cicli scolastici secondari.

Qui riportati alcuni esempi dei disegni eseguiti dai bambini della classe prima (Fig. 1-2-3-4-5-6-7) ed uno del bambino con sindrome dello spettro autistico della classe quinta (Fig. 8) a seguito della consegna «disegno il tempo».

GIOVEDÌ 13 GENNAIO 2022

DISEGNO IL TEMPO.

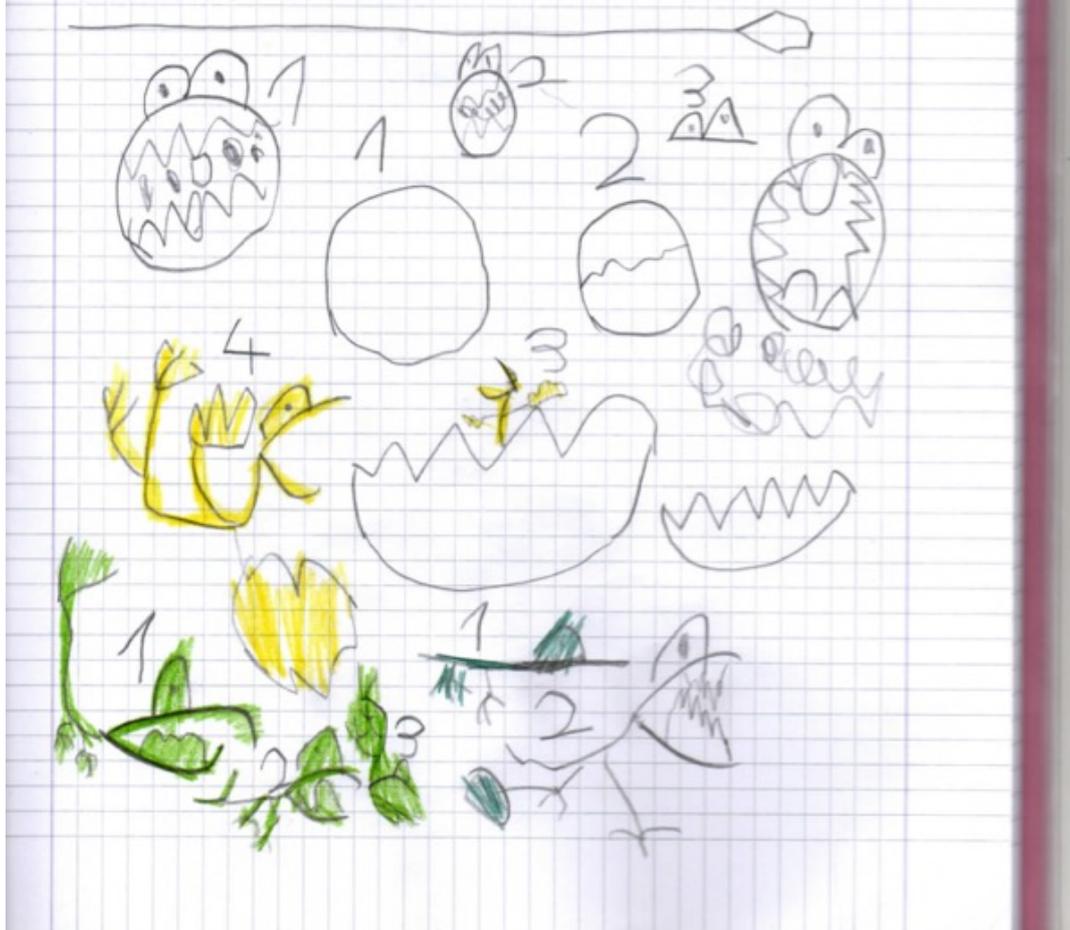


Figura 1. E. disegna il tempo come una serie di avvenimenti che si susseguono come la nascita di un pulcino



Figura 2. G. associa il tempo alla nascita di Gesù

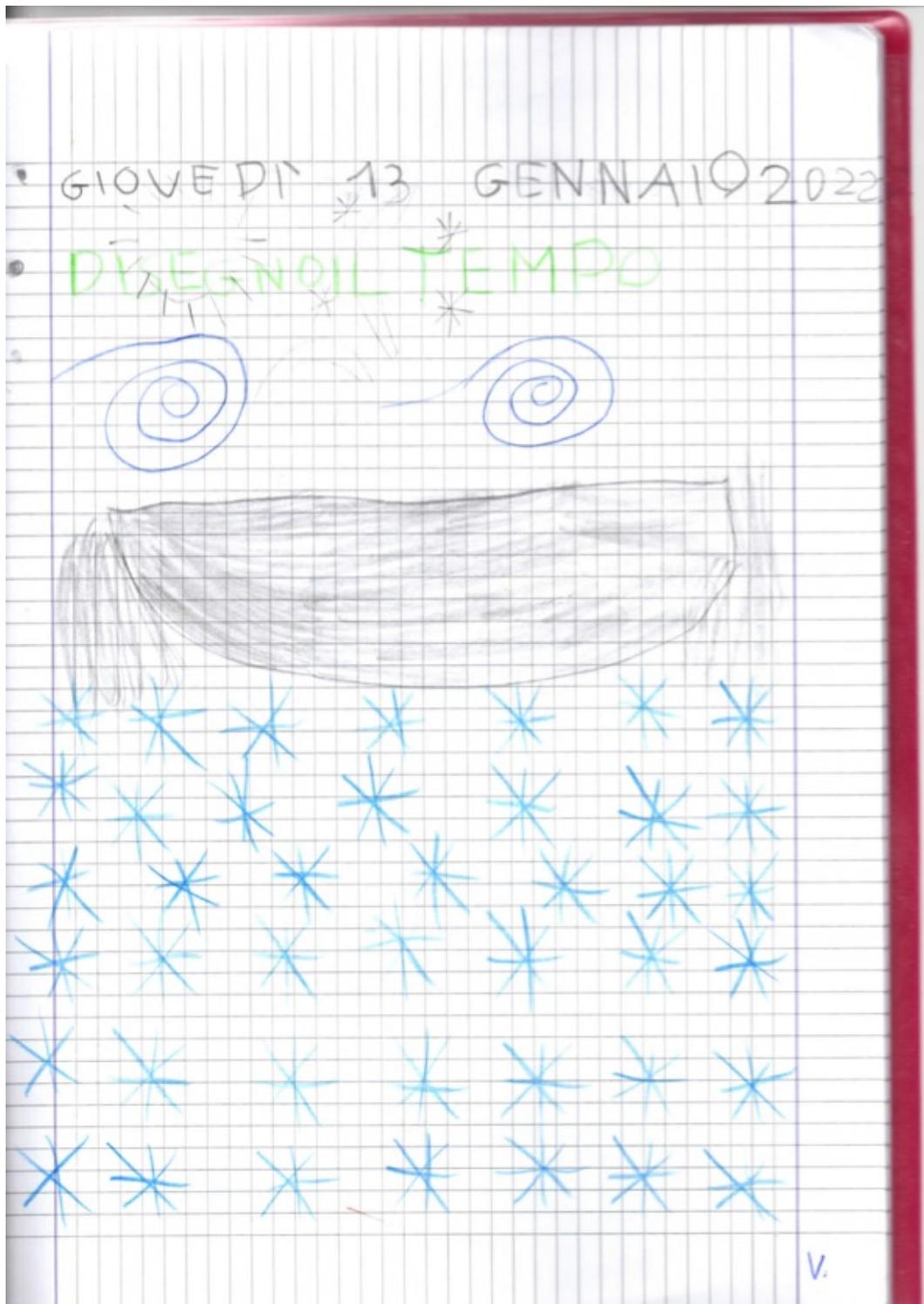


Figura 3. G. associa il termine «tempo» ai fenomeni atmosferici

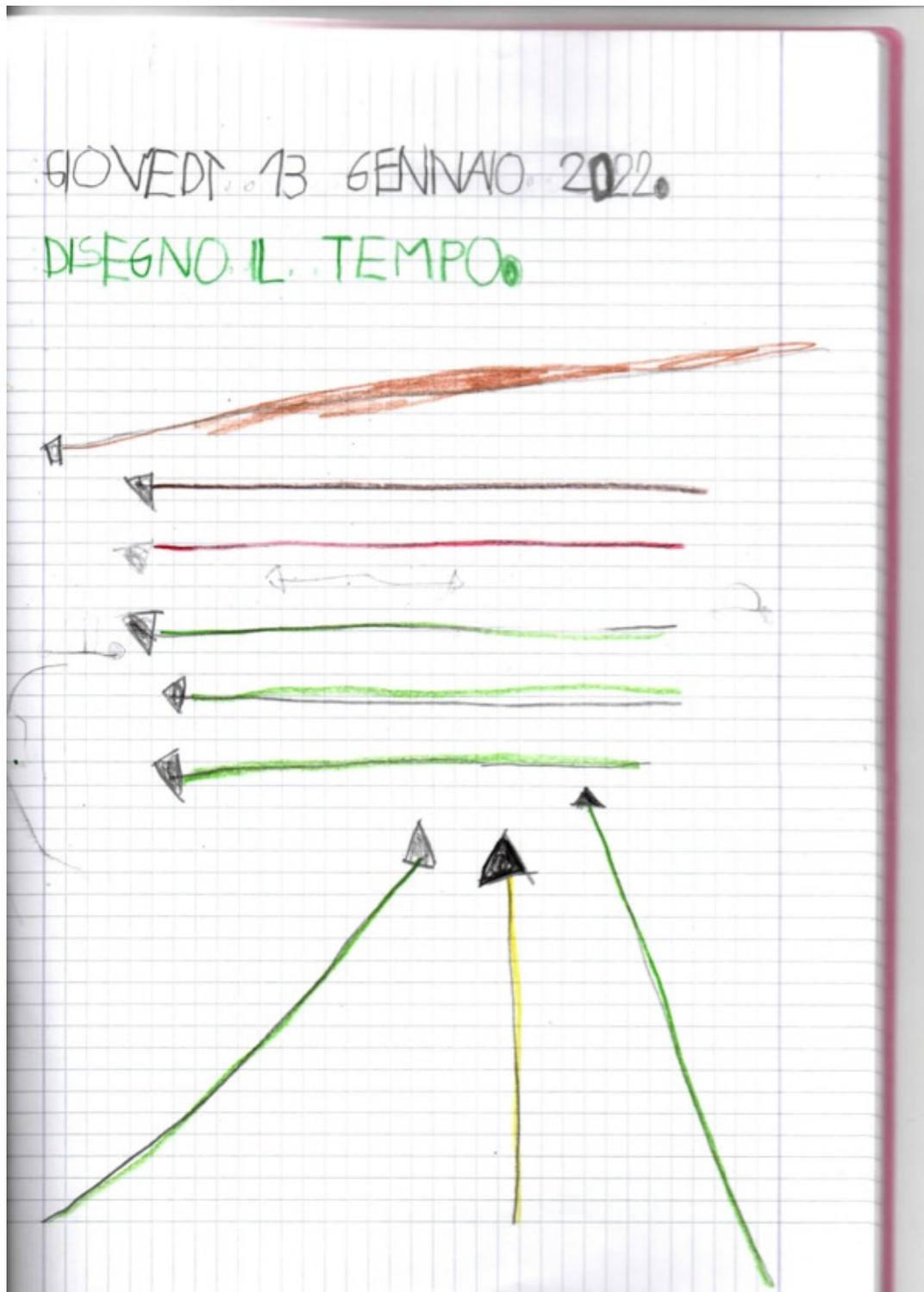


Figura 4. S. disegna frecce che vanno in tutte le direzioni per rappresentare il tempo

:GIOVEDI...B...GENNAIO...2022.
DISEGNO...IL...TEMPO



v

Figura 5. F. rappresenta il tempo con un insieme di tutte le cose che gli piacciono

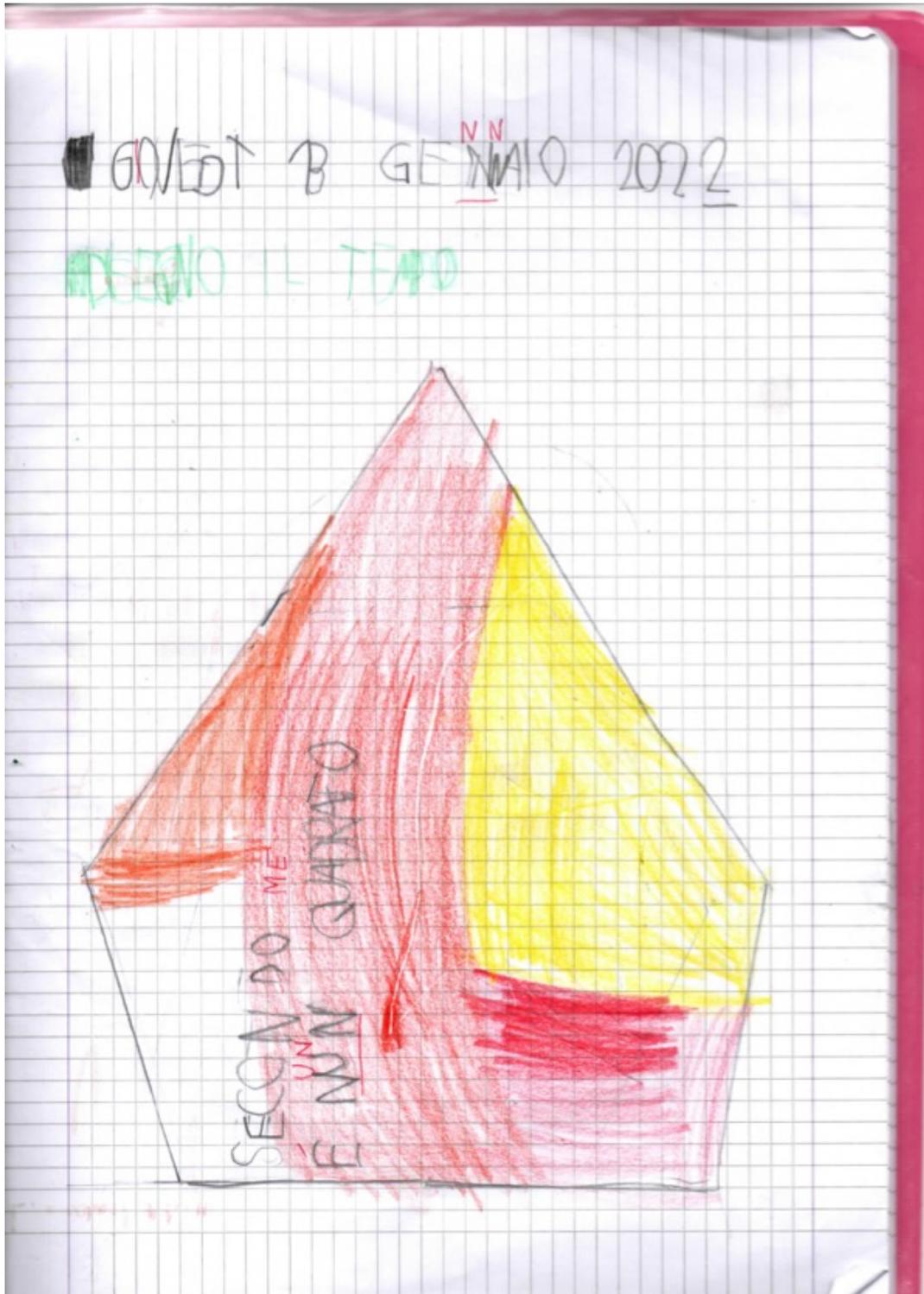


Figura 6. L. sostiene che il tempo sia «quadrato»



Figura 7. R. disegna il tempo con gli strumenti che usiamo per misurarlo

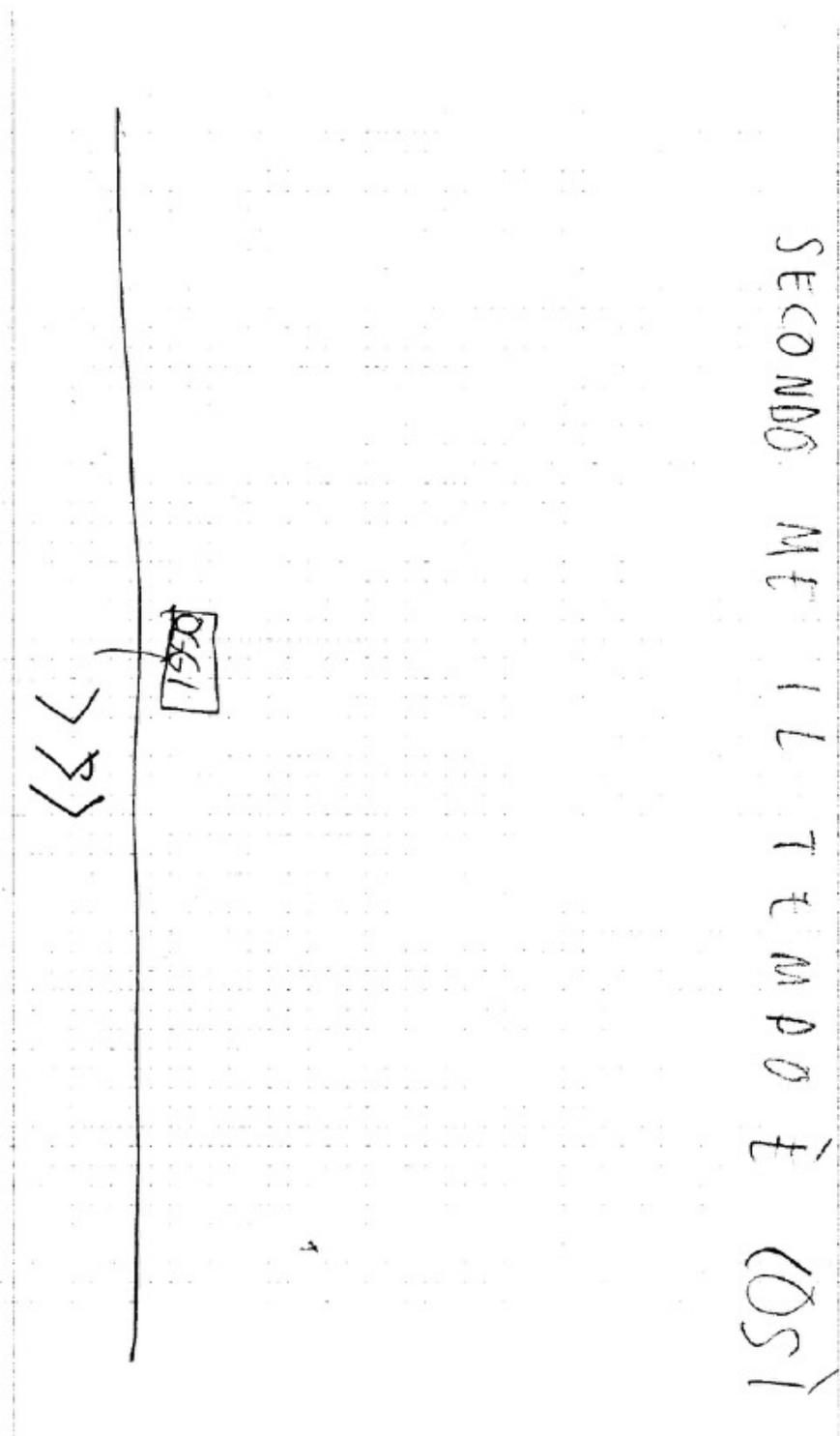


Figura 8. R. disegna il tempo con una linea che va verso il futuro

Spiegare il tempo come un fatto a sé stante, quindi, è impossibile in quanto questo esiste nella misura in cui viene sperimentato, è una costruzione intellettuale.

È la capacità di organizzazione delle esperienze vissute grazie ad uno strumento fondamentale: la memoria, che ci permette di avere coscienza della differenza di ciò che stiamo vivendo rispetto a ciò che abbiamo vissuto. Noi ci serviamo di questa capacità organizzativa non solo per rispondere alle esigenze di vita quotidiana, ma anche per organizzare le informazioni su fatti ormai trascorsi di cui possiamo avere informazioni solo nella nostra memoria⁶.

L'educazione temporale si lega alla storia direttamente, ma allo stesso tempo necessita di altri fattori: dall'educazione linguistica a quella matematica, da quella scientifica a quella musicale. È l'insieme di una molteplicità di aspetti che rendono il tempo un "luogo" nel quale viviamo con consapevolezza e padronanza.

Il Cappellaio fu il primo a rompere il silenzio. 'Quanti ne abbiamo oggi?' chiese rivolgendosi ad Alice. Aveva tirato fuori dalla tasca l'orologio, e lo guardava preoccupato, scuotendolo di tanto in tanto e portandoselo all'orecchio. Alice ci pensò su un attimo e poi rispose 'è il quattro.' 'Sbaglia di due giorni!' sospirò il Cappellaio. 'Te l'avevo detto che il burro non andava bene!' aggiunse infuriato, rivolgendosi alla Lepre Marzolina. [...] Alice aveva guardato l'orologio al di sopra della spalla della Lepre con una certa curiosità. 'Che buffo orologio!' osservò. 'Segna il giorno del mese e non segna le ore del giorno!' 'Perché dovrebbe segnarle?' borbottò il Cappellaio. 'Forse che il suo orologio segna che anno è?' 'No di certo!' rispose pronta Alice. 'Ma questo dipende dal fatto che un anno è sempre il medesimo anno per tanto tempo. 'È proprio il caso del mio,' disse il Cappellaio⁷. [...]'

⁶ Mattozzi I. *La storia scuola dei tempi*. «Clio '92» (URL <https://www.clio92.org/2019/08/08/la-storia-scuola-dei-tempi-ivo-mattozzi/> consultato in data 19/12/2021)

⁷ Carrol L. (2010) , *Alice nel paese delle meraviglie*, edizione elettronica Semplicissimus Book Farm S.r.l.

1.2. Cronologie e periodizzazioni

«**stòria** (ant. O letter. **Istòria**) s. f. [dal lat. *Historia*, gr. ἱστορία, propr. «ricerca, indagine, cognizione» da una radice indoeur. Da cui il gr. Οἶδα «sapere» (e ἵστωρ «colui che sa») e il lat. *Vid-* da cui *vidēre* «vedere»]. – 1. Esposizione ordinata di fatti e avvenimenti umani del passato, quali risultano da un'indagine critica volta ad accertare sia la verità di essi, sia le connessioni reciproche per cui è lecito riconoscere in essi un'unità di sviluppo (così definita, la *storia* si contrappone alla *cronaca*, che è invece esposizione, per lo più non critica, di fatti nella loro semplice successione cronologica): *il padre della s.*, lo storiografo greco Erodoto (5° sec. A. C.), che fu il primo a usare il termine, nella sua accezione etimologica, nell'espressione ἱστορίας ἀπόδειξις «esposizione della ricerca [...]»⁸

«**storiografia** s. f. [dal gr. ἱστοριογραφία, comp. Di ἱστορία «storia» e -γραφία «-grafia»]. – 1. Scienza e pratica dello scrivere opere relative a eventi storici del passato, in quanto si possano riconoscere in essa un'indagine critica e dei principî metodologici: i metodi della s.; storia della s., che ha per oggetto l'evolversi del metodo storico. 2. Il complesso delle opere storiche scritte in un determinato periodo o relative a un determinato argomento o basate su un determinato metodo: la s. greca, romana; la s. medievale; la s. del Rinascimento; la s. moderna; le correnti della s. contemporanea; la s. materialistica, marxista, idealistica; la s. francese del Settecento; la s. italiana del Novecento.»⁹

La definizione di un termine che articola in sé un numero elevato di variabili è una sfida impegnativa. Nel corso del tempo chiarire in effetti cosa sia la storia, o meglio la storiografia è stata una sfida ardua, ma una costante, una delle forme più tipiche della civiltà occidentale, almeno fino a oggi.

