

La storia alla scuola primaria: perché e come
Elena Musci

1. Introduzione. Ai bambini piace la storia?

Certamente i bambini amano le storie, si appassionano quando ascoltano vicende avventurose, e trattengono il fiato dinanzi ad abili narratori, siano essi reali o virtuali come la televisione o i moderni youtuber. Ma possiamo dire che i bambini amano la storia, quella fatta dalle storie delle società e degli uomini vissuti nel passato, come disciplina da studiare?

Proviamo a rispondere partendo dal punto di vista dei bambini cresciuti, ovvero da quegli individui che hanno terminato il proprio percorso scolastico e chiediamoci quanti adulti possono affermare di essersi appassionati, a scuola, allo studio del passato.

Da diversi anni, durante la lezione iniziale del corso di Didattica della Storia a Scienze della Formazione Primaria, rivolgo questa domanda ai miei studenti, e il risultato è che, mediamente, solo il 10 % dice di amare la storia e di trovarla interessante. E questo accade in primo luogo perché il restante 90% ha studiato questa disciplina, nel proprio percorso scolastico, fondamentalmente come un insieme di date, eventi e nomi da imparare a memoria.

I miei interlocutori universitari saranno maestre e maestri, e viene spontaneo chiedersi che tipo di insegnanti potranno essere studenti come loro, che all'ultimo anno del proprio percorso accademico affermano di non amare la storia, che la conoscono poco e non la studiano volentieri. E soprattutto, mi chiedo, guardandoli, quale storia andranno ad insegnare, come lo faranno e cosa saranno in grado di trasmettere ai propri studenti?

Durante il corso emerge che la maggior parte, ben preparata da un punto di vista pedagogico, sarebbe istintivamente portata ad insegnare questa disciplina attraverso la lezione frontale, cioè nell'unico modo che ha sperimentato sulla propria pelle e che, per propria esperienza personale, ha anche verificato essere fallimentare.

Il senso di questo preambolo è che ritengo che il punto di partenza per un ragionamento sull'insegnamento della storia oggi sia quello individuato da Ivo Mattozzi quando afferma che «registriamo ancora che la storia è insegnata male in gran parte dei casi e non ha molto senso per gli studenti» (Mattozzi, 2021, p. 9), e aggiungerei che questo accade soprattutto perché essa, assai spesso, non ha molto senso anche per gli stessi insegnanti. Le questioni da affrontare sono quindi metodologiche (la mancata conoscenza di metodi «alternativi», didatticamente efficaci e coinvolgenti), ma anche epistemologiche (non ultima, la mancanza di consapevolezza del senso sociale dello studio della storia).

2. Di cosa parliamo quando utilizziamo la parola storia

Quando parliamo della storia da insegnare a scuola, ci riferiamo a una disciplina scientifica con un suo statuto epistemologico ben preciso. Non stiamo facendo riferimento ad una generica conoscenza del passato o della memoria che ne conservano i testimoni, ma alla ricostruzione di alcuni eventi, che gli storici hanno compiuto sulla base delle fonti a loro disposizione e degli studi che li hanno preceduti.

| Termine | Si riferisce a | Funzione |
|--------------------------------|--|---|
| Storia 1 Il passato storico | Il passato effettivo. Gli avvenimenti realmente accaduti | Segnare lo scorrere del tempo per gli individui e per le società (di questo processo restano alcune tracce) |
| Storia 2 Storiografia | La Storia – disciplina, caratterizzata da specifici metodi d’indagine | Operare una ricostruzione storica, intersoggettiva, finalizzata a descrivere e spiegare quello che è avvenuto |
| Storia 3 Racconti storici | Una produzione linguistica che assume forme narrative | Offrire una letteratura che permetta la produzione di significato |
| Memoria | I ricordi della mente: un complesso dinamico e in evoluzione, condizionato da molti fattori (il contesto privato o pubblico, gli scopi del singolo, le emozioni, l’oblio, ecc...). | Consentire all’individuo o a gruppi umani di tenere, nel presente, un legame soggettivo col proprio passato. |

Questa tabella, rielaborata a partire da uno schema presentato da Hilda Girardet (Girardet 2001, p. 31), aiuta a tener presente i diversi significati del termine storia e la differenza fra storia e memoria, parole talvolta usate nel discorso pubblico come sinonimi (Musci 2014, pp. 46-47).

Come anche precisato nelle Indicazioni Nazionali, il punto di riferimento privilegiato dell’insegnamento scolastico è la disciplina degli storici di professione, frutto delle ricerche e del confronto accademico (significato n.2 della tabella):

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 fonti. (Indicazioni 2012, p. 51)

Questa disciplina, dunque, non coincide col passato, ma con una sua ricostruzione, operata da un punto di vista ben preciso che ne influenza gli esiti. Questo non vuol dire che la ricostruzione e il racconto storico siano sempre opinabili, ma che esistono delle variabili che possono portare alcuni risultati della ricerca ad essere modificati, oppure confutati nel tempo.

