

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione  
Ciclo XXXII

## **RAGIONARE SUL PASSATO PER COSTRUIRE IL FUTURO**

**Educare alla cittadinanza attiva attraverso lo studio della Storia**

Claudia Fredella  
Matricola 822661

Tutor: Prof.ssa Elisabetta Nigris

Supervisor: Prof.ssa Luisa Zecca

Co-Supervisor: Prof. Francisco F. García-Pérez

Coordinatrice: Prof.ssa Laura Formenti

**ANNO ACCADEMICO 2018/2019**



## Indice

<i>Introduzione</i> .....	p. 1
---------------------------	------

### CAPITOLO 1

#### QUALE EDUCAZIONE PER QUALE CITTADINANZA?

1.1 Il concetto di cittadinanza.....	p. 6
1.2 L’Educazione alla cittadinanza nei documenti istituzionali..... europei e nazionali	p. 14
1.3 L’Educazione alla cittadinanza: approcci pedagogici.....	p. 27
1.4 L’analisi delle Indicazioni Nazionali all’interno del progetto STEP.....	p. 30
1.5 Nuovi e vecchi scenari.....	p. 39

### CAPITOLO 2

#### COME (E SOPRATTUTTO PERCHÉ) INSEGNARE STORIA?

2.1 De l’utilità della Storia.....	p. 42
2.2 La Storia nei curricula scolastici dal 1945 ad oggi.....	p. 46
2.2.1 Indicazioni nazionali: 2004, 2007, 2012 e “Nuovi scenari” del 2018.....	p. 48
2.3 Quale didattica per una nuova Storia?.....	p. 51
2.4 Didattica della Storia e Educazione alla cittadinanza .....	p. 61

### CAPITOLO 3

#### EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E DIDATTICA DELLA STORIA NELLA FORMAZIONE INSEGNANTI

3.1 Il panorama europeo.....	p. 65
3.2 I modelli della formazione insegnante .....	p. 68
3.3 L’insegnante riflessivo e il ruolo delle rappresentazioni .....	p. 78

### CAPITOLO 4

#### Studio 1

#### UNO STUDIO ESPLORATIVO SULLE RAPPRESENTAZIONI DEGLI INSEGNANTI IN FORMAZIONE

4.1 Metodologia e strumenti .....	p. 83
4.2 Analisi dei dati.....	p. 88
4.3 Discussione dei risultati .....	p. 141
4.3.1 Sviluppo del pensiero critico.....	p. 146

## CAPITOLO 5

### Studio 2

#### UNO STUDIO DI CASO NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

5.1 La collaborazione tra ricercatori e insegnanti.....	p. 157
5.2 Metodologia e strumenti.....	p. 161
5.3 Analisi dei dati.....	p. 165
5.3.1 Descrizione del sistema di categorie utilizzato per l'analisi.....	p. 165
5.3.2 Relazione sul contesto della scuola e della classe.....	p. 168
5.3.3 Questionari sulle rappresentazioni sull'Educazione ..... alla cittadinanza: insegnanti e famiglie	p. 170
5.3.4 Prima intervista all'insegnante – gennaio 2017.....	p. 178
5.3.5 Diario del percorso didattico.....	p. 180
5.3.6 Conversazioni con i bambini.....	p. 182
5.3.7 Video osservazione.....	p. 187
5.3.8 Seconda intervista all'insegnante – settembre 2017.....	p. 189
5.4 Follow-up con i bambini.....	p. 192
5.5 Discussione dei risultati .....	p. 199
<i>Conclusioni</i> .....	p. 205
<i>Bibliografia</i> .....	p. 214

## *Introduzione*

Nello scenario attuale, in cui le società sono soggette a rapidi cambiamenti nel tessuto culturale, economico, politico e sociale, il tema dell'Educazione alla cittadinanza attiva è divenuto sempre più centrale nella definizione degli obiettivi dei sistemi educativi in tutta Europa, a partire dalla proclamazione nel 2005 dell'*Anno europeo della cittadinanza mediante l'educazione* e come indicato nel *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET2020<sup>1</sup>).

Questa urgenza è stata fondante per la costruzione del progetto di ricerca Erasmus+ STEP, *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, nella cornice del quale ho condotto parte della mia ricerca di dottorato. In seno al progetto si è lavorato sui temi del vivere insieme, dell'educazione al Patrimonio e allo sviluppo sostenibile con la finalità di promuovere e rafforzare il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari che incidono sulla formazione delle competenze di cittadinanza attiva, attraverso il coinvolgimento diretto di bambini e insegnanti in esperienze rilevanti per la difesa e lo sviluppo della cultura dei territori (Barthes, Blanc-Maximin, Alpe, & Floro, 2015; Borghi, 2014; García Pérez, 2009). Si sono condotti al suo interno diciotto studi di caso (Mortari, 2007; Yin, 2013) con la metodologia della Ricerca Formazione (Asquini, 2018), partendo dall'assunto che lo sviluppo professionale degli insegnanti, e dunque la loro formazione iniziale e in servizio, giochi un ruolo cruciale nell'elaborazione e diffusione di pratiche didattiche innovative, progettate per favorire nei bambini e nei ragazzi competenze di cittadinanza attiva, per educarli alla partecipazione, alla responsabilità, al coraggio e al rispetto dell'altro, per stimolarli a pensare e agire in modo critico e consapevole.

Nella definizione del quadro teorico all'interno del quale si sono svolti gli studi di caso è stato fondamentale avviare una riflessione sui diversi modelli di Educazione alla cittadinanza esistenti (Audigier, 2006; Losito, 2009; Schulz et al., 2018) e individuare le condizioni necessarie perché il contesto scolastico sia coerente con i valori di una società democratica (Balconi, 2017; Zagrebelsky, 2005).

Il secondo focus della mia ricerca, la Didattica della Storia, come spesso accade, ha un legame con un interesse personale, ovvero il desiderio di indagare in profondità il tema del riconoscimento e del valore nell'ambito della pedagogia della cittadinanza di un sapere, quello

---

<sup>1</sup> Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 119, 28.5.2009

storico e archeologico, all'interno del quale mi sono formata e che ho praticato e divulgato per oltre quindici anni.

Nel momento in cui si cambia punto d'osservazione, e questo per me è avvenuto quando ho cominciato a occuparmi di servizi educativi, il senso del sapere disciplinare viene messo in discussione e alcuni assunti epistemologici o nuclei concettuali fondanti (Pentucci, 2018a), che erano stati fino a quel momento considerati al pari di assiomi, possono invece necessitare di un processo di revisione e validazione esterno al canone della disciplina, entro i cui confini mantengono senso e valore di per sé. Ho cominciato a conoscere e comprendere il processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Nigris, 2016) del sapere storico ed è nata dunque la necessità di indagarne in profondità la connessione con l'Educazione alla cittadinanza, il cui approccio è intrinsecamente trasversale e interdisciplinare, e al contempo può fungere da stimolo per riflettere su temi chiave della singola disciplina e rimetterne a fuoco il significato.

L'obiettivo di questo lavoro è stato duplice: indagare da un lato quali rappresentazioni sul senso dell'insegnamento della Storia abbiano gli studenti, futuri maestri, in formazione e se individuino un nesso con l'educazione alla cittadinanza attiva, dall'altro quali modalità di formazione degli insegnanti possano produrre un'efficace riflessione sul senso del loro agire professionale (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999; Magnoler, 2012; Nigris, 2004d) e un conseguente miglioramento nelle loro progettazioni didattiche (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019) per orientarle alla promozione delle competenze di cittadinanza nei bambini.

Sono numerose le ricerche in campo internazionale che hanno messo in relazione l'Educazione alla cittadinanza e lo studio della Storia partendo dall'assunto che il radicamento della disciplina storica ai problemi dell'oggi (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004; Ávila, Borghi, & Mattozzi, 2009; Borghi, 2016; Gibson, 2012; Shreiner, 2014), a questioni socialmente vive (Legardez et al., 2014; Legardez & Simonneaux, 2006, 2011), possa contribuire efficacemente all'educazione di cittadini attivi. La Storia può certamente offrire l'occasione di confrontarsi con il territorio (Barthes et al., 2015; Barthes, Champollion, & Alpe, 2018; Bevilacqua, 2007; Borghi, 2008; Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mattozzi, 2008), dove si trova stratificata la memoria, materiale e immateriale, della comunità che lo abita, sia per la costruzione del sapere disciplinare sia per la formazione di una propria identità di cittadino.

Le competenze chiave di cittadinanza, definite a livello europeo<sup>2</sup>, sono state recepite nei curricula scolastici e di formazione iniziale degli insegnanti, ma difficilmente sono perseguite

---

<sup>2</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 394, 30.12.2006)

tramite percorsi didattici interdisciplinari che connettano esperienze scolastiche ed extra-scolastiche, formali e non formali, e che coinvolgano direttamente bambini e insegnanti in esperienze autenticamente rilevanti (Borghi, 2014; Zecca, 2018).

La Didattica della Storia nella Scuola Primaria spesso si limita a pratiche di passiva acquisizione di nozioni fini a se stesse, senza alcun ancoraggio al vissuto dei bambini; inoltre non è diffusa tra gli insegnanti l'adozione di una prospettiva sistemica e diventa dunque fondamentale coinvolgere i docenti nella progettazione di curricoli innovativi e di pratiche didattiche in linea con essi (Audigier, 2006), affinché l'obiettivo ultimo dell'azione didattica diventi realmente quello di educare al futuro e a una cittadinanza planetaria (Morin, 2001).

Lo stato dell'arte sull'Educazione alla cittadinanza e la Didattica della Storia e le possibili connessioni tra i due ambiti sono esposti nei primi due capitoli, partendo da un'analisi dei documenti ministeriali nazionali e delle raccomandazioni europee. In chiosa al primo capitolo si riporta inoltre l'analisi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) che è stata effettuata all'inizio del progetto STEP al fine di mettere in luce in che prospettiva venisse affrontato il tema dell'Educazione alla cittadinanza nelle varie discipline e negli obiettivi trasversali indicati.

Nel terzo capitolo si affronta il tema della formazione insegnanti, introducendo brevemente il panorama europeo e quindi analizzando più in dettaglio la formazione iniziale all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Kanizsa & Gelati, 2010; Magnoler, 2012; Nigris, 2004d), in particolare nel contesto dell'Università di Milano Bicocca nel quale si è svolta la prima parte dello studio. Coerentemente con gli obiettivi e la metodologia degli studi empirici condotti all'interno del progetto di ricerca, ci si è in particolare soffermati sulla definizione di insegnante riflessivo e sull'importanza del processo di decodifica delle proprie rappresentazioni.

La prima parte della ricerca, esposta nel quarto capitolo, è dedicata alle rappresentazioni (Moscovici, 2005) dei futuri insegnanti sul significato dell'insegnamento della Storia e su eventuali connessioni con l'Educazione alla cittadinanza attiva. La volontà di condurre uno studio esplorativo su questo tema è nata dalla considerazione del ruolo cruciale, per lo sviluppo di competenze di cittadinanza nei bambini, rivestito dalla formazione degli insegnanti unitamente al fondamentale apporto che la decodifica delle proprie rappresentazioni può fornire allo sviluppo di professionisti riflessivi (Schön, 1993), come illustrato nel terzo capitolo. Si è deciso dunque di somministrare questionari strutturati in 5 domande aperte e una scala Likert, agli studenti frequentanti i corsi di Storia e Didattica della Storia (I e V anno) all'interno del

Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca. Lo strumento è stato messo a punto e validato dalle equipe di ricerca italiana e spagnola del progetto STEP, a partire da una somministrazione pilota agli studenti del corso di *Didáctica de las Ciencias Sociales* (Grado en Educación Primaria) effettuata durante il mio visiting all'Università di Siviglia nell'ottobre del 2017. Si riporta, dunque, nel quarto capitolo, l'analisi dei 200 questionari raccolti e una riflessione sui temi che emergono in relazione con il quadro teorico esposto nei primi capitoli.

Nel quinto capitolo infine si presenta uno studio di caso, realizzato all'interno del progetto STEP, che ha coinvolto una classe III della Scuola Primaria Dugnani dell'Istituto Comprensivo IV Novembre di Cornaredo (MI) e, avendo come focus la Storia locale, ha rappresentato l'occasione per fare un affondo sul tema oggetto della mia ricerca in un contesto di ricerca internazionale e con l'utilizzo di strumenti validati (Gattico & Mantovani, 1998; Mantovani, 1998; Trincherò, 2012), oltre che con il prezioso confronto all'interno di un'equipe allargata e con il supporto di ricercatori esperti. Lo studio di caso si colloca nell'ampio contesto della ricerca collaborativa (Desgagné, 1997) e nel capitolo viene analizzata in dettaglio la metodologia della Ricerca-Formazione, così come definita all'interno Centro Studi CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) (Asquini, 2018), si sono descritti gli strumenti utilizzati, presentati i dati, illustrata la metodologia di analisi e discussi i risultati.

Il primo obiettivo dello studio di caso è stato indagare se e come contribuisca a sviluppare competenze di cittadinanza nei bambini della Scuola Primaria una Didattica della Storia che li veda attivi costruttori del proprio sapere, attraverso l'esplorazione del territorio, culturale e sociale, nel quale vivono e che li coinvolga in ricerche sul campo e discussioni in classe (Alexander, 2018; Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 2004; Pontecorvo & Girardet, 1993). Una particolare attenzione è stata rivolta al tema dello sviluppo del pensiero critico (Daniel & Gagnon, 2001), che la letteratura indica come sottostimato (Eurydice, 2017), e per monitorarlo si sono analizzate le conversazioni con i bambini durante tutto l'arco di sviluppo del progetto.

La seconda domanda che ha guidato la realizzazione di questa parte della ricerca è stata se e come un percorso di Ricerca-Formazione, costruito tra scuola e territorio, potesse favorire la costruzione di una comunità di pratica (Wenger, 2006) e promuovere negli insegnanti coinvolti nuovi saperi pedagogico-didattici, consapevolmente orientati allo sviluppo di competenze di cittadinanza nei bambini. In quest'ottica all'interno dello studio di caso è stato previsto uno scambio continuo tra ricercatori e insegnanti, coadiuvato dall'utilizzo di strumenti



di ricerca qualitativi, quali interviste e focus group, che hanno favorito un confronto approfondito e puntuale sull'avanzamento delle attività di ricerca e dato spazio agli insegnanti per condividere dubbi e difficoltà incontrati durante il percorso.

Con l'obiettivo di sviluppare nell'insegnante la capacità di riflettere sul proprio agire didattico e problematizzare le proprie scelte, si è effettuata un'analisi delle pratiche (Vinatier & Altet, 2008) nella quale le ricercatrici hanno assunto un ruolo di accompagnamento all'esplicitazione delle idee sottese alla progettazione e hanno fornito gli strumenti concettuali per analizzarla in dettaglio.

Attraverso questo dialogo virtuale tra le parole dei bambini, degli insegnanti e dei ricercatori, raccolte con lo studio di caso, e le considerazioni degli studenti universitari, riportate nei questionari, ho cercato le risposte alle domande di ricerca, messo in luce i limiti e le potenzialità delle mie ipotesi, ho trovato nuove domande e immaginato futuri sviluppi di indagine.

## CAPITOLO 1

### QUALE EDUCAZIONE PER QUALE CITTADINANZA?

*Molti compagni e persone che si aiutano  
a vicenda si raccolgono in un solo  
luogo, e a questa convivenza noi diamo  
il nome di città.*

(Platone, *Repubblica*, II, 369)

#### 1.1 Il concetto di cittadinanza

Nell'affrontare il tema dell'Educazione alla cittadinanza non si può prescindere dal tentare di tratteggiare i confini del costrutto stesso di cittadinanza, indicando a quali modelli teorici abbiamo fatto riferimento nel nostro progetto di ricerca, con la consapevolezza al contempo dell'impossibilità di affrontare in questa sede in modo esaustivo la complessità intrinseca nella polisemia del termine e di compiere un excursus di tutti gli autori che da tante prospettive, storica, politica, filosofica, sociale, hanno affrontato il tema della cittadinanza. Mi concentrerò, dunque, su alcuni nodi concettuali che hanno accompagnato lo sviluppo della ricerca, dapprima nella definizione della cornice teorica e successivamente emergendo nelle rappresentazioni degli insegnanti e dei ricercatori, così come nelle parole dei bambini.

La prima domanda che ci ha guidato è stata: cosa intendiamo per cittadino? L'etimologia del termine ci riporta al latino *civis*, un titolo ottenuto per nascita, che conferiva diritti politici e fiscali agli abitanti della sola Roma in un primo momento e che in seguito verranno estesi alla popolazione latina e, infine, a tutti i sudditi dell'Impero con l'editto di Caracalla del 212 d.C..

Al di là dell'etimo, il concetto di cittadinanza è già presente nelle *poleis* greche dove il cittadino, *polites*, è colui che partecipa alla vita politica della città, che può prendere parola nell'assemblea e può ricoprire cariche pubbliche. È importante sottolineare come, in entrambi i casi, si tratti di una definizione *ad excludendum*, che 'tiene fuori' appunto dallo status di cittadino, e dai diritti che ne conseguono, gli 'altri', siano essi stranieri, donne, meteci, liberti; una nozione dunque "elitaria e aristocratica di cittadinanza, poiché soltanto una minoranza dei membri del gruppo può prendere parte alle assemblee deliberative ed esercitare un potere politico diretto" (Zolo, 2000, p. 5).

Nonostante questa dimensione tutt'altro che inclusiva, è innegabile che la democrazia ateniese continui a rappresentare, anche nell'immaginario collettivo, un modello a cui ispirarsi, un ideale a cui tendere, paradigmatico di una convivenza civile compiuta. Ritroviamo la potenza di questo paradigma nella definizione che il grande studioso del pensiero greco, Jean-Pierre Vernant, ha dato della *politeia*.