La civiltà occidentale (europea o di tale matrice) pone l'inizio della storia antica all'apparizione delle prime tracce scritte di una cultura, che risalgono circa al 3500 a.C.; ma fu Erodoto a rivoluzionare per primo il modo di approcciarsi alla disciplina.

La rivoluzione compiuta dallo storico greco fu quella di comporre un'opera che andasse a ricercare le cause che condussero alla guerra le *poleis* greche e l'Impero persiano. La prospettiva attraverso cui Erodoto raccontò le vicende fu storica, critica, di indagine e di diffidenza nei confronti dei suoi predecessori.

Iniziò così a definirsi una prima figura di storico, accompagnato da una propria rappresentazione della storia.

⁸ Voce *Storia* in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/storia/> consultato in data 17/12/2021)

⁹ Voce *Storiografia* in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/storiografia/> consultato in data 27/12/2021)

La fissazione da parte di Dionigi il Piccolo (VI secolo, monaco di origine scita, biblista) della nascita di Gesù (il giorno 25, del mese XII, nell'anno 753 di Roma) come sistema di riferimento fu il punto di partenza della cronologia.

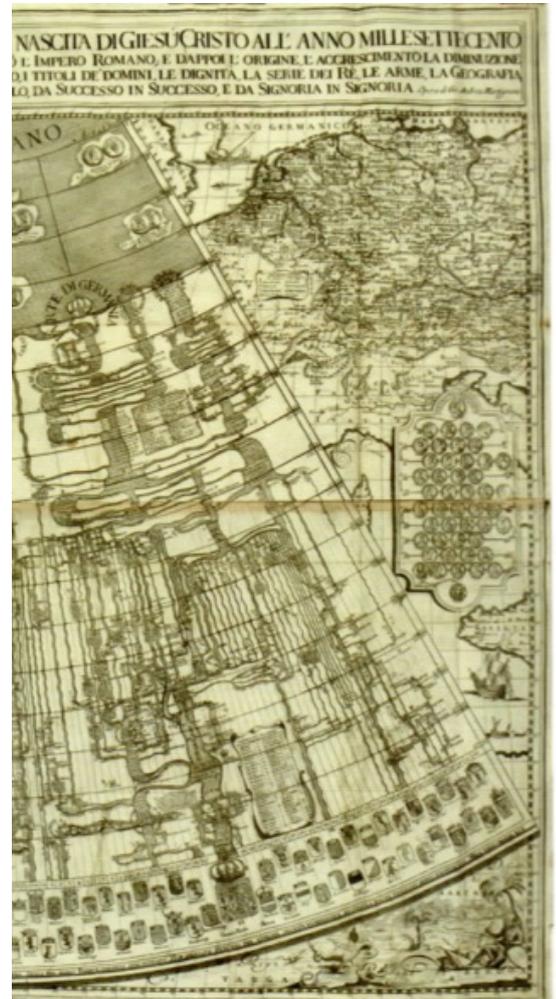
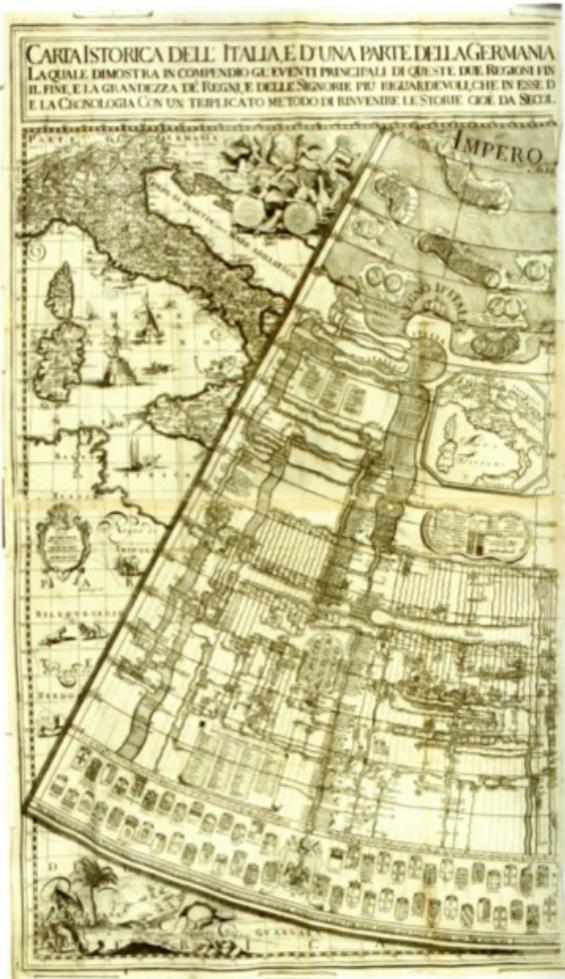
Quest'ultima si occupa di definire con precisione le date degli avvenimenti, presupponendo una concezione di tempo lineare e misurabile. Rappresentare graficamente la storia evenemenziale rappresentò un problema per molti studiosi e storici di ogni epoca. Già nel 1753 il medico e cronologista francese Jacques Barbeu-Dubourg scriveva:

«La Geografia è uno studio piacevole e gratificante. Ci pone di fronte un'immagine del mondo intero, che noi possiamo rapidamente attraversare, e alla quale ritorniamo con piacere. In essa il mondo ci è familiare; vediamo popolazioni della terra; misuriamo distanze in un solo colpo d'occhio, oppure con un compasso in mano; impariamo tanto profondamente nella nostra immaginazione i contorni della mappa che non potranno più venir completamente cancellati. Non si può dire la stessa cosa della cronologia, un campo così arido, difficile e ingrato che non offre allo spirito nulla più che una moltitudine di spiacevoli date, le quali esondano dalla memoria e vengono quindi facilmente dimenticate¹⁰.»

Il rapido sviluppo tecnologico della stampa condusse alla produzione di un numero elevato di libri di storiografia.

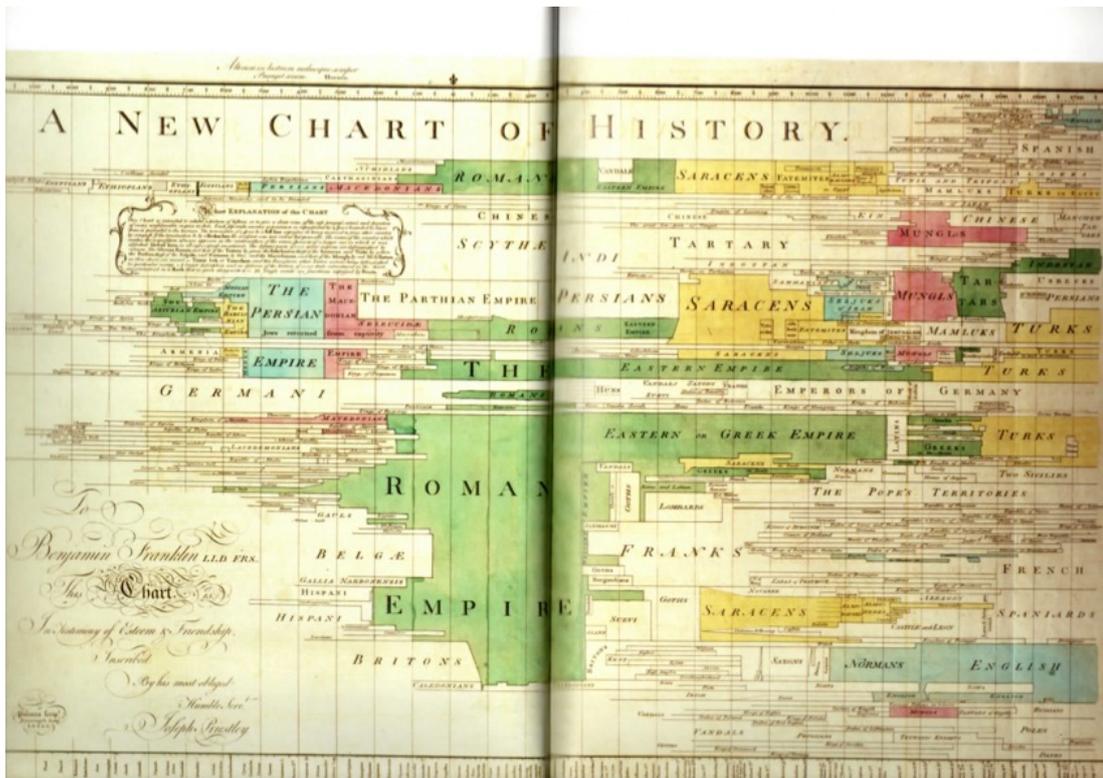
Diversi stili rappresentativi si susseguirono, tutti con l'obiettivo di mostrare gli avvenimenti storici più significativi di un'epoca.

¹⁰ Rosenberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino.

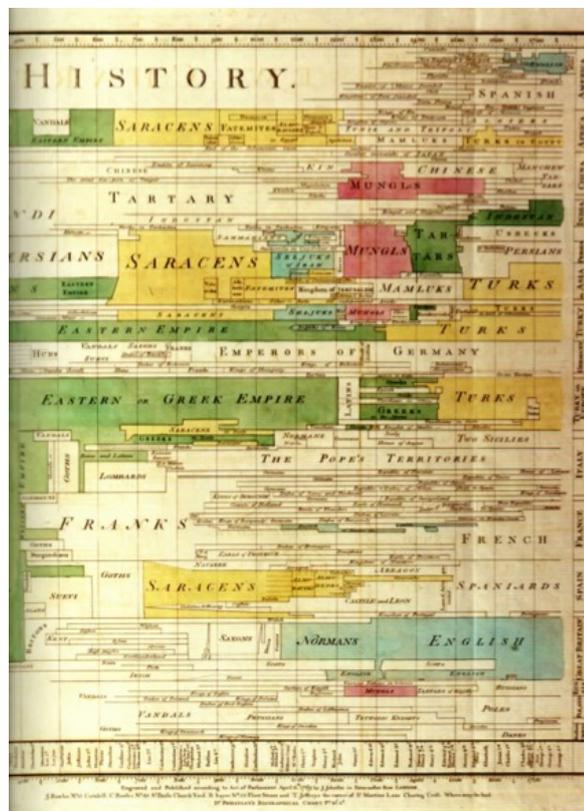


11

¹¹ Le “carte storiche” pubblicate dal poeta e letterato italiano Girolamo Andrea Martignoni nel 1721 imitavano le formule della cartografia. Rosenberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino pp.120-121.



12



¹² *New Chart of History*, 1769 di Joseph Priestley. Rosenberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino pp.130-131

I grandi periodi storici che emergono (aggiungendo, inoltre, la novità del colore) hanno carattere quantitativo consentendo all'occhio del lettore di soffermarsi sui 'buchi' in alcuni I diagrammi, secondo il creatore della *New Chart of History*, Joseph Priestley (1733-1804), sono caratterizzati dall'immediatezza, la quale consente uno studio della storia più rapido in quanto lo studioso ha di fronte ai suoi occhi l'intero complesso storico di tutti gli avvenimenti fondamentali.

Domini, soprattutto scientifici, di alcuni periodi storici rispetto ad altri. La mancanza di 'grandi uomini della scienza' in alcune epoche ha un suo peso, secondo l'autore, nello scorrere della storia non mancano mai figure di 'guerrieri', cioè uomini assetati di potere «*Uomini di Stato, Eroi, Politici...*», soprattutto nei periodi in cui la scienza e le arti sono assenti.

Il diagramma diventa una rappresentazione grafica della storia: come se si potesse 'vedere la Storia in azione'.

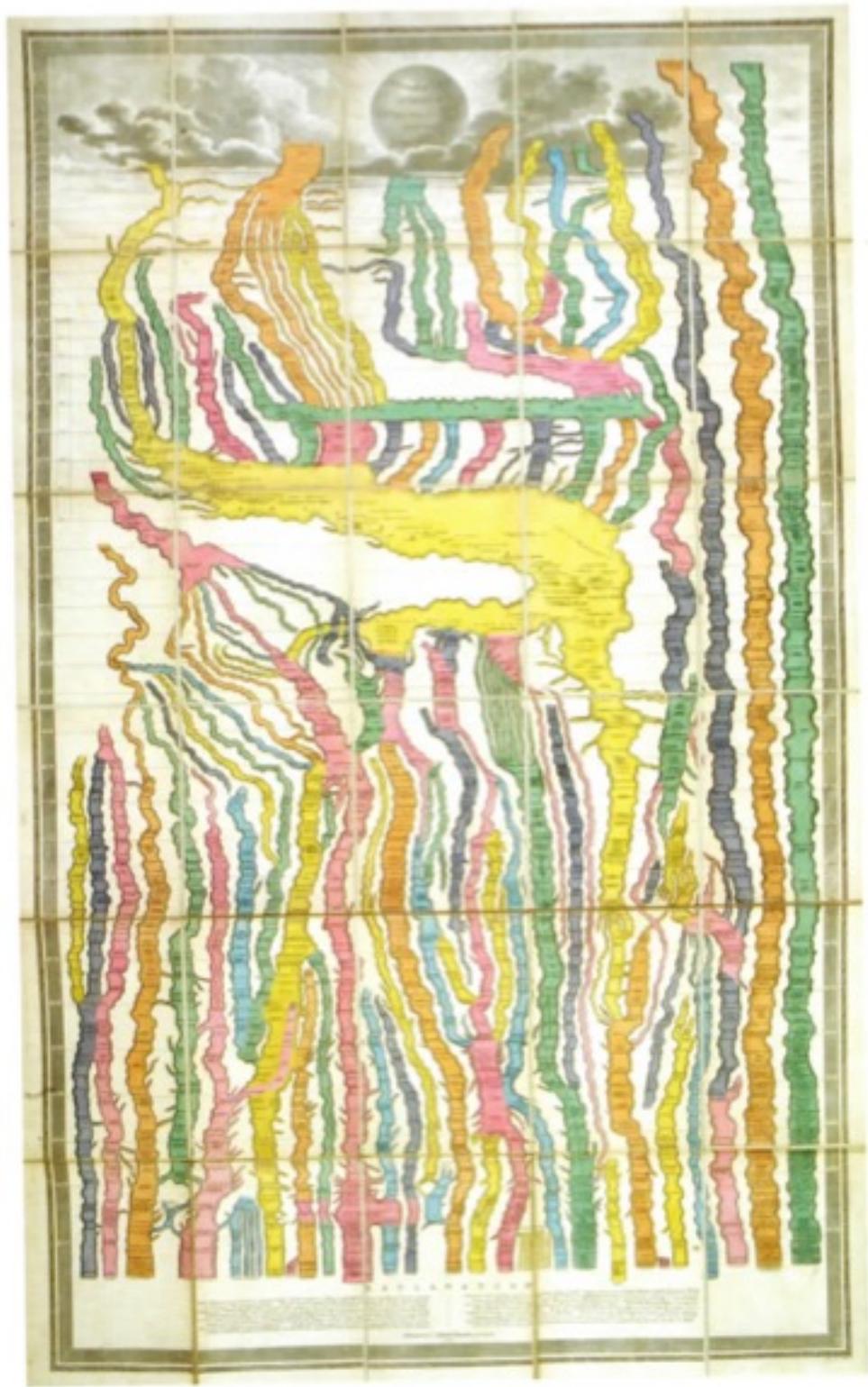
Priestley segna una transazione importante nella storia della rappresentazione cronografica, lo spazio grafico del foglio si era strettamente legato al tempo storico.

La disposizione cronologica delle mappe storiche divenne sempre più frequente, ma è nel XIX secolo che gli storici iniziarono a rappresentare il tempo con intervalli di tempo precisi.

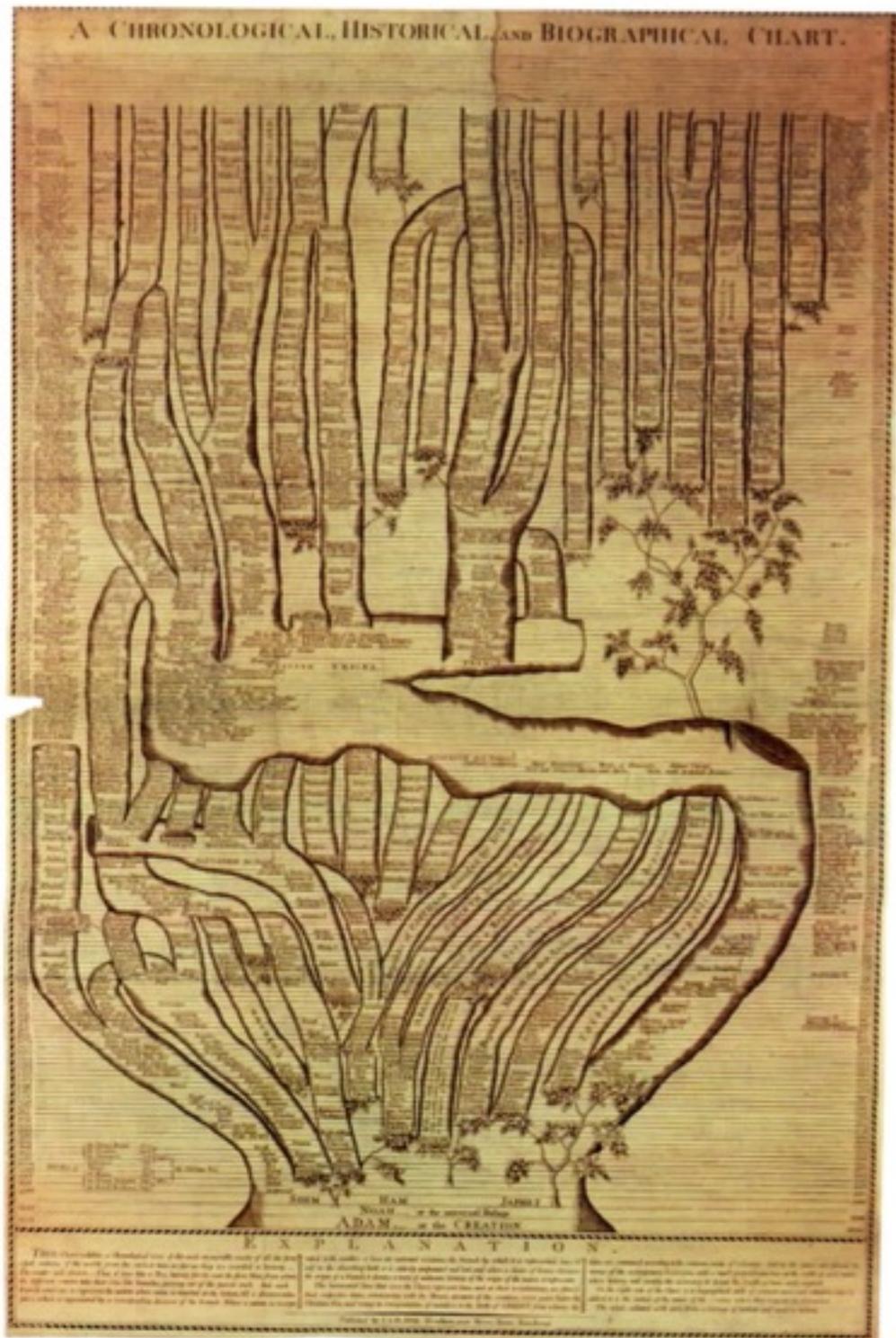
Nel 1804 Friedrich Strass nacque il manifesto *Storm der Zeiten* (corrente/temporale del tempo); l'autore era convinto che questa rappresentazione fosse più vantaggiosa, il suo traduttore inglese William Bell scriveva a proposito:

«Per quanto possa essere naturale aiutare la facoltà percettiva nella sua appercezione del tempo astratto, con l'idea di una Linea [...] stupisce che [...] l'immagine di una Corrente non si sia mai presentata ad alcuno [...] Le espressioni "scorrere" o "incalzare"; oppure quella della "rapida corrente" applicata al tempo ci sono altrettanto familiari di quelle di "lunghezza" o "brevità". Né occorre molto acume per ritrovare [...] nell'ascesa e caduta degli Imperi un riferimento alla sorgente di un fiume, e alla rapidità crescente della sua corrente in proporzione al declivio dei canali verso l'Oceano che li accoglie. Ebbene, questa metafora [...] conferisce grande vividezza alle idee e imprime i fatti nella mente più energicamente di quanto lo faccia la rigida regolarità della linea retta [...]»¹³

¹³ Rosenberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino.



45. V



14

¹⁴ William Bell, traduzione inglese dello *Storm der Zeiten* (1804) di Friedrich Strass, London 1812. Rosenberg D. Grafton A. (2012) *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo* Einaudi Editore, Torino, p. 164.

L'immagine di una corrente ininterrotta di eventi è affascinante, lo studio della cronologia è stata parte fondamentale della storia, ma non si può identificare con essa.

La vera rivoluzione della materia arrivò nel 1900 con il professore e filosofo francese Henri Berr e l'apparizione della sua rivista "*Révue de Synthèse Historique*", concepita come luogo d'incontro di studiosi di diverse discipline, su queste pagine pubblicarono i loro primi scritti Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), fondatori, nel 1929, a Strasburgo, delle "*Annales d'Histoire Economique et Sociale*". La scuola degli Annales risulta fondamentale perché vuole ampliare gli orizzonti della visione storica; si mira ad ampliare le conoscenze per l'appunto sociali ed economiche. Porre la storia tra le scienze sociali implicava un lavoro molto più raffinato dello storico, un lavoro di *artigiano*.

«Papà, spiegami allora a che serve la storia?». Così un giovinetto, che mi è molto caro, interrogava, qualche anno fa, il padre, uno storico. Del libro che si leggerà, vorrei poter dire che è la mia risposta. Giacché, per uno scrittore, non mi immagino lode più bella che di saper parlare, con il medesimo tono, ai dotti e agli scolari. Ma una semplicità così raffinata è privilegio di alcuni rari eletti. Tuttavia quell'interrogativo di un fanciullo del quale, sul momento, non sono forse troppo ben riuscito a soddisfare la sete di sapere, lo metterei volentieri qui come epigrafe. Alcuni, senza dubbio, riterranno ingenua la formula. Mi pare invece perfettamente appropriata. Il problema che pone, con l'imbarazzante immediatezza di quell'età inesorabile, è nientemeno che quello della legittimità della storia. [...]»¹⁵.

Lo storico francese Marc Bloch la definiva come la «scienza degli uomini nel tempo» quest'ultimo si compone non solo di fatti ordinati cronologicamente, che sono certamente importanti, ma come strumento di comprensione del passato.

Si tratta di una storia che deve reagire alla storiografia strumentale; in primo luogo, deve essere conoscenza, essa serve alla società, ma non ne è serva.

In *Apologia della storia* Bloch lo definisce un termine «vivo», poiché soggetto a continue modifiche, come d'altronde accade alle vite degli esseri umani: lo scorrere del tempo è un continuo e inesorabile cambiamento.