Tali variabili si basano sul fatto che uno storico opera in un contesto (storico, geografico e culturale) ben determinato e ha a che fare con fonti specifiche, che potrebbero essere lacunose, per esempio a causa di un incendio, oppure parziali e smentite dal ritrovamento di nuovi documenti. Le domande che lo studioso pone al passato sono influenzate da queste stesse condizioni e non esiste una storia che possa essere considerata definitiva. Vediamo alcuni esempi: nella visione ottocentesca ciò che interessava erano le vicende belliche, politiche e dinastiche che era possibile ricostruire grazie a documenti ufficiali, testuali, rintracciabili negli archivi; dagli anni Trenta del Novecento, invece, gli storici della rivista francese *Annales* hanno spostato l’attenzione su aspetti prima ritenuti irrilevanti, come le vicende delle donne e degli umili, o sulla mentalità e sulla vita

quotidiana. Per fare ciò è stato necessario non basarsi più unicamente sui documenti scritti e modificare il concetto di fonte: con la rivoluzione documentaria del XX secolo si è arrivati alla formalizzazione di quella che è stata definita la concezione dinamica delle fonti, secondo cui uno stesso documento è stato riconosciuto portatore di informazioni differenti sulla base delle domande rivoltegli dallo storico. Di conseguenza, oltre ai documenti scritti, tutto ciò che lo storico è in grado di indagare può diventare fonte storica. Un manoscritto, per esempio, può contenere informazioni utili per ciò che vi è scritto, ma anche per le miniature che presenta o per i materiali e il modo in cui è stato realizzato, interessando di volta in volta storici con competenze e ambiti di ricerca differenti. Negli anni Settanta del Novecento, Jacques Le Goff raccolse i contributi di diversi storici sui nuovi temi di studio nel testo *La nouvelle histoire*. Ciò che caratterizzava i saggi presenti era un taglio particolare rivolto alla storia delle mentalità e delle sensibilità e che privilegiava il legame con l'antropologia e l'attenzione ai microtemi.

Domande ancora diverse sono state poste, in tempi più recenti, dagli studiosi della *World History*, che si sono posti l'obiettivo di riscrivere la storia dell'umanità, convinti che un mondo globalizzato richieda una storia capace di ricostruire sincronicamente le vicende di uomini dislocati nelle varie parti del pianeta e appartenenti a etnie, culture e religioni differenti.

Si pensi, infine, a come le nuove tecnologie e strumentazioni di ricerca siano state in grado di rivoluzionare teorie preesistenti, dando la possibilità di ri-datare con maggiore precisione reperti antichissimi, ma anche di verificare i viaggi compiuti dalle persone in tempi remoti basandosi, per esempio, sulla scoperta e sull'analisi dei residui di cibi, polveri e pollini presenti negli organi, anche se mummificati, e nelle ossa.

3. *Le finalità dell'insegnamento della storia*

La storia insegnata è stata uno degli strumenti utilizzati dallo Stato-Nazione per la propria affermazione. È stata dunque pensata nei contenuti, e organizzata e strutturata nei metodi per costruire in bambini per lo più non scolarizzati un'identità nazionale, attraverso la celebrazione delle glorie passate e la conoscenza di date, nomi ed eventi che avevano concorso al loro raggiungimento.

Attorno alla metà del XIX secolo, in seguito alla nascita dei sistemi di formazione europei, la proposta di apprendimento si era concentrata su di una storia generale basata su quella politica, militare e diplomatica, e focalizzata su regni, ministeri e personaggi celebri.

Questo tipo di racconto insegnava che la propria nazione è la migliore e che altri popoli si sono spesso comportati scorrettamente e, per questo, le sono storicamente nemici. L'obiettivo era formare un cittadino soldato pronto a combattere e a dare la propria vita per la patria.

Contestualmente, nell'insegnamento scolastico, prevalse la visione della storia come di una corsa a staffetta in cui i popoli si susseguivano l'uno all'altro su di una linea retta e progressiva verso il miglioramento della civiltà. Il docente, dunque, presentava le antiche società come se fossero in evoluzione consequenziale. In questa gerarchia sparivano del tutto i popoli extraeuropei se non quando venivano conquistati o quando incontravano gli Europei, e si aveva l'impressione che alcuni continenti fossero privi di storia o di cultura (Impellizzeri 2014, p. 9).

In un momento come quello attuale, in cui la società è radicalmente cambiata, nuove prospettive storiografiche si sono affermate nel corso del tempo e nuove domande sono state poste al passato, studiare storia non può voler dire affrontare gli stessi argomenti e utilizzare gli stessi strumenti della fine dell'Ottocento o della prima metà del Novecento.

Si tratta di passare dalla pretesa ricostruzione e narrazione di una impossibile storia generale eurocentrica, finalizzata alla definizione dell'identità del cittadino (suddito) in senso nazionalistico, alla consapevolezza dei molteplici e diversi punti di vista da cui si può ricostruire il passato, e a una pratica didattica articolata che sia in grado di gestirli.

Nelle Indicazioni Nazionali la storia da insegnare viene presentata come studio delle vicende umane, con un'attenzione particolare verso quelle trasformazioni epocali che coinvolgono tutta l'umanità e che ne costituiscono una periodizzazione essenziale: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, quella industriale, e i processi di mondializzazione e globalizzazione. Come ci ricorda Antonio Brusa, questi quattro macro-periodi costituiscono i reali contenuti obbligatori presenti nelle Indicazioni: sono periodizzanti e nello stesso tempo forniscono un orizzonte storico «inclusivo» (Brusa 2015, p. 78). Il legislatore aveva poi previsto che gli altri contenuti disciplinari da affrontare fossero individuati dai singoli Istituti, o dagli stessi docenti, secondo alcuni criteri: approfondendo, per ogni macro-periodo, temi su scale differenti (locale, italiana, europea e mondiale) e privilegiando gli intrecci di persone, culture, economie, religioni, e gli eventi il cui studio possa aiutare nella decodifica e comprensione di ciò che avviene nel mondo attuale.