Che la politeia sia stata estesa all'insieme del corpo sociale formato dagli uomini liberi della città o sia stata limitata a un gruppo più ristretto, che vi siano o no distinzioni fra i membri della città quanto al diritto di esercitare in comune il potere, si è sempre trattato di fare dei cittadini una collettività veramente una. (Vernant, 1970, p. 263)

La grande novità della democrazia ateniese, sottolinea Vernant, sta nell'esercizio del "potere in comune" (ibidem), nel sentirsi parte di una collettività. La partecipazione, seppur riservata a una minoranza elitaria, porta con sé un forte senso di appartenenza, teso non al primeggiare individuale, caratteristico delle precedenti aristocrazie micenee, ma al "bene comune" a cui tutti gli *homoioi* (uguali) hanno il dovere di contribuire (Vernant, 1976). Sul medesimo concetto si fonda anche il famoso discorso di Pericle agli ateniesi, riportato da Tucidide, nel quale egli afferma che ad Atene

Riuniamo in noi la cura degli affari pubblici insieme a quella degli affari privati, e se anche ci dedichiamo ad altre attività, pure non manca in noi la conoscenza degli interessi pubblici. Siamo i soli, infatti, a considerare non già ozioso, ma inutile chi non se ne interessa, e noi ateniesi o giudichiamo o, almeno, ponderiamo convenientemente le varie questioni, senza pensare che il discutere sia un danno per l'agire, ma che lo sia piuttosto il non essere informati dalle discussioni prima di entrare in azione. (Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, II, 40[2])

Il termine *ἀχρείον*, qui tradotto con inutile, e che letteralmente significa "senza (α privativa) ragione (*χρεία*)", viene utilizzato anche nell'accezione di "inetto, incapace". Possiamo dunque affermare, parafrasando Tucidide, che chi non si occupa della cosa pubblica, chi non si documenta prima di agire, è più che inutile, rappresenta una minaccia per la democrazia.

Come sostiene Gherardo Colombo (2008) l'essere 'cittadini attivi' è una condizione intrinseca nel concetto stesso di cittadinanza democratica, o come la definisce Balibar

un'espressione tautologica (2012, p. 115). Secondo Colombo, il cittadino che non partecipa alla vita politica, o che pensa che la partecipazione si risolva solo con l'espressione del voto, resta suddito, anche all'interno di un sistema democratico. La lezione dunque che dovremmo trarre dall'imperfetta democrazia ateniese è che nessuno può sottrarsi alle proprie responsabilità di cittadino, e che a fronte dei diritti acquisiti ognuno deve portare all'interno della società il suo fattivo contributo, quel *munus*, dono, che, per ritornare agli etimi, dà significato al termine stesso comunità, *cum munus* (Esposito, 2006).

Il concetto di appartenenza è centrale anche nel pensiero di François Audigier che lo individua quale caratteristica principale dell'essere cittadino in una società democratica. Che si tratti di un'appartenenza locale o globale, la cittadinanza "è sempre una questione di appartenenza a una comunità, e di un richiamo a ciò che attiene alla politica e ai diritti, segnatamente i diritti politici. In questo senso, il cittadino è sempre un co-cittadino, una persona che vive con altri" (Audigier, 2002, p. 167). Un'appartenenza dunque che, seppur acquisita per nascita (come nel caso dello *ius civile* latino), si costruisce solo attraverso il contributo che il singolo può e deve dare alla vita della città; un'appartenenza che restituisce al termine politica, "tra le parole più bistrattate dei nostri tempi" (Zagrebel'sky, 2005, p. 36), il suo senso più profondo, di aristotelica memoria, di cura della cosa pubblica. Politica è "l'arte, la scienza, l'attività dedicata alla convivenza" (ibidem) e come ci ricorda Hanna Arendt proprio la depoliticizzazione del mondo contemporaneo ha contribuito all'emergere dei totalitarismi (Arendt, 1999), ponendo vincoli all'agire politico quale espressione diretta della cittadinanza.

Il concetto di cittadinanza *stricto sensu* riguarda infatti il rapporto tra l'individuo e l'ordine politico-giuridico, ma questa relazione si snoda al contempo in molteplici articolazioni: "le aspettative e le pretese, i diritti e i doveri, le modalità di appartenenza e i criteri di differenziazione, le strategie di inclusione e di esclusione" (Costa, 2005, pp. 3-4).

Imprescindibile per comprendere la democrazia greca è anche il termine *isonomia* (Vernant, 1976, p. 64), "la più dolce delle parole" (Erodoto, *Storie* III, 80), ovvero l'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge, che viene garantita dalla presenza di leggi scritte, principio fondante anche delle moderne democrazie. Ma ancor prima della scrittura esisteva la parola e l'esercizio della democrazia non può che passare dal *logos*, inteso al contempo come parola e pensiero, poiché "soltanto nella libertà di dialogare il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato" (Arendt, 1993, p. 40).

Ecco dunque un altro aspetto fondamentale da considerare nel delineare il profilo del cittadino attivo: saper prendere parola per esprimere il proprio pensiero. Un'opinione pubblica

consapevole è *condicio sine qua non*, non solo per l'esercizio della democrazia, ma anche per la sopravvivenza della democrazia stessa intesa come "convivenza basata sul dialogo" (Zagrebelsky, 2005, p. 35), strumento imprescindibile per la partecipazione, come ci ha già ricordato Tucidide, anche se, come vedremo più in dettaglio in seguito, non è sufficiente che siano garantiti i diritti di partecipazione affinché si sviluppi realmente un dialogo democratico.

Alla base dell'agire democratico vi è il dialogo, tema centrale anche per Luigina Mortari che definisce la pratica della cittadinanza come

agire insieme alle altre e agli altri per costruire un ambiente di vita in cui ciascuno possa trovare le condizioni per realizzarsi. Una pratica che si attualizza come dialogo, come confronto continuo fra le differenze che caratterizzano un contesto culturale. (Mortari, 2008, p. 52)

Queste definizioni hanno chiaramente importanti ricadute nel definire gli obiettivi dell'Educazione alla cittadinanza, come vedremo più in dettaglio nel paragrafo 1.3, ponendo, tra le altre, la sfida del confronto con l'altro, il diverso, sempre più attuale e urgente nella società contemporanea.

Nel rapporto con l'alterità è chiaramente centrale il concetto di uguaglianza, affermatosi con la Rivoluzione francese quale attributo imprescindibile della cittadinanza. Come sostenne Norberto Bobbio, tuttavia, quello di uguaglianza è un concetto, filosofico, politico e giuridico, "generico e vuoto, che se non è precisato o riempito, non significa nulla" (Bobbio, 1977, p. 322). Il concetto di *egalité* di matrice rivoluzionaria rappresenta certamente un superamento dell'*isonomia* greca, poiché mentre la prima sanciva esclusivamente l'uguaglianza dei cittadini davanti alla legge, la seconda si pone come obiettivo annullare anche le disuguaglianze politiche e sociali. Un ulteriore passo in avanti nella definizione del concetto di uguaglianza verrà fatto quindi con le Costituzioni del secondo Novecento con le quali verranno sanciti anche i diritti sociali, a difesa di quella che la Costituzione Italiana definisce come "dignità sociale" della persona (Art. 3).

Il tema dei diritti, dell'accesso e dell'esercizio dei diritti, è chiaramente un altro tema cardine nella definizione di cittadinanza. Nel 1948 la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, con i suoi 30 articoli, elenca tutti i diritti inalienabili. È certamente un passo epocale per il loro riconoscimento, ma tra sancire, garantire e rendere realmente accessibili la strada da percorrere è ancora lunga. Fondamentale è proprio il problema dell'accesso ai diritti, della loro effettiva esercitabilità da parte di tutti i cittadini "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua,

di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”, come sancisce l’Articolo 3 della Costituzione Italiana. Giusto per portare un esempio a mio avviso lampante, su un tema attuale quale quello della parità di genere, il suffragio universale e l’eleggibilità delle donne alle cariche pubbliche in Italia risalgono al 1946, la prima donna ministro fu Tina Anselmi nel 1976, e ad oggi ancora nessuna donna ha ricoperto la carica di presidente del Consiglio o della Repubblica.

Negli anni 40 del 900 è del sociologo inglese Thomas Marshall la tesi di una corrispondenza tra l’allargamento dei diritti sociali e l’allargamento degli spazi di democrazia e uguaglianza, tesi opposta all’idea marxista dello stato sociale che non vede nella concessione dei diritti uno strumento sufficiente di emancipazione (Costa, 2005). La teoria di Marshall è stata contestata, tra gli altri, anche dal sociologo australiano Jack Barbalet, che sottolinea come i diritti siano in realtà sempre dipendenti dalle condizioni economiche e sociali del singolo stato e del singolo cittadino e come i diritti sociali non siano in realtà diritti di cittadinanza, ma siano *conditional opportunities* che consentono la partecipazione (Zolo, 1994). In quest’ottica “i diritti emergono come strumenti di cui una cultura si serve per attribuire ai soggetti l’una o l’altra prerogativa” (Costa, 2005, p. 3), escludendo altri.

Come sostiene Étienne Balibar nel suo densissimo e pungente testo *Cittadinanza* “l’importanza dei diritti formali è innegabile, ma il loro rapporto con l’uso e la disponibilità del potere, con il *potere di agire* non lo è di meno” (2012, p. 89). La necessità di un superamento della logica dell’esclusione è alla base del suo ragionamento che si pone l’obiettivo di tentare una risposta alla domanda se e come sia possibile rifondare la cittadinanza, superando il concetto di sovranità. Per il filosofo francese il modello neoliberale ha avviato un processo di de-democratizzazione e per invertire questa rotta è necessario ripensare la capacità politica collettiva e la dialettica cittadinanza-democrazia. Un nodo concettuale centrale è quello dell’aporia della “democrazia conflittuale”, che secondo Balibar non è superabile in quanto il conflitto è, e deve essere, incluso nella vita democratica, quale contributo all’esistenza della democrazia stessa. Il conflitto sociale, se mantenuto a livello di una forma corporativa (Gramsci, 1975), può passare da una funzione distruttiva a forza costruttiva e diventare realtà costitutiva della vita democratica poiché la democrazia “è il regime che rende il conflitto legittimo” e può “evitare che il conflitto stesso porti all’autodistruzione della comunità” (Balibar, 2012, p. 116).

Nell’ampio dibattito sulla natura dei diritti si inserisce anche il pensiero di Norberto Bobbio, che introduce il concetto di diritti “di terza e quarta generazione” (Bobbio, 1990),

aprendo a temi di forte attualità quali la tutela dell'ambiente, la correttezza dell'informazione, il cosmopolitismo, legati anche alla crisi dello Stato-Nazione, esautorato da un lato dagli organismi internazionali dall'altro dagli enti locali, il che ha introdotto nuove problematiche nel ragionamento sul significato di cittadinanza.

Hanna Arendt parla di “paradosso” dei diritti umani nel momento in cui la perdita dei diritti nazionali equivale alla perdita della cittadinanza e con essa del diritto all'azione e all'opinione:

Ci siamo accorti dell'esistenza di un diritto ad avere diritti (e ciò significa vivere in una struttura in cui si è giudicati per le proprie azioni e opinioni) solo quando sono comparsi milioni di individui che lo avevano perso e non potevano riacquistarlo a causa della nuova organizzazione globale del mondo (Arendt, 1999, p. 410-11).

Certamente non si può prescindere da una riflessione sul cosmopolitismo, che il fenomeno delle migrazioni ci impone con attuale drammaticità, spingendoci a rideclinare anche l'idea di appartenenza, sulla quale abbiamo già ragionato partendo da lontano, dal rapporto tra il *polites* e la *polis*, in un'accezione che, oggi, non può essere altro che globale e planetaria (Morin & Kern, 1996).

Seyla Benhabib solleva un'ulteriore fondamentale necessità, quella che dovrebbe concretizzarsi con il “passaggio da una società giusta ad un mondo giusto” ovvero “di legalizzazione e giuridificazione delle rivendicazioni di diritti degli esseri umani ovunque si trovino, senza tener conto della loro appartenenza a comunità definite” (Benhabib, 2008, p. 23). In tema di democrazia si tratta dunque di ridefinire i confini del *demos* e superare qualsiasi concezione di cittadinanza legata ad aspetti territoriali o culturali.

Sono ancora una volta le parole di Hanna Arendt, a distanza di quasi 70 anni, che ci mostrano l'urgenza e l'attualità del tema.

Una volta lasciata la patria d'origine essi rimasero senza patria, una volta lasciato il loro stato furono condannati all'apolidicità. Privati dei diritti umani garantiti dalla cittadinanza, si trovarono ad essere senza alcun diritto, la schiuma della terra (Arendt, 1999, p. 372).

In questa versione l'originale *scum* è tradotto in modo edulcorato con “schiuma”, ma Hanna Arendt intendeva metterci di fronte alla crudezza e alla violenza, mostrarci come l'essere umano possa arrivare a considerare un altro essere umano feccia, spazzatura.

È illuminante in tal senso anche la descrizione che Bauman fa dei concetti di ordine e pulizia, riprendendo lo studio dell'antropologa Mary Douglas, *Purity and Danger* (in Bauman, 2002, p. 6), quali pulsioni naturali dell'essere umano, e di come la 'sporcizia' possa essere intesa come una minaccia. Anche Martha Nussbaum ci mette in guardia da una pericolosa "bipartizione tra il mondo del puro e l'impuro" (Nussbaum, 2011, p. 52) che conduce inevitabilmente a ignorare la complessità del reale e a non lasciare spazio aperto al dialogo con l'altro e, al contrario, alimenta l'aggressività narcisistica.

Queste riflessioni ci impongono un'analisi, a fronte di una presa di coscienza, di quanto il tema dell'altro sia fondante nella definizione del sé, come individui ancor prima che cittadini, e come lo diventi con sempre maggior evidenza ed emergenza nella società multiculturale (Kymlicka, 1999), nella quale l'«estraneo» siede nel banco a fianco. Non a caso nella nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'Unione europea<sup>3</sup> le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave e si parla esplicitamente della necessità di promuovere l'apprezzamento della diversità culturale. Nell'indagare i concetti di identità e di appartenenza, così come le dinamiche di sviluppo del pensiero critico, una componente indispensabile è la "reciprocità delle prospettive" (Bauman, 2002, p. 8), la considerazione dello "sguardo dell'altro", con cui si condivide uno specifico contesto sociale e territoriale, e che ci impegna alla costruzione argomentata e ragionevole di un senso comune, un con-senso (Di Masi, 2010), guardandosi al contempo da quello che Todorov ha definito "prospettivismo", il cui rischio è "la scomparsa dell'«io» nel «noi», tipica dei regimi totalitari" (Todorov, 1984, p. 304).

Risulta evidente come il dibattito sulla cittadinanza sia caratterizzato da una pluralità di approcci che, lungi dallo spingerci a tentare una sintesi, lo mostrano in tutta la sua complessità e lo identificano quale concetto in continua evoluzione. Per concludere riassumiamo qui brevemente, consapevoli di operare una semplificazione, i quattro approcci principali.

La posizione liberalista muove dal principio di "uguale libertà" (Rawls, 1982), considerando la giustizia nell'accezione kantiana di imperativo categorico dell'essere umano razionale, che diviene dunque il requisito fondamentale delle istituzioni sociali, per conciliare libertà e uguaglianza, supportando nell'ineguaglianza chi è più svantaggiato.

L'approccio comunitarista si basa su un'idea di identità collettiva, stabile perché fondata su pratiche comuni e senso di appartenenza e contesta alla prospettiva liberalista un'etica di

---

<sup>3</sup> Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189/1, 4.6.2018



principi universalistica e astratta, che non considera la dimensione della comunità e la dialettica libertà/uguaglianza (Veca, 1998).

La prospettiva democratica-deliberativa fonda la categoria di cittadinanza attiva sull'idea di un consenso che nasce dalla relazione e dalla presa di coscienza che scaturisce dalla discussione pubblica. Si tratta di un cosmopolitismo basato sull'inclusione, sull'appartenenza a un governo democratico basato sul confronto argomentato, e non su forme di rappresentanza (Habermas, 1998).

Infine l'approccio del cosmopolitismo, cui abbiamo già accennato (Benhabib, 2008), problematizza il rapporto tra persona e cittadino e fonda l'idea di cittadinanza sul concetto stesso di essere umano come portatore di diritti universali, a prescindere da principi di appartenenza culturale o amministrativa ad una determinata comunità/stato.

Appare evidente come vi siano forti contrapposizioni e al contempo alcune sovrapposizioni tra i diversi approcci e come chiaramente l'adesione a una tradizione, piuttosto che a un'altra, porti con sé elaborazioni dell'idea di cittadino e dello stesso agire democratico assai diverse, che comportano a loro volta diversificate posizioni e azioni in termini di educazione alla cittadinanza (Zecca, 2018).

Gustavo Zagrebelsky sostiene che l'educazione a una convivenza democratica sia responsabilità civile e culturale della scuola e che presupponga l'identificazione di un *ethos* che le corrisponda (2005, p. 13 e seg.), guardandosi tuttavia dal pensare che la sola conoscenza si debba necessariamente tradurre in un agire a essa coerente, poiché "la conoscenza non coincide affatto con la coscienza" (ivi, p. 41). L'autore, che propone nel suo illuminante testo *Imparare democrazia* un decalogo delle virtù democratiche, mette infatti al contempo in guardia dal dogmatismo, in quanto un relativismo d'insieme, di fini e valori, è una condizione necessaria per la democrazia, da non confondere con il relativismo individuale, che porta invece al nichilismo e allo scetticismo. La migliore scuola di democrazia è un'opera comune nella quale tutti sono chiamati a cooperare, nella quale accogliere una pluralità di sguardi, riflettendo prima di tutto sul proprio punto di vista.

Seguendo questa direzione riteniamo, come premesso, che il considerare criticamente le proprie idee e rappresentazioni sia prodromico a un'azione educativa consapevole, situata e adeguata ai differenti contesti in cui insegnanti e ricercatori si trovano a operare.

A tal proposito, in un'ottica di coerenza, ritengo opportuno esplicitare a questo punto alcune mie riflessioni personali, certa che saranno evidenti in tutto il dispiegarsi della tesi, ma che l'anteporre sia una scelta deontologicamente più corretta.

Partendo da una visione marxista della società, nella quale, oggi più che ieri, vi è una contrapposizione tra oppressori e oppressi, che ha visto un inasprirsi delle differenze sociali con l'ingresso nella postmodernità (Bauman, 2002a) e con l'introduzione di strumenti di potere e controllo forse più subdoli e permeanti di quelli agiti dalla classe borghese su quella operaia, ritengo centrale il tema del conflitto e della sua necessaria inclusione nello spazio democratico, ritrovandomi appieno nel pensiero di Balibar e, al contempo, guardando con orrore ai nuovi olocausti a cui assistiamo tutti i giorni, nell'auspicio di Benhanib della realizzazione di una cittadinanza cosmopolita.