Il tempo a cui guarda lo storico non è quindi lo stesso a cui guarda un geologo mentre analizza un fossile, non si tratta di comprendere in quanto tempo si verifica un certo fenomeno, ma dove lo si colloca rispetto a ciò che accade prima e a ciò che accade dopo.

È una questione di periodizzazione.

¹⁵ Marc Bloch (1950 I ed. it.; ed. orig. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*. Piccola biblioteca Einaudi, Torino.

Periodizzazione Suddivisione del tempo storico volta a delineare un susseguirsi di diverse età storiche e ad attribuire a ogni scansione un significato. Già le grandi religioni, cristianesimo e islam, trasformarono una p. elementare – dopo Cristo, dopo l’egira – in una cronologia universale, e una p. di questo tipo fu anche quella di s. Agostino che stabiliva una corrispondenza tra le sei giornate della creazione e altrettante età storiche. Il tema del succedersi di epoche nuove o, dal 15° sec., di una rinascita, è ricorrente nel mondo occidentale; ne troviamo testimonianza nella cultura umanistica e nella riforma protestante, collegato da un lato al ritorno ai fasti della classicità, dall’altro al riaffermarsi dei valori della Chiesa delle origini. Con l’Illuminismo si cominciò invece a identificare nel passato una serie di fasi in cui era possibile individuare un progressivo sviluppo della società umana. In tale quadro si andò delineando l’immagine di un’età intermedia tra classicità e modernità, il Medioevo, segnata da oscurità e barbarie. Iniziava dunque l’uso di p. valutative. Così il pensiero romantico contrappone positivamente il Medioevo, per i suoi legami con le fonti sorgive dei popoli, al razionalismo distruttivo dell’Illuminismo. La stessa Rivoluzione francese si attribuì un valore così forte di esemplarità da dare inizio a un nuovo calendario. Seguì, nel 19° sec., il tentativo di G.W.F. Hegel di proporre una scansione periodizzante delle tappe dello Spirito, individuando quattro mondi della storia universale – orientale, greco, romano, germanico – espressione dello spirito del tempo. Proprio a partire dal 19° sec., però, andò affermandosi anche una critica a tale concezione, presente in particolare nella visione marxista, per la quale il susseguirsi delle varie epoche derivava dallo sviluppo dialettico di forze produttive e rapporti sociali. Attualmente il consenso tendenzialmente generale sulla denominazione delle grandi p. – Antichità, Medioevo, Età moderna, Età contemporanea – nasconde in realtà molte differenze, a seconda delle aree, tutte derivanti dalle diverse tradizioni culturali di appartenenza. Le età stesse sono suddivise in secoli e questi ultimi hanno ottenuto attributi identificativi: il Seicento dell’assolutismo, ma anche delle rivoluzioni inglesi e della rivoluzione scientifica; il Settecento dei Lumi, ma anche del conflitto per l’egemonia mondiale tra Gran Bretagna e Francia; l’Ottocento delle nazionalità, ma anche della borghesia trionfante; il Novecento delle guerre mondiali e degli stermini di massa, ma anche del benessere, della decolonizzazione, della società globale. La complessità degli accadimenti rende di fatto arbitrario utilizzare il secolo come elemento unitario: ne deriva il paradosso di allungare o raccorciare l’arco temporale dei cento anni: la storiografia degli ultimi decenni ha parlato infatti di «lungo secolo XVI» (F.P. Braudel) o di «secolo breve» (E.J. Hobsbawm) o di «lungo XX secolo» (G. Arrighi), dando così una visione più complessa e articolata della p. storica¹⁶.

La periodizzazione è quindi una convenzione, che nasce da un’interpretazione della storia più vicina al concetto di filosofia che non a quello di computo matematico.

¹⁶ Voce *Periodizzazione*, in *Vocabolario di storia online Treccani* (URL https://www.treccani.it/enciclopedia/periodizzazione_%28Dizionario-di-Storia%29/ visitato in data 01/01/2022)

Ogni civiltà possiede, in tal senso, una propria visione del tempo, che condiziona la scelta delle periodizzazioni.

Tra le principali categorie di periodizzazione presenti negli attuali testi storiografici, frutto di più o meno antiche tradizioni di pensiero proprie della civiltà occidentale, in particolare europea, troviamo:

- Antico – Moderno
- Umanesimo – Rinascimento
- Riforma – Controriforma
- Barocco
- Illuminismo
- Antico Regime – Età Moderna – Età Contemporanea

1.3. Cronologie e periodizzazioni a scuola: i programmi.

La disciplina della storia è un approccio alla vita, quindi il suo studio e la sua conoscenza sono in continuo divenire¹⁷. L'insegnamento della storia dovrebbe essere stimolante in quanto promotore di risposte riguardanti il divenire della società. Eppure, la storia risulta essere poco attraente per i nostri allievi.

Mi sono chiesta come mai la trasmissione di questa disciplina non sia mutata come quella di altre, come mai sia rimasta spesso ancorata a vecchie pratiche non sempre utili, diventando così poco appetibile. Per comprendere il ruolo svolto dall'insegnamento della storia a scuola oggi, è necessario analizzare cosa sia stata la storia in passato.

Nel 1859, in Italia, fu imposto l'obbligo scolastico dalla legge Casati che suddivideva l'istruzione elementare, gratuita, in due gradi: inferiore e superiore (ciascuno della durata di due anni). Le scuole erano delegate ai Comuni e l'obbligo riguardava soltanto il primo grado¹⁸.

¹⁷ Panciera W. (2020), *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carrocci Editore, Roma.

¹⁸ Voce *Istituto Istruzione Primaria, 1859*, in *SIUSA, Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche*. (URL <https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/siusa/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=92>)

Il contesto economico era non poco sperequato fra zone urbane e zone agricole, fra zone centrali rispetto alle vie di comunicazione e zone più isolate, le condizioni delle masse popolari erano per lo più precarie costituendo, così, un ostacolo per la diffusione dell'istruzione. La scuola elementare iniziò il suo percorso affrontando diverse contraddizioni. L'obiettivo principale dei programmi del 1860 era quello di ottenere un'unificazione linguistica e culturale cercando di contribuire all'idea di Stato nazionale. Essi si fondavano sull'insegnamento della religione, della lingua italiana e dell'aritmetica; le altre discipline erano considerate superflue e concepite alla stregua di «letture».

Solo in quarta veniva introdotto lo studio della storia, il cui fine era di educare al rispetto ed alla venerazione dell'autorità politica, e cioè della dinastia regnante¹⁹.

Quarta classe

RELIGIONE. Catechismo della Diocesi; Storia sacra della divisione del regno di Giuda sino alla venuta del Redentore; esposizione ordinata dei principali fatti del Nuovo Testamento.

LETTURA. Spiegazione del libro di testo; doveri dell'uomo e doveri del cittadino soprattutto in relazione con lo Statuto fondamentale del Regno; fatti più notevoli della Storia nazionale; nozioni elementari di scienze fisiche e naturali applicabili agli usi ordinari della vita; ripetizione della nomenclatura geografica; divisione del globo; Stati principali dell'Europa, e loro metropoli; breve descrizione dell'Italia.

LINGUA ITALIANA. Ripetizione della grammatica; compiuta esposizione delle regole grammaticali e delle loro eccezioni; esercizi pratici correlativi; [...] racconti morali e storici ritratti specialmente della Storia patria; descrizioni; favole; lettere, ed altre scritture di più comune uso²⁰ [...]

Quello che si può dedurre è che l'inserimento della storia nei programmi nasceva da una finalità prima di tutto politica ed etica: lo Stato appena nato necessitava di rispetto e

consultato in data 01/01/2022). Sull'importanza della legge Casati, sulla figura del funzionario che la promosse e sugli effetti duraturi di tale riforma nelle vicende scolastiche del futuro Regno d'Italia restano fondamentali Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati (1976), *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Loescher, Torino; Giuseppe Ricuperati (2015), *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. La Scuola, Brescia, 2015. Sulla scuola elementare cfr. in particolare Ester Defort (1996), *La scuola elementare. Dall'unità alla caduta del fascismo*. Il Mulino, Bologna.

¹⁹ Catarsi E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

²⁰ Catarsi E. (1990) *PROGRAMMI PER LA SCUOLA ELEMENTARE ANNESSI AL REGOLAMENTO 15 SETTEMBRE 1860*. «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)» p. 188 La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

obbedienza; l'insegnamento della disciplina doveva condurre allo sviluppo di un senso patriottico.

La legge Coppino del 1877 non apportò grandi cambiamenti ai programmi del 1860, se non il rafforzamento dell'obbligo scolastico fino ai nove anni di età.

Durante il primo governo di Francesco Crispi, fu affidato ad Aristide Gabelli il compito di redigere i programmi per la scuola elementare.

Francesco Crispi e Aristide Gabelli avevano in comune solo dal medesimo percorso universitario in giurisprudenza. Il primo, infatti, nacque da una famiglia *Arbëreshe* (albanesi d'Italia), figlio di un commerciante di grano e laureato in giurisprudenza fu una figura determinante nell'organizzazione della spedizione dei mille. Gabelli, invece, italiano di Belluno, abbandonò la carriera universitaria in giurisprudenza, evitando sempre l'obbligo di leva, per dedicarsi al mondo dell'educazione e della scuola.

L'obiettivo era quello di liberare l'individuo dall'ignoranza ponendo al centro dell'elaborazione il problema del metodo. Per primo Gabelli sottolineò l'importanza di creare una scuola che aiutasse a «formar la testa»; si cercò l'autonomia dell'individuo che diventava maestro di sé stesso. Questi programmi assegnarono molta importanza alla geografia, mentre l'insegnamento della storia, che iniziava nella terza classe, si limitò alla trasmissione di precetti etici e morali, volti allo sviluppo di uno spirito nazionalista.

IV. STORIA. Nelle prime due classi, come non si parla di geografia, così nemmeno di storia. Il maestro potrà solo raccontare qualche fatto staccato della storia degli Ebrei, dei Greci e dei Romani, che eccitando la fantasia dei bambini, venga ascoltato con più viva curiosità e compreso più facilmente.

Nel 3° anno, col quale finisce l'obbligo e dopo del quale i più lasciano la scuola, il maestro racconterà alcuni fatti riguardanti l'unificazione d'Italia. Ma nel IV e nel V, narrando un certo numero di avvenimenti principali in ordine cronologico, potrà curare di connetterli fra loro con qualche idea generale. I programmi indicano in modo sommario su quali gli converrà fermarsi. Con questo però non si intende di toglierli ogni libertà di scelta. Solo che nell'insegnare tenga presenti i criteri che seguono.

Innanzitutto il maestro deve essere persuaso che la storia nelle scuole elementari non può consistere che in racconti vivaci e atti a parlare alla fantasia. Nella classe IV egli dovrà incominciare a distinguere i tempi e accennare ad alcune date. Ma dovrà farlo con grandissima parsimonia, essendo fuori di dubbio che una filza di nomi e di date, oltretutto non desterà mai l'attenzione dei bambini, non serve a mettere loro in testa nessuna idea ed è priva di qualunque valore educativo. Piuttosto, a fermare i fatti nella loro memoria, cercherà di appigliarsi a qualche particolarità sulle foggie del vestire, le bardature dei cavalli, la qualità delle armi, [...] Ma inoltre la storia, come tutto ciò che si insegna nelle

scuole, vuol essere posta in connessione, per quanto è fattibile, con il mondo in cui l'alunno vive. Perciò in riva al mare, a Genova p. e., a Napoli o a Venezia, il maestro si fermerà di preferenza sulle battaglie navali e sui viaggi e sulle scoperte marittime. [...] l'insegnamento della storia ha per fine principalmente di ispirare coll'esempio ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore di patria²¹.

Le istruzioni fornite da questi programmi risultavano ambiziose e dotate di un potenziale pedagogico lungimirante per l'epoca.

La proposta di fondare le lezioni storiche sulla narrazione dei fatti per attivare i meccanismi di motivazione dei bambini, piuttosto che contestualizzare gli argomenti delle lezioni in base agli spunti che avrebbe potuto fornire il territorio sembrò essere innovativo. Risultò, però, poco applicabile poiché la frequenza scolastica era ancora troppo bassa, mentre, di fatto, i programmi d'insegnamento finirono col privilegiare «narrazione di alcuni fatti principali riguardanti la formazione del regno²²». Le pratiche didattiche nella scuola italiana restavano, dunque, improntate a quelle degli anni successivi all'Unità.

Si era creato, tuttavia, un divario tra ciò che era decretato a livello statale e ciò che realmente veniva svolto nelle aule scolastiche.

I programmi del 1894 fecero un passo indietro, le innovazioni di Gabelli lasciavano poco spazio al carattere prettamente educativo che avrebbe dovuto caratterizzare la scuola. La storia era ricondotta ad insegnamento di educazione morale e patriottica verso il Paese e l'onore della nazione italiana.

Per l'insegnamento della storia il «risultato supremo deve essere dunque la coscienza del diritto nata ad affezionarsi col sentimento del dovere e il compiacersi spontaneo del fanciullo sentendo di appartenere ad una nazione stimata e potente, che da Roma trasse auspici di unità e grandezza²³.»

L'insegnamento della storia era collegato a quello della geografia, dal momento che le due discipline erano considerate un'unica aera di studio.

Questo legame è presente ancora oggi.

²¹ Catarsi E. (1990, p. 214) *RIFORMA DEI PROGRAMMI DELLE SCUOLE ELEMENTARI (1888). ISTRUZIONI*. «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

²² *Ibid.*

²³ Catarsi E. (1990, p.50) *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

IV. STORIA D'ITALIA; GEOGRAFIA; DIRITTI E DOVERI DEL CITTADINO.

[...]

La storia nelle scuole elementari non può essere una esposizione continua di nomi, fatti e di date; ma consisterà principalmente in racconti che stiano da sé e valgano a dare un'idea degli uomini e degli eventi che più contribuirono all'opera del rinnovamento d'Italia. Sebbene queste narrazioni si propongano di muovere la fantasia ed il cuore e di suscitare entusiasmi di amor patrio, non debbono tuttavia essere destituite delle qualità che sono essenziali alla storia, cioè, della veridicità e dell'esattezza nelle circostanze di luogo e di tempo. L'ordine cronologico verrà a collegarle ed a renderle stabili nella memoria e negli affetti della puerizia. Ragione voleva che i fanciulli della terza classe elementare, ai quali una specie di esame di Stato accorda il diritto elettorale, fossero istruiti sulle vicende che nei tempi a noi più vicini fecero di province divise ed oppresse un solo e grande paese. Senza di questo non avrebbero potuto comprendere appieno il significato e l'importanza dei nuovi diritti, né dall'esempio storico far emergere il dovere che hanno di servire la patria con disinteresse ed amore. Così fin dal corso elementare inferiore, rimarrà impressa nella mente e nel cuore quella parte di storia nazionale, che può essere più facilmente intesa, perché viva ancora nei ricordi domestici. Nella quarta e nella quinta classe gli alunni, già preparati a considerare le presenti condizioni d'Italia come continuazione ed effetto di quanto i padri operarono, sapranno senza difficoltà procedere verso età ancora più remote e intendere come ne' secoli trascorsi il concetto della patria e l'idea liberatrice di Roma informarono tutto il pensiero, tutta l'arte, tutta l'azione del popolo italiano, e condussero questo, uscito appena dalle recenti battaglie nazionali, a comporsi pacificamente sotto la tutela di quelle libere istituzioni, che sogliono prosperare in tempi di civiltà già matura. Anche in questa parte più complessa del programma par necessario che gli avvenimenti siano collegati insieme, nel loro ordine cronologico, da qualche idea generale, così che i nomi, le date, le circostanze tutte concorrano all'intento di rendere chiare ed aperte le vicende più notevoli della storia italiana²⁴.

Studiare la storia avrebbe dovuto infondere un'idea di nazione molto forte, rafforzando lo spirito di appartenenza. Al contrario di quello che pensava Bloch, la storia era ritenuta uno strumento per formare cittadini obbedienti fedeli allo stato.

La legge Orlando, del 1904, estese l'obbligo scolastico fino a dodici anni con conseguenti modifiche ai programmi. I programmi del 1905 dedicarono grande spazio alla storia e alla geografia cercando di creare una coscienza storica negli alunni, la quale mirava allo sviluppo di un puro patriottismo.

NOZIONI DI STORIA. Il programma di terza reca: racconti storici riguardanti i fatti e gli uomini più notevoli d'Italia, con particolare riguardo alla regione, dal 1848 al 1870. [...] Bisogna prendere le mosse da questo periodo per iniziare la coltura e l'educazione civile dell'alunno. I nessi di questo insegnamento coll'educazione sono cose evidenti che è

²⁴ Catarsi E. (1990, p. 229) *RIFORMA DEI PROGRAMMI DELLE SCUOLE ELEMENTARI (1894). ISTRUZIONI GENERALI*. «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze)

superfluo dimostrargli: l'alunno deve formarsi la coscienza di essere cittadino di una Patria e deve sapere cosa sia costato agli Italiani farsene una, rompendo catene di secolari oppressioni straniere, e abbattendo gli artificiosi confini, che le regioni mutavano in Stati. [...] Il programma vuole che la storia, in questo primo grado, s'insegni con particolare riguardo alla regione. Poiché tutte le regioni d'Italia hanno con memoranda concordia cospirato allo stesso fine, l'unità nazionale, è giusto, nel discorrere di questa, la parte speciale che ciascuna regione ha avuto nel fondarla. [...] È lasciato in facoltà del maestro di servirsi nella terza classe di un breve testo sussidiario. Si è infatti considerato, che è molto utile, che gli alunni di quest'anno, lascino o no la scuola, conservino ricordo vivo e continuo di ciò che hanno imparato di quel periodo storico che, come si è detto, è così ricco di insegnamenti patriottici e civili. [...] La storia civile d'Italia del secolo XIX può ormai insegnarsi fino al 1900, naturalmente non quella delle nostre quotidiane vicende parlamentari e delle lotte politiche tra uomini e partiti; ma la storia dei più importanti avvenimenti, come la conquista d'Africa e le prove eroiche sostenute colà dal nostro Esercito. Il secolo si conclude con l'assassinio del Re Umberto: tristissima fine di secolo, segnata dal più vile e mostruoso dei delitti. L'ultima pagina di quella storia, macchiata del sangue innocente del più buono, del più leale dei Re, sia letta con orrore e raccoglimento, e ricordi a tutti il dovere di fedeltà e d'onore ²⁵.

Il Novecento portò con sé una grande instabilità scolastica, poiché l'autorità preposta alla sorveglianza dell'obbligo scolastico era ormai rappresentata dai Comuni, i quali per mancanza di fondi, il più delle volte, non svolgevano il compito che era stato previsto dal legislatore. Era sempre più forte la necessità di una statalizzazione della scuola.

La legge del quattro giugno 1911, legge Daneo/Cattaneo, stabilì l'intervento diretto dello Stato nella diffusione dell'istruzione.

Il filosofo Giovanni Gentile, ministro della pubblica istruzione del governo Mussolini, col pedagogo Giuseppe Lombardo Radice si occupò di riformare la scuola, modificando la stratificazione del percorso e portò l'obbligo fino ai quattordici anni. Le aspettative per l'insegnamento della storia erano alte, sebbene il tempo dedicato a scuola restasse insufficiente, prevedendo lezioni a partire dalla terza classe elementare.

VII – STORIA

Terza classe elementare

Racconti, bene ordinati, di storia italiana, dal 1848 al 1918, e lettura dei più significativi documenti [...]

Quarta classe elementare

1. Primordi dell'umanità civile; visione di monumenti della civiltà più antica.

²⁵ Catarsi E. (1990, pp. 294-295) *PROGRAMMI PER LE SCUOLE ELEMENTARI (1905). ISTRUZIONI*. «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

2. Gli eroi greci, (brevi letture; racconti di leggende greche; visione di opere d'arte elleniche)
3. Gli eroi romani (lezioni, letture e visione dei ricordi e monumenti di Roma, specialmente di quelli che esistono nella regione).

Quinta classe elementare

1. Figure della storia italiana nel periodo delle dominazioni straniere, con particolare riguardo alla storia della regione.
2. Gli eccellenti pittori, scultori e architetti italiani (con particolare attenzione a quelli della regione).
3. Grandi scoperte scientifiche di Italiani.
4. Cenni sulla storia d'Italia del secolo decimonono.
5. L'Esercito e la Marina d'Italia.
6. Storia della grande guerra e letture riflettenti le figure e gli episodi più gloriosi di azione collettiva e individuale.
7. Le grandi opere pubbliche in Italia dopo la unificazione; le condizioni del lavoro e della ricchezza nazionale, anche in confronto con altri paesi. [...] ²⁶

Ciò che più mi ha colpito dei programmi presi in considerazione fino ad ora è la mancanza di ordine cronologico. La scelta di periodizzazioni vicine per poi fare dei 'passi' indietro dimostrava una forte discontinuità tra i diversi cicli scolastici. Interessante osservare, comunque, come già alle scuole elementari venisse proposto lo studio della Prima guerra mondiale. Sebbene si trattasse di uno studio finalizzato ad altri scopi, questo forte legame della storia con il tempo presente costituiva una novità che ancora oggi manca in gran parte nelle nostre scuole.

Con l'avvento del fascismo la scuola si trasformò nuovamente in quanto «il Governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista». ²⁷ Iniziava uno dei periodi storici in cui più la storia è stata piegata a un uso strumentale.

Formare i bambini era una missione con l'obiettivo di crescere perfetti cittadini fascisti.

²⁶ Catarsi E. (1990 p. 330) *PROGRAMMI DI STUDIO E PRESCRIZIONI DIDATTICHE PER LE SCUOLE ELEMENTARI. (1923)* «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

²⁷(1934 pp. 218,219,220.) *Scritti e discorsi di Benito Mussolini*, vol. V, Hoepli, Milano.

I *programmi di studio* si aprivano con la seguente premessa:

La scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista²⁸.

Le periodizzazioni non potevano che essere quelle volte all'esaltazione dello Stato italiano. Il valore attribuito alla disciplina era ancora quello di mero strumento ideologico.

V-STORIA

Terza classe

Gli eroi della storia d'Italia, dal 1848 ai giorni nostri.

Lettura di proclami, lettere e ricordi di condottieri e di martiri.

Quarta classe

Le figure più rappresentative della storia romana, dalla fondazione di Roma alla caduta dell'Impero.

Lecture e visioni dei ricordi e monumenti di Roma.

Guerrieri, Santi, scienziati e artisti italiani nel medio evo e nell'inizio dell'età moderna (attraenti presentazioni).

Quinta classe

Grandi scoperte scientifiche degli italiani.

Figure eminenti della storia italiana nel periodo delle dominazioni straniere.

Storia del Risorgimento, della Grande Guerra e della Rivoluzione Fascista.

Lecture riflettenti le figure e gli episodi più gloriosi, di azione collettiva e individuale.

Le grandi opere pubbliche compiute in Regime fascista.

Le forze armate²⁹.