In questa proposta non viene abolita la storia nazionale, che è però inserita in un differente quadro concettuale, e uno spazio privilegiato è assegnato a quella locale, il cui approfondimento può essere sviluppato in primo luogo a partire dall'analisi del e della stratificazione delle tracce del passato che esso offre: il legislatore, infatti, ha previsto che i docenti possano ricavare, all'interno della programmazione annuale di storia generale, dei tempi dedicati alla conoscenza dei segni sedimentati nelle città e nel paesaggio (come giardini o edifici storici, urbani o rurali) e resi riconoscibili nei siti archeologici e nei musei, che per lo studente diventano tracce del passato da riconoscere e interpretare (Indicazioni 2012, p. 51). Gli insegnanti possono così far sperimentare aspetti di metodo propri della disciplina attraverso esperienze concrete, e, contestualmente, sollecitare un atteggiamento di curiosità verso tradizioni, luoghi o edifici che spesso sono vissuti quotidianamente ignorandone la profondità storica. La capacità di riconoscere il valore dei beni artistici, storici e culturali ha anche, fra le sue conseguenze, quella di favorire la nascita di senso di responsabilità e di cura verso di essi (Musci 2016, pp. 145-161). Lo studio della realtà locale, inoltre, presenta ulteriori vantaggi dal punto di vista della didattica poiché «comporta il coinvolgimento di un'ampia gamma di tracce, testimonianze, conoscenze e discipline, che conferiscono allo spessore storico la stessa infinita ricchezza e complessità degli aspetti riscontrabili nel presente (Dondarini 2021, p. 38).

L'impianto metodologico complessivo è fortemente inclusivo perché focalizza l'attenzione su dinamiche e processi che possano essere condivisibili per tutti gli alunni delle scuole italiane, indipendentemente dalla loro origine.

Le Indicazioni Nazionali, inoltre, suggeriscono di costruire un «sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali», in grado di dare vita a un racconto a maglie larghe in cui incasellare le differenti realtà e gli eventi fondamentali del passato (Indicazioni 2012, p. 52). In questo modo, per esempio, sarà possibile delineare il quadro di civiltà delle società fluviali, approfondendone poi soltanto uno. Contestualmente, i bambini acquisiranno un metodo di apprendimento, inizialmente molto guidato, ma che li renderà sempre più autonomi nello studio delle civiltà che incontreranno in seguito.

Anche sul taglio da dare ai contenuti da trattare le Indicazioni forniscono utili suggerimenti quando propongono di affrontare 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 specifici. (Indicazioni 2012, p. 53)

I bambini scopriranno in questo modo che esistono dei problemi che non riguardano soltanto i nostri tempi e la propria esperienza quotidiana, ma che hanno coinvolto gli uomini anche in passato: analizzare le diverse condizioni storiche, scoprire quali risposte siano state individuate, quali si sono rivelate di successo e quali no e perché, può indubbiamente portare gli studenti ad acquisire un metodo di interrogazione del passato che faccia ricorso a strumenti e concetti utili per leggere criticamente il presente e pensare in chiave progettuale al futuro.

Si tratta, come sottolinea ancora Brusa, di non insegnare una storia «liscia», di fatti che si susseguono, di descrizioni che si leggono e poi si ripetono in classe, insomma di non lasciare lo studente lì dov'era prima, ma di smuoverlo dal suo stato «a-problematico» e di condurlo sulla strada del sapere storico. Lo storia, infatti, è «una narrazione che solleva problemi, e la formazione storica, di conseguenza, dovrebbe mettere in grado gli allievi di leggerli, capirli, formulare ipotesi per la loro soluzione e comprendere quelli elaborati dagli esperti» (Brusa 2015, p. 78).

Un approccio così delineato per lo studio della storia non è solo più accattivante, poiché:

La storia si insegna in primo luogo per far sorgere negli studenti un adeguato «senso storico» ovvero per condurli a sentire o pensare storicamente (...) e a percepire nella realtà che ci circonda un modo peculiare di esistenza oggettiva (indipendente da noi), cioè la dimensione della storicità. A questo scopo l'insegnamento non si limita alla storia contemporanea (...) ma si estende anche a quel che è fortemente «altro» da noi e che dobbiamo sforzarci di comprendere nella sua storicità. In secondo luogo, la storia si insegna per far sorgere ciò che (...) chiamerei «coscienza storica», che è un'applicazione al presente (inteso non come istante) del senso storico stesso e che è una precondizione (...) di ogni agire razionale nel presente. (Guarracino 2012, p. 5)

Lo studio della storia assume in questo modo un ruolo fondamentale nella formazione dei bambini, futuri cittadini di una società in evoluzione, aperta alla dimensione europea e mondiale e caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità e dalla compresenza di culture differenti.

In questo senso, anche se con parole diverse, le Indicazioni nazionali forniscono un quadro del senso dell'insegnamento della storia:

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 storia. (Indicazioni 2012, p. 51)

In questo modo, attraverso uno sguardo che è anche multidimensionale (non trascura la politica, l'economia, la religione, ...) e interdisciplinare (privilegia i rapporti con la geografia, ma non si


limita ad essi), lo studente potrà sviluppare quella coscienza storica che sola permette di pensare storicamente, cioè interrogare criticamente il passato e le sue fonti, ricostruirlo, comunicarlo e utilizzarlo per riflettere sul presente (Seixas e Morton, 2013).

Gli obiettivi di un insegnamento storico così pensato «mirano a sviluppare una comprensione del mondo sociale e una capacità di giudizio critico», ovvero a raggiungere autonomia ed emancipazione «attraverso i saperi» (Heimberg 2021, p. 60).

Il profilo che ne consegue è quello di uno studente capace di orientarsi nel tempo, che sa osservare ed interpretare i fenomeni, e che sviluppa le competenze chiave europee della consapevolezza ed espressione culturale, e quelle sociali e civiche. Obiettivi così ambiziosi richiedono metodi di insegnamento/apprendimento articolati, in grado di rendere i bambini sempre più autonomi ed esperti nel campo della storia.