Un secondo nodo per me fondamentale è la tensione tra libertà e uguaglianza, dal momento che senza la seconda la prima non può restare altro che appannaggio di pochi o, nella migliore delle ipotesi, un'illusione per molti e repute, dunque, di primaria importanza i temi dell'accessibilità ai diritti e della giustizia sociale. Libertà e uguaglianza non possono convivere e ritenersi realizzate appieno senza giustizia sociale e questo imprescindibile legame è espresso con la lucidità e semplicità che contraddistingue le grandi menti, nella definizione che di libertà ha dato Norberto Bobbio:

La libertà è il valore supremo dell'individuo rispetto al tutto, mentre la giustizia è il bene supremo del tutto in quanto composto di parti. In altre parole, la libertà è il bene individuale per eccellenza e la giustizia è il bene sociale per eccellenza. Volendo coniugare i due valori supremi del vivere civile, l'espressione più corretta è 'libertà e giustizia' anziché 'libertà ed uguaglianza', dal momento che l'eguaglianza non è di per se stessa un valore ma è tale soltanto in quanto sia una condizione necessaria, se pur non sufficiente, di quell'armonia del tutto, di quell'ordine delle parti, di quell'equilibrio interno di un sistema che merita il nome di 'giusto'. (Norberto Bobbio, voce *Libertà*, Enciclopedia Treccani)

Credo fermamente che il ruolo che può giocare l'educazione nella costruzione di una nuova idea di cittadinanza, sia, lapalissianamente dato il contesto in cui si collocano queste mie riflessioni, cruciale.

### *1.2 L'Educazione alla cittadinanza nei documenti istituzionali europei e nazionali*

Nello scenario attuale, dove le società sono soggette a rapidi cambiamenti nel tessuto culturale, economico, politico e sociale, le indagini sull'educazione alla cittadinanza assumono una rilevanza fondamentale a livello Europeo (Eurydice, 2017, Schulz et al., 2018) e nel panorama nazionale (MIUR, 2012, 2018).

Promuovere l'educazione alla cittadinanza è, da diversi decenni, uno degli obiettivi principali dei sistemi educativi europei, come si evince dalla proclamazione nel 2005 dell'*Anno europeo della cittadinanza mediante l'educazione* e come indicato nel *Quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione* (ET2020).

Il problema di definire a quale cittadinanza si intenda educare emerge già nella moltitudine di termini che sono stati utilizzati per caratterizzarla, che costellano i documenti europei. Il Consiglio d'Europa, nel lungo iter che ha portato alla dichiarazione dell'anno europeo della cittadinanza nel 2005, ha prediletto l'espressione "educazione alla cittadinanza democratica" (ECD) e "ai diritti umani"<sup>4</sup>. L'Unione Europea nel programma d'azione comunitaria per la promozione della cittadinanza che ha istituito dal 2004 la definisce "cittadinanza europea attiva" e nello studio di Eurydice (2005) è stato usato il termine "cittadinanza responsabile". La nozione di "cittadinanza responsabile" si collega ai problemi della conoscenza e della consapevolezza dei diritti e dei doveri e a un'idea di cittadinanza che comprende ad esempio il diritto di vivere in un ambiente non inquinato, diritto alla pace e alla comunicazione e che coinvolge dunque i temi della tutela dell'ambiente, del cosmopolitismo, della circolazione e della qualità dell'informazione. Nel 2010 la *Carta dell'Educazione alla Cittadinanza Mondiale* elaborata dalle ONG italiane propone una definizione di Educazione alla cittadinanza mondiale quale "educazione capace di futuro, che metta al centro i diritti umani, i beni comuni, la sostenibilità"<sup>5</sup>.

Il più recente rapporto Eurydice del 2017<sup>6</sup> parla dell'Educazione alla Cittadinanza come di un "*broad and fluid concept*" (p. 19) e propone una definizione che qui riportiamo nella traduzione italiana del documento a cura di Indire<sup>7</sup>:

L'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare

---

<sup>4</sup> La *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* è stata adottata da tutti gli stati membri nel Maggio del 2010 e implementata del 2017 (Council of Europe, 2017). È inoltre del 2016 la pubblicazione del documento *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

<sup>5</sup> [www.concorditalia.org/wp-content/uploads/2014/05/Cartaprincipieducazionecittadinanzamondiale.pdf](http://www.concorditalia.org/wp-content/uploads/2014/05/Cartaprincipieducazionecittadinanzamondiale.pdf)

<sup>6</sup> Pubblicato nel mese di ottobre 2017 e realizzato sotto l'egida della Commissione europea. I dati, basati sulle normative e sulle raccomandazioni esistenti, sono stati raccolti dalla rete Eurydice in 42 sistemi educativi e sono corredati dai risultati tratti dalla letteratura accademica e dalle interviste condotte con i relativi attori a livello nazionale.

<sup>7</sup> *Eurydice in breve: L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa - 2017*

[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf)

cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale. (p. 3)

Convergono dunque in questa definizione le tre qualificazioni precedenti, democratica, attiva e responsabile, e, anche se non compare in modo esplicito il riferimento alla “cittadinanza globale” (GCED) menzionata nel documento UNESCO nel 2015<sup>8</sup>, sono presenti diversi temi che l'UNESCO affronta sotto l'egida del GCED: *Preventing violent extremism through education, Education about the Holocaust and genocide, Languages in education and the promotion of the rule of law through global citizenship education* con l'obiettivo comune di promuovere “valori, atteggiamenti e comportamenti che sostengano una cittadinanza globale responsabile: creatività, innovazione e impegno per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile”<sup>9</sup>.

Il tema della cittadinanza globale è stato recentemente raccolto anche a livello nazionale dal Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) - organo permanente di partecipazione e proposta sui temi della cooperazione internazionale, composto da Ministeri, Regioni, Enti locali, l'Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo, le principali reti di organizzazioni della società civile, delle università e del volontariato – che nel giugno 2017 ha costituito di un gruppo di lavoro incaricato di elaborare la *Strategia Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)*<sup>10</sup>. Il documento è stato costruito attraverso un processo partecipato che ha coinvolto decine di soggetti a livello locale, nazionale e internazionale, con l'obiettivo di sviluppare un Piano di Azione pluriennale che promuova le pratiche di ECG nell'ambito dell'educazione formale, non-formale, così come nell'informazione e nelle campagne di sensibilizzazione. L'analisi muove dalla consapevolezza che la complessità delle società moderne mette cittadine e cittadini di fronte a sfide in continuo mutamento, per affrontare le quali sono necessarie conoscenze, atteggiamenti e competenze atti a costruire un mondo sostenibile, equo e inclusivo.

Gli ambiti tematici della riflessione internazionale sono l'intercultura e i diritti umani (già promossi dal decennio per l'Educazione ai diritti umani 1995- 2004 e dai piani d'azione del Consiglio ONU per i Diritti Umani), il tema della pace (promosso dal Decennio Internazionale per la Cultura di Pace e di nonviolenza 2001-2010) e la dimensione della sostenibilità, messa

---

<sup>8</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: Unesco.

<sup>9</sup> <https://en.unesco.org/themes/gced>

<sup>10</sup> <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>

al centro dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015, con il preciso intento di:

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e nonviolenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile<sup>11</sup>.

Anche l'UNESCO riconosce lo stretto legame tra sostenibilità e cittadinanza globale, attraverso la promozione di un'educazione inclusiva, che indica come funzionale al raggiungimento di tutti i 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 e sottolineando che l'ECG è un "meta-obiettivo funzionale a preparare e innescare i cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile" (ibidem).

Obiettivi specifici sono lo sviluppo di un sentimento di appartenenza ad una comunità ampia e ad un'umanità comune; l'interdipendenza delle dimensioni politiche, economiche, ambientali, sociali e culturali; e fra i livelli locale, nazionale e mondiale. Il processo formativo deve mirare allo sviluppo di consapevolezza e a un approccio critico alle dinamiche di interdipendenza comprendendo tre dimensioni principali dell'apprendimento: cognitiva (comprensione critica), socio-emotiva (senso di appartenenza e solidarietà) e comportamentale (azione per il cambiamento). Su queste tre dimensioni si basa una compiuta strategia d'azione che sappia combinare l'educazione formale a quella non formale per raggiungere tutte le sfere della cittadinanza. Altro aspetto cardine che viene ribadito nel documento del CNCS è l'importanza che l'Educazione alla Cittadinanza Globale venga affrontata in modo transdisciplinare non quale una materia a sé stante ma con un approccio trasversale a tutte le discipline (Fig. 1). Questo approccio è coerente con l'orientamento del Programma Operativo Nazionale, *Per la Scuola - competenza e ambienti per l'apprendimento*, 2014-2020 del MIUR, che prevede la promozione delle competenze di cittadinanza globale (connesse all'obiettivo specifico 'Miglioramento delle competenze chiave degli allievi') con interventi volti allo sviluppo delle competenze trasversali, sociali e civiche, al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili in una società moderna, connessa e interdipendente<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup>[sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf)

<sup>12</sup> [http://www.istruzione.it/pon/avviso\\_cittadinanza-globale.html](http://www.istruzione.it/pon/avviso_cittadinanza-globale.html)

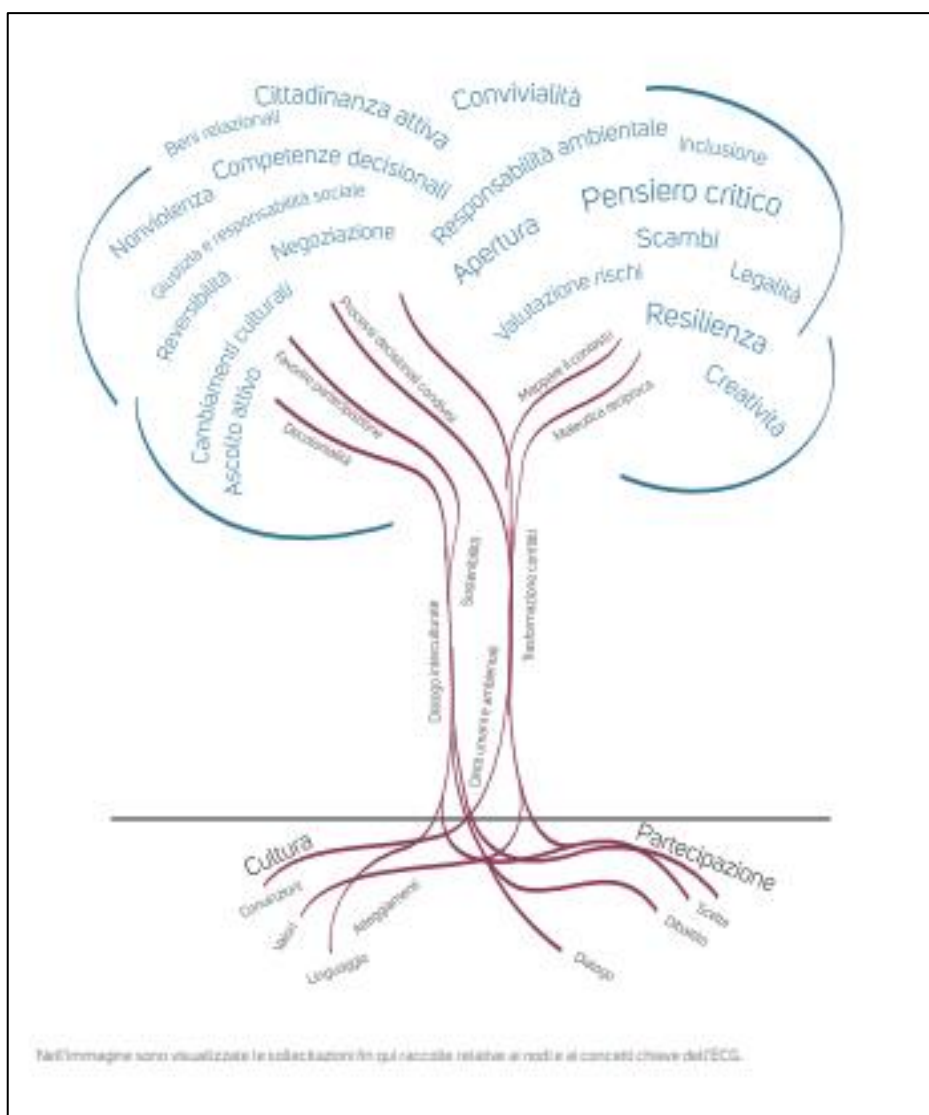


Fig. 1 Temi e nodi prioritari dell'ECG (Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, p. 15)

Il report Eurydice individua quattro ampi settori di competenza, desunti sulla base del quadro di riferimento dell'UE sulle competenze di cittadinanza (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006) e sulle competenze individuate dal Consiglio d'Europa in materia di cultura democratica (Consiglio d'Europa, 2016):

- Area 1: interazione efficace e costruttiva con gli altri, incluso lo sviluppo personale (fiducia in sé, responsabilità personale ed empatia); comunicazione e ascolto; e cooperazione con gli altri.
- Area 2: pensiero critico, inclusi ragionamento e analisi, alfabetizzazione mediatica, conoscenza, identificazione e utilizzo delle fonti.
- Area 3: agire in modo socialmente responsabile, inclusi rispetto della giustizia e dei diritti umani; rispetto degli altri esseri umani, delle altre culture e delle altre religioni; sviluppo

di un senso di appartenenza; e comprensione delle problematiche relative all'ambiente e alla sostenibilità.

- Area 4: agire democraticamente, inclusi rispetto dei principi democratici; conoscenza e comprensione delle istituzioni, delle organizzazioni e dei processi politici; e conoscenza e comprensione dei concetti sociali e politici fondamentali.

Il report contiene una dettagliata analisi dello stato dell'Educazione alla cittadinanza in Europa e evidenzia come in trentasei sistemi educativi lo sviluppo della responsabilità personale sia indicato come uno dei principali obiettivi da perseguire. L'assunzione di responsabilità personale implica una riflessione sulle proprie attitudini, lo sviluppo di autocontrollo e di un senso di consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, che assume un importante risvolto sociale. La seconda componente più comune in questa area di competenza a livello di scuola primaria è 'Comunicazione e ascolto', che implica l'abilità di esprimere le proprie opinioni e di sostenerle con l'aiuto di argomentazioni, oltre che quella di ascoltare con rispetto le opinioni degli altri.

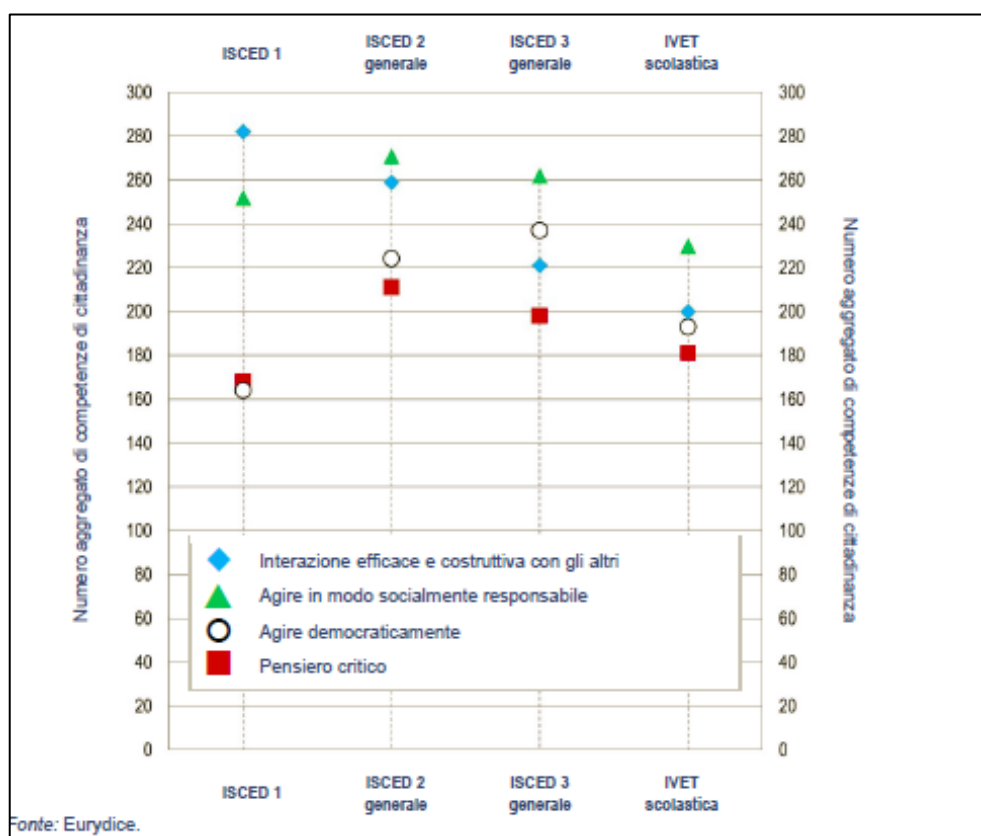


Fig. 2 Frequenza con cui si riscontrano le competenze di cittadinanza nei curricula nazionali dell'Educazione alla cittadinanza per area di competenza nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'istruzione e formazione professionale iniziale (IVET) scolastica 2016-2017.

Come si evince dai dati riportati in Fig. 2 risulta meno diffusa l'area di sviluppo del pensiero critico, dato che nel report viene imputato al fatto che “abbia più senso preparare gli studenti a comportarsi in modo democratico verso la fine dell'istruzione secondaria, che segna normalmente la fine della scuola dell'obbligo, poiché questo è il momento in cui, nella maggior parte dei Paesi, gli studenti diventano maggiorenni e acquisiscono il diritto di voto alle elezioni politiche del proprio Paese.” (Eurydice, 2017, p. 7)

Nel rapporto vengono individuati tre approcci principali:

- tema cross-curricolare: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curriculum e tutti gli insegnanti sono responsabili dell'offerta della materia;
- tema integrato in altre discipline: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nei documenti del curriculum di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso di tipo umanistico/scienze sociali;
- materia a sé stante: gli obiettivi, i contenuti o i risultati dell'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una materia a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza.