Nel dopoguerra i programmi scolastici furono inevitabilmente riformulati, liberati dalla pesante impronta fascista. Nel 1945 una commissione guidata dal pedagogista Carleton Wolsey Washburne³⁰ si occupò, infatti, di redigere i programmi ispirandosi a nuove ideologie

²⁸ Catarsi E. (1990, p. 344) *PROGRAMMI DI STUDIO. PRESCRIZIONI DIDATTICHE PER LE SCUOLE ELEMENTARI. (1934)*, «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

²⁹ Catarsi E. (1990, pp. 351-352) *PROGRAMMI DI STUDIO. PRESCRIZIONI DIDATTICHE PER LE SCUOLE ELEMENTARI. (1934)* «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)», La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

³⁰ WASHBURNE, Carleton Wolsey. - Pedagogista, nato a Chicago il 2 dicembre 1889. Presidente (1939-43) della "Progressive Education Association", fu in Italia dapprima consigliere scolastico dell'A.M.G. (1944-46) e poi (1946-48) direttore dell'U.S.I.S. per l'Italia del Nord (Milano). Voce *Washburne* in *Enciclopedia Treccani online* (URL https://www.treccani.it/enciclopedia/carleton-wolsey-washburne_%28Enciclopedia-Italiana%29/ consultato in data 09/01/2022)

nate in quegli anni. Questi si distanziavano notevolmente dai precedenti, e il divario era talmente profondo che nelle realtà scolastiche non vennero mai adottati.

Per la prima volta la storia e la geografia si insegnavano anche in classe prima e seconda e lo sguardo su queste discipline era lungimirante.

La necessità che emergeva era di svincolare lo studio della storia dalla gabbia del nazionalismo nella quale si era trovata costretta.

Infatti sia la storia che la geografia – quando la prima non si risolve in una cronologia di guerra e vicende dinastiche, e la seconda in un’arida nomenclatura – mirano a seguire e a spiegare il cammino della civiltà, considerando la terra come sede dell’uomo. [...]

Riuscirà tuttavia vano ogni sforzo per liberare l’insegnamento della storia dal suo groviglio di guerre e di tirannie, di rivalità dinastiche e di sterili combinazioni politiche, se non supereremo, una volta per sempre, la passione nazionalistica che nel recente passato riuscì a sviare anche la geografia dall’obiettiva valutazione delle forze economiche mondiali con la concezione delle utopie autarchiche. L’insegnamento della storia e della geografia dovrà finalmente diventare un insegnamento morale dopo la tragica esperienza sofferta dall’umanità. [...]

Solo così l’insegnante potrà per tempo instillare nelle anime giovanette un senso di equilibrio nella valutazione dei fatti storici, un profondo rispetto per l’opera degli altri popoli e un vivo desiderio di lavorare onestamente in patria per avere il diritto di godere i vantaggi dell’umana convivenza³¹.»

Washburne e la commissione si chiedevano di quali altri valori, oltre a quello nozionistico, la storia possa arricchire chi la studia. La moralità, la consapevolezza e la conoscenza di altri popoli oltre che il proprio, sono elementi che in tutti i programmi precedenti mancavano limitando la materia, svalutandola. Sebbene questi programmi non fossero destinati a essere mai effettivamente messi in atto e per quanto la vera svolta arrivasse nel 1985 (a diversi decenni di distanza dalla fondazione a Strasburgo della rivista degli *Annales*), essi avevano segnato l’inizio di un cambiamento: la trasformazione della disciplina.

³¹ Catarsi E. (1990, p. 383), PROGRAMMI, ISTRUZIONI E MODELLI PER LE SCUOLE ELEMENTARI E MATERNE (1945). Estratto dalla *Parte II TESTO DEI PROGRAMMI «Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)»*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).

2. La storia a scuola oggi.

2.1. La Nuova Storia e le Indicazioni Nazionali

La rivoluzione della scuola degli *Annales* ebbe un forte impatto sull'approccio alla storia. Il lavoro dello storico aveva subito cambiamenti importanti, Marc Bloch stravolse il modo di svolgere questa professione.

«Il buon storico somiglia all'orco della fiaba: là dove fiuta carne umana, là sa che è la sua preda³².»

La storia si sarebbe dovuta occupare di tutto, ogni aspetto della vita umana interessa lo storico, poiché le sole gesta famose di uomini del passato non sarebbero sufficienti a fornire spiegazioni valide. Questa trasformazione rese la disciplina una lente attraverso cui guardare e interpretare il mondo.

Tutte queste novità di approccio si dovevano in qualche modo riflettere anche sulla scuola, sebbene siano arrivate con estrema lentezza. Cinquantasei anni dopo la fondazione della rivista delle *Annales* a Strasburgo (1929), nel 1985, i programmi per le scuole elementari in Italia introdussero i primi cambiamenti. Accadde per la prima volta che vennero presi in considerazione quei campi disciplinari, che fino ad ora non erano stati associati alla storia: la sociologia, l'educazione civica, l'economia, le scienze sociali.

Insieme alla geografia e alle scienze sociali diventò mediatrice tra il presente ed il passato.

«Stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale³³.»

Il riferimento alle esperienze pregresse del bambino fu una novità assoluta, per poter ricostruire il passato era quindi necessario partire dalla memoria e dal vissuto del soggetto in educazione.

³² Bloch M. (1950 I ed. it.; ed. orig. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*. Piccola biblioteca Einaudi, Torino.

La pedagogia iniziò a mescolarsi con la disciplina che fino ad allora era stata strumento per la trasmissione di informazioni e non di comprensione della realtà.

Gli assunti di partenza furono lungimiranti, ma così come accadde con altri programmi precedenti, l'applicazione nelle classi non fu fattibile. Il personale docente non era formato, a causa dell'assenza di un percorso universitario adatto, e le stesse indicazioni dei programmi erano troppo generiche.

STORIA – GEOGRAFIA – STUDI SOCIALI

L'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni: quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa.

Storia

La tradizione culturale e pedagogica italiana ha sempre dedicato attenzione particolare alla comprensione storica e alla possibilità di inquadrare i problemi sotto il profilo storico.

In questa prospettiva pare necessario considerare i significati della storia intesa: come realtà del passato, come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente, come ricerca storiografica che, pur collegandosi alla memoria collettiva, tende a superarla per rinnovare il rapporto tra presente e passato.

Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. È anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazioni delle connessioni tra passato e presente.

La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere sia la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica, sia la comprensione sempre più approfondita del fatto storico stesso.

In tal modo gli alunni, nei limiti delle loro possibilità psicologiche, perverranno a una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche, acquistando progressivamente un'agile capacità critica.

L'insegnamento della storia richiede il puntuale e continuo riferimento alla concreta realtà nella quale il fanciullo è inserito ed esige che il docente realizzi un'adeguata scelta ed una funzionale organizzazione dei contenuti dell'apprendimento storico³⁴.

Il riferimento alla realtà, dopo questi programmi, diventerà una costante, l'obiettivo sarà quello di produrre apprendimento significativo nei bambini.

³⁴ *Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985*, n. 104, *Educazione&Scuola* online (URL https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf consultato in data 17/01/2022)

L'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze³⁵.

In queste affermazioni era evidente il riferimento al paradigma del costruttivismo³⁶, la conoscenza non era fornita dal docente, ma diventò frutto di costruzione di significato da parte del soggetto stesso. Per creare una conoscenza era necessario possedere basi pregresse dalle quali partire. Il collegamento, quindi, tra ciò che già si conosceva e ciò che era nuovo permetteva all'individuo di produrre apprendimento significativo.

Queste basi pedagogiche fornirono ai programmi spunti interessanti per l'insegnamento della storia. A causa della scarsa formazione del corpo insegnante e delle eredità di anni di didattica tradizionale, a volte preferita anche dai genitori, ci troviamo, tuttavia, ancora oggi ad affrontare le stesse problematiche di allora.

Gli anni che seguirono fecero crescere le ambiguità nella trasmissione della disciplina: da una parte la concezione didattica della storia (trasmissione di un percorso cronologico-sequenziale), dall'altra la concezione formativa della storia (legata quindi alle competenze).

A seguito della 'rivoluzione' dell'assetto scolastico del primo ciclo d'istruzione con la legge 28 marzo 2003, n.53, si giunse all'approvazione delle Indicazioni Nazionali.

« [...] Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale; la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola

³⁵ Bonaiuti G. et al. (2013, p. 291), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, «Apprendimento significativo», Guaraldi Editore. Rimini.

³⁶ In psicologia e in psicologia clinica il costruttivismo è un approccio derivante da una concezione della conoscenza come costruzione dell'esperienza personale anziché come rispecchiamento o rappresentazione di una realtà indipendente. Iniziatore del costruttivismo può essere considerato lo psicologo statunitense George A. Kelly che già negli anni cinquanta (con il suo *The Psychology of Personal Constructs*, del 1955) precorse gli sviluppi epistemologici e metateorici della più recente scienza cognitiva, detta "di secondo ordine".

dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

Il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale [...]»³⁷

Le Indicazioni Nazionali del 2004 avevano il compito di soppiantare i programmi a favore di 'indicazioni', ma in realtà fecero un grande passo indietro. Per quanto riguarda la storia si eliminò totalmente ogni riferimento alla contemporaneità, riportandola ad essere una disciplina 'sola', senza essere inclusa in un'unica area tematica con la geografia. L'obiettivo, seppur molto meno marcato rispetto ai programmi, rimase quello di memorizzare gli eventi principali del percorso nazionale del proprio paese.

³⁷ Legge 28 marzo 2003, n.53, Articolo 2, comma "d" e "e", da *Archivio dell'area istruzione* online (URL <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> visitato in data 19/01/2022)

STORIA

In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

1. La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina).
2. La civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica,
3. La civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,
4. La civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,
5. La nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo³⁸.

Le Indicazioni Nazionali, approvate dal ministro Giuseppe Fioroni con il D.M. 31 luglio 2007, mantennero invariati i contenuti, ma, riunirono la storia alla geografia creando un'area "storico-geografica". Lo sguardo pedagogico verso gli insegnamenti mirava allo sviluppo di un senso critico nel bambino con uno sviluppo di competenze a seguito della risoluzione di problemi.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 approvate dal ministro Francesco Profumo con D.M. 16 novembre 2012, non cambiarono di molto il destino della storia; purtroppo, il divario di contenuti tra scuola di primo grado e scuola di secondo grado si è mantenuto e permarrà fino a oggi.

Le ambiguità che derivavano dalla didattica "attiva", che si auspicava, e i contenuti obbligatori che si riferivano solo alla preistoria e alla storia antica non si risolsero, anzi aumentarono. Le indicazioni fornite erano troppo generiche ed assolutamente non applicabili viste le poche ore a disposizione per la disciplina.

L'elemento che più ha segnato una discontinuità tra i due documenti (2007 e 2012) è stato il ritorno alla solitudine della storia. Tornò ad essere a sé stante, mentre le macroaree vennero meno.

³⁸ Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59, *Obiettivi specifici di apprendimento per le classi quarta e quinta (secondo biennio)* (URL http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059_04a.pdf consultato in data 19/01/2022)

2.2.La Storia descritta nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012

STORIA

Il senso dell'insegnamento della storia

Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana.

La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio. **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.** Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia³⁹.

Procedendo nella lettura delle Indicazioni Nazionali, da subito emerge la grande importanza attribuita alla storia nella formazione della persona, intesa come cittadino, con un occhio che guarda sia al passato che al futuro. Questa prospettiva che inserisce la disciplina come 'filtro' tra passato, presente e futuro è molto importante; si mira ad un'evoluzione di contenuti fino a questo momento non ancora avvenuta.

I metodi didattici della storia

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. **La capacità e la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato: un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il «fatto storico»** per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni. È attraverso questo lavoro a scuola e nel territorio che vengono affrontati i primi «saperi della storia»: la conoscenza cronologica, la misura del tempo, le periodizzazioni. Al contempo, gli alunni incominciano ad acquisire la capacità

³⁹ MIUR (2012, pp. 51-52-53), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze (URL http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 02/02/2022)

di ricostruire i fatti della storia e i loro molteplici significati in relazione ai problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare, fino alle grandi questioni del presente⁴⁰.

Prima di spostare l'attenzione ai contenuti da trasmettere, le Indicazioni dedicano spazio al metodo. Risulta evidente il desiderio di abbandonare una didattica esclusivamente frontale per favorire metodologie pedagogicamente più adatte, le quali, entrando in contatto con i bisogni dei bambini, riescano a favorire una migliore assimilazione di nuove informazioni. Il laboratorio, le nuove tecnologie, libri, manuali, uscite didattiche, sono gli strumenti che un docente può alternare per rendere una materia accattivante e significativa per i propri allievi.

La storia come campo disciplinare

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. Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. **La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti⁴¹.**

La storia intesa come scienza capace di fornire risposte sul tempo presente è uno dei concetti fondamentali e costitutivi di questa tesi. Come comprendere l'*oggi* se non si guarda a *ieri*; questo filo conduttore che lega indissolubilmente il presente ed il passato è ancora poco esplorato a scuola. La mancanza di contemporaneità crea inevitabilmente un divario tra la storia intesa come disciplina che racconta del passato e l'auspicata visione di storia che spiega il presente.

Identità, memoria e cultura storica

Nei tempi più recenti il passato e, in particolare, i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. **Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio**. Inoltre la formazione di una società multietnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curriculum. È opportuno sottolineare come

⁴⁰ MIUR (2012, pp.51-52-53), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze (URL http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 02/02/2022)

⁴¹ *Ibid.*

proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. **Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica.** Per questo motivo il curriculum sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti della vicenda umana quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione⁴².

«Evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio», è sufficiente voltarci verso i Programmi del secolo scorso per notare quanto sia essenziale questo punto.

La storia non può più servire ideologie estremiste o stati con desiderio di controllo, la storia deve essere vissuta in maniera personale da ogni persona che si dedica a studiarla. L'obiettivo che ci si dovrebbe porre nel momento in cui ci si avvicina all'insegnamento di questa disciplina dovrebbe essere quello di donare a chi ci si trova davanti un nuovo modo per osservare e comprendere il mondo.

Indagare, scoprire, ricercare sono azioni che possiamo compiere solo se abbiamo una mente aperta e pronta ad accogliere la novità, ed è proprio quello che dovremmo perseguire nell'insegnamento della storia. Aprire le menti dei nostri allievi donandogli la consapevolezza di quanto sia utile e gratificante pensare storicamente.

La storia bene insegnata diventa così una applicazione particolare dell'attitudine al senso critico, come è augurabile che si applichi anche su ciò che sta ora accadendo intorno a noi⁴³.

La storia generale a scuola

Occorre, dunque, **aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni** – mondiale, europea, italiana e locale – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale: dal preistorico alle prime società del protostorico, dalle grandi civiltà antiche alla colonizzazione greca e al processo di unificazione del Mediterraneo, dalla costituzione dell'Impero romano alla diffusione del Cristianesimo, dalla progressiva strutturazione dei territori alla nascita di una società ricca per i diversi apporti di genti e di culture nel Medioevo; dall'Umanesimo e dal Rinascimento alle scoperte geografiche e all'espansione europea, dalla Riforma protestante alla costruzione degli stati moderni; dalla Rivoluzione scientifica all'Illuminismo e alla formazione di stati di diritto; dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali, in particolare quello

⁴² Ibid.

⁴³ Mattozzi I. (2021, p.10), *Dieci domande sull'utilità della storia. Intervista a Scipione Guarracino*, in «Il Bollettino di Clio 92», nuova serie, n. 15, pp. 8-16.

italiano, dall'industrializzazione al diffondersi della società di massa e all'emancipazione femminile; dai conflitti mondiali all'affermazione di dittature e all'espansione della democrazia, dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana, dalla decolonizzazione all'avvento della globalizzazione; dalle rivoluzioni scientifiche alla rivoluzione digitale. In particolare **la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente.** I due poli temporali, il passato e il presente, devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente. È tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente chiamano in causa le conoscenze di storia generale, articolate nell'arco del primo ciclo, sulla base della loro significatività ai fini di una prima comprensione del mondo⁴⁴.

La definizione di storia generale mi sembra incongruente con gli assunti di partenza fin qui analizzati.

Come possono gli insegnanti sviluppare una serie di argomenti così estesa e ricca e allo stesso tempo adeguare i contenuti alle nuove prospettive, in una o al massimo due ore settimanali?

Forse è questa la vera problematica a scuola, poco tempo, pochi strumenti, troppe cose da fare ed indicazioni generiche lasciate al caso.

Le premesse sono ottime, ma sono state studiate per una scuola ideale, non per quella reale.

La ripartizione delle conoscenze storiche per livelli scolastici

La disciplina, per la sua complessità, **richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della scuola primaria e secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento.** La storia generale nella scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali. Nella scuola secondaria di primo grado lo sviluppo del sapere storico riguarderà anche i processi, le trasformazioni e gli eventi che hanno portato al mondo di oggi. Una più sistematica strutturazione cronologica delle conoscenze storiche sarà distribuita lungo tutto l'arco del primo ciclo d'istruzione. In particolare alla scuola primaria sono assegnate le conoscenze storiche che

⁴⁴ MIUR (2012, pp.51-52-53), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze (URL http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 02/02/2022

riguardano il periodo compreso dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità; alla scuola secondaria le conoscenze che riguardano il periodo compreso dalla tarda antichità agli inizi del XXI secolo. L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento. **Tuttavia è importante sottolineare l'importanza, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento della storia centrato su temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta:** l'uso delle diverse fonti di energia, la difesa dagli elementi naturali avversi e la trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, i molti passaggi dello sviluppo tecnico, la conservazione dei beni e del cibo, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere, i codici e i mezzi della comunicazione, la nascita e lo sviluppo delle credenze e della ritualità, il sorgere e l'evoluzione del sentimento religioso e delle norme, la costruzione delle diverse forme di governo. Un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convinzione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici⁴⁵.

Ci si propone di costruire percorsi articolati e complessi che si distribuiscano lungo l'arco della vita del discente in maniera adatta in base all'età e alle fasi della vita. È anche chiaro però che non si possano ritardare quegli argomenti che si occupano dei problemi della vita umana sul pianeta.

Se la storia, come spiegava, Marc Bloch è scienza del cambiamento è necessario porsi in un'ottica differente: lasciare da parte la 'lezione' o le 'risposte' e concentrarsi sulla riflessione articolata⁴⁶ che tiene insieme numerosi fattori e che aiuta a sviluppare un pensiero critico, adatto ad affrontare tematiche che ci riguardano più da vicino.

Gli intrecci disciplinari

La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline. Gli insegnanti, mettendo a profitto tale peculiarità, potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni. **In particolare, è importante curare le aree di sovrapposizione tra la storia e la geografia in considerazione dell'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono.** Per l'educazione linguistica sono importanti i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, le capacità che si acquisiscono studiando con metodo i testi allo scopo di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta⁴⁷.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Heimberg C. (2021) *Perché insegnare la storia oggi?*, in «Il Bollettino di Clio», nuova serie, n. 15, cit., pp. 59-65.

⁴⁷ *Ibid.*

Il legame della storia con le altre discipline è forte, ma non c'è materia che le si lega come la geografia. Come già visto nei programmi per anni sono state associate in un'unica area tematica per poi essere oggi distinte e considerate separatamente.

Lo storico francese Fernand Braudel (1902-1985) spiega il concetto del termine *geostoria* nel suo libro *Storia misura del mondo*, fornendo diverse definizioni.

In primo luogo, la geostoria è la storia che l'ambiente impone agli uomini condizionandoli con le sue costanti.

In secondo luogo, è anche la storia dell'uomo che si confronta con il suo spazio.

L'autore la descrive una relazione che parte dalla natura e arriva all'uomo e viceversa. Trascurare questi aspetti a favore della trasmissione delle sole nozioni storiche significa sbagliare, si generano così visioni incomplete dei fenomeni⁴⁸.

L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva

L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. **I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali.** In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. **In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche**⁴⁹.

Far scoprire ai nostri alunni le tracce della memoria collettiva presenti sul territorio è un dovere per gli insegnanti di storia. Sebbene la pandemia abbia reso difficoltosa questa parte di lavoro, si tornerà a visitare i luoghi storici e sarà importante farlo con la concezione storica che spiega lo storico francese Jacques Le Goff (1924-2014). Ciò che rimane in vita di queste tracce non è il complesso di ciò che è esistito, ma è una scelta fatta dalle forze che lavorano nell'evolversi temporale del mondo. Le caratteristiche dei monumenti si legano alle capacità volontarie o involontarie di permanere nelle società storiche; è ciò che rimane della memoria collettiva⁵⁰.

Mostrare che anche un monumento è una fonte, vuol dire educare al terreno, educare agli oggetti, «educare a un'attenzione verso le cose che in tempi di iperconsumismo è un valore

⁴⁸ Braudel F. (1997) *Storia misura del mondo*. Il Mulino, Bologna.

⁴⁹ *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, pp. 51-52-53, online (URL http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 20/01/2022)

⁵⁰ Le Goff J. (1978) *Documento/Monumento*. Enciclopedia Einaudi Torino. Vol. V, pp. 38-43.

educativo importante⁵¹». Contribuire con la storia allo sviluppo alla cittadinanza attiva è un proposito assolutamente innovativo e necessario, però ci si scontra nuovamente con il fattore temporale già analizzato in precedenza.

Come districarsi in questo mare di punti da toccare senza averne il tempo?

2.3.La storia da un punto di vista pedagogico

È necessario richiamare i caratteri costitutivi dell'intelligenza dei Greci chiamata *métis*: insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità⁵².

Il genere di intelligenza al quale si fa riferimento in questa citazione mette insieme più variabili, compone un puzzle di abilità, conoscenze e competenze, grazie alle quali l'individuo riuscirà a districarsi in ogni situazione che gli si presenta. Conoscenze, abilità e competenze sono termini che si somigliano ed attorno ai quali spesso si crea confusione.

Le conoscenze si possono suddividere in teoriche o pratiche e racchiudono l'insieme dei fatti, delle teorie, delle pratiche assimilate grazie all'apprendimento. Le abilità indicano le capacità dell'individuo di applicare le conoscenze per concludere un compito o risolvere un problema.

Il concetto di competenza invece è più complesso e talvolta ambiguo. Da un punto di vista professionale 'essere competenti' in un determinato campo lavorativo significa essere degli esperti, quindi specializzati in un determinato ambito. Da un punto di vista pedagogico la definizione del termine ha una lunga storia, innumerevoli autori si sono pronunciati in merito. Nella sostanza possiamo declinare la competenza come la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale⁵³.

Nel corso del tempo quindi si è passati dalla centralità delle conoscenze della didattica frontale, allo sviluppo delle abilità, per giungere alle teoriche pedagogiche innovative del

⁵¹ Monducci F. (2021, p.117) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. UTET, Novara.

⁵² Morin E (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.

⁵³ Cfr. Ersilia Menesini, Giuliana Pinto e Annalaura Nocentini (a cura di) *Apprendimento e competenza sociale nella scuola. Un approccio psicologico alla valutazione e alla sperimentazione*, Roma, Carocci, 2014.

secolo scorso che hanno spostato il mirino dell'educazione verso il paradigma delle competenze.

Pedagogisti come Piaget⁵⁴, Vygotskij⁵⁵, Dewey⁵⁶ e Bruner⁵⁷ sono stati, com'è noto, i promotori delle più significative rivoluzioni pedagogiche del secolo scorso.