4. Come insegnare storia

Con la scuola ottocentesca, il metodo di insegnamento era centrato sul docente e sulla sua arte narrativa: la storia veniva raccontata e diventava viva nella testa degli scolari, che la ascoltavano e ne rimanevano affascinati. Si trattava di un mondo molto diverso da quello attuale, in cui era piuttosto difficile recuperare notizie di ciò che accadeva al di fuori del proprio contesto di vita. Il racconto storico era strutturato affinché gli allievi imparassero alcune nozioni essenziali del passato e nello stesso tempo provassero sdegno per certi comportamenti e desiderio di emulazione nei confronti degli eroi nazionali. Dal punto di vista del processo di insegnamento/apprendimento si tratta di un modello lineare, in cui il docente, attraverso la spiegazione e con il supporto del manuale, “trasferisce” il proprio sapere ai discenti e ne valuta la capacità di memorizzazione attraverso l’interrogazione orale o un questionario scritto. Allo studente viene richiesto di saper parafrasare quanto ascoltato e letto, e, talvolta, viene premiata la sua capacità di rielaborazione (Pancieria 2016, p. 65). Per riflettere sull’efficacia di questa pratica didattica è utile confrontarsi con lo schema elaborato da Héctor Ruiz Martín sulle azioni cognitive da mettere in campo per favorire e consolidare gli apprendimenti.

| Durante l’apprendimento iniziale | | Dopo l’apprendimento iniziale |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Prestare attenzione ed evitare distrazioni - Fare collegamenti con ciò che già si sa - Codificare le informazioni utilizzando più sensi contemporaneamente (se possibile) - Cercare di comprendere il significato e realizzare inferenze - Rielaborare con parole proprie - Lavorare con esempi diversi e confrontarli |  | <ul style="list-style-type: none"> - Evocare quanto imparato e cercare feedback per colmare le lacune - Utilizzare gli apprendimenti per interpretare o risolvere nuove situazioni in contesti diversi - Combinare domande o problemi la cui soluzione richiede procedure o riferimenti differenti - Ripetere quanto sopra più volte a distanza di tempo |

(Héctor Ruiz Martín 2020)

Affinché uno studente possa apprendere al massimo durante una lezione, dunque, deve essere posto nelle condizioni di interagire col docente e con i contenuti proposti, di fare confronti e rispondere a

domande per risolvere problemi. La lezione frontale, per dare vita a saperi durevoli, deve dunque essere “interattiva” e deve essere affiancata a modalità di insegnamento articolate che, come quelle descritte nei diversi capitoli di questo libro, prevedano al loro interno le operazioni didattiche indicate da Ruiz Martín.

In quest’ottica anche il sussidiario, che nelle proposte editoriali più recenti è sempre meno organizzato come un racconto sequenziale, può essere proposto come una palestra per sviluppare abilità e competenze, per lavorare sul testo storico, sui concetti e sulle fonti più che come un veicolo di trasmissione di una memoria consegnata e immutabile.

A proposito del metodo, le Indicazioni ministeriali parlano in modo esplicito, per il primo ciclo, di un insegnamento laboratoriale e suggeriscono di:

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l’apprendimento. (Indicazioni, Annali p. 35.)

Il laboratorio di storia va quindi pensato e strutturato come un ambiente di apprendimento in cui lo studente possa sviluppare abilità operative a partire dai contenuti più idonei, come una palestra in cui la mente si possa esercitare attraverso i suoi molteplici strumenti: le attività sulle fonti, il gioco didattico, lo studio del paesaggio, il laboratorio digitale, quello sulle mappe o quello di archeologia sperimentale, ma anche i «giochi escursione» che, attraverso un meccanismo ludico, permettono di esplorare e conoscere in autonomia un museo o sito archeologico, o la «visita interattiva» che col supporto di un operatore esperto o di un quaderno d’indagine consente di osservare, interrogare le fonti e formulare ipotesi durante l’esplorazione di musei e centri storici, (Musci 2017, pp. 145-161).

Questo approccio didattico si propone di «animare gli oggetti della storia»: lo studente viene messo nelle condizioni di avventurarsi in un contenuto e di scoprirlo interessante, poiché studiando storia avrà modo di imbattersi in questioni da risolvere, nuove possibili idee, controversie da sostenere e da vincere (Musci 2014, pp. 87-200).

Come ci ricorda Scipione Guarracino intervistato da Ivo Mattozzi, nella storia insegnata:

la conoscenza non può andare separata dalla pratica del buon metodo, dal senso critico, dalla capacità di distinguere il vero dal falso [...] Una storia senza metodo vale poco anche se dovesse essere una storia vera. La storia che serve è qualcosa di più della storia vera, è quella accompagnata di volta in volta dal dubbio che “questa storia che mi stai raccontando non è credibile”, dalla convinzione che “questo documento è certamente affidabile”, dal giudizio che “questi fatti sono realmente accaduti e secondo questa successione”, dall’ammissione che “su questi fatti non ne sappiamo abbastanza e forse non ne sapremo mai di più”. (Mattozzi 2021, p. 10).

Per sviluppare questa attitudine, come vedremo anche più avanti, essenziale è il laboratorio sulle fonti che costituisce un tassello importante nell’acquisizione, da parte dello studente, dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina storica.