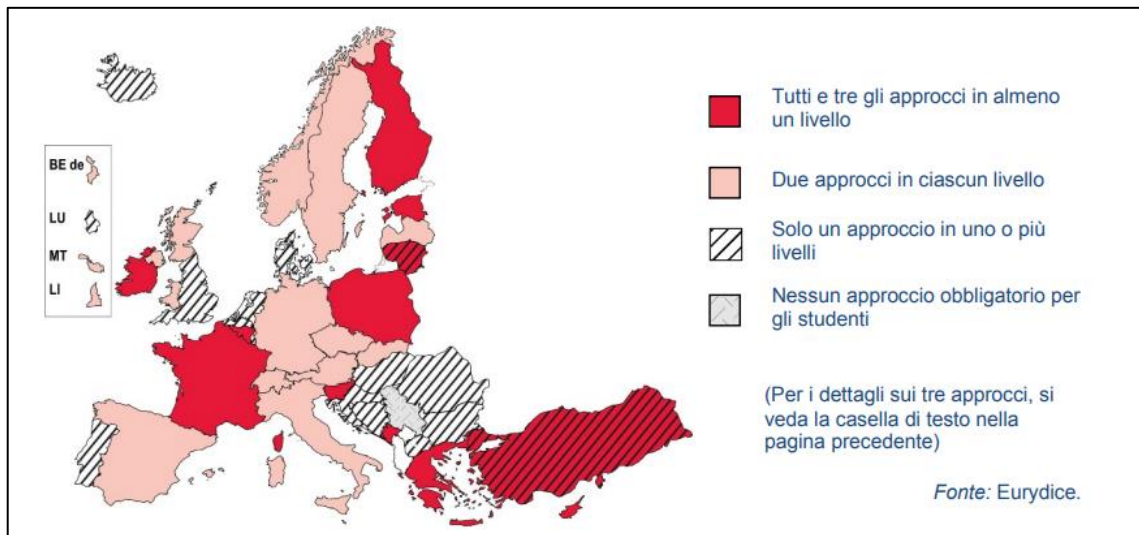


Fig. 3 Combinazione di approcci adottati rispetto all'Educazione alla cittadinanza in base ai curricula nazionali dell'Istruzione primaria e secondaria generale 2016-2017

Come si evince dalla Fig. 3 la maggior parte dei Paesi europei utilizza più di un approccio: il modello più diffuso, presente in 28 sistemi educativi, prevede che l'Educazione alla Cittadinanza sia abbinata all'insegnamento di materie o aree di apprendimento più ampie come



tema cross-curricolare. In soli 5 casi è presente come materia obbligatoria a sé stante in tutti e tre livelli del percorso di istruzione generale: in Estonia, Grecia, Francia e Finlandia e in Belgio (Comunità francese) dall'anno scolastico 2017/18. Sono tuttavia 20 i sistemi educativi in cui è presente in almeno un livello come materia obbligatoria a sé stante, per lo più (tredici paesi) soltanto a livello secondario, ma esistono differenze sostanziali anche nella durata dell'offerta formativa poiché il numero di anni scolastici in cui viene insegnata varia da 1 a 12 anni.

In conclusione, se risultano evidenti alcune linee comuni sul tema specifico dell'educazione alla cittadinanza, tuttavia una reale prospettiva europea è ancora in divenire, come aveva già sottolineato Audigier (2006) mettendo in luce elementi di convergenza e di divergenza nell'esame comparato dei curricula di alcuni sistemi educativi europei (Francia, Inghilterra, Italia, Spagna, Svezia e Romania).

Altro dato fondamentale riportato nel rapporto è che in quasi la metà dei sistemi educativi il tema dell'educazione alla cittadinanza è assente nella formazione iniziale degli insegnanti e “nonostante i progressi realizzati negli ultimi anni, in alcuni paesi sussistono ancora notevoli “vuoti normativi”. (Eurydice, 2017, p. 22), tuttavia, si sottolinea come vi sia un'altra modalità attraverso la quale le autorità educative possono indirizzare la formazione iniziale degli insegnanti, ovvero definendo le competenze trasversali particolarmente rilevanti per l'educazione alla cittadinanza e assicurandosi che i futuri docenti della scuola primaria e secondaria le acquisiscano prima di completare la formazione.

<p style="text-align: center;"><b>Conoscenza e comprensione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ di finalità generali, scopi, contenuti e principi chiave della materia curricolare</li> <li>➤ dell'insieme di conoscenze, abilità, attitudini e valori che deve essere sviluppato dagli studenti</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Capacità pedagogica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ di pianificare e attuare attività che promuovono l'apprendimento attivo degli studenti, come dibattiti strutturati, giochi di ruolo o brainstorming</li> <li>➤ che include conoscenze su come valutare gli studenti</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Competenze sociali necessarie per</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ incoraggiare i dibattiti in classe in un clima di apprendimento in cui ognuno possa parlare liberamente e pensare in modo critico, in particolare quando si affrontano temi controversi</li> <li>➤ interagire con genitori, compagni, organizzazioni della società civile e rappresentanti politici per offrire agli studenti opportunità per essere coinvolti in questioni relative alla cittadinanza nelle loro comunità e oltre</li> <li>➤ promuovere la partecipazione degli studenti alla vita scolastica assegnando loro ruoli e responsabilità relativi alla gestione della scuola</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Capacità di valutare e migliorare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le pratiche di insegnamento e apprendimento</li> <li>➤ l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza nell'intera scuola</li> </ul>

Fig. 4 Quattro dimensioni delle competenze considerate essenziali per i docenti di questa area di apprendimento (Eurydice, 2017, p. 25)

Un'altra figura chiave nel promuovere l'insorgere di condizioni favorevoli alla realizzazione di interventi efficaci di educazione alla cittadinanza è quella del dirigente scolastico che può intervenire non solo attraverso il curricolo, ma anche con attività extra-curricolari, facilitando la cooperazione tra docenti e il dialogo con i genitori. Seppur il rapporto rilevi una scarsa attenzione allo sviluppo professionale dei dirigenti, in generale e in particolare sull'educazione alla cittadinanza, nell'anno scolastico 2016/17, in 14 Paesi europei, le autorità educative di livello superiore hanno organizzato o sostenuto attività di formazione professionale in servizio per i dirigenti scolastici su come promuovere l'educazione alla cittadinanza nelle scuole attraverso una cultura e gestione scolastica democratica.

Il rapporto conclude la propria analisi in modo ottimistico sottolineando che:

Il risveglio dell'interesse per l'educazione alla cittadinanza e le riforme attualmente in corso continueranno a dare forma a tale materia nelle scuole in Europa negli anni a venire. Data la maggiore sensibilizzazione e la crescita delle aspettative, l'educazione alla cittadinanza riceverà con tutta probabilità sempre maggiore attenzione e, si spera, maggiori risorse. (Eurydice, 2017, p. 26)

Al contempo anche il report IEA-ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) 2016, che non analizzeremo in questa sede in dettaglio poiché i dati raccolti e analizzati riguardano più da vicino la Scuola Secondaria di I grado (8th grade), evidenzia come l'Unione europea non si sia ancora dotata di un quadro normativo e di raccomandazioni unitario (Schulz et al., 2018).

Il rapporto Eurydice, inoltre, non comprende una valutazione dell'impatto delle diverse strategie di educazione alla cittadinanza e un tema cruciale è chiaramente la discrepanza tra il dichiarato e l'agito, tra i documenti ufficiali e la quotidianità della vita scolastica ovvero "tra le normative nazionali e la loro applicazione" (Losito, Damiani, & Ghezzi, 2019, p. 84) che andremo ad analizzare nel dettaglio del panorama Italiano, partendo proprio dal testo delle *Indicazioni Nazionali*.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) sono il riferimento ministeriale per lo sviluppo delle progettazioni scolastiche rispetto all'organizzazione del curricolo e ai traguardi di competenza. Non si tratta di un documento prescrittivo, come evidenzia la denominazione stessa, poiché dal 2000 le istituzioni scolastiche godono di una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale e operando nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato. Le *Indicazioni Nazionali* definiscono gli

obiettivi e forniscono indicazioni metodologiche in coerenza con essi, quali ad esempio la progettazione di attività laboratoriali, l'osservazione diretta per comprendere e agire, la costituzione di ambienti di apprendimento, la creazione di esperienze significative, con un riferimento costante alla pratica di cittadinanza attiva, dentro e fuori la scuola, attraverso un approccio interdisciplinare e una progettazione didattica per competenze.

Il docente può organizzare e articolare le indicazioni sulla base della propria interpretazione delle condizioni e delle conseguenti necessità e opportunità di uno specifico contesto. Ogni singolo Istituto Comprensivo definisce nel suo Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) l'insieme dei servizi offerti dalla scuola, le scelte educative, i percorsi didattici, le soluzioni organizzative e operative adottate, le procedure di valutazione dell'offerta e dei risultati ottenuti, eventuali piani di miglioramento.

La struttura del documento è composta, per la Scuola del primo ciclo, da una parte generale, costituita da 4 paragrafi (il senso dell'esperienza educativa, l'alfabetizzazione culturale di base, Cittadinanza e Costituzione, l'ambiente di apprendimento) e a seguire l'analisi in dettaglio degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze suddivisi per le diverse discipline.

Nell'apertura del capitolo Cittadinanza e Costituzione si dichiara molto esplicitamente che “è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia” (MIUR, 2012, p. 33) e si sottolinea come l'educazione alla cittadinanza sia trasversale a diversi ambiti, come vedremo in dettaglio più avanti.

Nel documento si riconosce un'articolazione in tre livelli di crescente complessità (Balconi, 2017), che corrispondono alla suddivisione degli obiettivi dell'azione educativa in “sapere”, “sapere essere” e “saper fare” (Pellerey, 1998), in modo da guidare il docente nella progettazione di percorsi, nell'adozione di metodologie e nella predisposizione di setting coerenti con i traguardi per la valutazione delle competenze. Anche altri autori che si sono occupati di analizzare il costrutto di cittadinanza (Audigier, 2002; Santerini, 2010) hanno individuato tre aree corrispondenti all'acquisizione di diverse competenze.

Nel primo livello individuato, quello del sapere, l'obiettivo è di sviluppare quella che Santerini (2010) definisce “cittadinanza riflessiva”: si tratta ovvero di far acquisire in primis agli alunni conoscenze relative all'essere cittadino e di sviluppare capacità cognitive che permettano poi di utilizzare tali contenuti per riflettere in modo critico e autonomo sulle

questioni legate al contesto nel quale si vive, per problematizzare la realtà e argomentare i diversi punti di vista.

Nel testo delle *Indicazioni Nazionali* si fa esplicito riferimento alla conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana, dei diritti e doveri dei cittadini, delle istituzioni, delle procedure necessarie all'esercizio della cittadinanza e delle forme di organizzazione della società (MIUR, 2012, p. 33).

Afferiscono a questa dimensione quelle che François Audigier (2002) ha definito "competenze cognitive", comprendendo le conoscenze di ordine giuridico-politico, dei principi e dei valori, dei diritti dell'uomo e la capacità di comprendere la realtà e analizzarla in modo critico, cui consegue quella di argomentare e riflettere. Queste competenze si sostanziano dunque in atteggiamenti, che secondo Luigina Mortari (2008) sono necessari per relazionarsi con la realtà circostante, essendo in grado di esprimere e motivare il proprio pensiero, e permettono di essere aperti al cambiamento, che non può prescindere da una riflessione critica, che si sviluppa discutendo in modo costruttivo con gli altri.

Il secondo livello, il "saper essere", intende la cittadinanza come esercizio di competenza, e prevede dunque la messa in opera delle conoscenze e competenze acquisite nel contesto scolastico (Balconi, 2017).

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile (MIUR, 2012, p. 33).

Si tratta della competenza di "cittadinanza vissuta" (Santerini, 2010), che presuppone un'interiorizzazione delle norme sociali e un'attivazione di quelli che Audigier ha definito processi emotivo-affettivi, quali ad esempio il senso di appartenenza alla comunità, la costruzione di un'identità personale e culturale plurale e aperta al dialogo, l'attitudine all'ascolto e l'accettazione e il riconoscimento positivo delle diversità (Audigier, 2002). Presuppone un'interiorizzazione e un continuo riferimento ai valori democratici di libertà, uguaglianza, solidarietà.

A questo livello, l'educazione alla cittadinanza non può prescindere dal promuovere esperienze significative mirate a "prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che

favoriscano forme di cooperazione e solidarietà” (MIUR, 2012, p. 33). In questo modo gli alunni sono chiamati a contribuire al miglioramento del loro contesto di vita a partire proprio dalla vita scolastica, prendendosi cura dei luoghi e degli spazi che abitano quotidianamente, l’aula, il cortile, il giardino, avviando pratiche di cooperazione che presuppongono “prime forme di partecipazione alle decisioni comuni” (ibidem).

Le *Indicazioni Nazionali* fanno quindi riferimento a un terzo livello, che comprende al suo interno e non può prescindere dai primi due del “sapere” e del “saper essere”, della conoscenza e della competenza, e individuano chiaramente le condizioni necessarie affinché l’educazione alla cittadinanza divenga pratica di cittadinanza attiva (Balconi, 2017), ovvero che si verifichino quelle “esperienze significative” il cui obiettivo è favorire la “costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie.” (MIUR, 2012, p. 33).

Questo terzo livello corrisponde dunque al “fare” o “saper fare” e, seguendo la definizione di Castoldi (2009) dei livelli di competenza, prevede il raggiungimento della capacità di utilizzare, mettendole in relazione in un contesto di vita, conoscenze, risorse personali e risorse ambientali per affrontare una situazione o per risolvere un problema. Si sottolinea dunque il carattere situato della competenza e la sua spendibilità in esperienze reali, quella definita da Audigier “competenza sociale”, capacità di “prendere iniziative e di assumere responsabilità nella società” (Audigier, 2002, p. 174), che lo storico francese declina in capacità di vivere con gli altri, di cooperare, di costruire e realizzare progetti comuni, di assumere responsabilità; la capacità di risolvere i conflitti secondo i principi del diritto democratico e infine la capacità di intervenire in un dibattito pubblico, di argomentare e scegliere in situazione.

Come già ci aveva raccomandato Tucidide (vedi supra), il prendere decisioni e agire non può prescindere dalla discussione e scaturisce da essa, in quanto generativa dell’informazione e della presa di coscienza.

Milena Santerini (2010) parla di “cittadinanza deliberativa” per definire questo livello, in cui si verifica un’assunzione di responsabilità, che viene ancor prima del ‘fare’ e si fonda sul contributo originale che ognuno può portare nel suo ambiente di vita, quel ‘dono’ alla comunità di cui abbiamo parlato in precedenza. Una cittadinanza attiva e responsabile, dunque, che presuppone il saper prendere iniziative e partecipare attivamente al proprio contesto sociale.

La dimensione della cittadinanza deliberativa secondo Santerini si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio ambiente di vita come membri attivi e di sperimentare il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), collaborando con gli altri al fine di operare per il bene comune.

Risulta evidente come la relazione tra i tre livelli non debba essere intesa in senso lineare, come evoluzione progressiva dal semplice al complesso, ma in una modalità circolare, nella quale l'azione è radicata nella conoscenza e nell'esperienza che nutrono a loro volta il pensiero critico e autonomo. Allo stesso tempo, è proprio la dimensione deliberativa della cittadinanza a spingere i cittadini a mettere in atto un'analisi critica della propria azione che porta a costruire un nuovo sapere, nuovi significati e interpretazioni.

Come si può notare da uno sguardo d'insieme alle venti competenze definite nel modello concettuale del Consiglio d'Europa nel 2016 (Fig. 5), è attraverso l'acquisizione delle competenze democratiche che gli individui possono attivare quell'atteggiamento partecipativo che caratterizza l'essenza stessa dell'essere cittadino.

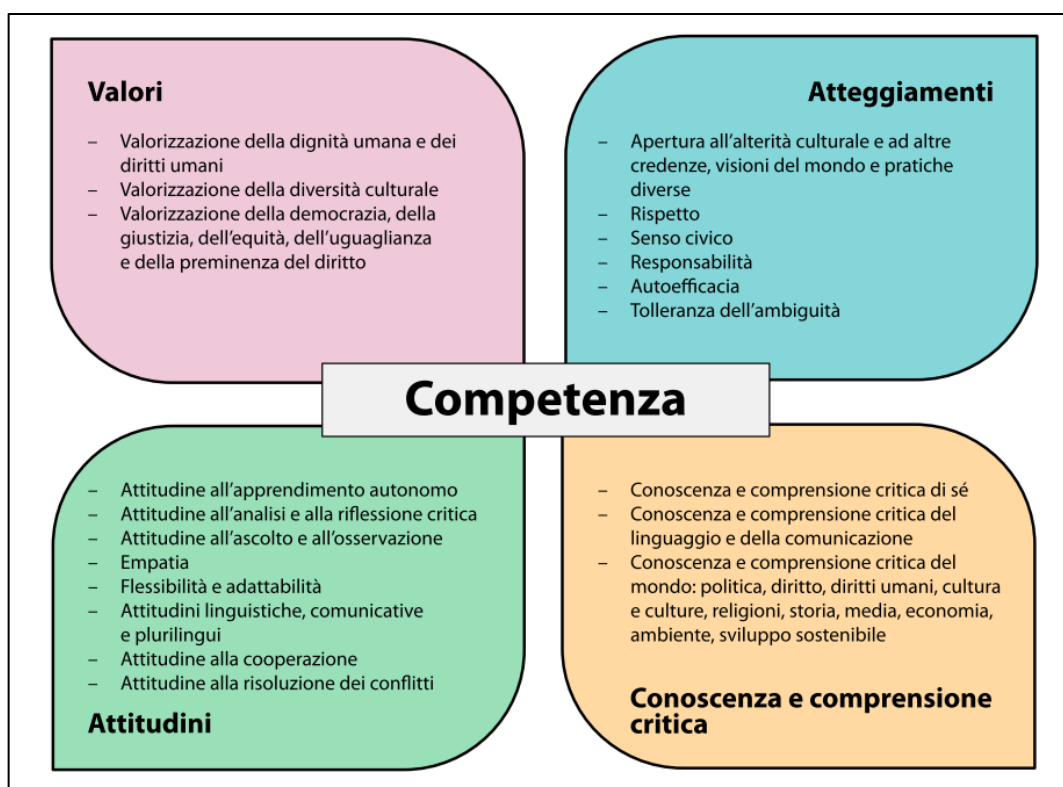


Fig. 5 Competenze per una cultura della democrazia (Fonte: <https://rm.coe.int/16806ccf13>)

Al contempo il documento europeo mette in guardia dal pensare che l'acquisizione delle competenze porti sillogisticamente a un accesso alla partecipazione.