A partire dalle riflessioni di questi autori, apprendere non fu più considerato un processo passivo di assimilazione di nozioni, ma un processo cognitivo grazie al quale ogni soggetto si trova al centro della relazione educativa, con i propri bisogni e il proprio bagaglio esperienziale. Tutto ciò che riguarda l'educando rientrava, per questi autori, nel progetto educativo: interessi, passioni, capacità. L'obiettivo della scuola doveva diventare quello di creare connessioni e l'apprendimento era un'attività individuale di continua ristrutturazione di rappresentazioni mentali e di campi di conoscenza.⁵⁸ La conoscenza passò in secondo piano a favore della capacità di gestire i propri processi e saperli valutare. Scandire il tempo della formazione e costruire i percorsi adatti per sostituire la mera accumulazione di dati. Questo cambiamento di percezione della scuola e dell'insegnamento è stato il frutto di diversi studi, ricerche ed esperimenti di illustri studiosi. Uno dei più importanti nel campo dell'intelligenza infantile fu sicuramente lo psicologo svizzero Jean Piaget.

Jean Piaget per oltre quarant'anni si è dedicato all'osservazione e al raccoglimento di dati sulla conoscenza dei bambini. Sulla base di quest'ultimi ha potuto delineare gli stadi attraverso cui l'intelligenza si sviluppa.

⁵⁴ «Jean Piaget (1896-1980) nacque in Svizzera e si laureò in scienze naturali e ottenne il dottorato in questa disciplina, con una ricerca sui molluschi del Vallese, all'università della sua città natale. Si orientò poi verso lo studio della psicologia e della psichiatria, approfondendo queste discipline a Zurigo, a Parigi e a Ginevra. (a cura di) Bianca Dematteis. *Jean Piaget: pensiero pedagogico e cognitivismo*». (URL= <https://www.studenti.it/jean-piaget-pensiero-pedagogico-e-cognitivismo.html> consultato in data 31/01/2022)

⁵⁵ Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) fu lo psicologo ed il pedagogista sovietico padre della scuola storico-culturale. L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij è che lo sviluppo della psiche è guidato e influenzato dal contesto sociale, quindi dalla cultura del particolare luogo e momento storico in cui l'individuo si trova a vivere e che provoca quindi delle stimolazioni nel bambino, e si sviluppa tramite "strumenti" (come il linguaggio) che l'ambiente mette a disposizione.

⁵⁶ «John Dewey (1859-1952) fu uno dei più importanti intellettuali statunitensi del suo tempo, eclettico e influente. Per più di sessant'anni, prima da studente e poi da professore e studioso, fu protagonista della vita accademica americana, cambiando più di cinque università (dall'Università del Vermont, alla quale si iscrisse a soli quindici anni, alla Columbia di New York, nella quale concluse la sua lunga carriera). (a cura di) Giulia Guadagni. *John Dewey: biografia, filosofia e libri*». (URL= <https://www.studenti.it/john-dewey-biografia-pedagogia-e-libri.html> consultato in data 31/01/2022)

⁵⁷ «Jerome Seymour Bruner (1915-2016) fu uno psicologo statunitense, noto per aver contribuito allo sviluppo della psicologia cognitiva e della psicologia culturale nel campo della psicologia dell'educazione. Redazione studenti, *Jerome Seymour Bruner: biografia, pensiero, opere*». (URL= https://www.studenti.it/bruner_percezione_pensiero.html consultato in data 31/01/2022)

⁵⁸ Monducci F. (2021) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. UTET, Novara.

Il ruolo dell'educazione doveva quindi essere quello di adeguarsi allo stadio⁵⁹ a cui si trovava il bambino ad una determinata età.

Le modalità attraverso cui le nuove informazioni diventerebbero conoscenza passerebbero attraverso i due meccanismi di equilibrizzazione conoscitiva: assimilazione e accomodamento.

«L'assimilazione consiste nella capacità di selezionare e incorporare nuove esperienze e informazioni agli schemi già in possesso, mentre l'accomodamento è il meccanismo opposto, ossia la modificazione dei comportamenti e degli schemi cognitivi preesistenti in relazione al contesto circostante. In altre parole, il bambino possiede delle categorie che modifica e amplia adducendo nuovi elementi per avere la possibilità di affinare qualitativamente e quantitativamente la spiegazione degli eventi; nel caso in cui questo non fosse possibile, è "costretto" a crearsene di nuove, estendendo così il ventaglio di proposte con cui organizzare e malleare la realtà⁶⁰.»

Questa teoria ha esercitato una notevole influenza sui programmi educativi, l'idea che i bambini da piccoli non siano pronti per l'istruzione, o che la scuola debba ampliare la consapevolezza che i bambini possiedono del mondo era la base della nuova pedagogia⁶¹.

La nuova pedagogia, secondo Dewey, deve mirare al metodo e abbandonare ogni contenuto prefissato, puntando non solo allo studio dei fatti della storia passata ma anche e soprattutto all'analisi dell'azione futura. **Le nozioni sono fini a sé stesse in quanto mutevoli, ciò che realmente conta è la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche.** L'indagine tramite l'esperienza diretta è la sintesi di questo metodo⁶².

John Dewey a cavallo tra 1800 e 1900 fu un filosofo ed un pedagogista statunitense che, con molti altri autori, diede vita all'attivismo. Questa corrente di pensiero mise al centro dell'azione educativa il bambino, inteso come protagonista del proprio percorso educativo. Maria Montessori, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e molti altri si

⁵⁹ «È possibile classificare lo sviluppo cognitivo in diverse fasi. Ogni fase è propedeutica per la sua successiva, che è di superiore complessità. I quattro stadi sono:

- Stadio senso-motorio (0-2 anni)
- Stadio preoperatorio (2-7 anni)
- Stadio delle operazioni concrete (7-12 anni)
- Stadio delle operazioni formali (12 anni in poi)»

Brugnola V.F. (2019), *Piaget e gli stadi evolutivi dello sviluppo*, (URL= https://www.prometheus-studio.it/filosofia_e_storia/2019/12/08/piaget-e-gli-stadi-evolutivi-dello-sviluppo/ consultato in data 23/01/2022)

⁶⁰ Izzo D. (2018), *La genesi della conoscenza: il ruolo dei processi di assimilazione e accomodamento nello sviluppo cognitivo di Piaget*. Articolo online sito «ebookscuola.com», (URL <https://www.ebookscuola.com/blog/la-genesi-della-conoscenza-il-ruolo-dei-processi-di-assimilazione-e-accomodamento-nello-sviluppo-cognitivo-di-piaget/#:~:text=L'assimilazione%20consiste%20nella%20capacit%C3%A0,in%20relazione%20al%20contesto%20circostante>. Consultato in data 23/01/2022)

⁶¹ Siegal M. (1999), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Raffaello Cortina Editore.

⁶² Monducci F. (2021, p. 41), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. UTET, Novara.

occuparono di costruire strutture adatte a questa nuova concezione della scuola, poiché anche l'ambiente in cui si sviluppa l'azione di insegnamento-apprendimento doveva essere curato e contestualizzato.

Attraverso tutte queste innovazioni e premesse pedagogiche, anche l'insegnamento della storia avrebbe dovuto subire interventi drastici.

Eppure, come emerge dall'analisi dei programmi e delle indicazioni nazionali nelle pagine precedenti, è palese che questo non sia avvenuto.

Le nuove correnti pedagogiche che percorsero il secolo scorso ed influenzarono la scuola, resero palese un nuovo bisogno della società, quello di competenza.

Ad accrescere il rinnovamento della scuola italiana, nel 2006 l'Unione Europea decise di formulare competenze chiave di cittadinanza derivanti da una sintesi di competenze culturali e metodologiche⁶³.

Il fine ultimo era quello di fornire agli educatori uno strumento utile alla formazione del cittadino europeo. Furono delineate le otto competenze-chiave, partendo dall'assunto che con il termine competenze competenza le raccomandazioni europee intendevano *un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti*; mentre le competenze-chiave 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 la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità⁶⁴.

Le competenze così delineate risultarono:

1. Comunicazione nella madre lingua,
2. Comunicazione nelle lingue straniere,
3. Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologia,
4. **Competenza digitale,**
5. **Imparare a imparare,**
6. **Competenze sociali e civiche,**
7. Spirito di iniziativa e di imprenditorialità,

⁶³ Monducci F. (2021), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara.

⁶⁴ Voce *Competenze Europee, L'Orientamento. Il magazine per la scuola, l'università e il lavoro*. (URL=<https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee-consultato-in-data-25/01/2022>)

8. Consapevolezza ed espressione culturale⁶⁵.

Dal 2012 le competenze-chiave divennero quindi prescrittive per tutti i gradi della scuola dell'obbligo. Programmare per competenze significava essere all'avanguardia, eppure sradicare la didattica tradizionale non era un lavoro semplice.

⁶⁵Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, *Raccomandazione del parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006*, (URL [https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=II%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7\)%20spirito%20di%20iniziativa%20e](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=II%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7)%20spirito%20di%20iniziativa%20e) consultato in data 25/01/2022)

3. Per una ridefinizione della cosiddetta storia generale: Indicazioni nazionali ed esperienza maturata in classe

3.1. Approccio alla storia a scuola, secondo le tesi di Ivo Mattozzi

I docenti alle prese con l'insegnamento della storia nella scuola primaria, oggi, si scontrano con una serie di ambiguità e di ostacoli. Come emerge nelle pagine precedenti, nei programmi come anche nelle indicazioni, gli assunti di partenza per lo sviluppo di una sensibilità storica nei bambini è presente, ma nella pratica, in classe, insegnare storia è ben diverso.

Nelle Indicazioni nazionali la storia è declinata in quella che possiamo definire storia generale. Ivo Mattozzi, uno dei principali interpreti e testimoni degli sforzi compiuti per il rinnovamento della didattica della storia, nel manuale *Una nuova storia generale da insegnare* apre il primo capitolo sostenendo che oggi la storia generale a scuola sia inutile. La sua posizione si fonda sulla constatazione che la diffusa incultura dei giovani evidenzia lo scarso valore formativo attribuito alla storia negli anni della scuola dell'obbligo.

L'autore sostiene che questo fallimento sia dovuto alla tematizzazione e al metodo della storia insegnata. Se infatti per le altre discipline il raggio dell'azione didattica risulta molto ampio e vario, per la storia siamo rimasti, per la maggior parte delle ore, fermi alla trasposizione manualistica del passato, la quale ci impedisce di mettere in pratica quello che viene auspicato nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum*. L'obiettivo della storiografia tradizionale è quello di formare un bagaglio di informazioni e di conoscenze su cui proiettare le storie monografiche con cronologie, periodizzazioni, valori condivisi⁶⁶.

La scuola, oggi più che mai, dovrebbe, invece, avere il coraggio di scomporre e ricomporre il curriculum scolastico della disciplina al fine di renderla significativa per i soggetti coinvolti.

Si può vivere senza storia ma difficilmente si è privi di una immagine del passato; questa si forma in ogni caso e in mancanza di storia sarà il mito a imporsi⁶⁷.

⁶⁶ Mattozzi I. (2018), *La storia generale scolastica: come rinnovarla*, in Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T. (a cura di) *Una nuova storia generale da insegnare*, Edizioni Clio 92, e-book.

⁶⁷ Mattozzi I. (2021, p. 9), Dieci domande sull'utilità della storia, «il Bollettino di Clio», Anno XXI, Nuova serie, numero 15, pp. 8-16.

È essenziale che si affermi che ogni episodio della storia, più o meno celebre, diventa comprensibile solo se lo si confronta con quelli che lo precedono. Pensare storicamente diventa una competenza senza la quale saremmo vuoti contenitori da riempire senza pensare.

Ivo Mattozzi propone alcuni *criteri* per rinnovare la storia a scuola.

Ne analizzo alcuni.

Conoscenze storiche che possano essere messe in relazione con le caratteristiche del mondo attuale⁶⁸.

La storia e il mondo reale per i bambini sono ambiti separati che non si incontrano. La preistoria e la Storia Antica vengono identificate, infatti, con il termine ‘antico’ o ‘passato’, non necessariamente legate al tempo presente. Pensiamo a quanto sia difficile definire il tempo (capitolo 1), tanto per gli adulti quanto per i bambini. Non è corretto pretendere perciò che i bambini sappiano astrarre la storia (preistoria e storia antica) proiettandola nel presente, senza che siano prima forniti loro gli strumenti adatti. La spiegazione di nozioni senza costruzione di senso, connessioni e legami è insignificante.

Ampliamento della scala spaziale e della visione della storia⁶⁹.

Allargare gli orizzonti è un proposito lungimirante per la storia, significherebbe aprire le porte al mondo senza essere limitati dai confini nazionali.

Antonio Brusa nel suo intervento nel manuale *Una nuova storia generale da insegnare* parla di una ‘mare di storie’ nel quale lo storico deve riuscire a navigare con spirito di scoperta e pronto alla novità. Il mare storico per eccellenza è il Mediterraneo⁷⁰, ma forse al giorno d’oggi non è più sufficiente, o meglio, lo è se paragonato al resto del mondo.

Questo tassello nella scuola italiana manca.

Occorre ricompattare tematicamente i fatti pertinenti allo stesso processo ma sparpagliati nel testo a causa della collocazione cronologica⁷¹.

⁶⁸Mattozzi I. (2018), *La storia generale scolastica: come rinnovarla*, cit.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

Distaccarsi da una successione cronologica degli eventi con l'obiettivo di raggruppare insieme eventi legati dai medesimi processi è uno sforzo mentale importante, ma molto proficuo. Le capacità cognitive che entrano in gioco sono numerose ed allenano alla flessibilità mentale.

Non limare la conoscenza ai fatti "origine" [...] come se bastassero a dare conto nel mondo attuale [...]⁷².

Insegnare storia come una serie ordinata di avvenimenti distorce quella che è di fatto la realtà. Spiegare, per esempio, che la Prima Guerra Mondiale è iniziata con l'attentato all'arciduca Francesco Ferdinando d'Asburgo a Sarajevo il 28 giugno 1914 non è sufficiente. Il contesto politico, sociale ed economico non può venir meno, tutti gli uomini viventi nel 1914 sono parte della storia che studiamo noi oggi.

Un esempio efficace (anche sul piano della didattica rivolta alla scuola primaria) era stato proposto, in tal senso, anche da Marc Bloch a proposito della storia del consumo della marmellata nella cultura francese.

Lo storico aveva notato che, nel 1935, in Francia, in tutte le case era presente la confettura; chiunque la poteva produrre. In quanto dolce, la marmellata è zucchero, quindi Bloch iniziò a riflettere sulla presenza dello zucchero nelle case dei francesi. Durante il Medioevo e l'Ancien Régime questo prodotto veniva importato dalle piantagioni di canna da zucchero nei caraibi, quindi, con un costo elevato. Nel secolo scorso invece, già all'epoca di Bloch lo zucchero arrivava dalla Francia stessa poiché estratto dalle barbabietole. Questa fu una vera e propria rivoluzione che tutt'oggi ha ancora le sue ripercussioni: mangiare la marmellata la mattina è una piccolezza scontata per noi, per i nostri genitori e forse anche per i nonni, ma per i trisavoli no, non lo era.⁷³ Conoscere dettagli come questo, rende chi studia consapevole di quel contorno che si trova ai lati dei grandi avvenimenti, quelli "degni di nota".

La storia è dimezzata, cioè limitata a rappresentare solo il protagonismo del genere maschile? [...]⁷⁴.

⁷² *Ibid.*

⁷³ «Alessandro Barbero spiega Marc Bloch» su Youtube
(URL <https://www.youtube.com/watch?v=gZ5I3kema6I> consultato in data 26/01/2022)

⁷⁴ Mattozzi I. (2018), *La storia generale scolastica: come rinnovarla*, cit.

Le donne popolano la terra come gli uomini e fanno parte della storia allo stesso modo. La storia generale proposta a scuola però presenta, secondo Mattozzi e secondo una mentalità sempre più diffusa (anche se non sempre davvero consapevole), un'impronta "maschilista", poco attenta alla storia delle donne, o meglio, alla storia di genere.

La sostituzione del termine 'donne' con quello di 'genere' sottende l'idea che ogni informazione che riguardi le donne, di fatto interessi anche gli uomini; le due storie non possono esistere separate. L'una implica lo studio dell'altra.⁷⁵ Una lacuna così profonda nelle Indicazioni Nazionali è un fattore di arretratezza nel 2022. Se le donne non si ritrovano nel passato, poiché nei manuali, nella maggior parte dei casi, la storia di genere è assente, non potranno identificarsi o riconoscersi in essa. Diventa difficile quindi immaginare il divenire se non si è consci di possedere un passato.

Mostrare la storia con carte, immagini, tracce, infografica, documentari, testi di finzione storica⁷⁶.

Insegnare storia attraverso il laboratorio è un metodo efficace e divertente. Toccare, maneggiare, esplorare documenti o fare ricerche, guardare film sono delle tecniche didattiche che rendono lo studio della storia appassionante. Abbandonare la didattica frontale a favore di una laboratoriale spaventa gli insegnanti, poiché creare unità di apprendimento che coinvolgano nuove metodologie richiede tempo. Sebbene i programmi non esistano più, e quindi risulti difficile "restare indietro con il programma", la sensazione è questa: perdere tempo.

Il laboratorio di storia è un mediatore inclusivo, perché di fronte a compiti differenziati, intelligentemente calibrati, ma integrati perché uniti negli stessi obiettivi per il gruppo e per la classe, le abilità e le disabilità hanno modo di incontrarsi senza correre il rischio di essere sottoposte a un giudizio di valore⁷⁷.

Mescolare la trasmissione frontale al laboratorio aiuta a creare le basi per vivere esperienze significative a scuola.

⁷⁵ Serafini E.(2021), *L'utilità della storia delle donne e di genere nella costruzione di pari opportunità*, «Bollettino di Clio 92», Anno XXI, Nuova serie, numero 15, pp.74-82. Cit.

⁷⁶ I. Mattozzi, *La storia generale scolastica: come rinnovarla?* cit.

⁷⁷ Monducci F. (2021, p.20) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara.

Nell'anno scolastico 2020-2021 ho lavorato come educatrice nella stessa classe in cui sono insegnante di sostegno quest'anno, ho avuto la fortuna di seguire le ore di storia con la maestra dell'allora quarta, attuale quinta. Studiando le prime civiltà etrusche, nel manuale era presente un capitolo sulle tessitrici e mi è venuto in mente di proporre all'insegnante di far costruire ai bambini un telaio e con la lana insegnare loro a tessere. La maestra mi ha incoraggiata approvando la mia proposta e iniziando così a dedicare un'ora alla settimana al laboratorio di storia. Tutti si sentivano coinvolti in un'attività studiata per attirare l'attenzione del gruppo classe, compreso il bambino con il quale lavoravo, affetto da sindrome dello spettro autistico e quindi più impacciato nei movimenti di motricità fine. L'aiuto reciproco ha reso possibile la partecipazione di ogni alunno.

Provare in prima persona quest'esperienza ha permesso di ragionare su cose che oggi si considerano scontate, come i vestiti.

Nel secondo quadrimestre invece abbiamo prodotto i vasetti con il *Das* sui quali abbiamo scritto con delle cannuce tagliate per ricreare gli strumenti usati dai sumeri per scrivere. Ogni bambino ha scritto il proprio nome con l'alfabeto sumero. Produrre qualcosa con le mani rimane impresso nelle loro menti e permette sempre di fare delle riflessioni su quanto appreso.

Quest'anno abbiamo ripreso con le stesse modalità laboratoriali e abbiamo proposto loro di portare dei sottovasi, sui quali con la carta carbone abbiamo applicato dei disegni che richiamano alle decorazioni sui vasi dell'Antica Grecia e li abbiamo poi ripassati con il pennarello indelebile ed appesi alle pareti.

Il laboratorio si traduce in elasticità mentale sia per gli alunni che per il docente stesso. Riuscire a districarsi tra le innumerevoli strategie didattiche a disposizione crea nella classe l'aspettativa riguardo a quanto si starà per svolgere.

Spostarsi da una didattica frontale ad una multimediale⁷⁸ diventa utile a produrre motivazione intrinseca per i soggetti in educazione, i quali ogni giorno saranno curiosi di scoprire quale sarà il metodo di lavoro che li accompagnerà durante la lezione.

⁷⁸ Si tratta dell'offerta dello stesso contenuto in modi e forme diverse, ideata per la pedagogia speciale, è una modalità che consente al docente di fornire a tutti gli studenti il contenuto da apprendere. Cfr. Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.

Insegnare meno, insegnare meglio, insegnare solo storie significative⁷⁹.

Il concetto a cui vuole arrivare Ivo Mattozzi con questi criteri è che non siamo tenuti ad insegnare tutto, questo non è il nostro compito.

Un rinnovamento necessario è quello di proporre solo una quantità sopportabile di conoscenze significative: una selezione di conoscenze riguardanti contesti e processi di trasformazione decisivi in numero compatibile con le attività di insegnamento e di apprendimento che si possono articolare nel tempo assegnato alla disciplina. Le conoscenze selezionate se sono significative contribuiscono a formare la cultura storica utilizzabile per comprendere il mondo e aperta a nuovi accrescimenti⁸⁰.

L'aggettivo 'significativo' fa parte di quel bagaglio di esperienza costruito lungo i cinque anni di percorso universitario. È un concetto a me caro e nel quale ho molta fiducia. Ha le sue radici nel costrutto dell'apprendimento significativo dello psicologo statunitense David Ausubel (1918-2008).

Negli anni Sessanta lo psicologo statunitense David Ausubel(1918-2008) propose l'apprendimento significativo in opposizione a quello meccanico. Secondo lo psicologo la conoscenza si verifica solo se il soggetto elabora un significato. L'allievo attribuisce al materiale di apprendimento un proprio significato psicologico. Integrare nuove informazioni con quelle che già si possiedono utilizzandole anche in contesti differenti, permette lo sviluppo di competenze in diversi campi cognitivi.

Numerose ricerche sull'apprendimento dimostrano ormai chiaramente l'influenza che le conoscenze e le esperienze pregresse del bambino esercitano sulle possibilità di apprendere.

Con questi assunti di partenza, la storia più delle altre discipline dovrebbe essere promotrice di apprendimento significativo, vista la sua valenza sociale. Risulta palese che una trasmissione di contenuti non serva ai fini di produrre apprendimento significativo.

[...] fino a quando nella società non si diffonderà l'idea che la storia non è custode della tradizione identitaria italiana, europea o di una qualche subalternità, **ma uno strumento per capire il mondo** [...]⁸¹

⁷⁹ I. Mattozzi, *La storia generale scolastica: come rinnovarla?* cit.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Brusa A. (1998), *Il mare delle storie*, in Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T. (a cura di) *Una nuova storia generale da insegnare*, cit.

3.2. Nuove generazioni: alunni 2.0

Fino ad ora mi sono occupata di vari temi che toccano direttamente o indirettamente l'insegnamento della storia, ma manca all'appello quello forse più importante. Al centro dell'azione educativa, infatti, non si trovano né i contenuti, né la didattica, ma gli alunni.

È fondamentale conoscere e programmare in base ai bisogni di chi ci troviamo in aula. I bambini che frequentano la scuola primaria oggi sono molto diversi da quelli del dopoguerra o gli stessi di due anni fa. I bisogni cambiano, gli ambienti cambiano, le famiglie cambiano, i contesti cambiano: tutto si trasforma e così anche le persone. Ci si deve quindi chiedere chi siano i bambini che frequentano la scuola oggi.

Di fatto stiamo facendo i conti con una generazione che ha già superato la definizione di 'nativi digitali', come anche quella di 'generazione Z': la 'generazione Alpha'.