Il discorso del metodo è strettamente legato a quello dei contenuti e delle competenze: le strategie che scegliamo per insegnare storia (e non solo) dipendono da ciò che vogliamo trasmettere ai nostri allievi, in termini di sapere e di saper fare. Quali competenze acquisiscono gli studenti abituati a

uno stile trasmissivo? Cosa è richiesto che sappiano fare coloro che per ottenere un buon voto devono saper ripetere le informazioni proposte a lezione, magari integrandole con quanto scritto nel libro di testo? Cosa, invece, è richiesto a coloro che devono cercare informazioni corrette su di un tema assegnato selezionandole in uno o più siti web, confrontarle con il testo del proprio manuale, e realizzare, collaborando in gruppo, un prodotto multimediale da presentare alla propria classe? Siamo sicuri che nel caso della lezione tradizionale vengano privilegiate le conoscenze e nel laboratorio, in questo caso organizzato sul modello di una *flipped classroom*, esse vengano trascurate a vantaggio delle competenze?

Per portare a termine un compito articolato come il secondo è importante non solo saper svolgere una ricerca, realizzare un prodotto multimediale, e lavorare efficacemente in gruppo, ma anche saper cercare le informazioni attendibili e rilevanti, comprenderle e costruire una gerarchia fra di esse riconoscendo quelle più significative, concettualizzarle, rielaborarle e comunicarle attraverso codici linguistici differenti. I due termini, quindi, non vanno pensati come opposti: solo la conoscenza dei fatti storici consente, per esempio, di acquisire la capacità di mettere in relazione passato e presente (Seixas e Morton 2013). Un insegnamento per competenze, dunque, non trascura le conoscenze, ma le seleziona e le rende significative per lo studente.

Come ricorda Salvatore Adorno (Adorno 2020, p. 16), in questo modo è possibile far comprendere agli studenti che la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana, e porta all'acquisizione di uno sguardo critico non solo sul passato, ma anche sulla contemporaneità e sulle narrazioni storiche che, in diversa forma, sono diffuse. Insegnare storia in vista delle competenze sociali e civiche significa impartire contenuti al fine di stimolare negli alunni l'autoconsapevolezza, lo spirito critico e il senso di partecipazione e delle regole che sono alla base dell'agire democratico.

5. Il rapporto passato - presente

Il fatto che la ricerca e il racconto storico scaturiscano dalle domande che gli studiosi rivolgono al passato, ricorda Guarracino nell'intervista già citata, non vuol dire che il punto di vista del presente goda di un «primato» rispetto a ciò che lo ha preceduto: per quanto sia vero che «alcuni passati continuano a vivere nel presente», lo spiegano e lo condizionano, quest'ultimo non è il riassunto e il condensato di ciò che lo ha preceduto, poiché sono esistite numerose antiche realtà che non hanno più a che fare con gli eventi e le dinamiche attuali. Malgrado ciò, è comunque possibile affermare che anche lo studio di questi eventi e società possa essere di per sé interessante e contribuisca alla formazione del senso storico (Mattozzi 2021, p. 11).

Il metodo di indagine della storia, infatti, permette allo studioso di guardare al passato analizzando il pensiero e l'azione dei protagonisti e assumendo il loro punto di vista all'interno del contesto culturale, sociale, economico e istituzionale. Per fare ciò, lo storico deve mettere da parte i propri valori e le proprie opinioni: lo studio della storia, infatti, comporta lo sviluppo del decentramento cognitivo (mettersi nei panni degli altri), e la capacità di relazionarsi con l'alterità, con ciò che è differente da noi, non solo per il contesto storico e geografico, ma anche e soprattutto per la mentalità. Si pensi a come sono cambiate nel corso del tempo le idee di libertà, dell'economia, dei diritti, della politica, dell'etica e delle relazioni fra i generi, o a come potremmo valutare gli antichi Greci e la loro società diseguale dal punto di vista delle idee di diritto ed eguaglianza maturate in età moderna in seno alla civiltà europea occidentale.

Per riflettere sul modo in cui un docente può condurre i suoi allievi verso un rapporto corretto col passato propongo due esempi differenti, ma che sottolineano l'importanza di contestualizzare gli eventi e le società che si stanno studiando. Il primo, esposto ancora da Guarracino, riguarda un modo errato di attualizzare la storia: «Dopo il paragrafo sulla repubblica romana si chiederà al bambino: «tu vivi in una repubblica o in una monarchia? Esiste ancora il Senato?»» (Guarracino 1987, p. 65). In questo caso, stimolato da un simile approccio, il bambino sarà portato a pensare che le istituzioni non siano cambiate nel corso del tempo, che il concetto di cittadinanza sia sempre stato lo stesso e che i modi di vita, le gerarchie sociali e i rapporti fra gli uomini siano rimasti immutati. Il secondo, invece, è proposto da Charles Heimberg su di un tema molto affrontato nel 2020: le pandemie. Secondo lo studioso, nel contesto che si era venuto a creare, è emersa con forza l'importanza nel presente della conoscenza storica in senso scientifico, soprattutto della capacità di trovare le giuste fonti di informazione e di distinguere le notizie false e le versioni complottiste. Compiere un lavoro di comparazione su eventi ricorrenti comporta l'organizzazione di «un doppio inventario di somiglianze e differenze»: in questo caso, per esempio, elementi di continuità sono il fatto che i soggetti più danneggiati sono sempre i più precari e subordinati o il fatto che vengono prese misure di isolamento, mentre le differenze hanno riguardato aspetti come i bersagli privilegiati dalla contaminazione. È inoltre essenziale portare avanti «il lavoro di contestualizzazione, proprio dello studio storico, che riguarda anche le differenze di visibilità e sensibilità collettiva verso le vittime» (Heimberg 2021, p. 62). Proponendo uno studio centrato su questi punti (somiglianze, differenze e contestualizzazione), il docente costruisce con i suoi studenti una forma di interrogazione del passato in grado di creare un dialogo col presente, e di mettere in rilievo un altro aspetto importante che caratterizza i protagonisti degli eventi storici, cioè la forte incertezza collettiva e individuale sugli esiti delle azioni o situazioni che si stanno vivendo. Nello stesso tempo, viene esperita la complessità della storia, che permette di percepire il presente come una realtà aperta a molti possibili sviluppi, e non come «una narrazione lineare soggetta a relazioni di causa-effetto rese ovvie e fatali dal fatto che sono avvenute» (Heimberg 2021, p. 63). Insomma, se è vero che le domande che uno storico rivolge al passato vengono dal presente, anche in ambito scolastico è importante ricordare che esiste un metodo scientifico per cercare le risposte e che questo che si fonda sull'epistemologia disciplinare.