Pur essendo necessario che i cittadini acquisiscano un certo numero di competenze per potere partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia, tali competenze non sono sufficienti per rendere effettiva tale partecipazione, poiché la partecipazione democratica richiede ugualmente strutture istituzionali appropriate. (Consiglio d'Europa, 2016, p. 5)

Si apre dunque il grande tema di come la scuola, in quanto istituzione democratica, o aspirante tale, possa far fronte alle diseguaglianze. Ad oggi i dati sono poco rassicuranti e un esempio su tutti è il peso dell'origine sociale nel successo o insuccesso scolastico, emblematico di come la scuola abbia fino "dato a tutti la possibilità di partecipare, ma non di giungere alla meta" (Santerini, 2010, p. 21).

### *1.3 L'Educazione alla cittadinanza: approcci pedagogici*

Fin dall'antica Grecia il concetto di *paideia*, per come si sviluppò all'interno della scuola socratica e poi in quella platonica, era espressione di un'idea di educazione mirata allo sviluppo di un'identità sociale e culturale dell'individuo nonché funzionale al suo inserimento nella comunità/*polis* (Cambi, 1999), ed è proprio in questa concezione di pedagogia "pubblica", con i limiti insiti alla democrazia ateniese che abbiamo già evidenziato nel paragrafo precedente, che trova radici l'educazione alla cittadinanza intesa come binomio inscindibile tra realizzazione e crescita del singolo e della collettività all'unisono: un modello educativo che influenzerà profondamente tutta la pedagogia occidentale. Vi erano infatti già in nuce i concetti fondanti di quell'educazione attiva, inscindibile dall'esperienza di vita nel suo insieme, di cui si deve far carico la società nel suo insieme e che pone la scuola all'interno di un sistema complesso, che coinvolge la comunità tutta. Concetti che sono alla base del pensiero di John Dewey, il cui fondamentale testo del 1916 *Democrazia e educazione*, può assurgere tutt'oggi a manifesto attualissimo per un'educazione alla cittadinanza democratica, quando auspica l'"abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività"(Dewey, 1984, p. 95) auspicio che troviamo ribadito nell'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948:

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

La lezione di Dewey, come si legge nella prefazione di Carlo Sini all'edizione Sansoni del 2004, ci insegna che “l'educazione non è altro che la messa in pratica di un esperimento operativo di vita comunitaria democraticamente libera e mutuamente responsabile” (p. XVI) e se da un lato l'ambiente sociale esercita un'influenza educativa o formativa incoscientemente e indipendentemente da ogni scopo prefisso, quell'educazione definita accidentale o informale, dall'altro la scuola rappresenta un ambiente “speciale”, che risulterà “veramente educativo nei suoi effetti solo fin dove l'individuo partecipa e condivide un'attività comune” (Dewey, 1984, p. 24).

Centrale dunque appare il ruolo di quello che noi oggi definiremmo il contesto e al contempo è forte il richiamo alla partecipazione “energica e vivace” (Dewey, 1970, p. 75), al ruolo attivo che l'alunno deve avere nella costruzione del proprio sapere e delle proprie competenze di cittadino. Risulta evidente come un ragionamento sulla pedagogia della cittadinanza non possa dunque prescindere dall'inserirsi nel solco dell'attivismo di cui Dewey fu pioniere.

L'educazione alla cittadinanza deve essere quindi vissuta, sperimentata e agita (Santerini, 2010) partendo dalla consapevolezza che il bambino è cittadino dell'oggi, e di conseguenza titolare di uno spazio pubblico, dentro e fuori la scuola (Meirieu, 2015). Compito della scuola è creare le condizioni affinché gli alunni abbiano un rapporto diretto e attivo con il mondo e ne facciano esperienza. Solo a queste condizioni la scuola può diventare un “ambiente di apprendimento aperto e democratico” (Losito, 2009, p. 3). È necessario aprire una breve parentesi su un aspetto centrale del significato di esperienza, per porre l'accento sulle condizioni necessarie perché si tratti effettivamente di esperienza educativa, superando l'antinomia tra esperienza e conoscenza che ha attraversato, e nella pratica didattica purtroppo continua ad attraversare, il mondo dell'educazione (Nigris, Negri, & Zuccoli, 2007). Il fare esperienza deve essere situato e coerente con il contesto culturale e sociale di appartenenza del bambino: è la relazione sociale, come sostenne Vygotskij (1973) che permette lo sviluppo dell'apprendimento nel soggetto.

Altro elemento imprescindibile dell'esperienza, perché sia realmente educativa, è la riflessione, che permette di interiorizzare il vissuto (Mortari, 2003), interpretarlo e trarne insegnamento.



Il collegamento tra esperienza, riflessione e apprendimento è alla base anche della teoria trasformativa di Mezirow, elaborata in riferimento all'educazione degli adulti e al *lifelong learning*, ma che chiaramente ha importanti declinazioni in ambito scolastico partendo dal presupposto che “trovare un significato sia fondamentale per l'essenza stessa dell'apprendimento” (Mezirow, 2003, p. 18). La riflessione è dunque un processo imprescindibile di verifica della validità dei saperi appresi, che induce il soggetto in apprendimento a interpretarli criticamente e ad attribuire loro, in modo autonomo, un significato. L'educazione può così diventare una forza trasformatrice, in grado di “modificare in primo luogo l'individuo e poi la società in cui vive” (Selmo, 2014, p. 44) e, promuovendo la capacità di “utilizzare” questo significato, sviluppa un pensiero critico che permette di prendere decisioni e di agire in modo coerente con il contesto (ivi. p. 41).

Lo sviluppo del pensiero critico, come abbiamo già visto dall'analisi dei documenti europei, è un tema centrale per l'educazione alla cittadinanza, che può essere declinato in diverse accezioni, da quella più pragmatica del *problem solving*, a quella metacognitiva della *Philosophy for Children* (Lipman, 2005) o al pensiero critico-dialogico (Daniel & Gagnon, 2001) che prendono le mosse dal pensiero precursore di Dewey, dalla sua visione della scuola come promotrice di “buone abitudini di pensiero” (Dewey, 1984, p. 165). È sempre lo stesso Dewey che sottolinea il collegamento tra pensiero critico e socializzazione, quando parla del ruolo fondamentale dei lavori di gruppo per promuovere un'attitudine alla ricerca, sostenendo che la classe debba diventare una “comunità di ricerca” (ivi).

Riguardo alla definizione dello spazio educativo e delle caratteristiche del contesto in cui l'azione educativa avviene, la filosofa americana Marta Nussbaum, raccogliendo l'eredità di Dewey, evidenzia un altro aspetto fondamentale del processo di apprendimento nel rapporto con il gruppo dei pari, che ha una forte influenza culturale e può supportare, o inibire, la capacità “di comprendere e apprezzare le comuni debolezze umane, e la consapevolezza del bisogno e dell'interdipendenza reciproci” (Nussbaum, 2011, p. 112). Alla scuola spetta il ruolo fondamentale di coltivare “una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona” (ibidem).

Ritorna dunque il tema dell'altro e si ribadisce la sua centralità per un'educazione alla cittadinanza globale. In una continua tensione positiva tra individuo e collettività, tra rispetto del singolo e del ‘noi’, l'educazione deve assumersi l'arduo compito di fare in modo che “l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità

non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana” (Morin, 2001, p. 56).

Fare pratica di collaborazione, discussione, confronto e condivisione attiva la dimensione partecipativa. Appropriandosi di conoscenze, modalità relazionali, strumenti e significati culturali, modelli di comportamento e pratiche il bambino può assumere un ruolo sempre meno periferico e sempre più attivo all'interno della comunità.

Karen O'Shea nel *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica* elaborato per il Consiglio d'Europa esplicita che “la partecipazione è un elemento fondamentale della stabilità democratica, che coinvolge gli individui nella formazione delle decisioni pubbliche, uno dei diritti fondamentali della persona” (O'Shea, 2003, p. 21). Abbiamo già discusso in precedenza come il diritto a partecipare non possa essere garantito in assenza di un reale sostegno allo sviluppo in tutti i bambini di quelle competenze chiave di cittadinanza sopra menzionate, fortemente interconnesse tra loro e parimenti indispensabili, a favore del quale la scuola può e deve giocare un ruolo di primo piano,

#### *1.4 L'analisi delle Indicazioni Nazionali all'interno del progetto STEP*

Il progetto STEP, *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*<sup>13</sup>, intrapreso da un gruppo di ricercatori e di insegnanti di Francia, Spagna, Italia e Svizzera è nato con l'obiettivo di promuovere e rafforzare il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari che incidono sulla formazione delle competenze di cittadinanza attiva, attraverso il coinvolgimento di bambini e insegnanti in esperienze autenticamente rilevanti per la difesa e lo sviluppo della cultura dei territori. Ragionare a livello europeo sulla dicotomia tra sapere, saper fare ed essere e sulle possibilità di superarla ha offerto la possibilità di mettere a confronto contesti, situazioni ed esperienze differenti, in un'ottica di confronto e costruzione di conoscenze e competenze condivise fra ricercatori di diverse realtà accademiche, scolastiche e istituzionali, sul tema dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Il primo Output del progetto è stata la stesura di *Linee Guida per un Curricolo Transnazionale di Educazione alla Cittadinanza* con l'obiettivo di creare un substrato comune, una grammatica condivisa sui temi e gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza.

---

<sup>13</sup> STEP (School Territory Environment Pedagogy) è un progetto Erasmus Plus finanziato dall'Unione Europea nel triennio 2015/2018 con unità capofila l'Università degli studi di Milano-Bicocca in partenariato con l'Università di Siviglia, l'Università di Aix-Marseille, l'Università di Bologna e la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana di Locarno.

È stata preliminarmente condotta un'analisi in profondità dei documenti istituzionali dei diversi paesi con l'obiettivo di individuare temi disciplinari e trasversali che afferiscono all'ambito dell'educazione alla cittadinanza, in particolare relativamente ai tre focus del progetto: Vivere insieme, Educazione allo sviluppo sostenibile e Educazione al patrimonio.

L'analisi è stata condotta in tre direzioni:

- le parole-chiave, singolarmente considerate;
- l'individuazione dei passaggi che contengono più parole chiave e l'analisi del significato nel contesto di riferimento;
- la coerenza tra la trattazione delle tematiche indicate dalle parole chiave e le indicazioni metodologiche/valutative.

Per il contesto Italiano l'analisi, effettuata congiuntamente dalle equipe di Milano e Bologna, ha riguardato i seguenti documenti:

- MIUR, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Le Monnier, Firenze, 2012.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare - MIUR, Linee Guida Educazione sostenibile ambientale, 2014
- MIUR, Linee Guida per l'Educazione Alimentare – 2015
- Protocollo MIUR\_MIBACT 28/05/14
- Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2015.
- Decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 (Cittadinanza e Costituzione)
- D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89. (Cittadinanza e Costituzione) Circolare MIUR Prot. n. 0030549 21/09/2015: Oggetto: acquisizione del fabbisogno dell'organico del potenziamento propedeutica all'attuazione della fase C del piano assunzionale.

In questa sede si restituirà l'analisi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR. 2012), per la parte riguardante la Scuola Primaria. In primo luogo si è fatta una ricerca lessicometrica di parole chiave individuate dal gruppo di ricerca internazionale, i cui risultati sono riassunti nella figura 6.

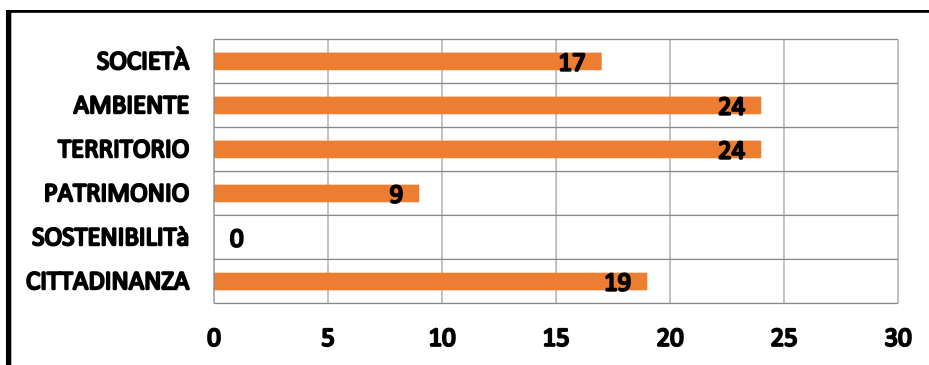


Fig. 6 Parole chiave nelle Indicazioni Nazionali, La scuola del primo ciclo.

### Cittadinanza

La parola Cittadinanza si declina nel documento secondo tre accezioni.

#### 1- *Cittadinanza come pratica di cittadinanza attiva*

“L’educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso *esperienze significative* che consentano di apprendere il *concreto prendersi cura di se stessi*, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.” (MIUR, 2012, p. 33)

Nel documento vengono definiti gli *obiettivi* di tale pratica “la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità” e le *modalità* secondo le quali questi obiettivi devono essere perseguiti:

“scegliere e agire in modo consapevole, impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l’organizzazione del lavoro comune, ecc” (ibidem).

#### 2- *Cittadinanza intesa come conoscenza dei principi costituzionali*

“Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana. Gli allievi imparano così a riconoscere e a rispettare i valori sanciti e tutelati nella Costituzione, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo

concreto alla qualità della vita della *società* (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21).” (ibidem).

### 3- *Cittadinanza come competenza*

Si acquisisce attraverso l’esercizio del “diritto alla parola”, praticabile grazie alla padronanza della “lingua madre”, che consente di esprimersi, di produrre pensiero critico riflessivo, di svolgere un ruolo attivo nella comunità, partecipando a scambi, confronti, dialoghi, negoziazioni di significati condivisi nel rispetto degli altri. La lingua madre inoltre non viene solo definita come strumento di comunicazione, ma anche di accesso ai saperi.

“Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato e incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.” (ibidem).

Un secondo livello di analisi ha riguardato la relazione tra l’educazione alla cittadinanza e le diverse discipline, andando a verificare nei traguardi di ciascun ambito disciplinare come, e se, venissero incluse competenze trasversali e di cittadinanza. Va sottolineato come le *Indicazioni Nazionali* supportino in modo chiaro l’interdisciplinarietà premettendo che:

“Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l’una dall’altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l’unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un’attività continua e autonoma.” (ivi, p. 17)

Tuttavia le discipline in cui si fa esplicita menzione dell’educazione alla cittadinanza sono esclusivamente Italiano, Inglese, Storia, Geografia e Arte e immagine.

In Italiano l’uso dello strumento linguistico compare come condizione indispensabile dell’esercizio della cittadinanza in termini di crescita della persona e accesso critico a tutti gli ambiti culturali.

In Inglese l'uso dello strumento della seconda lingua compare quale condizione indispensabile all'esercizio della cittadinanza attiva in un contesto "che supera i confini nazionali" (ivi, p. 46) e sottende dunque una declinazione di cittadinanza globale.

Vi è quindi la Storia, indicata come funzionale alla formazione del cittadino attivo se contribuisce alla formazione di una coscienza storica, nei termini di "memoria delle generazioni viventi" (ivi, p. 51), percezione del presente in funzione del futuro, motivando quindi "al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni" (ibidem) in una dimensione etica.

In Geografia, definita "disciplina «di cerniera» per eccellenza, poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi" (ivi, p. 56), la cittadinanza attiva è declinata come "consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata" (ibidem), intendendo la disciplina stessa nei termini di educazione al territorio e all'ambiente "attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali e politico-economici" (ibidem).

In Arte e immagine la promozione di capacità creative, estetiche, espressive, rafforza la preparazione culturale degli studenti e contribuisce a un'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile attraverso lo sviluppo di "un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico" (ivi, p. 73).

Trasversale alle diverse discipline emerge una dimensione fondamentale dell'essere cittadino, ovvero viene richiamato il senso di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale, artistico, storico, ambientale.

### Patrimonio

La parola Patrimonio compare solamente nella sezione dedicata alla discipline di Storia, Geografia, Arte e Immagine e Religione secondo le seguenti declinazioni: artistico, culturale, ambientale, urbanistico, naturale, storico (in religione).

Nelle diverse discipline il riferimento al patrimonio è descritto nei termini di "tutela e responsabilità" in Storia (ivi, p. 51); "conoscenza e valorizzazione" in Geografia (ivi, p. 56); "riconoscimento e interpretazione critica e attiva" in Arte e immagine (ivi, p. 73).

Specificatamente nelle discipline Storia, Geografia e Arte e immagine viene esplicitato come l'educazione al patrimonio (artistico, culturale, ambientale, urbanistico, naturale, storico) fornisca un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva.

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi «segni» leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. (ibidem)

L'esercizio attivo di cittadinanza viene prefigurato attraverso azioni di "cura e miglioramento", quali salvaguardia, recupero e conservazione del patrimonio stesso. Nei riguardi di competenza previsti in Geografia viene richiesta la capacità di proporre soluzioni "idonee al proprio contesto di vita" (ivi, p. 58), individuando problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale.

### Società

La parola Società si declina nel documento secondo diverse accezioni. Compare nella sezione "Cittadinanza e costituzione" *stricto sensu*, come ambito a cui si riferisce l'art. 4 della Costituzione Italiana, quando ad esempio si parla del "dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società" (ivi, p. 33). In una seconda definizione più generica il termine società compare come sinonimo di comunità, insieme di individui organizzati

I bambini comprendono l'importanza delle procedure nell'esercizio della cittadinanza e la distinzione tra diversi compiti, ruoli e poteri. Questo favorisce una prima conoscenza di come sono organizzate la nostra società (articoli 35-54) e le nostre istituzioni politiche (articoli 55-96). Al tempo stesso contribuisce a dare un valore più largo e consapevole alla partecipazione alla vita della scuola intesa come comunità che funziona sulla base di regole condivise. (ibidem).

Società nella sezione dedicata alle discipline si trova in Storia nei termini di sedimentazione di civiltà e compare affiancata al termine civiltà, in riferimento all'eredità del passato da conoscere e preservare, in collegamento quindi con il termine Patrimonio:

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.  
(ivi, p. 51)

Compare inoltre un riferimento alle metodologie specifiche della disciplina storica quali “la ricerca storica e il ragionamento critico” (ibidem), come modalità per favorire il confronto e il dialogo all’interno di società multiethniche e multiculturali, come la nostra.

Nella prima accezione il riferimento alla cittadinanza rientra nel livello del “sapere”, mentre nella seconda e terza è esplicito anche il collegamento con un’educazione alla cittadinanza attiva.