I nativi digitali sono coloro nati a cavallo tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta, hanno vissuto la diffusione del *computer* e di *Internet* e sono in grado di utilizzare questi mezzi come estensione della propria rete sociale. Anche definiti *Millennials* possiedono una maggiore familiarità con i nuovi mezzi di comunicazione, con la rete, i media e le tecnologie digitali. Sebbene io stessa sia una *millennial*, e riconosca questa dimestichezza con tutto ciò che riguarda il mondo digitale, la Generazione Z si colloca diversi passi avanti.

La *Generation Z* comprende gli individui nati tra 1995 ed il 2010, sono considerati la generazione più eterogenea, multiculturale ed istruita che il mondo abbia mai conosciuto. Per questa generazione tutto è accessibile, l'abisso tra la GenZ e ciò che l'ha preceduta è enorme.

I bambini nati in questo lasso temporale non si sono trovati a dover imparare ad usare i vari dispositivi digitali, ci sono cresciuti assieme.

Prima di scrivere utilizzano il *tablet*, prima di saper colorare sanno cercare la canzone preferita su *Youtube*. Non ci sono limiti, tramite un pc è possibile perseguire le proprie passioni, prendere lezioni di qualsiasi cosa, imparare tutto quello che si desidera senza spendere soldi per farlo.

Dalla propria camera sono in grado di produrre contenuti che saranno visualizzati da milioni di persone, il tutto senza nemmeno uscire di casa⁸².

82

What makes generation Z so different? (URL <https://www.youtube.com/watch?v=qyCn3APagyU> consultato in data 06/07/2022)

Ci si trova ad affrontare una sfida educativa ardua: cosa offrire di innovativo ad una generazione che si convince di avere già il mondo in mano e che si illude di possederlo prima che si insegni loro a districarsi fra notizie più o meno attendibili, più o meno fondate?

La scuola negli anni si è trovata disarmata poiché gli insegnanti nella maggior parte dei casi appartengono a generazioni troppo precedenti rispetto a quelle dei bambini prive della possibilità di aggiornarsi con grande frequenza e continuità.

Infatti, la «generazione alpha» è l'ultima arrivata e si compone dei nati dopo il 2010. I protagonisti di quest'ultima non hanno mai visto un mondo senza tecnologia e stanno vivendo la prima pandemia globale. I bisogni dei bambini che abbiamo nelle nostre classi oggi non si sono mai visti prima.

Conoscere è la chiave che ci consente di studiare e portare nelle nostre aule un'azione educativa efficace, è compito degli insegnanti quindi scoprire i nuovi bisogni dei bambini che abitano le scuole ed agire di conseguenza.

La generazione che stiamo conoscendo passo dopo passo, ha sicuramente delle marce in più rispetto a quelle del passato, ma allo stesso tempo presenta delle lacune. Il secolo che stiamo vivendo offre una vasta gamma di opportunità digitali, ma iniziano a mancare quelle analogiche.

I ragazzi sanno tutti usare un computer, battere sulla tastiera alla velocità della luce, ma poi non riescono a scrivere in modo leggibile con carta e penna. Diverse ricerche hanno dimostrato come l'esposizione alle luci di *tablet* o *smartphone* in giovane età danneggi strutture cerebrali in via di sviluppo.

Il rapporto tra gli artefatti tecnologici e la mente umana ormai è un dato di fatto e con l'espressione tecnologia cognitiva si intende il campo di studi che si occupa dei rapporti cognitivi tra esseri umani e dispositivi tecnologici⁸³.

L'occhio del lettore che si diletta online non è più capace di soffermarsi sul dettaglio e quando si trasferisce a leggere sul cartaceo fa fatica a mantenere la concentrazione e a leggere un'intera frase da destra a sinistra.

Rispetto al passato leggiamo molto di più, uno studio del *Global Information Industry Center Uni California* ha dimostrato che l'individuo medio consuma circa trentasei GB al giorno sui vari dispositivi che equivale a circa centomila parole quotidiane.

⁸³ Bonaiuti G. et al. (2018), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma.

L'informazione è diventata una sorta di intrattenimento, ciò comporta un grande sforzo per il lettore poiché la mente riceve flussi di informazioni non riuscendo a soffermarsi su di esse o ad esercitare un pensiero profondo o critico⁸⁴.

Frustrazione, non-gestione della noia, mancanza di motricità fine sono abilità e sentimenti che i bambini di oggi iniziano a non riconoscere e non riescono conseguentemente a gestire quando gli si presentano.

Siamo di fronte ad un progresso immenso ed assolutamente positivo, ma ci stiamo perdendo una parte di esperienza necessaria per formare gli adulti del futuro. Subire passivamente cascate di informazioni senza avere gli strumenti adatti a navigare nel grande mare del web è come buttarsi in un mare pieno di squali.

La scuola dovrebbe collocarsi nel mezzo e diventare filtro per far sì che i bambini diventino *consapevoli digitali*.

La problematica principale però è che la scuola rispecchia e veicola ancora modelli e pratiche tradizionali rimanendo indietro rispetto. Il bisogno è quello di accogliere le richieste dei giovani e andargli incontro aggiornando la didattica attraverso le tecnologie⁸⁵.

La realtà storica in cui viviamo è quella di una società ormai immersa nel mondo digitale. Ricerche a proposito del mondo di pensare dei nativi digitali hanno dimostrato che per mezzo delle tecnologie si possono sviluppare comportamenti di segno negativo (Prensky, 2010)⁸⁶. L'essere multitasking che deriva dal compimento di due o più operazioni contemporaneamente del nostro cervello, caratteristica molto sviluppata nei nativi digitali ha una valenza non positiva. La mente che si sposta da un argomento ad un altro è un ostacolo per apprendere con significatività (Hattie, Yates, 2013)⁸⁷.

La riflessione che sono giunta a fare, oltre ai contenuti della storia proposta a scuola, riguarda anche le modalità attraverso cui la offriamo ai bambini e verso quali direzioni sarebbe opportuno dirigersi, visto il periodo storico che stiamo attraversando e quasi superando.

⁸⁴ Wolf M. (2008), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

⁸⁵ Bonaiuti G. et al. (2018), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma.

⁸⁶ Cfr. Simone R. (2006), *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.

⁸⁷ Bonaiuti G. et al. (2018), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma

Lo scoppiare della pandemia ci ha travolti e l'impatto è stato così forte da lasciarci inermi e disarmati di fronte ad un nemico invisibile.

La scuola, reagendo alla situazione pandemica, ha perso alcune preziose opportunità che possono nascere solo dalla didattica svolta in presenza.

La didattica a distanza ha lasciato infatti l'amaro in bocca sia agli studenti che agli insegnanti poiché a rimetterci sono state principalmente la qualità degli apprendimenti e le relazioni sociali.

Abbiamo vissuto (stiamo vivendo) un evento traumatico, che andrà studiato a fondo, da diverse prospettive e alla luce di differenti tipologie di fonti e di testimonianze. L'analisi e la comprensione di tali eventi imporranno di prestare attenzione non tanto alla memoria fattuale, quanto alla rielaborazione delle singole memorie individuali rivelatrici di traumi, così come di attivazione di strategie creative, di acquisizione di nuove consapevolezze⁸⁸.

3.3. Nuovi bisogni e nuovi scenari

Ci troviamo in un periodo storico che verrà studiato ed analizzato dalle generazioni che ci succederanno, ma senza andare troppo lontani nel tempo, già ora si possono trarre le prime conclusioni.

La scuola non era pronta all'avvento del digitale con tale prepotenza, ciò che ci ha rivelato la pandemia è l'arretratezza da un punto di vista tecnologico nel quale la scuola versava. Ora è quindi giusto chiedersi quale ruolo assumerà d'ora in avanti il digitale nella nostra quotidianità. Risulta impensabile ricollocare la tecnologia ai margini delle nostre vite, quindi anche a scuola la didattica non potrà più prescindere dagli strumenti a nostra disposizione. Sarebbe auspicabile smettere di parlare di DAD intesa come didattica a distanza a favore *didattica digitalmente aumentata*⁸⁹.

⁸⁸ Gabrielli P. (2021), *Ricostruire. Emergenze del presente e (im)possibili paragoni con il passato*, «Dossier sulla Summer school 2020», sezione Emergenza/Normalità, p. 21 (URL <http://www.novecento.org/emergenza-e-nuova-normalita/ricostruire-emergenze-del-presente-e-impossibili-paragoni-con-il-passato-6891/> consultato in data 09/02/2022)

⁸⁹ Salassa A.G., Portincasa A. (2021), *Dentro/oltre la pandemia: scuola e società al tempo dell'onlife*, «Dossier sulla Summer school 2020», sezione Emergenza e (nuova) normalità. (URL <http://www.novecento.org/emergenza-e-nuova-normalita/dentro-oltre-la-pandemia-scuola-e-societa-al-tempo-dellonlife-7078/> consultato in data 09/02/2022)

Già nel 2016 il *piano per la formazione dei docenti 2016- 2019*⁹⁰ impostava come priorità le «competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento», come anche per i bambini nel 2006 tra le competenze chiave europee⁹¹ compariva la voce «competenza digitale». Sebbene le premesse fossero queste ci siamo trovati disarmati quando siamo giunti al momento di sfoderarle.

La sfida educativa, oggi, impone impegno e attenzione, poiché il ruolo di educatori che stiamo ricoprendo è fragile. Bisogna essere pronti al cambiamento che ora è inevitabile.

Un primo bisogno è quindi sicuramente quello di un adeguamento delle scuole ad un livello tecnologico che soddisfi gli *standard* del nostro secolo.

I vantaggi del digitale sono innumerevoli, le tecnologie ci permettono di investire sull'apprendimento sia in modo diretto che indiretto rispetto ai mezzi tradizionali⁹².

Le potenzialità dell'utilizzo di dispositivi digitali sono numerose, tra queste troviamo:

- **Editabilità:** qualunque documento digitale, testo, audio, video, è facilmente modificabile, adattabile con minimo sforzo tramite i comuni strumenti di editing (tipici quelli di taglia e incolla), consentendo rapidamente una riformulazione pulita del documento. [...]
- **Interattività:** un possibile valore aggiunto si può avere nelle situazioni in cui la risposta del computer può aiutare a conseguire l'obiettivo di apprendimento [...]
- **Accesso e gestione di risorse remote:** le tecnologie consentono di avvalersi di risorse remote, di selezionarle, organizzarle razionalmente, integrarle, ritrovarle velocemente. [...]
- **Multimedialità:** un documento digitale, oltre al testo scritto e all'immagine statica, può ospitare anche suono e/o immagine dinamica. [...]
- **Reticolarità:** si riferisce al potenziale derivante dall'aspetto ipertestuale/ipermediale, per cui ogni elemento all'interno di un documento può consentire di passare ad altri documenti attraverso collegamenti specifici (link). [...]
- **Collaboratività:** si riferisce al fatto per cui tecnologie ampliano le capacità comunicative consentendo al soggetto che apprende di far parte simultaneamente di

⁹⁰ MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, (URL https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf consultato in data 09/02/2022)

⁹¹Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. *Raccomandazione del parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006*, (URL [https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=II%20quadro%20di%20Oriferimento%20delinea,7\)%20spirito%20di%20iniziativa%20e](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=II%20quadro%20di%20Oriferimento%20delinea,7)%20spirito%20di%20iniziativa%20e) consultato in data 09/02/2022)

⁹² Bonaiuti G. et al. (2018), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma

gruppi diversi. Trova la sua massima espressione nelle forme di apprendimento in rete, con relazione multi-molti⁹³.

La storia in questo scenario di tecnologia si colloca in un punto ambiguo. Tutti i documenti ufficiali stabiliscono che la didattica della storia debba mostrarsi all'avanguardia nei confronti del digitale, eppure i mezzi a disposizione sono pochi. Ci si ritrova a confrontarsi con metodi tradizionali e bisogni avanzati, un divario che assomiglia a quello che ho introdotto come argomentazione di questa tesi, la distanza che separa il 'passato' della storia insegnata e il 'presente' al quale la storia *non* serve. Ci troviamo nel mezzo.

Un'altra necessità riguarda quindi il rinnovamento della didattica della storia a favore dell'introduzione delle nuove tecnologie come mezzo per esplorare il passato ed interpretare il presente.

Il *web* è una fitta rete nella quale è facile perdersi, è importante avere una guida, è fondamentale che a scuola avvenga questo passaggio di consapevolezza.

Come consultare le fonti, come fare una ricerca che abbia un valore, come interpretare le informazioni trovate: tutto questo fa parte della storia.

[...] quando il canone dei saperi è diventato un oggetto troppo vasto e continuamente ridefinito che va dalla ricerca alla formazione storica di ogni studente, non può mancare la consapevolezza di che cos'è la disciplina storia, attraverso quali procedimenti essa «scopre» le proprie informazioni, come costruisce le sue narrazioni. Ovviamente, non si chiede a uno studente di possedere compiutamente lo statuto epistemologico della storia, ma di avviarsi a una comprensione dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina, acquisendo gradualmente quell'approccio storico-critico ai problemi che rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della storia⁹⁴.

Confrontarsi con le fonti avvicina gli studenti al lavoro dello storico, di *artigiano*⁹⁵ che ricostruisce ed interpreta utilizzando documenti.

«L'uso delle fonti ha tre obiettivi generali: 1. Far concepire che la conoscenza del passato è possibile solo grazie all'uso delle fonti; 2. Far rendere conto che anche le conoscenze organizzate nei libri scolastici sono state prodotte originariamente mediante il lavoro sulle fonti; 3. Sollecitare le attività mentali in direzione della formazione di quelle specifiche

⁹³ Bonaiuti G. et al. (2018, p.27), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma

⁹⁴ Monducci F. (2021, p.115) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. UTET, Novara.

⁹⁵ Marc Bloch (1950 I ed. it.; ed. orig. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*. Piccola biblioteca Einaudi, Torino.

strutture e di quello specifico stile cognitivo richiesti per la costruzione delle fonti e la produzione delle informazioni» (Mattozzi, 1992).

Il lavoro dei docenti di storia diventa essenziale per insegnare a gestire l'informazione che il nostro cervello riceve quotidianamente.

Che cosa vuole dire spirito critico? È la capacità di valutare lo statuto delle conoscenze [...] Una conoscenza storica è tale in quanto ottenuta attraverso l'uso dei documenti, cioè una conoscenza di cui so rendere conto sia rispetto alla massa documentaria da cui è stata ricavata, sia rispetto ai metodi di utilizzazione, sia rispetto alla valutazione delle conoscenze che ho ottenuto «spremendo» quei documenti. Questo rende cictabile la conoscenza storica, e in questo c'è anche una profonda istanza democratica, perché al fondo c'è un atteggiamento del tipo: questa conoscenza che io ho ottenuto potresti ottenerla anche tu seguendo questo metodo, non è esoterica, è conseguita attraverso procedure comunicabili e trasparenti⁹⁶. (Brusa, 1997).

Sviluppare uno spirito critico è un altro bisogno che si può soddisfare attraverso l'apprendimento della storia. Il pensiero storico si compone di sfumature e di possibilità, apre le menti dei nostri bambini. Dare spazio alla storia significa fornire gli strumenti ai cittadini del futuro per sapersi orientare ed interpretare la realtà che li circonda. Il pensiero critico si sviluppa attraverso un ascolto autentico di ciò che propone l'insegnante in classe, il fattore motivazionale è essenziale. Ascoltare storie appassiona i bambini sin dalla giovane età. Si percorrono i vari generi storiografici sviluppando curiosità ed entusiasmo sia per le storie di fantasia che per quelle che riguardano fatti reali. Mi chiedo come mai, consapevoli delle forti proprietà dell'ascolto della narrazione di fatti, a scuola si arrivi progressivamente ad abbandonarla. La storia racconta di fatti reali, la narrazione della storia attiverebbe processi psicologici quali permetterebbero agli alunni di rappresentarsi ambienti e condizioni di vita diversi da quelli che conoscono; si attiva in loro una forte partecipazione emotiva con processi di commisurazione o identificazione con i personaggi; gli allievi vengono messi nelle condizioni di cogliere i problemi che i protagonisti hanno dovuto fronteggiare e di considerare le soluzioni⁹⁷. Si tende ad abbandonare la narrazione dei fatti man mano che i nostri studenti diventano più grandi, ma il valore della narrazione e dello sviluppo di un pensiero narrativo si accompagna alla nascita del pensiero critico, il quale diventa in seguito pensiero storico. La conversazione, l'ascolto, la narrazione e la discussione in classe sono metodologie capaci di sviluppare capacità di ragionamento sopraffini, inducono il soggetto in educazione a porsi

⁹⁶ Monducci F. (2021, p.119) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. UTET, Novara.

⁹⁷ Petter G. (2002), *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Milano.

domande, a confrontarsi sia con i pari che con gli esperti, a visualizzare soluzioni a situazioni problematiche e allo stesso tempo a chiedersi come le avrebbe risolte lui stesso.

Ragionare è una capacità cognitiva preziosa, da allenare costantemente a scuola. Il filosofo e sociologo Edgar Morin ⁹⁸ invita a «conoscere la conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione⁹⁹».

“Fare storia” significa da un lato narrare storie, e dall’altro ragionare costantemente sulla loro fondatezza, e sulla solidità delle tracce che ci portano a raccontarle. Il reale è una materia opaca, e lo stesso si può dire delle “vite degli altri”, nel passato come nel presente¹⁰⁰.

Ragionare e pensare storicamente si lega al concetto di *alfabetizzazione storica*.

Il docente di didattica della storia Antonio Brusa¹⁰¹ spiega che con *alfabetizzazione storica* si intendono quei processi che l’individuo mette in atto nel momento per effettuare la comprensione di un testo storico. Questo processo è strettamente collegato al pensiero storico e alla formazione di una corretta coscienza storica¹⁰². Collegandomi alle difficoltà qui sopra elencate legate alla letto-scrittura a causa dell’abuso di dispositivi elettronici, al giorno d’oggi il bisogno di comprensione del testo è essenziale. Nel suo articolo Brusa prosegue introducendo due costrutti di rilievo nella didattica della storia: *powerful knowledge*. La ‘conoscenza potente’ (Michael Young, Peter Lee) comprende un insieme di conoscenze tra loro interconnesse che tendono allo sviluppo di competenza nell’individuo. Non si tratta dunque di imparare «quanta più storia possibile», ma di entrare in un mondo conoscitivo più ampio, in cui saper mettere in relazione le conoscenze nuove. Essere alfabetizzati storicamente significa essere capaci di muoversi in questo universo¹⁰³.

Comprendere il livello di alfabetizzazione storica dei nostri alunni fa parte del ‘conoscere’ essenziale per sviluppare un’azione didattica efficace.

È un bisogno al quale non ci si può sottrarre.

⁹⁸ Edgar Morin, pseudonimo di Edgar Nahoum (Parigi, 8 luglio, 1921), filosofo francese, è noto soprattutto per l’approccio transdisciplinare con il quale trattò un’ampia gamma di argomenti, fra cui l’epistemologia. Durante la sua carriera accademica lavorò principalmente presso l’*Ecole des hautes études en sciences sociales* (EHESS) e il *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS).

⁹⁹ Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

¹⁰⁰ Greppi C. (2020, p.106), *La storia ci salverà. Una dichiarazione d’amore*, Utet, Milano.

¹⁰¹ Presidente dell’associazione di ricerca didattica e di formazione storica “*Historia Ludens*”.

¹⁰² Brusa A. (2021), *L’alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente*, «il Bollettino di Clío», Anno XXI, Nuova serie, numero 15, pp. 51-58.

¹⁰³ *Ibid.*

Brusa propone una griglia per definire i gradi di alfabetizzazione (Tab.1).

Tabella 1¹⁰⁴

Analfabetismo	Non sa individuare cos'è importante e cosa secondario in un testo
Alfabetizzazione nominale	Conosce i termini ma non sa collegarli in un discorso scientifico
Alfabetizzazione funzionale	Usa il linguaggio scientifico, ma non si rende conto del suo significato; ha problemi di comprensione nei confronti di un testo complesso
Alfabetizzazione concettuale e procedurale	Pratica un uso dei testi e un lavoro sui documenti che richiedono una comprensione approfondita dei testi
Alfabetizzazione multidimensionale	Sa connettere passato, presente e futuro, di conseguenza sa connettere il suo sapere storico con eventi, fatti e problemi che appartengono ad altri contesti, anche extrascolastici.

Quale storia insegnare dunque alla “generazione alpha”?

La storia generale, per quanto è stato argomentato dagli autori citati nelle pagine precedenti, non basta evidentemente più, non sia sufficiente a colmare la sete di sapere che hanno i giovani di oggi.

Avere a portata di mano un numero infinito di informazioni, a proposito di qualunque argomento, conduce ad auto-informarsi se questa sete non viene soddisfatta a scuola.

Certamente è impossibile affrontare tutti gli argomenti in classe, ma aumentare gli orizzonti della storia verso il globale¹⁰⁵ può aiutare a far comprendere che, oltre i confini europei, esistono altre storie di quelle popolazioni che oggi coabitano con noi. Questo passaggio potrebbe essere funzionale a rafforzare il legame della storia con il tempo presente, fornendo ai ragazzi quella lente di ingrandimento che serve ad interpretare la realtà contemporanea in cui vivono.

Un episodio avvenuto a scuola nelle scorse settimane è stato, in tal senso, indicativo.

In occasione della Giornata della Memoria, in classe quinta, abbiamo affrontato il tema della *Shoa*, dopo aver raccolto i pensieri dei bambini e aver letto alcune pagine del *Diario di Anna Frank* (presenti nel libro di religione e non nel manuale di storia).

¹⁰⁴ Brusa A. (2021, p.57), *L'alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente*, «il Bollettino di Clio», Anno XXI, Nuova serie, numero 15, pp. 51-58.

¹⁰⁵ Utile in tal senso, Gruzinski S. (2021), *Quale storia insegnare nel 2021?*, «Il Bollettino di Clio», Nuova serie, numero 15, cit.

Per rompere la routine di una lettura piuttosto convenzionale, per quanto indubbiamente capace di coinvolgere emotivamente gli studenti, ho potuto raccontare alla classe la mia esperienza di visitatrice in un campo di sterminio in Germania.

Il loro coinvolgimento è stato toccante, le domande provenivano da uno spontaneo desiderio di conoscere e capire cosa abbia portato l'uomo a compiere atti così atroci. Alla fine della lezione un bambino è scoppiato in lacrime e non riusciva consolarsi, ha spiegato di essere turbato non dal racconto degli avvenimenti in sé, ma dal fatto che questi siano reali.

Ha proseguito dicendo che leggendo i libri o guardando un film, il tutto resta distante, inizia e finisce, invece il sentimento che ha scatenato in lui questa crisi emozionale è derivata proprio da una consapevolezza mai conosciuta prima.

L'ho rassicurato sul fatto che essere sensibili a queste tematiche è normale perché sono verità che fanno male, ma le motivazioni di questa tristezza mi hanno colpita.

Scoprire che il genocidio degli ebrei è stato reale, che esistono fotografie, immagini e testimonianze di quei terribili anni è stato scioccante per il bambino. Questa forte emozione non era però collegata alla storia, ma a una giornata del mese di gennaio nelle ore di religione. Penso sia proprio questo quello che manchi maggiormente: la creazione di un legame profondo tra la vita di tutti i giorni e gli argomenti che si affrontano svolgendo attività didattiche dedicate alla storia.