6. L'utilità dello studio delle fonti contro le fake news e gli stereotipi

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria hanno a che fare con individui le cui capacità cognitive e sociali sono in evoluzione e che possiedono già conoscenze storiche, più o meno confuse e rimescolate fra di loro, che derivano da favole, giocattoli, cartoni animati, film, parchi tematici, giochi, videogiochi, e riviste per l'infanzia.

Tutti questi canali comunicativi trasmettono letture e interpretazioni del passato a partire da immagini. Non solo quelle fisse, ma anche quelle in movimento o in serie, quelle dei film, dei documentari, ma anche dei video autoprodotti e delle *stories* su Instagram rivestono un ruolo fondamentale nella nostra società. In un contesto simile, la storia si comunica e percepisce a più livelli e se è vero che il suo uso pubblico è qualcosa di sconosciuto alla maggior parte delle persone nella sua formalizzazione storiografica, esso è qualcosa a cui tutti siamo inconsapevolmente soggetti. Anche i bambini, nei modi a loro dedicati, vivono negli spazi di vita individuali e collettivi questo consumo pervasivo di storia, e arrivano a scuola possedendo già un immaginario del passato

e conoscendo termini come “castelli”, “re”, “cavalieri”, o “preistoria”, “caverne” e “dinosauri” (numerosi bambini anche di tre/quattro anni sono grandi appassionati di dinosauri e ne conoscono a memoria nomi e caratteristiche). Ciascun individuo, infatti, accoglie in sé il confronto degli stimoli culturali espressi dalla società in cui vive, e nello stesso tempo ne è espressione. Le conoscenze storiche diffuse dai media e sui social, spesso imprecise o errate, possono diventare un grimaldello per costruire un dialogo costruttivo con la storia e con le sue rappresentazioni, sollecitando un approccio critico, e facendo ricorso allo studio dei documenti e a pratiche laboratoriali.

L'arma più potente che uno storico possiede in questo campo è infatti il metodo di analisi delle fonti che, proprio per questo motivo, deve essere insegnato, nelle modalità più appropriate, anche ai più piccoli. Questi, infatti, sono anche inconsapevolmente i più esposti a un enorme flusso di immagini e informazioni, digitali e non. Lo studio e l'interpretazione dei documenti storici permettono di acquisire un metodo di ricerca, di confronto delle fonti, di verifica delle informazioni e di argomentazione delle proprie posizioni. Nello stesso tempo, queste operazioni rendono gli studenti capaci di riconoscere una fonte (scritta, orale, visiva, materiale, immateriale o digitale) autorevole, di interrogarsi circa la veridicità di quello che si legge o vede, insomma di diventare cittadini consapevoli, critici, autonomi e proiettati verso il futuro.

Il contesto degli allievi può diventare il punto di partenza per l'apprendimento scolastico, non soltanto in termini di preconcoscenze, ma anche di strumenti di apprendimento: il cellulare, il tablet, e lo stesso Internet, in questo modo, possono trasformarsi da strumenti di svago a dispositivi utili per la ricerca di contenuti e la realizzazione di prodotti multimediali. Per questo motivo l'analisi delle fonti e la competenza digitale dovrebbero essere insegnate di pari passo sin dalla scuola primaria e nella scuola dell'infanzia dovrebbero essere realizzate attività propedeutiche.

Quando invece si decide di introdurre prodotti multimediali nella propria pratica didattica, si deve essere consapevoli che se li si propone come sostituti della voce del docente – ipotizzando che siano più attrattivi perché multisensoriali – in realtà si sta facendo ricorso ancora una volta al modello trasmissivo di insegnamento/apprendimento. Cartoni animati, fumetti, video didattici e non, documentari o sequenze di film possono essere inseriti in un approccio laboratoriale in grado di mettere a fuoco non solo i contenuti, ma anche il contesto di produzione, il funzionamento del mezzo di comunicazione scelto e il codice linguistico supportato. Lo studente avrà a che fare con fonti che molto hanno da dire sulla realtà in cui sono state realizzate (i cartoni animati giapponesi degli anni Settanta del Novecento, per esempio, sono spesso influenzati dal trauma vissuto dai nipponici per la bomba atomica), ma che contengono anche informazioni storiche, più o meno imprecise e stereotipate, relative al periodo in cui sono ambientate le vicende descritte e che spesso sono piegate ad esigenze narrative o economiche (non dimentichiamo che i prodotti multimediali sono realizzati per entrare in un mercato specifico con l'obiettivo di avere successo). Il suggerimento, quindi, è quello di pensare la didattica della storia non solo attraverso i media (fruizione passiva), ma di intrecciarla con l'educazione ai media (Musci 2014, pp. 201-254).

Molti cartoni animati sono ambientati in contesti storici collegabili ai temi affrontati nella scuola primaria. È il caso di alcuni cartoni animati degli anni Settanta rintracciabili facilmente in rete come *Ryu il ragazzo delle caverne*, *Kum Kum* e *Giatus il primo uomo* per la preistoria, vari film di animazione di *Asterix* per la storia romana, e il recente *Nefertina sul Nilo* per l'antico Egitto. Questi prodotti contengono informazioni, errori storici e anacronismi in misura molto diversa.