In Geografia si sottolinea l’importanza dello studio dei “rapporti tra le società umane e con il pianeta che le ospita” (ivi, p. 56), evidenziando quindi la trasversalità del concetto da un punto di vista economico, giuridico, antropologico, scientifico, ambientale.

In Arte e immagine, si sostiene come l’arte possa essere considerata uno strumento per leggere e interpretare la società, “l’arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di una specifica epoca” (ivi, p. 73).

### Territorio

Nel paragrafo “L’ambiente di apprendimento” il territorio viene valorizzato come risorsa per l’apprendimento, infatti si esplicita, come indicazione di metodo per i docenti, l’utilizzo “flessibile e aperto” degli spazi, inserendo quindi il processo di insegnamento-apprendimento in una dimensione che investe il “dentro e fuori” la scuola.

Territorio nella sezione dedicata alle discipline è presente in modo significativo nelle discipline: Storia, Geografia e Arte e immagine.

Il territorio compare in Storia come punto di partenza per lo studio della disciplina stessa. L’esplorazione del territorio consente di risalire alla ricostruzione progressiva del “fatto storico per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive. [...] 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.” (ivi, p. 51)

In Geografia si fa riferimento al territorio, come “comunità territoriale” di appartenenza da cui partire per “saper leggere e interpretare fatti-eventi nel proprio spazio, con le categorie del tempo” (ivi, p. 56). Si parla quindi di “educazione al territorio”, intesa come esercizio di cittadinanza attiva e di educazione all’ “ambiente e allo sviluppo” (ibidem).

L’obiettivo dichiarato è quindi quello di “fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del



territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro" (ibidem). Tra i traguardi di Geografia per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria viene, infatti, indicato: "L'alunno si rende conto che lo spazio geografico è uno spazio territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza" (ivi, p. 57).

Tale competenza si declina nei diversi obiettivi di apprendimento a livelli di classe terza e classe quinta, in un ordine di complessità progressiva, rispetto al livello di sviluppo dei bambini.

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta ("Il paesaggio" - classe 3<sup>a</sup>).
- Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane ("Regione e sistema territoriale - classe 3<sup>a</sup>).
- Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.) (Orientamento - classe 5<sup>a</sup>)
- Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici (Linguaggio della Geograficità - classe 5<sup>a</sup>)

Anche in Arte e immagine viene richiamata l'esperienza diretta nel territorio, affinché l'alunno si educi alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale, come pratica di cittadinanza attiva e responsabile.

### Ambiente

Nel paragrafo "Cittadinanza e costituzione" l'ambiente viene nominato quale elemento di cui prendersi cura, come condizione per praticare esperienze significative di cittadinanza, nei termini di adesione consapevole a valori e una pratica di convivenza civile.

Il termine Ambiente nella sezione dedicata alle discipline compare in Storia tra le conoscenze storiche da trattare come oggetto di insegnamento:

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. (ivi, p. 53)

In Geografia, il riferimento all'ambiente compare come conoscenza geografica che “riguarda anche i processi di trasformazione progressiva dell'ambiente ad opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo” (ivi, p. 56). In connessione con quanto già detto per l'analisi delle parole chiave Patrimonio e Territorio, ritorna un approccio interdisciplinare volto a promuovere la cittadinanza attiva, l'educazione al territorio e all'ambiente, nei termini di “tutela e salvaguardia” di patrimonio, territorio e ambiente attraverso un esercizio di competenza nei termini di analisi critica e presa di decisioni responsabili, con un consapevole sguardo al futuro.

Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo. (ibidem)

All'interno dei “traguardi delle competenze al termine della scuola primaria” in Scienze viene prevista l'assunzione di “atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico” (ivi, p. 67) e di rispetto e apprezzamento del valore dell'ambiente sociale e naturale.

Anche nelle diverse declinazioni degli obiettivi di apprendimento di Scienze il concetto di ambiente ritorna come spazio da osservare, conoscere e saper descrivere.

Anche in Arte e immagine il riferimento all'ambiente compare nei termini di campo di osservazione, dove praticare “le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio” (ivi, p. 74).

In Educazione motoria, il riferimento all'ambiente compare nei termini di luogo nel quale praticare un'azione educativa integrata per “la formazione dei futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali” (ivi, p. 76).

In Tecnologia, l'ambiente viene considerato come luogo da analizzare per individuare “gli interventi e delle trasformazioni che l'uomo opera [...] per garantirsi la sopravvivenza e, più in generale, per la soddisfazione dei propri bisogni” (ivi, p. 79). È anche presente un riferimento alla trasformazione dell'ambiente, in un'ottica sostenibile.

D'altra parte è specifico compito della tecnologia quello di promuovere nei bambini e nei ragazzi forme di pensiero e atteggiamenti che preparino e sostengano interventi trasformativi dell'ambiente circostante attraverso un uso consapevole e intelligente delle risorse e nel rispetto di vincoli o limitazioni di vario genere: economiche, strumentali, conoscitive, dimensionali, temporali, etiche. (ibidem)

Lo sviluppo auspicato va dunque nella direzione di promozione di un “atteggiamento responsabile verso ogni azione trasformativa dell'ambiente e di una sensibilità al rapporto, sempre esistente e spesso conflittuale, tra interesse individuale e bene collettivo, decisiva per il formarsi di un autentico senso civico.” (ibidem)

Da questa analisi del documento appare evidente come l'educazione alla cittadinanza non sia solo un proclama contenuto nelle premesse del documento, ma attraversi realmente in modo trasversale tutti gli ambiti disciplinari e sottenda in modo evidente i traguardi di competenza; può considerarsi a tutti gli effetti il substrato e il fine su cui poggia l'impalcatura stessa delle *Indicazioni Nazionali*, raccogliendo le raccomandazioni europee in materia.

Lo scopo principale della scuola a cui si tende può essere sinteticamente delineato come lo sviluppo delle competenze degli allievi di conoscere, analizzare e interpretare il territorio e il tessuto sociale circostante, nonché la capacità di agire in modo responsabile per contribuire al miglioramento del mondo a cui si appartiene (Borghi, 2014, p. 255).

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. (MIUR, 2012, p 10)

### *1.5 Nuovi e vecchi scenari*

L'attenzione all'Educazione alla cittadinanza è stata recentemente ribadita con forza dal documento del 2018 *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (MIUR, 2018). Nella nota del MIUR n.3645/18 si evince che “scopo del documento è di rilanciare le Indicazioni Nazionali,

ponendo il tema della cittadinanza e quello, ad esso connesso, della sostenibilità come sfondo integratore e punto di riferimento di tutto il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

Il testo dei nuovi scenari sposa appieno un'idea di educazione alla cittadinanza agita, vissuta e interdisciplinare, e di un'educazione in generale che “pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro” (MIUR, 2018, p. 18) e dichiara in conclusione che “non si tratta di ‘aggiungere’ nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti” (ibidem).

L'agenda politica recente mostra con disarmante evidenza come le indicazioni ministeriali non abbiano trovato terreno fertile nell'attuale Governo del Paese.

Il 2 Maggio 2019 è stato approvato dalla Camera dei Deputati<sup>14</sup> il disegno di legge sull'Introduzione dell'insegnamento dell'*Educazione Civica*, per un numero di ore annue non inferiore a 33 (corrispondente a 1 ora a settimana).

Obiettivo dei promotori nell'aprile 2018 era

un inserimento organico dell'educazione civica nella programmazione scolastica con particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado, al fine di sviluppare un compiuto processo formativo rivolto ai giovani i quali debbono sentirsi orgogliosamente parte integrante, attiva e solidale della comunità nazionale, informata ai principi e ai valori costituzionali. Infine, l'accelerazione del processo di unificazione europea avviata negli anni '90 rende fondamentale l'integrazione dello studio della Costituzione italiana con quello relativo alla conoscenza della storia e del funzionamento della costruzione dell'Unione europea. (DDL S. 233, p. 4).

Il 1° Agosto 2019 in testo è passato in Senato e il 21 Agosto 2019 è stata promulgata la legge n. 92 per l'Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (GU n.195 del 21-8-2019).

Le tematiche di insegnamento sono state individuate in:

---

<sup>14</sup> [https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1158719.pdf?\\_1556918141567](https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1158719.pdf?_1556918141567)

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
  - b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
  - c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;
  - d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
  - e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
  - f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
  - h) formazione di base in materia di protezione civile.
2. Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura. (Art. 3 LEGGE 20 agosto 2019, n. 92)

Per la scuola secondaria di secondo grado, dal momento che non si prevede un aumento dell'orario scolastico, né risorse finanziarie a sostegno della docenza, si specifica che “gli ambiti in cui sarà insegnata la materia potranno essere ricavati previa rimodulazione dell'orario delle discipline di diritto, storia, filosofia, religione ovvero delle attività alternative già esistenti.” (DDL 233, p. 3)

Senza in questa sede entrare nel dettaglio degli innumerevoli interrogativi che ancora non trovano risposta sull'attuazione della legge<sup>15</sup>, mi preme solo sottolineare come l'introduzione di una materia a sé stante, di un voto e la definizione di aree disciplinari di riferimento, sia quanto di più distante dall'idea di Educazione alla cittadinanza che abbiamo illustrato in questo capitolo, che è stata promossa in seno al progetto STEP e che la letteratura e la ricerca empirica ci indicano come la strada da percorrere.

---

<sup>15</sup> L'11 settembre 2019 il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) ha espresso all'unanimità parere negativo alla sperimentazione a partire da quest'anno scolastico della Legge 20 agosto 2019, n. 92, per l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

## CAPITOLO 2

### COME (E SOPRATTUTTO PERCHÉ) INSEGNARE STORIA?

*Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini viventi e tutto ciò che riguarda gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono fra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi, non può non piacerti più di ogni altra cosa. Ma è così?*

(Antonio Gramsci, 1937, *Lettera dal carcere al figlio Delio*)

#### 2.1 De l'utilità della Storia

Che senso ha studiare il nostro passato? È ancora importante la conoscenza storica? Conserva una qualche utilità il suo insegnamento nelle scuole e nelle università? Continua a costituire un qualche vantaggio la sua presenza nella formazione del cittadino del mondo attuale? (Bevilacqua, 2007, p. 3).

Con questi fondamentali interrogativi Piero Bevilacqua apre il suo volume “L'utilità della storia”<sup>16</sup>, che a mio avviso rappresenta ad oggi una delle più lucide e appassionate analisi sul senso dell'insegnamento della storia, una lettura fondamentale per gli insegnanti di ogni ordine e grado che intendano comprendere il senso più profondo di questa disciplina.

Bevilacqua parte da un'analisi, ancora estremamente attuale nel 2019, della società contemporanea nella quale si assiste ad una svalutazione del passato, e dunque del sapere storico, a favore di un interesse esclusivo per l'*hic et nunc*, nel campo dell'informazione così come in quello della formazione, figlio del dilagante neoliberismo, che ha orientato “l'utilità” delle conoscenze esclusivamente al possesso di tecniche strumentali e al fine ultimo dello sviluppo economico. Bevilacqua individua nel ruolo dei media nel contesto sociale moderno, una delle cause dell'erosione della memoria, poiché trasformando la storia in una serie di eventi, di *news* confezionate per i titoli del telegiornale, obliterano il processo che lega questi eventi e creano dunque spettatori/lettori informati dei fatti, ma allo stesso tempo incapaci di comprenderne i nessi e il senso (Bevilacqua, 2007, p. 17). Come scriveva Edgar Morin “siamo

---

<sup>16</sup> La prima edizione è del 1997 ed è stata aggiornata nel 2007 modificando significativamente il sottotitolo dell'opera da “Per l'avvenire delle nostre scuole” a “Il passato e gli altri mondi possibili”.

sommersi dalla complessità del mondo e le innumerevoli informazioni sul mondo soffocano le nostre possibilità di intellegibilità” (Morin, 2001, p. 64).

L’impatto sul sapere storico di questo tipo di informazione, specchio di una visione del mondo orientata solo all’immanente e al profitto, è secondo Bevilacqua duplice: da un lato la storia può diventare un manipolabile strumento politico, soprattutto attraverso la lente di distorsione di alcuni media, dall’altro può essere oggetto di “disamore” (ivi. p. 13) da parte degli studenti, poiché lontano dalle urgenze dell’innovazione che vengono spinti a perseguire, e finisce per apparire “un grottesco e insensato culto dei morti” (ivi. p. 16).

Specchio della visione economicistica della formazione è la Riforma Moratti (2005) che ha introdotto il sistema dei crediti, termine non a caso mutuato dal mondo bancario (ivi, p. XIII), come strumento di misurazione delle acquisizioni culturali, a cui sottende un’idea di sapere mercificato, immediatamente spendibile e operativamente utile.

Quanto al primo punto, la strumentalizzazione del sapere storico non è certo una novità dell’epoca contemporanea, si pensi al ruolo consapevolmente attribuito all’insegnamento della Storia quale base per la costruzione degli emergenti Stati-Nazione, a partire dalla metà del XIX secolo (Pancierà, 2016) e ancor più sotto il fascismo. Non è, infatti, un caso che con l’introduzione del libro unico di stato del 1929, la disciplina che subisce le più vistose correzioni sia proprio la Storia, e che il suo insegnamento venga “piegato a mero strumento di acquisizione del consenso” (Catarsi, 1990, p. 122), ponendo l’accento ad esempio sul passato glorioso dell’Impero romano per esaltare, per mezzo del mito della romanità, i risultati ottenuti da regime fascista.

I temi della disaffezione e della strumentalizzazione del sapere storico sono affrontati con grande chiarezza da Paolo Momigliano Levi nella presentazione del volume *Storie e storia* contenente le biografie di Emile Chanoux, Primo Levi, Emile Lexert e Ida Desandré:

Chi si occupa di didattica sa che ciò che nell’opera storiografica sembra di una attualità così palpitante da sconfinare nelle scelte politiche contingenti, rischia di essere irrimediabilmente lontano dalla sensibilità effettiva delle giovani generazioni. E questo è dovuto, almeno in gran parte, al fatto che la storia è generalmente vissuta come una sorta di deus ex machina, che da possente demiurgo si cala sui destini dell’uomo per guidarli secondo un suo disegno: in questa situazione di sostanziale estraniamento, riescono a trovare spazio solo i personaggi che possono essere spostati facilmente dalla storia al mito, ma gli uomini, le donne, la società, con i loro bisogni e con le loro aspirazioni rischiano di essere

relegati nell'anonimato, con tutto ciò che questo può produrre sul senso di estraniamento dalla realtà. (Momigliano Levi, 2001, p. 1)

In questi ultimi 150 anni all'interno del tessuto sociale, europeo e mondiale, si è assistito a rapidissimi cambiamenti che hanno prodotto società complesse e multiculturali, "liquide", secondo la definizione di Zygmunt Bauman (2002), con un portato di incertezza e individualizzazione che ha messo in crisi le identità storico-sociali fondate sull'appartenenza a comunità locali e nazionali. Come sostiene Moscovici " la mancanza di identità e alla radice dell'angoscia psichica dell'uomo moderno, è un sintomo di questa necessità di vedere se stessi in termini di noi e loro" (Moscovici, 2005, p. 31).

Questa crisi ha investito anche il ruolo della memoria, quella "cultura del ricordo" di cui Jan Assmann (1997, p. 5) ci ricorda la lontana origine nel VI secolo a.C. nella poetica di Simonide e il suo forte radicamento nella cultura occidentale. Assmann sottolinea, riferendosi al concetto di Halbwachs di *mémoire collective*, la necessità di avere quadri di riferimento all'interno della società perché essa possa costituirsi e conservarsi (ivi, p- 10-11) e ribadisce il fondamentale ruolo del gruppo sociale come "comunità del ricordo" che "conserva il proprio passato" (ivi, p. 15). Secondo una concezione della storia socio-costruttivista, il passato è una costruzione sociale, sono i gruppi umani che lo "abitano" che "se ne servono per plasmare gli elementi della propria immagine di sé" (ivi, p. 22). Nella costruzione dell'identità la parte e il tutto sono legati da un rapporto biunivoco, di discendenza e ascendenza, nel quale l'individuo acquista identità a seconda del ruolo che riveste nel collettivo e la comunità si forma dal concorrere delle parti (ivi, p. 100). In quest'ottica il sapere storico può giocare un ruolo di primo piano poiché "è solo attraverso la conoscenza delle proprie radici che si arriva a comprendere la straordinaria ricchezza culturale dell'altro; la storia diviene, dunque, in primo luogo scoperta di una pura alterità" (Borghi, 2016, p. 98). Al contempo è necessario guardarsi, come già abbiamo sottolineato nel primo capitolo, dalla strumentalizzazione del passato al fine di costruire identità esclusive, anziché inclusive, "studiare i luoghi in cui abitiamo non significa scadere nel localismo, ma ci dà la possibilità di uscire dal proprio io avventurarci nel conoscere l'altro da noi" (ibidem). Anche sotto questo aspetto il ruolo giocato dal Patrimonio può essere cruciale poiché i valori che incarna è l'influenza che può esercitare nello sviluppo dell'identità posso essere strumentalizzati e divenire "un sistema di difesa contro gli 'altri'" (Blanc-Maximin & Floro, 2018, p. 169). È per questo necessario che nel processo educativo si includa sempre anche un processo di "deteritorializzazione" (ibidem), in un dialogo continuo e biunivoco tra il locale e il globale.



La globalizzazione pone nuove sfide al rapporto con i luoghi e le culture, allargando da un lato gli spazi di convivenza a orizzonti più ampi e dall'altro all'insorgere di "rivendicazioni di appartenenza esclusiva" (Squarcina & Balducci, 2014, p. 176). In quest'ottica emerge chiaramente la necessità di lavorare in sinergia tra Storia e Geografia sulla costruzione di appartenenze che tengano conto del confronto tra culture diverse e diverse "visioni dello spazio vissuto e dei luoghi" (ivi, p. 177). Nell'era planetaria una delle priorità dell'insegnamento è la costruzione dell'identità terrestre", che nasce secondo Edgar Morin da una "comunità di destino" (Morin, 2000, p. 72-73), fondamentale presupposto per sviluppare un "pensiero policentrico capace di tendere all'universalismo non astratto, ma consapevole dell'unità/diversità umana" (Morin, 2001, p. 64). Per portare esempi concreti si pensi come lo studio delle prime migrazioni di Homo Sapiens possa illuminarci sui caratteri fondamentali dell'umanità, sulla matrice comune della pluralità di lingue, culture, identità con cui interagiamo nella contemporaneità, può insegnarci "qualcosa su come costruire un futuro che sia ancora all'insegna dell'unità di tutti gli esseri umani e al contempo della loro inesauribile diversità" (Cavalli Sforza & Pievani, 2011, p. 14). Ugualmente affrontare il tema della caduta dell'impero romano può farci comprendere, non tanto come pessimisticamente ci ammoniva Wilamowitz che "la civiltà può morire perché essa è già morta una volta" (in Mazzarino, 1988, p. 179), ma soprattutto che quelle cesure, quegli avvenimenti, quelle date, che la storia dei manuali ci impone di mandare a memoria, acquistano un senso solo alla luce del lungo processo che vi è sotteso, a livello sociale, economico e culturale.