4. Indagine sul campo: il rapporto dei bambini con la storia

4.1. Il contesto

La stesura di questa tesi è stata accompagnata da numerose perplessità sulla riuscita della ricerca sul campo da inserire in quest'ultima parte.

Per concludere il mio lavoro volevo dar voce ai diretti interessati, ossia ai bambini. Ero curiosa di scoprire il loro pensiero a proposito della disciplina e dove la collocassero nella scala delle loro preferenze. Per questa ragione avevo immaginato di sottoporre loro la compilazione di un breve questionario.

La pandemia dopo le vacanze natalizie non ha contribuito a rassicurarmi sulla riuscita della sperimentazione. La scuola ha dovuto far fronte a un'ennesima ondata di casi Covid-19, alla quarantena e alla didattica a distanza per quasi tutte le classi sia della scuola primaria che dell'infanzia.

Sebbene questa fosse la situazione di partenza, fiduciosa nel ritorno in presenza, ho infine deciso di procedere egualmente con la parte sperimentale.

La scuola in cui ho svolto la ricerca è la medesima in cui lavoro.

Si tratta di una struttura paritaria situata nel centro di Aosta, il cui bacino di utenza è molto eterogeneo.

Le classi sono numerose, composte da almeno venticinque alunni per aula. Il *team* dei docenti è molto unito e collaborativo, caratterizzato da un forte senso di appartenenza e comunità.

Le aule sono accoglienti e molto spaziose, tutte provviste di lavagna interattiva multimediale (LIM), *computer* e connessione a *Internet*.

Gli studenti coinvolti nella ricerca sono i bambini frequentanti la classe terza, la classe quarta e la classe quinta.

- La classe terza è composta da venticinque bambini tra cui due con disabilità, accompagnati per metà tempo da un insegnante di sostegno e un educatore.
- La classe quarta è composta da ventisei alunni tra cui due con disabilità, accompagnati per metà tempo da due docenti di sostegno.
- La classe quinta è composta da ventisei alunni tra cui uno con disabilità, accompagnato da un insegnante di sostegno ed un educatore.

Subito dopo aver domandato alle colleghe se fossero disponibili a far svolgere il questionario ai bambini, ho preceduto alla stesura delle domande.

4.2. Il questionario

L'obiettivo che mi ero preposta era quello di indagare che cosa pensassero i bambini della materia. Quando ho iniziato a scrivere la tesi la mia idea iniziale era di intervistare singolarmente gli alunni ponendo domande in relazione al loro rapporto con lo studio della storia.

In seguito, ho optato per la somministrazione di un questionario che rimanesse anonimo, per favorire la libera espressione di ognuno senza che nessuno fosse condizionato dalla presenza di una maestra che annota le risposte.

Non volevo creare tensioni o ansia da prestazione, in quanto non si trattava di alunni con i quali lavoro quotidianamente; ognuno doveva sentirsi libero di esprimere il proprio pensiero.

La composizione dei questionari si differenzia in base al grado scolastico e all'età dei bambini. Attraverso domande molto semplici ho potuto verificare in che misura la storia piaccia ai bambini, quali metodologie, strumenti o dispositivi utilizzino a scuola e a casa per studiarla e quali argomenti aggiungerebbero o approfondirebbero nelle ore dedicate alla disciplina.

Nella classe terza ho deciso di chiedere se la storia innanzitutto piacesse e se facesse parte delle loro discipline preferite (Fig.9).

Le domande a risposta multipla sono state funzionali all'età dei bambini, chiedere loro di produrre qualcosa di più articolato sarebbe stato di difficoltà troppo elevata e li avrebbe demotivati a svolgere il questionario.

LA STORIA A SCUOLA. 3a primaria

- | | | |
|--|----|----|
| 1. TI PIACCIONO LE LEZIONI DI STORIA? | SÌ | NO |
| 2. SE SÌ, STORIA FA PARTE DELLE TUE MATERIE PREFERITE? | SÌ | NO |
| 3. SE NO, PER QUALE MOTIVO? | | |
| | | |
| | | |

Figura 9 Questionario sottoposto alla classe terza.

4.3. Le risposte

4.3.1. La classe terza

Le risposte ottenute nella classe terza sono state per la maggioranza positive. I bambini presenti alla somministrazione del questionario erano venticinque:

- Ventuno bambini hanno risposto positivamente sia alla prima che alla seconda domanda. Emerge quindi che storia è una delle loro discipline preferite.
- Due bambini hanno risposto negativamente. (Fig.1-2)
- Un solo partecipante ha scritto che gradisce le lezioni di storia, ma che non si colloca tra le sue discipline preferite. (Fig.3)

Le tabelle riassuntive dei risultati ottenute mostrano come i bambini hanno risposto alle domande e sono seguite dai questionari stessi.

Tabella riassuntiva delle risposte.

1.TI PIACCIONO LE LEZIONI DI STORIA?	SI	NO
Numero di alunni	23	2

2. SE SI, STORIA FA PARTE DELLE TUE MATERIE PREFERITE?	SI	NO
Numero di alunni	22	1

<p>3. SE NO, PER QUALE MOTIVO?</p> <p>Risposte:</p>
<p>«Storia non è tra le mie materie preferite perché alcuni argomenti che si affrontano sono un po' noiosi.»</p>
<p>«Per me è un po' difficile.»</p>
<p>«Perché mi fa stancare.»</p>

LA STORIA A SCUOLA. 3a primaria

1. TI PIACCIONO LE LEZIONI DI STORIA? Sì ~~NO~~

2. SE SÌ, STORIA FA PARTE DELLE TUE MATERIE PREFERITE? SÌ ~~NO~~

3. SE NO, PER QUALE MOTIVO?

PERCHÉ MI FA STANCARE

PERCHÉ MI FA STANCARE

Figura 1. La storia è stancante

LA STORIA A SCUOLA. 3a primaria

1. TI PIACCIONO LE LEZIONI DI STORIA? SÌ ~~NO~~

2. SE SÌ, STORIA FA PARTE DELLE TUE MATERIE PREFERITE? SÌ ~~NO~~

3. SE NO, PER QUALE MOTIVO?

perché è un po' difficile

Figura 2. La storia è difficile

LA STORIA A SCUOLA. 3a primaria

1. TI PIACCIONO LE LEZIONI DI STORIA? ~~SÌ~~ NO

2. SE SÌ, STORIA FA PARTE DELLE TUE MATERIE PREFERITE? SÌ ~~NO~~

3. SE NO, PER QUALE MOTIVO?

Storia non è tra le mie materie preferite perché alcuni argomenti che si affrontano sono più noiosi.

Figura 3. La storia è noiosa

4.3.2. La classe quarta

La classe quarta ha partecipato alla ricerca con venti bambini, poiché a causa della quarantena sei alunni erano costretti a casa.

Dalle risposte dei bambini sono emersi dati molto positivi (Tab.1) sul gradimento della storia, in particolare solo due bambini hanno risposto negativamente affermando rispettivamente che:

- « Storia non mi piace perché alcune volte è noiosa» (Fig.1)
- « Non mi piace storia perché i Greci si studiano alla fine dell'anno» (Fig.2)

Tabella 1

1.TI PIACE STUDIARE STORIA?	SI	NO
Numero di alunni	18	2

LA STORIA A SCUOLA. 4a primaria

1. TI PIACE STUDIARE STORIA?

SÌ

~~NO~~

2. PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA:

~~La storia non mi piace perché~~ ~~non~~ ~~alcune~~
volte è noiosa, ~~non mi piace~~

3. QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro, immagini, cartine geografiche, filmati)?

Io uso il libro e le mappe e anche i
video alcune volte

Figura 1. La storia è noiosa

LA STORIA A SCUOLA. 4a primaria

1. TI PIACE STUDIARE STORIA?

SI

~~NO~~

2. PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA:

~~NON MI PIACE LA STORIA PERCHÉ
I GRECI SI STUDIANO ALLA FINE DELL'ANNO~~

3. QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro, immagini, cartine geografiche, filmati)?

USO IL LIBRO E A VOLTE I FILMATI

Figura 2. I greci si studiano solo alla fine dell'anno

Ciò che ho potuto rilevare dalle risposte relative al quesito «ti piace studiare storia? Prova a motivare la tua risposta» (Tab.2) è che i bambini la considerano una disciplina interessante e strettamente legata allo studio del passato.

I termini antichità e preistoria sono i più ricorrenti accompagnati da qualche commento relativo all'evoluzione umana ed alcuni hanno anche espresso il loro interesse nel comprendere cosa sia accaduto «prima di noi». Gli argomenti che si svolgono a in classe sono descritti come affascinanti e divertenti legati alla scoperta del passato dell'uomo sul pianeta Terra.

Tabella 2

2.PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA (risposte affermative)
1.«Si perché studiamo cose belle e importanti; è bello imparare cose belle perché così impari le cose come tutti i settori pubblici.»
2.«Mi piace studiare storia perché è molto divertente è la materia che mi piace di più.»
3.«Mi piace storia perché si studiano gli uomini della preistoria.»
4.«Mi piace storia perché si studiano argomenti belli e anche la preistoria e l'antichità e a me piace come vivevano gli uomini dell'antichità.»
5.«A me piace studiare storia perché imparo cose di molto tempo fa.»
6.«Mi piace perché impari tante cose belle e perché adesso stiamo facendo gli Egizi che sono molto interessanti.»
7.«Perché impariamo cos'è successo prima di noi. »
8.«Mi piace studiare storia perché si scoprono molte cose nuove creative dell'antichità, l'evoluzione dell'uomo, la civiltà, le invenzioni, scoperte importanti e poi non vedi l'ora di studiare il tuo argomento di storia preferito e... si a me piace storia.»
9.«Perché ci sono tantissime cose belle ed interessanti.»

10.«Mi piace perché è interessante e ti dice tantissime cose sulla storia.»
11.«Mi piace perché è molto interessante e alcune volte facciamo dei lavoretti molto divertenti e alcune volte la maestra ci fa vedere dei bellissimi video, mi piacciono molto. Per esempio mi piace ricostruire o disegnare torri medievali. Certe volte la maestra ci fa usare il <i>das</i> .»
12.«Perché parla di tante cose interessanti e anche importanti e un po' noiose, però è molto bello studiare la storia.»
13.«Perché mi è sempre piaciuto capire che cosa è successo in passato, per esempio: l'uomo preistorico, i dinosauri, il <i>big bang</i> ...»
14.«Si a me piace storia perché parla delle cose che sono successe in passato e per me la storia è molto affascinante perché ci sono stati tanti scienziati e geni tra cui Leonardo Da Vinci.»
15.«Perché la storia rianima ciò che è successo in passato e anche perché è interessante e grazie alla storia sono stati possibili molte scoperte come per esempio i dinosauri oppure l' <i>homo habilis</i> .»
16.«Mi piace tantissimo perché mi fa capire come l'uomo si è evoluto e quest'anno la storia è molto più bella.»
17.«Mi piace storia perché si imparano caratteristiche, usanze, religioni di diversi popoli antichi e alcune volte è divertente.»
18.«Si perché è interessante e appassionante, si imparano tante cose belle e nuove. Infine è bello vedere quanto siamo cambiati. »

È evidente che i termini più ricorrenti siano gli aggettivi «bello» e «interessante», accompagnati da un riferimento prevalente all'«antichità», nella particolare accezione di «preistoria». Una risposta collega la storia al presente, facendo intendere che si tratti di uno strumento di comprensione delle trasformazioni del sapere e della civiltà (risposta 18). Altre risposte (risposte 7, 8) si avvicinano a questo stesso tipo di lettura. Una in particolare (risposta 1) introduce un concetto di «settori pubblici» di difficile lettura, eppure sicuramente frutto di un'elaborazione da parte del bambino non banale.

Per quanto riguarda il terzo punto del questionario gli strumenti impiegati per studiare storia sia a scuola che a casa sono principalmente:

- Il libro di testo
- Le mappe
- Le carte geografiche
- I video sul *computer* o al telefono
- Il quaderno

Alcuni alunni hanno specificato anche come preferiscono studiare (Tab.3), integrando nella loro risposta anche le metodologie che applicano a casa nel momento dello studio individuale.

Tabella 3

3.QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro immagini, carte geografiche, filmati)?
1.«Io uso il libro, le mappe e anche i video alcune volte.»
2.«Uso il libro e a volte i filmati.»
3.«Studiamo sul libro di storia e poi impariamo le cartine geografiche e immagini.»
4.«A casa e a scuola per studiare uso: il libro, i filmati e le mappe.»
5.«Uso filmati, libro e telefono.»
6.«A casa studio leggendo ad alta voce e spiegando con schemi e con la mamma che mi interroga.»
7.«A scuola uso il libro e i filmati. A casa uso il libro, filmati e le mappe.»
8.«A scuola usiamo il libro i filmati e le mappe. A casa uso solo i libri e le mappe.»
9.«Per studiare a casa e a scuola uso il libro, i filmati e le mappe. A casa studio prendendo il

libro, leggo un po' di volte al giorno e poi alla fine mi faccio interrogare.»
10.«Per studiare utilizzo il libro che uso anche a scuola e poi a volte uso un libro sulle antiche civiltà e sui dinosauri.»
11.«Io per studiare a scuola e a casa uso il libro, i filmati, le cartine geografiche con mia mamma e mio fratello.»
12.«Libro, filmati, immagini, leggendo e ascoltando.»
13.«A scuola usiamo il libro, dei video e anche il quaderno. A casa studio con il libro e il quaderno.»
14.«Io per studiare storia a casa e a scuola uso il libro, dei filmati brevi e delle immagini.»
15.«Io uso il libro ma mi piace guardare soprattutto i filmati perché mi aiutano di più a capire di cosa stiamo parlando.»
16.«Noi a scuola utilizziamo il libro, a volte la maestra ci mette i filmati e facciamo anche le mappe insieme. Invece a casa uso il libro e in pratica il mio papà perché è andato nell'antica babilonia perciò quando abbiamo studiato i Sumeri e i Babilonesi mi ha raccontato alcune informazioni che sul libro non c'erano.»
17.«Io uso il libro e qualche volta le immagini e i filmati però i filmati solo a scuola. Poi io mi fido di più di qualunque altro dei libri perché contengono più informazioni di <i>Internet</i> .»
18.«A casa (da mamma) uso il ragionamento, a casa (da papà) uso il libro.»
19.«A scuola usiamo il libro, i filmati(alcune volte) e mappe. A casa uso il libro delle mappe, le mappe sul quaderno e poi la mamma mi interroga.»
20.«Di solito a casa uso il libro e le mappe che facciamo a scuola, a scuola il libro e dei filmati.»

Le risposte si assomigliano e tutti usano il libro come punto di partenza per studiare la disciplina. Un dato interessante, la permanenza del libro, che varrebbe la pena verificare nel prosieguo della carriera scolastica, nei cicli superiori, degli stessi studenti, soppesando la progressiva o meno integrazione con strumenti didattici sempre più "alternativi" (link online).

Le risorse digitali sono principalmente sfruttate passivamente, i bambini non usano il Web per ricercare informazioni o come strumento da interrogare; si tratta di un dispositivo per riprodurre filmati che solitamente hanno già visionato almeno una volta in classe.

Di seguito alcuni esempi di quanto riportato nelle tabelle.

LA STORIA A SCUOLA. 4a primaria

1. TI PIACE STUDIARE STORIA?

SI

NO

2. PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA:

perché parla di tante cose interessanti e anche importanti e un po' noiosi, però è molto bello studiare storia.

3. QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro, immagini, cartine geografiche, filmati)?

~~Ma~~ io uso per studiare storia a casa e a scuola il libro e dei filmati brevi e ~~anche~~ immagini.

LA STORIA A SCUOLA. 4a primaria

1. TI PIACE STUDIARE STORIA?

Si

NO

2. PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA:

Perché mi è sempre piaciuto capire che cosa
è successo in passato per esempio: l'uomo
preistorico; dinosauri; big bang...

3. QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro, immagini, cartine geografiche, filmati)?

Io uso il libro ma mi piace guardare soprattutto
i filmati. Perché mi aiutano di più a capire =
di cosa stiamo parlando.

LA STORIA A SCUOLA. 4a primaria

1. TI PIACE STUDIARE STORIA?

SI

NO

2. PROVA A MOTIVARE LA TUA RISPOSTA:

Sì a me storia piace perché parla delle cose che sono successe in passato e per me la storia è anche molto affascinante perché ci sono stati tanti scienziati e sono tra cui ne vedo tanto per uno: Leonardo Da Vinci.

3. QUALI STRUMENTI USI A SCUOLA E A CASA PER STUDIARE STORIA (libro, immagini, cartine geografiche, filmati)?

Noi a scuola utilizziamo il libro, anche la maestra legge ci mette i filmati e facciamo anche le mappe insieme. Invece a casa uso il libro e in pratica il mio papà perché è andato nell'antica Babilonia e perciò quando abbiamo studiato i sumeri e i babilonesi papà mi ha detto alcune informazioni che nel libro non c'era.

4.3.3. La classe quinta

Consegnare i questionari in classe quinta è stato molto coinvolgente perché come introduzione al lavoro che si stava per svolgere ho spiegato loro che avendo terminato il mio percorso universitario, avevo bisogno del loro aiuto per scrivere un documento importante.

Quando hanno sentito nominare la «tesi» erano felici ed impazienti di farne parte. Si sono sentiti i protagonisti di quella parte di lezione e hanno preso questo compito con molta serietà. I risultati ottenuti lo dimostrano. Tutti si sono impegnati nello scrivere e spiegare quale fosse il loro pensiero.

Il giorno dello svolgimento del questionario erano presenti ventiquattro bambini su ventisei. Solo due alunni hanno risposto in maniera negativa al primo quesito riguardante il gradimento della storia, collegando la motivazione alla domanda successiva riguardante l'utilità del tempo da dedicare alla storia a scuola.

La maggioranza della classe ha espresso gradimento (Tab.1) nei confronti della materia.

Nelle seguenti tabelle mancano le risposte del bambino con sindrome dello spettro autistico, le quali verranno analizzate in un secondo momento.

Tabella 1

1.TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA?	SI	NO
Numero di alunni	21	2

In risposta alla domanda (Tab.2) «secondo te è utile dedicare tempo a scuola alla storia?» sono state espresse numerose idee.

Nello specifico le varie affermazioni possono essere così riassunte, la storia è utile perché:

- Aiuterebbe a non ripetere gli errori
- Si imparano cose nuove
- Si studia ciò che è accaduto prima di noi
- Si può viaggiare nel passato

- Si possono imparare le cose del mondo antico
- È divertente
- Si imparano cose da raccontare quando si è grandi
- A volte si studiano cose interessanti
- Si studia cosa è avvenuto prima dei tempi moderni

Tabella 2

2.SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?
1.«Si perché magari ti potrà piacere una cosa che da grande ti piacerebbe fare. Se per esempio ti piace scoprire cose che nessuno ha mai scoperto potresti fare lo storico. »
2.«Secondo me la storia è utile perché ti aggiorna su delle cose interessanti successe in passato o per sapere le cose che facevano o mangiavano le altre civiltà, sono interessanti anche le guerre. Magari dopo un po' ci si annoia ma non importa, si scoprono comunque cose nuove.»
3.«Si perché impari cose nuove, incontri gli amici e ti diverti.»
4.«A me piace molto la storia ed è la mia materia preferita.»
5.«Si perché così impariamo com'era prima il mondo e come vivevano le persone che c'erano una volta.»
6.«Si perché con la storia e con gli storici capiamo che cosa è successo tanti anni fa.»
7.«Si perché studiando la storia impari cose nuove e interessanti.»
8.«Si perché impari cose nuove.»
9.« Si perché così impariamo una materia diversa dalle altre. »
10.« Si perché così so cose in più magari da raccontare quando sarò grande o se gli adulti le hanno dimenticate. »
11.«Si perché è divertente e si fanno molti argomenti.»

12.«Si perché così impari a conoscere la storia del mondo.»
13.«Secondo me non tanto, a volte si perde un po' di tempo, però sarà utile quando faremo i Romani.»
14.«Si perché è una materia del passato ed è molto utile e importante.»
15.«Si, può insegnare a viaggiare nel passato, anche se non è possibile. È scoprire come si sono evolute le forme di animali, le ere geologiche, l'era dei dinosauri e le civiltà del passato.»
16.«Si, secondo me è utile dedicarsi a scuola alla storia perché la storia è una materia importante dove si studia come hanno vissuto gli uomini e le donne prima di noi e si studiano anche le loro strategie e a me questa materia interessa appunto per questo.»
17.«Si perché è interessante conoscere le origini dell'uomo ed inoltre è anche rilassante e curioso parlare di ciò che è accaduto prima dei tempi moderni. »
18.«Secondo me è utile perché impari i popoli ed è bello vedere come si affrontavano le cose a quel tempo.»
19.«Si perché è divertente e le maestre ci fanno sempre fare cose diverse e lavorare con gli altri è più divertente.»
20.«Secondo me si perché impari cose che sono passate e le guerre, come si svilupparono tutte queste cose, oggetti e come si mettevano, cioè come costruivano, come commerciavano come facevano la loro vita, in questo senso mi piace anche la storia per scoprire come combattevano con quali armi, come morivano nelle guerre a cosa credevano tipo altri dei e come si mettevano d'accordo. Ecco perché mi piace la storia.»
21.« Certo, è essenziale per conoscere il nostro rapporto, gli errori degli altri e non ripeterli. Poi è affascinante scoprire le invenzioni dei popoli antichi, le famose battaglie, l'architettura e le religioni. Inoltre io sono cristiano quindi si può osservare e scoprire la fatica e i sacrifici che i nostri antenati hanno subito. L'intrecciarsi di popoli, di storie e quant'altro rende più che degno studiare questa materia.»
22.«No perché poi non serve a niente dopo la scuola.»
23.«Secondo me si però visto che non mi piace non voglio dedicarci tempo. Sarebbe un sì perché ci fa scoprire tutto quello che è successo tanto tempo fa e ci fa conoscere cose

interessanti e se c'è stata una guerra che per noi sembrerebbe una sciocchezza è un errore da non ripetere.»

La considerazione della storia come *magistra vitae* è ricorrente nelle risposte dei bambini. La percezione della storia risulta essere strettamente evenemenziale e legata alla successione proposta dai manuali, ci si muove per blocchi di argomenti. L'idea che la storia comprenda altri aspetti e fenomeni sociali, economici, culturali, religiosi e quotidiani non è presente¹⁰⁶. E tuttavia "storia" e "storici" risultano in un paio di risposte (1 e 6) concetti distinti. L'idea dell'aggiornamento e dell'utilità di una "materia diversa" non è del tutto banale, né frutto di una pura ricezione nozionistica (risposte 2, 9).

L'ultima parte del questionario (Tab.3) dedicata agli argomenti da aggiungere o approfondire ha delineato alcune categorie che interessano particolarmente i bambini:

- Le guerre mondiali
- La *Shoah*
- Gli Egizi, i Fenici, i Greci (da approfondire)
- I Romani
- Altre civiltà coeve all'epoca dei romani
- Gli Indiani

Tabella 3

3.CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?
1.«Mi piacerebbe affrontare i Giapponesi, approfondirei i Cinesi.»
2.«Mi piacerebbe approfondire gli Egizi perché mi incuriosiscono.»
3.«Non al momento.»
4.«Vorrei approfondire un po' tutti gli argomenti.»

¹⁰⁶ Lotti P. (2021), *Il senso della storia per gli studenti*, «il Bollettino di Clio», Anno XXI, Nuova serie numero 15, pp. 119-124.