Quelli più datati e ambientati nella preistoria, per esempio, sono pieni di idee sbagliate o imprecise diffuse largamente negli anni Settanta del secolo scorso: mostrano, per esempio, la preistoria come un calderone indistinto che non conosce realtà cronologiche e geografiche, e la convivenza dell'uomo con i dinosauri. La visione in classe di alcuni episodi, o di alcune sequenze ben selezionate, si può trasformare in una divertente caccia all'errore e agli indizi, a partire da una scheda d'indagine che, per essere compilata, spinga lo studente a focalizzare non solo l'attenzione sui contenuti storici dell'episodio visionato, ma anche su parti visive e narrative, come la caratterizzazione del personaggio principale attraverso i disegni e le relazioni con gli altri protagonisti, oppure la struttura della trama.

Dopo aver portato gli allievi a confrontare le informazioni storiche emerse con quelle contenute sul sussidiario e su testi di approfondimento, oppure, attraverso un tour di esplorazione reale o virtuale, con quelle presenti in un museo archeologico della preistoria, i bambini potranno realizzare una storia verosimile, ma al contempo appassionante, ambientata in un contesto storico e geografico dato, oppure compilare una scheda di presentazione di un nuovo cartone animato basato su «quello che ci dicono gli storici». Realizzando un percorso simile, finalizzato a un prodotto così articolato, il docente non solo tratterà alcuni contenuti storici significativi, ma nello stesso tempo intreccerà il lavoro sul metodo di indagine e ricostruzione storica con quello della formazione alla conoscenza e all'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie.

7. Per concludere

Voglio concludere questo mio ragionamento con una domanda e un incoraggiamento. Quando i miei allievi scoprono la didattica laboratoriale della storia la definiscono «innovativa». Eppure, già nei Programmi Ministeriali per la scuola elementare della metà degli anni Ottanta era scritto che

Un efficace insegnamento della storia [...] è anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione 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. (Programmi della scuola elementare, 1985)

Dunque, perché la maggior parte degli studenti ha sperimentato e continua a sperimentare una didattica mnemonica e trasmissiva?

Alla fine di un corso di aggiornamento in cui avevamo realizzato con alcune maestre dei bei percorsi laboratoriali, quella inizialmente più perplessa mi raccontava con gioia e meraviglia di come i suoi alunni, a differenza di quanto accaduto fino a quel momento, si fossero appassionati allo studio della storia e di come i risultati prodotti, in termini di contenuti e abilità, fossero indubbiamente positivi. Durante l'incontro, arrivò la notizia che il corso sarebbe stato probabilmente ripetuto l'anno seguente e negli occhi della stessa docente lessi il terrore. Ecco, io credo che in quel terrore ci sia uno degli ostacoli più grandi: che cosa può spingere un docente che finalmente vede con gioia i suoi studenti appassionati allo studio disciplinare provare spavento all'idea di realizzare, guidata, un nuovo percorso per raggiungere gli stessi, positivi, esiti? Provo a rispondere anche con il supporto delle riflessioni di Francesco Senatore e Marco Tibaldini (Senatore 2002, Tibaldini 2021).

In primo luogo, immagino che il fatto di non aver avuto una formazione di questo genere nel proprio percorso universitario fosse un fattore fondamentale: esiste una frattura in Italia fra l'Accademia e il mondo della scuola (Cajani 2019) che rende difficile che studenti formati in modo tradizionale all'insegnamento della storia generale diventino improvvisamente professionisti esperti di didattica disciplinare laboratoriale, soprattutto quando le ore di storia sembrano sempre troppo poche. Se un docente non ha mai sperimentato un laboratorio o un gioco di storia, può temere di non saper gestire attività che per loro stessa natura provocano concitazione e scambio di idee ad alta voce. È sicuramente più agevole tenere tutti seduti ai propri banchi, richiedere silenzio e proporre un racconto o la lettura del sussidiario secondo modalità conosciute e consolidate. Nello stesso tempo, come già accennato, il problema è anche epistemologico, poiché l'idea che gli insegnanti hanno della storia e del modo in cui è strutturata influenza indubbiamente il modo di insegnarla: pensarla come una realtà oggettiva o come una semplice narrazione soggettiva porta ad un approccio didattico «tradizionale». Riconoscerla come una disciplina basata su di un metodo scientifico e avere consapevolezza del processo costitutivo del sapere storico porta più facilmente allo sviluppo di una didattica dinamica, in grado di mediare efficacemente saperi, questioni, e procedure disciplinari (Ilaria Bellatti, Judit Sabido-Codina, 2020, p. 3).

Altri impedimenti sono di tipo pratico: gli insegnanti si sentono spesso sopraffatti dagli impegni burocratici, dalle ore destinate alla storia che sembrano non bastare mai e, vivendo l'ansia di finire «il Programma», non riescono a trovare il tempo per studiare, organizzare e proporre attività laboratoriali e ludiche.

In realtà dopo aver studiato e sperimentato molteplici pratiche didattiche, aver imparato a calibrare i propri sforzi e quelli degli allievi (la richiesta della lettura di un testo molto lungo e con vocaboli sconosciuti, per esempio, può essere controproducente), sarà sempre più facile e spontaneo realizzare laboratori di storia e proporre attività articolate e coinvolgenti, con la consapevolezza che sbagliare qualcosa (le regole di un gioco, la gestione dei gruppi, ma anche la scelta della giornata) non porta danni irreversibili di perdita di autorevolezza agli occhi della classe, ma può essere un modo per rompere schemi comportamentali sclerotizzati e avvicinare gli studenti alla costruzione di percorsi di apprendimento condivisi.