Si tratta di affiancare, o ancor meglio anteporre, alla storia *événementielle*, composta da una sequenza di eventi, la storia della *longue durée*, teorizzata da Braudel (1998) che ha come oggetto le trasformazioni lente di quelle che egli definisce "strutture", degli stati, delle economie, delle società e civiltà. Braudel rifugge da dalla storia "dei vincitori" per "rovesciare l'ordine" e, come sottolinea nella prefazione di *Capitalismo e civiltà materiale* "porre prima di tutto in primo piano proprio queste masse, quantunque esse siano situate quasi fuor del tempo vivo e ciarliero della storia" (Braudel, 1977, p. 5), prende le distanze dalla storia dagli eroi, che a lungo, soprattutto quando il passato si fonde con il mito, hanno rappresentato "modelli in base ai quali noi comprendiamo noi stessi e il nostro agire, e secondo cui possiamo orientarci" (Snell, 1951, p. 211).

Allo stesso tempo la Nuova Storia non rinuncia al carattere eziologico della disciplina, ma al contrario, come sostenne Bloch, permette di comprendere il passato attraverso il presente e il presente attraverso il passato in un "immenso continuo" (Bloch, 1949, p. 53) e consente di

“conoscere gli uomini” non “studiandone soltanto le reazioni di fronte alle circostanze peculiari a un dato momento” (ibidem). Nell’introduzione al suo monumentale testo *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell’età di Filippo II*, Braudel scriveva a giustificazione del suo “bisogno di vedere le cose in grande” che uno dei compiti fondamentali della Storia è “fornire una risposta agli angosciosi problemi dell’ora, mantenersi in contatto con la scienza dell’uomo” (Braudel, 1976, p. 33) e in linea con questo obiettivo affermava “credo quindi alla realtà di una storia particolarmente lenta delle civiltà, nelle loro profondità abissali, nei loro tratti geografici e strutturali” (Braudel, 1998, p. 41); non ha caso Braudel è stato primo a coniare il termine Geostoria, a sostegno di una totale interdisciplinarietà tra i due ambiti del sapere che nel nostro panorama scolastico resta tutt’ora poco praticata e priva di un proprio statuto epistemologico riconosciuto in ambito accademico (Magnoler & Pentucci, 2017, p. 389).

Nel momento in cui la storiografia ha cominciato a interessarsi alla geografia, alla natura, al territorio ha scoperto uno svolgimento che rompeva con la linearità della narrazione ‘dei fatti’ e “alla cronologia degli eventi, un *chronos* tipicamente sociale, è subentrata una dimensione diacronica più vasta e lenta: quella della durata.” (Bevilacqua, 2007, p. 115).

Basterebbe seguire le orme di Bloch, le sue accurate osservazioni delle campagne francesi (Bloch, 1949, p. 51) e il suo appassionato studio della storia della vita contadina, per comprendere l’enorme portata di questa auspicata *liaison* tra storia e geografia, come acquisterebbe così rilievo ad esempio la storia del paesaggio e quante informazioni si potrebbero trarre imparando a leggere “il grande libro del territorio” (Bevilacqua, 2007, p. 92); un approccio che come vedremo ha importanti risvolti didattici nel collegare il sapere storico al campo d’esperienza del bambino (Borghi, 2016).

## 2.2 La storia nei curricoli scolastici dal 1945 ad oggi

Negli ultimi 50 anni a livello ministeriale si è andata via via cercando di costruire, o disattendere, una ridefinizione del ruolo della Storia all’interno del sistema scolastico italiano.

Nell’Italia liberata dal nazifascismo i primi programmi per la scuola elementare, ispirati alla didattica attiva di Dewey e Kilpatrick, vennero redatti nel 1945 dalla sottocommissione alleata per l’istruzione pubblica guidata dal noto pedagogista statunitense Carleton Wosley Washburne, ma malauguratamente, forse proprio perché troppo distanti dalle pratiche allora in uso nella scuola italiana, non vennero realmente mai adottati. Successivamente entrarono in vigore nel 1955 i programmi della Repubblica Italiana per le scuole elementari che riportarono la Storia ad una dimensione ‘statale’, dando più risalto all’educazione morale e civile a scopo

patriottico. Si ritorna a un'idea di storia finalizzata alla mera conoscenza delle grandi figure dell'umanità e dei momenti rappresentativi del passato, slegata dall'attualità, non molto diversa dalla storia insegnata sotto il fascismo, se non fosse che si cominciava a menzionare, sull'onda degli influssi montessoriani, il tema dell'esplorazione della realtà da parte degli alunni (Catarsi, 1990, Panciera, 2016).

È con i programmi del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104), con oltre 20 anni di ritardo rispetto al rinnovamento della disciplina nel campo del “sapere sapiente” (Chevallard, 1985), che la *Nouvelle Histoire* (Le Goff, 1980) entra nella scuola, grazie a un fervore culturale e a un contesto di ripensamento delle pratiche didattiche, che condussero alla ridefinizione del significato e delle finalità della disciplina stessa, e più in generale della funzione delle Scienze sociali quali mediatori tra il passato il presente (Panciera, 2016).

Come abbiamo già visto con la scuola de *Les Annales*, l'oggetto e gli obiettivi dell'indagine storiografica erano mutati radicalmente, segnando anche l'abbandono definitivo di quella funzione di insegnamento morale, di *exemplum*, che fin dai tempi di Polibio aveva accompagnato la Storia.

La Storia ‘serve’ per la comprensione dei fatti umani, per sviluppare la capacità di capire le motivazioni delle scelte e delle azioni intraprese dagli uomini in passato, la sua funzione di *magistra vitae* (Cicerone, De Oratore II, 9) viene ridimensionata nell'accezione blochiana di “scienza degli uomini nel tempo” (Bloch, 1949, p. 42), non certo per sminuirne il valore, ma al contrario per restituire libertà al sapere storico nel tentativo di affrancarlo da strumentalizzazioni contingenti. È lo stesso Bloch a interrogarsi sul significato di proporre il tema dell'‘utilità’ del sapere, ribadendo al contempo la “legittimità intellettuale” del sapere storico *tout court* (Bloch, 1949, p. 29).

Nei programmi del 1985, quale obiettivo generale dell'insegnamento della Storia viene indicato “quello di stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale” (D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104, p. 40). In quest'ottica la Storia diventa funzionale alla presa di coscienza e alla comprensione della realtà in cui si vive, passando attraverso la costruzione della propria identità culturale. L'insegnamento della Storia muove dunque dall'interpretazione del passato per “la costruzione di elementari atteggiamenti e di strumenti conoscitivi essenziali per la comprensione dei fenomeni storici e sociali” (ibidem). I programmi dell'85 non trovarono diffusa applicazione, forse proprio a causa della voluta genericità delle indicazioni, che molto lasciava all'iniziativa dei docenti (Mattozzi, 2009), sul cui profilo professionale e sulla cui

necessità di formazione e aggiornamento, per perseguire obiettivi che vadano oltre la mera acquisizione di conoscenze, presuppongano un'adeguata scelta dei contenuti e una loro funzionale organizzazione, ci soffermeremo nel capitolo seguente.

### 2.2.1 Indicazioni nazionali: 2004, 2007, 2012 e “Nuovi scenari” del 2018

Nel 2001 l'allora ministro Tullio De Mauro ha avviato un gruppo di lavoro per elaborare una proposta di curriculum di Storia alternativo a quello basata su un percorso cronologico che veniva ripetuto per due cicli quinquennali a partire dalla terza elementare (Pancierera, 2016). Il cambiamento fu duramente contrastato da alcuni storici accademici (Bellafronte, 2000) in nome del mantenimento del tradizionale percorso su base cronologica, fatto che solleva in parte la “dicotomia tra una concezione della didattica della Storia come acquisizione di contenuti e quella fondata sul carattere formativo della disciplina e sulle competenze che essa può aiutare a costruire” (Pancierera, 2016, p. 43). Al contrario l'iniziativa fu accolta con favore da alcuni insegnanti, per lo più attivi in gruppi di ricerca o all'interno di associazioni nazionali come CLIO '92, MCE, LANDIS e CIDI, perché metteva in luce i limiti intrinseci all'insegnamento tradizionale, come la ciclicità dei contenuti e la visione eurocentrica, “per fare spazio ad un'impostazione modulare, a chiara vocazione planetaria (la cosiddetta ottica ‘glocale’)” (Bellafronte, 2000, p. 7).

Un drastico passo indietro è stato compiuto con le indicazioni del 2004 nelle quali si ritrova un “paradigma ottocentesco” (Pancierera, 2016) della Storia, che ritorna materia a sé stante con funzione di costruzione identitaria per “scoprire radici storiche antiche classiche e cristiane della realtà locale” (MIUR, 2004, p. 36). I riferimenti all'attualità e all'esperienza del bambino restano generiche raccomandazioni di sfondo e non dialogano in alcun modo con gli obiettivi fissati per le singole discipline. L'organizzazione dei contenuti viene redistribuita tra primaria e scuola media, partendo in III primaria con la preistoria, affrontando in IV e V le civiltà antiche fino alla caduta dell'Impero Romano d'occidente e riprendendo alle medie dal Medioevo. Questa riforma ha definitivamente sacrificato, sull'altare del profitto, la Preistoria, che viene studiata in III Primaria e ripresa, per lo più frettolosamente, all'inizio della Scuola superiore, poiché il programma del primo anno prevede di arrivare alla caduta dell'Impero romano. Sarebbe sufficiente una rapida esegesi del testo di Colin Renfrew, *Preistoria. L'alba della mente umana* (Renfrew, 2011), per fare un esempio su tutti, a dar conto di quanti aspetti, non solo della metodologia della ricerca, ma anche delle problematiche storiche più attuali, dalla costruzione dell'identità, al comportamento sociale, dalla nascita della proprietà alla

formazione di disegualianze economiche, abbiano radici nella Preistoria e non possano essere compresi a fondo senza uno studio sensato di questo periodo. Ugualmente preoccupante è la scomparsa della storia moderna e contemporanea dalla Scuola Primaria, vulnus tutt'oggi non superato e che spesso viene addotto a scusante per evitare di trattare temi attuali e socialmente rilevanti.

Le Indicazioni Nazionali del 2007 (MIUR, 2007) a firma del ministro Fioroni, mantengono questa impostazione e in questa occasione vi è stata un'alzata di scudi da parte del mondo accademico anche in virtù del fatto, per lo meno discutibile, che nella commissione non fosse presente nessuno storico (Panciera, 2016). Tuttavia, c'è stata una ricomposizione della area storico-geografica e un'apertura a metodologie didattiche centrate sulla soluzione di problemi e sullo sviluppo delle capacità critiche e gli obiettivi didattici sono stati articolati nei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" (MIUR, 2007, Par. 2.2). Anche in questo caso tuttavia, se andiamo a verificare l'effettivo impatto sull'agire quotidiano nelle scuole, l'auspicato lavoro di ricerca e interpretazione delle tracce e reperibili nel Patrimonio museale, monumentale, paesaggistico e documentario, non ha certo avuto ampia diffusione (Panciera, 2016).

Le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno rappresentato certamente, sulla carta, un bell'esempio di raccolta delle raccomandazioni europee sulle competenze chiave di cittadinanza (vedi supra, cap. 1), nelle quali il ruolo della storia nella formazione del cittadino è indubbiamente di primo piano:

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi. (MIUR, 2012, p. 11)

Nell'introduzione la Storia è definita come "studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze" e "condizione di una loro piena comprensione" (MIUR, 2012, p. 12). Viene inoltre sottolineata l'importanza di una coesistenza tra la storia locale e quella globale, che apre importanti scenari per sviluppare pratiche didattiche mirate a una dimensione interculturale e inclusiva con l'obiettivo di:

formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto. (ibidem)

È evidente dunque l'assunto che il sapere storico sia funzionale alla comprensione del presente ed esplicita la raccomandazione che i processi di insegnamento partano dall'esperienza e dal vissuto degli alunni (Mattozzi, 2012). Si promuove dunque quella "storia per problemi" già ventilata nei programmi dell'85, ma che mai ha realmente preso piede nelle pratiche didattiche.

Altro aspetto importante che viene sottolineato è il rapporto con il "sapere sapiente", motivando la necessità di aggiornamento del corpo docente poiché "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" (MIUR, 2012, p. 41).

Questa visione della Storia esce ancor più rafforzata dal nuovo documento del 2018, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), del quale abbiamo già sottolineato nel primo capitolo la portata innovativa, e in particolare dove si afferma che "senza forzare l'insegnamento della storia verso una impropria utilizzazione strumentale, non c'è dubbio che tale disciplina offra uno specifico contributo alla formazione di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale" (MIUR, 2018, p. 10).

In chiosa, tuttavia, mi preme ribadire come dall'osservazione delle pratiche didattiche nelle scuole e dal confronto con colleghi ricercatori e insegnanti risulti evidente quanto poco incidano i programmi e le indicazioni ministeriali sul lavoro quotidiano della stragrande maggioranza dei docenti, e dunque la futilità di fondo della corsa di ogni nuovo Governo a redigere nuovi documenti, senza prevedere di valutarne l'impatto, lavorando all'interno delle scuole e delle università, coinvolgendo gli insegnanti in progetti di ricerca mirati a sperimentare nuove azioni didattiche e farli definitivamente uscire dal torpore della trasmissione di nozioni

e dall'ancoraggio pedissequo ai libri di testo, sulla cui problematicità apriremo una parentesi nel paragrafo successivo.

### 2.3 *Quale didattica per una nuova Storia?*

Nell'ambito della Didattica della Storia in Italia sono oltre 30 anni che ci si interroga sulle cause del disinteresse diffuso tra gli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado per questa disciplina (Bevilacqua, 2007; Landi, 1988; Mattozzi, 1990), e si discute da un lato sugli assunti epistemologici imprescindibili e dall'altro su soluzioni didattiche innovative (Girardet, 2001, 2004; Mattozzi, 2007; Petter, 2002). Come abbiamo già visto una dura critica è sempre stata mossa alla proposta di uno studio nozionistico della storia presentata, a partire soprattutto dai manuali, sotto forma di successione di date ed eventi, quella storia *événementielle* appunto che, come abbiamo illustrato nel paragrafo precedente, appariva già superata con la scuola francese degli Annales fin dagli anni 30 del secolo scorso.

La storia che si insegna nella scuola italiana è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei fatti. [...] Tutto è concatenato, necessario e indiscutibile. [...] Sono convinto che una delle ragioni dell'indifferenza dei ragazzi nei confronti di questa disciplina trova per l'appunto origine in questo modulo di insegnamento, che assegna un ruolo passivo e prevalentemente mnemonico allo studente. (Bevilacqua, 2007, pp. 28-29)

Le soluzioni per far fronte al disamore degli studenti (Borghi, 2018, p. 194) e restituire 'utilità' allo studio della Storia proposte da Bevilacqua guardano certamente più al mondo della Scuola Superiore, ma sono di tale ampio respiro che possono essere duttilmente declinate anche nella Scuola Primaria. Si pensi in particolare al ruolo, già menzionato, che egli attribuisce al territorio, alla storia locale e la cosiddetta "microstoria" (Bevilacqua, 2007, p. 84) per risvegliare nei ragazzi l'interesse per la disciplina attraverso una storia più vicina al loro vissuto, poiché "una vicenda storica che ha per teatro le strade e le piazze che sono loro familiari accende un interesse al ravvicinato che non possono provare per eventi lontani e astratti" (ivi, p. 97).

Altri autori ritengono che il punto di partenza per un buon insegnamento della storia risieda "nella consapevolezza epistemologica e nella conoscenza delle peculiarità degli approcci disciplinari" (Panciera, 2016, p. 12), e dunque "le finalità e il ruolo della storia generale dovrebbero essere fissati con estrema chiarezza dal legislatore" (ivi, p. 18).

Riconducendo i temi complessi del dibattito storiografico in ambito didattico sono nate in Italia diverse associazioni di storici e insegnanti attivi nella ricerca, formazione, discussione

e promozione di una didattica innovativa, quali ad esempio Clio'92<sup>17</sup>, Historia Ludens<sup>18</sup>, IRIS (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia)<sup>19</sup>, INSMLI (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia)<sup>20</sup> e LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia)<sup>21</sup>, alcune riconosciute dal MIUR come soggetti qualificati per l'aggiornamento dei docenti su tutto il territorio nazionale (Gusso, 2014), e con l'importante merito anche di aver tesaurizzato un grande patrimonio di esperienze e sperimentazioni.

Lungi dal pensare di poterne rendere in questa sede un quadro esaustivo, metterò l'accento su alcuni nodi tematici e concettuali a mio avviso imprescindibili per affrontare il tema di come insegnare Storia alla Scuola Primaria, dopo aver cercato di rispondere al perché.

Certamente uno dei problemi sottesi a un insegnamento della Storia nozionistico è lo scarso contatto che l'insegnante di Scuola Primaria, salvo rare eccezioni, può avere con la disciplina stessa e con la ricerca storica, con quel 'sapere sapiente' di cui abbiamo già accennato, che viene purtroppo veicolato esclusivamente dai manuali. I libri di testo sono nella maggior parte dei casi tutt'altro che aggiornati e tendono "a un sostanziale immobilismo nella trasposizione del sapere epistemologico" (Pentucci, 2018, p. 24) tanto che Ivo Mattozzi non esita a definirli "sottoprodotti dell'attività storiografica" (Mattozzi, 1978, p. 66). Mattozzi inoltre individua come problema centrale nella presentazione della Storia ad opera della maggior parte dei manuali il fatto che sia "pervasiva da un'impostazione teleologica e deterministica" (ivi, p. 69), chiaramente inibente per la promozione di un approccio al passato da parte degli studenti che sia improntato alla ricerca e alla verifica critica delle fonti. Egli si riferisce in particolare ai manuali per la Scuola Secondaria, ma questa affermazione è ancor più vera per quelli della Scuola Primaria, che molto spesso altro non sono che dei 'bigini', poco ragionati, dei primi.