5.«Le guerre.»
6.«Si perché i Greci mi sono piaciuti molto quindi vorrei approfondirli di più.»
7.«Vorrei aggiungere la Prima Guerra Mondiale, la Seconda Guerra Mondiale e gli Indiani.»
8.«Vorrei studiare le guerre mondiali.»
9.«Vorrei tanto fare i Romani e i numeri romani perché li trovo interessanti per il presente.»
10.«Allora vorrei approfondire l'evoluzione dell'uomo, i dinosauri e vorrei imparare i Romani.»
11.«Secondo me a scuola studiamo abbastanza bene le civiltà e non c'è niente che mi piacerebbe approfondire.»
12.«Si mi piacerebbe approfondire alcuni argomenti per il piacere di conoscere le cose accadute in passato.»
13.«Si mi piacerebbe studiare e approfondire la <i>Shoah</i> , la guerra contro gli ebrei, mi piacerebbe molto approfondire e sapere tutto ciò che è successo e capire le loro intenzioni.»
14.«A me piacerebbe approfondire gli Egizi perché secondo me è una popolazione affascinante.»
15.«Vorrei che quando studiamo i Romani approfondissimo un po' di più con cartelloni e le ricerche con il <i>computer</i> .»
16.«Vorrei studiare gli Egizi meglio di prima.»
17.«Si mi piacerebbe approfondire la storia perché impari le cose dell'antichità.»
18.«Mi piacerebbe studiare i Romani, la Prima e la Seconda Guerra Mondiale perché secondo me sono interessanti da studiare.»
19.« Si mi piacerebbe approfondire i Fenici.»
20.«Vorrei approfondire gli Egizi perché era divertente e interessante e vorrei aggiungere

delle civiltà non italiane, ma che sono vissute nell'era dei Romani. »
21.«Vorrei studiare le guerre e i Romani e scoprire come sono nati questi nomi e come combattevano.»
22.«Mi sarebbe piaciuto approfondire le piramidi, le guerre, gli stratagemmi e soprattutto le armi usate. Le divinità, poi sarebbero state bellissime da approfondire. Inoltre ci sono e ci saranno permesse uscite per visitare luoghi storici, affascinanti che ti rendono pieno di meraviglia e altri terribili che ti fanno ammutolire. Da grande mi piacerebbe fare l'archeologo.»
23.«A me piacerebbe approfondire in classe la Shoah perché anche se l'abbiamo già affrontata è l'unica cosa che riguarda la storia che mi interessa.»

Ecco alcuni esempi dei questionari compilati dalla classe quinta.

LA STORIA A SCUOLA. 5a primaria

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA? SÌ

~~NO~~

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?

No perché poi non serve a niente dopo la scuola.

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?

Mi piacerebbe affrontare i giapponesi, approfondire i cinesi.

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA? SÌ NO

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?

Certo, è essenziale per conoscere il nostro passato, gli errori degli altri e non ripetere.
 Poi è affascinante scoprire le invenzioni di popoli antichi, le famose battaglie, l'architettura e le religioni.
 Inoltre, io sono bastiano e quindi si può osservare e scoprire la fatica e i sacrifici che i nostri antenati hanno subito.
 L'intrecciarsi di popoli, di storie e quanti' altro rende più che degna studiare questa materia.

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?

mi sarebbe piaciuto approfondire le piramidi, le guerre, i stratagemmi e soprattutto le armi usate. Le divinità, poi, sarebbe stato bellissimo approfondire. Inoltre ci sono e ci sarà sempre permesso uscire per visitare luoghi storici, affascinanti che ti rendono pieni di meraviglia e altri terreni che ti fanno ammirare.
 Da grande mi piacerebbe diventare archeologo.
 Spero che non ci siano troppi errori e che sia sufficientemente completo e degno per stare nella tesi di Nicole.
 Buona giornata

LA STORIA A SCUOLA. 5a primaria

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA? SÌ NO

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?

~~si, perché così perché così imparo a conoscere la storia del mondo~~

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?

~~si, vorrei aggiungere la 1ª guerra mondiale e la seconda e gli indiani.~~

LA STORIA A SCUOLA. 5a primaria

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA? SÌ NO

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?

Sì perché è una materia del passato ed è molto utile. È anche molto importante.

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?

Sì vorrei tanto fare i romani e i numeri romani perché li trovo interessanti per il presente.

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA?

SI

NO

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?

Sì, secondo me è utile dedicarsi a scuola alla storia, perché la storia è una materia importante dove si studia come hanno vissuto gli uomini e le donne prima di noi, e si studiano anche le loro strategie, e a me questa materia interessa molto appunto per questo.

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?

Secondo me a scuola studiamo abbastanza bene le civiltà e non c'è niente di cui mi piacerebbe approfondire.

Per quanto riguarda il rapporto della storia del bambino con sindrome dello spettro autistico la compilazione del questionario non è stata efficace (Fig.1). Dotato di una memoria molto forte riesce ad immagazzinare un numero di informazioni stupefacenti, per questa ragione per lui lo studio della storia diventa quindi noioso poiché in seguito ad una lettura del libro di testo o dopo la visione di un video, riesce a ricordare tutte le informazioni proposte. Essendo il ritmo di apprendimento della classe più lento, il suo interesse in classe riguardo all'argomento svanisce.

LA STORIA A SCUOLA. 5a primaria

1. TI PIACE LA STORIA CHE IMPARI A CONOSCERE A SCUOLA? SÌ ~~FORSE~~ NO

2. SECONDO TE È UTILE DEDICARE TEMPO A SCUOLA ALLA STORIA?
FORSE

3. CI SONO ARGOMENTI CHE TI PIACEREBBE APPROFONDIRE O AGGIUNGERE A QUELLI DI CUI HAI SENTITO PARLARE IN CLASSE?
NON LO SO

Figura 1. La storia per R.

Per allungare i tempi di attenzione ho voluto sperimentare con lui un gioco di finzione.

L'alunno R. è affascinato dallo scorrere del tempo e a tal proposito, l'anno scorso, ha disegnato su un foglio di carta una macchina del tempo.

Dopo aver ricevuto la spiegazione di quanto rappresentato sul foglio l'ho utilizzato per compiere dei viaggi nel tempo.

Fuori dall'aula, seduti a terra, dopo aver visionato le pagine del manuale, si programmava la macchina del tempo per andare proprio nei luoghi studiati ed esplorare. L'obiettivo era quello di compiere uno studio più approfondito del tema trattato allenando l'immaginazione del bambino.

È stata un'esperienza per me significativa perché ho potuto conoscere un modo diverso di guardare il mondo e di proporre la disciplina.

Riflessioni conclusive

In conclusione del percorso universitario e giunta alla fine della stesura di questa tesi, vorrei che dalle mie parole trasparisse il mio personale ideale di scuola e la direzione verso la quale il mio essere insegnante si sta dirigendo.

Ho iniziato questo lavoro con una riflessione riguardante la definizione del tempo, un concetto con il quale siamo abituati a convivere, ma che risulta complesso definire.

Dopo aver analizzato alcune possibili definizioni teoriche, ho voluto ricostruire sia le principali riforme in Italia delle indicazioni ministeriali sia le teorie di quanti ne predicano l'applicazione pratica. Sono stati per me fonte d'ispirazione, all'origine di questa tesi, alcuni disegni prodotti dai bambini della classe prima nella scuola in cui sto maturando le prime esperienze didattiche.

Cos'è, dunque, la storia?

Me lo sono chiesta e ho cercato risposte nelle pagine di studiosi che prima di me si erano posti la stessa domanda. Grazie allo storico di Marc Bloch ho potuto scoprire aspetti della disciplina che non avevo considerato nel mio precedente percorso formativo, convincendomi ancor più del valore della storia.

«*Scienza degli uomini nel tempo*»: questa la nota definizione di storia che Bloch ci ha tramandato. Un lascito rivolto agli storici di mestiere, ma anche, io credo, a chi ha il compito di mediare nella scuola le conoscenze storiche, e cioè i docenti.

Prima delle *Annales* (nate nel 1929), la storiografia, in Francia e altrove, aveva dato risposte diverse legando anche riflessioni metodologiche alle finalità didattiche. Ho, quindi, intrapreso un viaggio nei programmi per la scuola elementare in Italia partendo dal 1859 con la legge Casati, che per prima fissò l'obbligo scolastico.

Lo spazio dedicato alla storia nei documenti analizzati era minimo e solitamente riservato a fini non didattici. Gli obiettivi di apprendimento erano volti a sviluppare un forte spirito di appartenenza nei confronti della nazione, per educare all'ordine.

Un sensibile cambiamento nelle prospettive della didattica in Italia si verificarono alla fine del secolo scorso, con la nascita delle Indicazioni Nazionali per il curricolo. La rivoluzione promossa nelle scienze umane in Francia da Henri Berr, accolta agli inizi del Novecento dal gruppo degli storici raccolti intorno a Marc Bloch e Lucien Febvre, aveva indirizzato la lente di ingrandimento della storia su *tutti gli uomini*, non solo su quelli delle grandi gesta, e con un interesse trasversale verso tutte le scienze che riguardano l'essere umano: biologia, sociologia, economia... A scuola queste novità erano destinate a rimanere a lungo ignorate.

Era cambiato il lavoro dello storico, ma non quello degli insegnanti nelle scuole. Segno che disciplina e didattica non viaggiavano sulla stessa onda. La mancanza di formazione, i tempi ristretti e le poche risorse non hanno permesso, così, di mettere in atto i cambiamenti già proposti nei programmi precedenti alle Indicazioni.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno infine in Italia spostato l'attenzione dai contenuti alle metodologie di trasmissione, intendendo la storia come disciplina capace di spiegare il tempo presente attraverso il passato, come disciplina trasversale e con forti legami con le altre materie, specialmente la geografia.

Lo spazio dedicato allo sviluppo delle competenze permette di spostare l'attenzione dalla trasmissione di nozioni ai processi cognitivi messi in atto dal soggetto che apprende. Da un punto di vista pedagogico la centralità del bambino nei processi di insegnamento-apprendimento è primaria e necessaria perché si possa sviluppare un apprendimento significativo.

Nonostante le premesse siano state ottime, ci si scontra ancora oggi con la difficoltà di trasmettere la storia evitando d'incorrere in una storia generale e generalista. Il rischio è una situazione di stallo.

Ivo Mattozzi, uno dei più tempestivi iniziatori della didattica della storia in Italia, spiega che proporre una "storia generale" sia inutile, suggerendo alternative valide che andrebbero ad ampliare lo spettro degli argomenti da proporre ai bambini, sia per motivarli maggiormente nello studio che per creare un legame profondo tra tempo presente e contemporaneo e tempo passato o "antico".

La scuola deve fare i conti con le nuove generazioni di alunni che la percorrono e che cambieranno ancora nel corso degli anni. La pandemia ha lasciato un solco, segnando in

profondità ognuno di noi e i bambini in special modo, che hanno dovuto rinunciare a momenti di socialità, alla vicinanza, alla condivisione e alla scuola in presenza per lunghi periodi.

La vita non sarà più la stessa; quindi come possiamo pretendere che, al contrario, la scuola non si adegui?

Stanno emergendo nuovi bisogni ai quali *in primis* la scuola deve prontamente rispondere. Bisogno di rassicurazione e di esempi di come si possano superare alcune difficoltà, come anche una pandemia.

La storia, in tal senso, può essere un valido aiuto: non tanto per offrire risposte sul futuro (nessuno storico serio ritiene di essere un indovino), ma per farci riflettere su alcune caratteristiche nei comportamenti dell'uomo nel tempo, sulla complessità delle vicende umane, e quindi sull'importanza di cercare di comprenderle per affrontarle anche nel presente.

Durante una lezione di storia in classe prima, una bambina ha avuto l'impellenza di alzare la mano e dire che non vede l'ora che questo virus sparisca perché è molto triste e stanca. Mi ha commossa il modo in cui lo ha detto, sembrava scoraggiata e spaventata dal fatto che questo periodo di incertezza non possa finire mai.

Quale momento migliore allora per spiegare che catastrofi di questa portata purtroppo sono già accadute nel corso del tempo, ma che con pazienza e responsabilità sono state superate?

Allo stesso modo le risposte dei questionari mi hanno convinta sempre di più riguardo al fatto che la storia sia uno strumento capace di unire il mondo presente e quello passato fornendo un *fil rouge* a chi la studia grazie al quale sviluppare un pensiero critico.

Indagare un avvenimento, anziché studiarlo passivamente, è ciò che serve e che vogliono i bambini. Proprio da loro è emersa la voglia di condurre ricerche, di capire le strategie che chi è vissuto prima di noi adottava per vivere, di studiare le civiltà del mondo e non solo quelle legate al continente europeo, di arrivare fino alle Guerre Mondiali e aggiungo io di spingersi poi anche oltre.

Proporre laboratori di contemporaneità dovrebbe essere una regola, offrire una finestra sul mondo attuale consentirebbe di considerare la storia nel suo insieme e riportarla a disciplina nel presente dal quale partire a ritroso.

Lo scoglio tra l'antichità e l'oggi è enorme, i bambini non hanno chiaro il fatto che stanno vivendo un periodo storico che verrà a sua volta studiato; pensano che la storia sia ferma così, che sia quella che si occupa della preistoria e che non c'entri con quello che si verifica nel qui e ora.

La storia può aiutare a interpretare il mondo e la realtà in cui si vive con occhi più attenti, lucidi, capaci di discriminare, di far pensare e riflettere autonomamente.

Se, come spiegava Marc Bloch, la storia non può essere serva, ci *serve* poiché è libertà di conoscenza e maturazione di senso critico: una disciplina che ci guida in epoche più o meno lontane lasciandoci liberi di guardare oltre, di interpretare e riflettere.

Bibliografia

- Bloch M. (1969), *Apologia della storia o mestiere di storico*. Piccola biblioteca Einaudi, Torino (I ed. it. 1950; ed. orig. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949).
- Bonaiuti G. et al. (2013, p. 291), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, «Apprendimento significativo», Guaraldi Editore. Rimini.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.
- Bonaiuti G. et al. (2018), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma.
- Braudel F. (1997) *Storia misura del mondo*. Il Mulino, Bologna.
- Brusa A. (1998), *Il mare delle storie*, in Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T. (a cura di) *Una nuova storia generale da insegnare*.
- Brusa A. (2021), *L'alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente*, «il Bollettino di Clio», Anno XXI, Nuova serie, numero 15, pp. 51-58.
- Canestri G. e Ricuperati G. (1976), *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Loescher, Torino;
- Carrol L. (2010) , *Alice nel paese delle meraviglie*, edizione elettronica Semplicissimus Book Farm S.r.l.
- Catarsi E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze).
- Defort E. (1996), *La scuola elementare. Dall'unità alla caduta del fascismo*. Il Mulino, Bologna.
- Heimberg C. (2021) *Perché insegnare la storia oggi?*, in «Il Bollettino di Clio», nuova serie, n. 15, pp. 59-65
- Greppi C. (2020), *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Utet, Milano.
- Gruzinski S. (2021), *Quale storia insegnare nel 2021?*, «Il Bollettino di Clio», Nuova serie, numero 15.
- Le Goff J. (1978) *Documento/Monumento*. Enciclopedia Einaudi Torino. Vol. V, pp. 38-43.
- Lotti P. (2021), *Il senso della storia per gli studenti*, «il Bollettino di Clio», Anno XXI, Nuova serie numero 15, pp. 119-124.

- Mattozzi I. (2018), *La storia generale scolastica: come rinnovarla*, in Coltri L., Dalola D., Rabitti M.T. (a cura di) *Una nuova storia generale da insegnare*, Edizioni Clio 92, e-book.
- Mattozzi I. (2021), *Dieci domande sull'utilità della storia. Intervista a Scipione Guarracino*, in «Il Bollettino di Clio 92», nuova serie, n. 15, cit., pp. 8-16.
- Menesini E., Pinto G. e Nocentini A. (a cura di) (2014) *Apprendimento e competenza sociale nella scuola. Un approccio psicologico alla valutazione e alla sperimentazione*, Carocci, Roma.
- Monducci F. (2021) *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, UTET, Novara.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.
- Pancierà W. (2020), *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci Editore, Roma.
- Petter G. (2002), *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Milano.
- Rosemberg D. e Grafton A. (2012), *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*. Einaudi Editore, Torino.
- Ricuperati G. (2015), *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. La Scuola, Brescia.
- Serafini E. (2021), *L'utilità della storia delle donne e di genere nella costruzione di pari opportunità*, «Bollettino di Clio 92», Anno XXI, Nuova serie, numero 15.
- Siegal M. (1999), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Raffaello Cortina Editore.
- Scritti e discorsi di Benito Mussolini*, vol. V, Hoepli, Milano.
- Simone R. (2006), *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Trampus P. (2021) *Mappe del tempo. La storia e le altre scienze moderne*, Milano, Unicopli.
- Wolf M. (2008), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

Sitografia

- «Alessandro Barbero spiega Marc Bloch» su Youtube (URL <https://www.youtube.com/watch?v=gZ5I3kema6I> consultato in data 26/01/2022)
- Bianca Dematteis. *Jean Piaget: pensiero pedagogico e cognitivismo*. (URL <https://www.studenti.it/jean-piaget-pensiero-pedagogico-e-cognitivismo.html> consultato in data 31/01/2022)
- Brugnola V.F. (2019), *Piaget e gli stadi evolutivi dello sviluppo*, (URL= https://www.prometheus-studio.it/filosofia_e_storia/2019/12/08/piaget-e-gli-stadi-evolutivi-dello-sviluppo/ consultato in data 23/01/2022)
- Competenze Europee, L'Orientamento. Il magazine per la scuola, l'università e il lavoro.* (URL= <https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee> consultato in data 25/01/2022)
- Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104, Educazione&Scuola online,* (URL https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf consultato in data 17/01/2022)
- Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59, Obiettivi specifici di apprendimento per le classi quarta e quinta (secondo biennio)* (URL http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059_04a.pdf consultato in data 19/01/2022)
- Gabrielli P. (2021), *Ricostruire. Emergenze del presente e (im)possibili paragoni con il passato*, «Dossier sulla Summer school 2020», sezione Emergenza/Normalità, p. 21 (URL <http://www.novecento.org/emergenza-e-nuova-normalita/ricostruire-emergenze-del-presente-e-impossibili-paragoni-con-il-passato-6891/> consultato in data 09/02/2022)
- Guadagni G. *John Dewey: biografia, filosofia e libri.*» (URL= <https://www.studenti.it/john-dewey-biografia-pedagogia-e-libri.html> consultato in data 31/01/2022)
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, *Raccomandazione del parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006.*(URL= [https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=Il%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7\)%20spirito%20di%20iniziativa%20e](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF#:~:text=Il%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7)%20spirito%20di%20iniziativa%20e) (consultato in data 25/01/2022)

- Istituto Istruzione Primaria, 1859*, in *SIUSA, Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche*. (URL <https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/siusa/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=92>)
- Izzo D. (2018), *La genesi della conoscenza: il ruolo dei processi di assimilazione e accomodamento nello sviluppo cognitivo di Piaget*, «ebookscuola.com» (URL <https://www.ebookscuola.com/blog/la-genesi-della-conoscenza-il-ruolo-dei-processi-di-assimilazione-e-accomodamento-nello-sviluppo-cognitivo-di-piaget/#:~:text=L'assimilazione%20consiste%20nella%20capacit%C3%A0,in%20relazione%20al%20contesto%20circostante>. Consultato in data 23/01/2022)
- Legge 28 marzo 2003, n.53*, Articolo 2, comma “d” e “e”, da *Archivio dell’area istruzione online* (URL <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> visitato in data 19/01/2022)
- MIUR (2012, pp. 51-52-53), *Indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze (URL http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 02/02/2022)
- MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. (URL=https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf consultato in data 09/02/2022)
- Mattozzi I. *La storia scuola dei tempi*. «Clio ’92» (URL <https://www.clio92.org/2019/08/08/la-storia-scuola-dei-tempi-ivo-mattozzi/> consultato in data 19/12/2021)
- Periodizzazione*, in *Vocabolario di storia online Treccani* (URL https://www.treccani.it/enciclopedia/periodizzazione_%28Dizionario-di-Storia%29/ visitato in data 01/01/2022)
- Redazione studenti, *Jerome Seymour Bruner: biografia, pensiero, opere*. (URL=https://www.studenti.it/bruner_percezione_pensiero.html consultato in data 31/01/2022)
- Salassa A.G., Portincasa A. (2021), *Dentro/oltre la pandemia: scuola e società al tempo dell’onlife*, «Dossier sulla Summer school 2020», sezione Emergenza e (nuova) normalità. (URL <http://www.novecento.org/emergenza-e-nuova-normalita/dentro-oltre-la-pandemia-scuola-e-societa-al-tempo-dellonlife-7078/> consultato in data 09/02/2022)

- Sant'Agostino d'Ippona. *Le Confessioni, Libro Undicesimo, Il Tempo*. «Filosofia e Storia.» (URL <https://filosofiaistoriablog.wordpress.com/2014/10/28/s-agostino-che-cose-il-tempo/> consultato in data 12/12/2021)
- Scienze Umane*, in *Enciclopedia online Treccani* (URL https://www.treccani.it/export/sites/default/scuola/lezioni/scienze_umane_e_sociali/TEMPO_2_AGOSTINO_lezione.pdf consultato in data 23/11/2021)
- Storia* in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/storia/> consultato in data 17/12/2021)
- Storiografia* in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/storiografia/> consultato in data 27/12/2021)
- Tempo*, in *Vocabolario online Treccani* (URL <https://www.treccani.it/vocabolario/tempo/> consultato in data 23/11/2021)
- Washburne* in *Enciclopedia Treccani online* (URL https://www.treccani.it/enciclopedia/carleton-wolsey-washburne_%28Enciclopedia-Italiana%29/ consultato in data 09/01/2022)
- What makes generation Z so different?* (URL <https://www.youtube.com/watch?v=qyCn3APagyU> consultato in data 06/07/2022)

Ringraziamenti

Mi è doveroso dedicare questa parte iniziale alle persone che con dedizione e pazienza mi hanno supportata e sostenuta nella realizzazione del mio elaborato e lungo il mio percorso universitario.

In primis un ringraziamento speciale alla mia relatrice, Paola Bianchi, per la sua immensa pazienza, i suoi preziosi consigli, la sua tempestività ad ogni mia richiesta e le conoscenze trasmesse durante i corsi seguiti e lungo tutta la stesura della tesi.

Senza il supporto morale della mia mamma Isabella, di mio papà Marco e di mio fratello Matteo non sarei riuscita ad arrivare fino a questo punto, grazie per esserci sempre stati: sono fortunata, vi amo.

Grazie al mio compagno di vita Emanuele, il mio primo sostenitore in ogni scelta, mi ha accompagnata nella conclusione di questo viaggio tenendomi per mano anche nei momenti più difficili.

Un grazie di cuore alle mie amiche e compagne di corso Sara e Giorgia, con le quali ho condiviso e continuo a condividere momenti speciali e importanti.

Ringrazio le mie amiche di sempre Marta, Isabel, Yasmine e Valentina che non mi hanno mai lasciata sola.

Infine, ringrazio me stessa, dedico questo traguardo ai miei sacrifici e alla mia tenacia che mi hanno portata fino a qui: inizia ora un nuovo capitolo tutto da scrivere.