Per quel che riguarda l'ansia di finire «il Programma», è importante avere la consapevolezza che si tratta più di abitudini scolastiche, supportate da un utilizzo acritico dei manuali e dalle pretese di molti genitori legati alla propria esperienza personale, che, come abbiamo visto, di reali prescrizioni ministeriali.

Il docente, nelle Indicazioni Nazionali, è chiamato ad esercitare le proprie competenze professionali da più punti di vista: compiere delle scelte contenutistiche, progettare percorsi, conoscere e selezionare gli strumenti didattici più efficaci e, non ultimo, gestire le dinamiche della classe che durante un gioco o un laboratorio vengono ribaltate e messe in discussione.

Se il lavoro può inizialmente sembrare improbo, la posta in palio è la possibilità di vivere con soddisfazione la propria dimensione lavorativa, di riuscire a coinvolgere e appassionare i propri studenti anche se non si possiedono naturali abilità retoriche. Ma anche, è bene ricordarlo, di concorrere alla formazione di cittadini consapevoli, capaci di guardare un mondo complesso come quello attuale e di affrontarlo non completamente disarmati.

I docenti, inoltre, non sono soli: molti studi sono stati realizzati e molte pratiche didattiche sono state sperimentate, validate e pubblicate. Libri come questo e siti web di associazioni di ricerca di Didattica della Storia come Clio '92 e Historia Ludens o la rivista Novecento.org offrono validi supporti teorici e moltissimi stimoli, materiali, e indicazioni pratiche, e gli stessi manuali e le

proposte digitali delle case editrici, utilizzati con consapevolezza e non in modo vincolante, offrono un valido supporto.

Imparare per gradi a conoscere e padroneggiare i diversi strumenti del laboratorio storico permette sempre più facilmente di organizzare una programmazione didattica in cui la lezione frontale possa alternarsi ad attività sulle fonti, a *flipped classroom*, laboratori, uscite sul territorio, realizzazione di mappe concettuali o di prodotti multimediali e di giochi didattici. Permette, in altre parole, di acquisire abilità professionali sempre più elevate e di scoprire quanto possa essere appassionante non solo studiare, ma anche insegnare storia.

Bibliografia

ADORNO S., 2020, *Pensare la Didattica della storia*, in Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano, pp. 11-28.

BELLATTI I., SABIDO-CODINA J., 2020, *L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona*, «*Didattica della storia*», 2020, 2, pp. 1-25.

BRUSA A., 2015, *Il progetto di formazione storica dall'infanzia alla secondaria di primo grado*, «*Scuola Italiana Moderna*», 2015, 5, pp. 77-80.

CAJANI L., 2019, *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, a cura di Valseriati E., New Digital Frontiers, Palermo, pp. 121-130.

DONDARINI R., (2021). *La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia)*, «*Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*», 3(1), 37-56. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14036>

GIRARDET H., 2001, *Insegnare storia, Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, Milano.

GUARRACINO S., 1987, *Guida alla prima storia*, Editori Riuniti, Roma.

GUARRACINO S., 2012, *Le questioni dell'insegnare storia*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi – F. Monducci, UTET, Torino.

HEIMBERG C., 2021, *Perché insegnare la storia oggi?* «*Il Bollettino di Clio*», Giugno 2021, Numero 15, pp. 59-64.

IMPELLIZZERI F., 2014, *Le Indicazioni nazionali per il curricolo e la pratica scolastica*, in *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, a cura di Musci E., Edises, Napoli, pp. 7-42.

MATTOZZI I., 2021, *Dieci domande sull'utilità della storia. Intervista a Scipione Guarracino*, «Il Bollettino di Clio», Giugno 2021, Numero 15, pp. 8-16.

Mi.U.R., 2012, *Annali della pubblica istruzione, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, ed. Le Monnier, Anno 88.

MUSCI E. 2016, *Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico*, in *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta* a cura di F. Bussi, C. Minelle, L. Rocca, Carocci, Roma, pp. 145-161.

MUSCI E., 2015, *Patrimonio e didattica, fra teoria e pratiche di cittadinanza*, «Scuola Italiana Moderna», 2015, 5, pp. 85-86.

MUSCI E. 2014, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della Storia*, Edises, Napoli.

PANCIERA W., 2016, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci editore, Roma.

SEIXAS P., MORTON P., 2013, *Big Six: Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto.

SENATORE F., 2002, *La formazione degli insegnanti di storia. Difficoltà e ambiguità nel rapporto tra università e scuola*, in *Reti Medievali rivista, III*, Luglio-Dicembre, vol°2.

TIBALDINI M., 2022, *Didattica della storia: una proposta ludica per la scuola primaria*, (Tesi Dottorale), Libera Università di Bolzano.

Sitografia

Programmi della scuola elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104, disponibili
<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#STORIA>

RUIZ MARTIN H., 2020, <https://iesperemariablog.com/2020/02/13/el-mito-pseudocientifico-de-las-piramides-de-aprendizaje>. Traduzione E. Musci

SEIXAS P., et alii, *The Historical Thinking Project*, The <https://historicalthinking.ca/>

Sito dell'associazione Clio '92, <https://www.clio92.org>

Sito dell'associazione Historia Ludens, <http://www.historialudens.it>

Didattica della storia in rete, sito dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri, <https://www.novecento.org>

Saggio in corso di pubblicazione nel volume:

F. Monducci, A. Portincasa, *Insegnare storia nella scuola primaria*, UTET Università, Torino 2023.