Liberarsi dall'idea della necessità del manuale è però il primo passo: un'operazione di igiene mentale indispensabile per predisporre, intellettualmente e psicologicamente, gli insegnanti a credere nelle virtù della prassi di ricerca, a persuaderli della sua praticabilità, a stimolarli ad attrezzarsi per realizzarla. (Mattozzi, 1978, p. 70)

---

<sup>17</sup> <https://www.clio92.it/>

<sup>18</sup> <http://www.historialudens.it/>

<sup>19</sup> <https://www.storieinrete.org/>

<sup>20</sup> [www.italia-resistenza.it](http://www.italia-resistenza.it)

<sup>21</sup> <http://www.istitutoparri.eu/didattica/sezione-didattica-landis>



Il ‘come’ insegnare dunque è legato in primis al ‘cosa’ insegnare, partendo dall’assunto che non si tratti di proporre una Storia ‘scientifica’ adattata ai giovani studenti, ma di elaborare una Storia ‘della scuola’ (Chervel, 1991; Cuesta, 2008; Goodson, 1995) con l’obiettivo ultimo di educare a comprendere il presente analizzando il passato. Spesso purtroppo invece i contenuti proposti in classe vengono stabiliti da una pedissequa adesione all’indice del manuale, assunto a prescrizione (Pentucci, 2018, p. 61), senza che da parte dell’insegnante vi sia alcuna consapevolezza in questa scelta.

Al contrario un primo fondamentale compito dell’insegnante dovrebbe essere proprio quello di operare una selezione dei contenuti, essendo in grado di svelare e decostruire quella implicita nel manuale, per poterlo utilizzare appieno come strumento mediatore, integrandolo con altre fonti e permettere così anche agli studenti di sviluppare un’attitudine all’analisi critica e alla ricerca di informazioni attendibili.

Il tema dei bambini in ricerca è trasversale a molte proposte legate alla didattica ‘del fare’ che si possono tradurre in laboratori, drammatizzazioni, giochi di ruolo o rievocazioni (Brusa, 1991; Di Caro, 2008; Landi, 1988, 2005; Monducci, 2018, Zecca, 2012), sulle quali non mi soffermerò poiché abbiamo già a lungo parlato nel capitolo precedente di cosa si intenda per fare esperienza a scuola (Nigris et al., 2007) e delle condizioni alle quali questa esperienza possa diventare realmente significativa ai fini dell’apprendimento.

Un altro punto di attenzione, per proporre una didattica della Storia realmente ancorata all’esperienza dei bambini, riguarda i prerequisiti necessari alla comprensione di alcuni nodi concettuali fondanti del sapere storico. Prendiamo ad esempio il concetto di Tempo che spesso viene costruito a partire dalla storia personale del bambino, avvicinandolo così gradualmente al superamento dell’egocentrismo (Petter, 2002, p. 19) e all’astrazione dell’idea del Tempo partendo in concreto dal proprio tempo vissuto. Per affrontare dunque il rapporto tra il vissuto e la memoria del bambino e il tempo storico è necessario da un lato entrare nel vivo dell’epistemologia della disciplina storica, per mettere a fuoco il rapporto tra le “forme didattiche” e le “forme scientifiche” del sapere, dall’altro, includendo la visione che Berta Martini definisce “puerocentrica” (Martini, 2005, p. 180-181), porre attenzione ai fattori di apprendimento sia legati al contesto sia individuali. Si potrebbe azzardare un paragone con la necessità di conciliare un tempo assoluto, l’epistemologia del sapere, e un tempo relativo, il bambino.

Passare dall’orizzonte ‘personale’ all’orizzonte ‘storico’ rimane per Calvani uno dei compiti fondamentali dell’educazione storica nella scuola primaria (Calvani, 1988, p. 133), che

prevede un duplice lavoro, da un lato sul processo ordinatorio degli eventi del passato, dall'altro sui modelli interpretativi funzionali alla comprensione del concetto di durata. Il punto di partenza è il modo in cui il bambino si forma l'immagine del passato attingendo alla propria esperienza quotidiana (ivi, p. 71) poiché solo così sarà possibile un "decentramento" del bambino rispetto alla sua intuizione di tempo che gli permetterà di concepire un tempo "astratto", omogeneo e reversibile (Redondi, 2007, p. 299).

Affrontare la storia personale è utile anche al fondamentale rapporto con le fonti, poiché attraverso la raccolta di oggetti, fotografie, racconti famigliari, afferenti al suo passato, il bambino può comprendere come essi siano strumenti funzionali a una riorganizzazione e ricostruzione della sua storia, diventare "documenti-reperti che esercitano sulla memoria un effetto di stimolazione cognitiva e emozionale" (Borghi, 2016, p. 112) e dare così concretezza a un termine che altrimenti è destinato a rimanere astratto e mandato a memoria come spesso accade nel noiosissimo lavoro di classificazione delle fonti (primarie, secondarie, orali, scritte, materiali...) che toglie qualsiasi fascino anche al rapporto con i reperti.

Lavorare con le fonti apre anche al tema dell'approccio critico e interpretativo che Hilda Girardet definisce di "costruzione sociale" (Girardet, 2004, p. 28) e che abbiamo in parte già affrontato trattando il rapporto con il manuale come mediatore didattico. È necessaria chiaramente, in coerenza con l'età degli alunni, una selezione a monte da parte dall'insegnante delle fonti da proporre loro e una guida sapiente, aperta e mai giudicante, che li solleciti non solo a porsi interrogativi funzionali alla ricostruzione della storia che quelle fonti possono raccontare, ma anche a interrogarsi sul tema dell'"oggettività" delle fonti e mettere in discussione i diversi punti di vista che eventualmente propongono. Una didattica basata sull'analisi di reperti e documenti, su attività di raccolta di dati e formulazione di ipotesi, di confronto tra testimonianze discordanti, oltre a essere più appassionante per i ragazzi, richiede e promuove una serie di abilità di ragionamento. Per quanto riguarda le fonti orali ad esempio si potrà scoprire come anche la memoria si formi e si modifichi nel tempo e agisca "come un filtro, poiché salva, rimuove, enfatizza, interpreta gli eventi" (Borghi, 2016, p. 248).

L'esperienza diretta delle fonti, che si può fare sul territorio, apre anche al grande tema dell'educazione al Patrimonio (Borghi, 2008; Bortolotti et al., 2008; Branchesi, 2006), che come abbiamo già visto nel capitolo precedente è menzionata nelle Indicazioni Nazionali, anche puntualmente in relazione con la Storia, quando si parla di "conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi 'segni' leggibili sul territorio" (MIUR, 2012, p. 73). Si auspica la promozione di percorsi didattici interdisciplinari, che connettano

esperienze scolastiche ed extra-scolastiche, formali e non formali, attivando coprogettazione tra scuola e istituzioni culturali, quali archivi, musei, biblioteche che custodiscono, valorizzano e educano al patrimonio. Solo partendo da una lettura plurale del tessuto urbano, del territorio e del patrimonio si potrà promuovere e diffondere una conoscenza della Storia come disciplina viva, legata all'esperienza personale e collettiva. Fare scuola nel territorio, inteso come campo d'esperienza e depositario della memoria della comunità che lo abita, consente di comprendere la complessità delle relazioni tra natura e attività umane, tra risorse ereditate, da preservare e da trasmettere. La "forza del territorio" è quella di essere un mediatore nei processi di adattamento dell'uomo al proprio ambiente di vita, "in particolare attraverso la cultura e il patrimonio che racchiude e costituisce" (Blanc-Maximin & Floro, 2018, p. 158). Il legame con l'esperienza del contesto e il vissuto, come abbiamo già visto per la storia personale, restituisce anche al bambino il senso dello studiare storia, che rappresenta un assunto fondamentale per la costruzione di una conoscenza (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999).

Il fine dell'insegnamento storico, come si legge nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* è promuovere una riflessione comparata tra la società di oggi e quella di ieri, e favorire al contempo riflessioni metacognitive e critiche sul proprio esistere come membro pensante e agente in una società fatta di regole, valori e credenze che si sono strutturate nel corso del tempo.

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, del presente e del passato, devono avere entrambi il giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente. È tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente chiamino 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 mondo. (MIUR, 2018, p. 11)

Quanto alla metodologia didattica le Indicazioni Nazionali fanno esplicito riferimento a una proposta, nata in seno al gruppo di ricerca di Clio'92 di comparazione tra Quadri di civiltà:

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. (MIUR, 2012, p. 52)

L'introduzione della didattica dei Quadri di civiltà, incentrati soprattutto sulla vita quotidiana, su temi ambientali, produttivi, sociali, tecnologici, artistici, come articolata da Ivo Mattozzi (2007) si propone di iniziare i bambini della scuola primaria un sapere storico più adeguato alle loro capacità cognitive, superando quella 'miniaturizzazione' del sapere storico che lo porta ad essere trasformato in nozioni puntuali, spesso slegate tra loro, che difficilmente restituiscono ai bambini un quadro d'insieme di un determinato periodo o popolo. Questo metodo permetterebbe ai bambini di non doversi immediatamente confrontare con concetti astratti, a loro estranei e percepiti dunque come distanti e di scarso interesse, ma di contestualizzare, invece, lo studio della storia nel proprio vissuto quotidiano.

Ogni quadro di civiltà viene in classe sintetizzato in un poster, che rappresenta una mappa concettuale sulla quale i bambini sono invitati a ragionare e, comparandola con le altre, sviluppano così una rete di conoscenze integrate che li porta alla "formulazione di questioni e domanda di altra conoscenza" (Mattozzi, 2007, p. 6). Mattozzi propone un'articolazione del lavoro dettagliata poiché per la costruzione di un sistema di sapere è necessaria una molteplicità di quadri di civiltà, selezionati in modo non casuale, a partire dal quadro della civiltà in cui i bambini vivono, a seguire quello di un periodo passato recente, ad esempio quello dei nonni, per poi spaziare dalla preistoria ai giorni nostri, toccando varie tipologie di civiltà, popolo nomade, agricoltori, società industrializzata, così da costruire i primi nuclei fondanti dei concetti geografici e sociali.

Comparando i quadri i bambini sono portati a formulare questioni storiche, rilevando mutamenti e permanenze, che verranno raccolte in un inventario, e le civiltà saranno inserite all'interno di una mappa spazio-temporale. Obiettivo di questa comparazione è il superamento dello stereotipo del modello cronologico lineare, che comporta un'organizzazione dei popoli secondo una scala di valori dell'umanità occidentale, e diventa dunque un supporto anche all'educazione interculturale. Il lavoro con i quadri di civiltà, inoltre, si propone in chiave interdisciplinare, integrando ad esempio conoscenze geografiche e storiche, e supportando la capacità di costruire concetti sociali ed economici per mettere in relazione i diversi aspetti della civiltà.

La ricchezza e complessità di questa proposta didattica si perdono spesso purtroppo nella pratica, dove per fare un esempio su tutti è già lo stesso concetto astratto di civiltà a rimanere non esplicitato, e a seguire tanti altri come evoluzione, sviluppo, società, il che conduce irrimediabilmente i bambini a costruire meccanicamente quadri a loro inaccessibili, con categorie che non appartengono al loro vissuto, e trovandosi dunque a fare un lavoro non

dissimile dalle tanto vituperate ‘ricerche’ che si facevano ai nostri tempi, tagliando e incollando da riviste preconfezionate.

Questo aspetto ci conduce a una considerazione, che esula dall’ambito specifico della didattica della storia, e riguarda una tendenza diffusa a proporre metodologie didattiche come ‘ricette’ preconfezionate (Nigris, 2004a), da applicare alla lettera per ottenere buoni risultati. Mi preme sottolineare come sia una pratica dannosa in qualsiasi disciplina e come spesso si traduca nel fare cose vecchie con un nome nuovo, senza porre attenzione al contesto, che comprende sia il contesto classe, con le sue peculiarità e i suoi saperi, sia il territorio con l’‘intelligenza’ di cui è depositario (Barthes et al., 2015; Blanc-Maximin & Floro, 2018).

Da diversi presupposti parte invece la didattica della storia promossa dal Prof. Lorenzo Strik Lievers<sup>22</sup>, fortemente radicata nella pedagogia steineriana, che mette al centro il bambino e il suo modo di pensare. Strik Lievers mosse ampie critiche ai programmi del 1985, che si ispiravano al modello “piccolo storico”, e poi alle Indicazioni Nazionali del 2012 (Strik Lievers, 2012b), che a suo avviso continuano ad anteporre il pensiero adulto e il rapporto con il sapere esperto, al pensiero narrativo e immaginativo del bambino (Strik Lievers, 2016). Sulla scorta delle considerazioni di Rudolf Steiner sull’insegnamento della storia (Steiner 1957, in Strik Lievers, 2016) Strik Lievers sottolinea come alcune categorie del pensiero storico non appartengano per nulla al pensiero infantile e sostiene, dunque, che sia controproducente, nell’avvicinare i bambini alla Storia, partire proprio cercando di insegnare loro a padroneggiare metodi, strumenti e forme di pensiero propri della storiografia. Ad esempio, la relazione di “causa-effetto” è assente nelle spiegazioni che i bambini danno o si danno circa il proprio modo di essere e di agire e quello di chi li circonda, e questa considerazione vale ancor più quando ci si allontana dal loro campo d’esperienza quotidiana, affrontando tempi e spazi molto distanti (ibidem).

Non si tratta, tuttavia, di eliminare *tout court* il sopracitato carattere eziologico del passato ma di proporlo ai bambini “in forme che essi possano appieno pensare” (Strik Lievers, 2012b). Si veda ad esempio la proposta della storia controfattuale (Bevilacqua, 2007), che può essere proposta in modo ludico e, giocando con i ‘se’ e i ‘ma’, immaginare altri ‘mondi possibili’ e scoprire al contempo le radici del nostro mondo attuale. Ugualmente, senza scomodare categorie di pensiero astratte, è possibile proporre esperienze radicate nel “vissuto esperienziale

---

<sup>22</sup> Al professor Strik Lievers va il mio più sentito ringraziamento per avermi accolto come tutor e cultrice della materia nel suo corso di Storia e Didattica della Storia e aver scardinato, con passione e ironia, le mie certezze monolitiche di disciplinarista.

dell'alunno per fargli capire come egli stesso si inserisca nella storia essendo insieme esito e soggetto” (Borghi, 2005, p. 32).

Un tema centrale, che vedremo più in dettaglio in merito alla formazione insegnanti, riguarda la capacità degli adulti di “declinare il loro pensiero ponendo domande che aiutino i ragazzi nel loro processo di conoscenza e sviluppo”(Nigris, 2009, p. 3) e al contempo l’essere in grado di raccogliere e rilanciare la ricchezza e la complessità delle domande dei bambini.

Si ritrova così anche la ragione ultima dello studio del passato, ovvero rispondere a domande che pone il presente, a dimostrazione dell’assunto crociano che attribuisce

a ogni storia il carattere di ‘storia contemporanea’, perché, per remoti e remotissimi che sembrino cronologicamente i fatti che vi entrano, essa è, in realtà, storia sempre riferita al bisogno e alla situazione presente, nella quale quei fatti propagano le loro vibrazioni. (Croce, 1938, p. 5)

Strik Lievers, infine, si ricollega anche alla nota tesi di Marrou, che attribuisce alla conoscenza storica il compito di realizzare una relazione empatica e di comprensione così profonda con gli uomini del passato da diventare in definitiva “amicizia” (Marrou, 1954, in Strik Lievers 2016). In questa visione della Storia è fortemente radicata la sua dimensione narrativa (Strik Lievers, 2012c); la storia, infatti, intesa come un racconto, una storia del mondo, ma anche di ogni singolo uomo, permette di partire dal vissuto quotidiano dei bambini, dalle loro storie di vita e dai loro oggetti per attivare quel contatto diretto tra passato e presente che suscita la loro curiosità ed empatia (Strik Lievers, 2012a). Inoltre il bambino ‘pensa per storie’ (Bruner, 1988; Smorti, 1994), il racconto è la sua modalità per rielaborare e comprende le proprie esperienze. Strik Lievers sottolinea inoltre come questo dimostri che nella modalità narrativa il bambino sappia perfettamente utilizzare il fattore ‘tempo’ (Strik Lievers, 2016) e le categorie di anteriorità e posteriorità, contemporaneità e durata, che invece fatica a comprendere come concetti astratti.

La valenza pedagogica del narrare, insita in ogni racconto che “illumina diversamente le cose, aiutandoci a capire attraverso le rappresentazioni che il narrare ci offre” (Demetrio, 2012, p. 11), è funzionale a recuperare il senso di ciò che viene raccontato; la “raccontabilità” consiste non solo e non tanto nel “cosa” vien raccontato ma nel “perché” meritava di essere raccontato (Labov, 1972).

Emblematico ed eccezionale esempio di come la Storia possa essere presentata in forma di storie, avvincenti e appassionanti per i bambini, è la *Breve storia del mondo* di Ernst H.

Gombrich (1997), testo del quale Strik Lievers (2016) mette in luce come le caratteristiche peculiari siano perfettamente aderenti al modo di pensare del bambino: le descrizioni dettagliate dei personaggi e dei paesaggi, che stimolano l'immaginazione e l'immedesimazione, la scelta di 'spiegare' le azioni e gli accadimenti partendo dallo scopo che ha mosso i vari protagonisti, anziché utilizzare la categoria 'causa/effetto', e non da ultimo la rinuncia all'utilizzo di concetti astratti che vengono spesso sostituiti da efficaci metafore. Un esempio su tutte riguarda proprio il concetto di passato che viene illustrato in apertura del libro attraverso la metafora del pozzo.

È come un pozzo senza fondo! Se ci guardi dentro cercando di vederne la fine, ti verranno le vertigini. Come vengono a me. È per questo che vogliamo gettare un foglio di carta incendiato in questo profondissimo buco. Ci cadrà dentro lentamente, sempre più in basso. E cadendo illuminerà le pareti del pozzo. [...] È così anche con i ricordi. Attraverso di essi possiamo illuminare il passato. (Gombrich, 1997, p. 21-22)

Nel proporre la storia in forma di narrazione è possibile anche recuperare il rapporto epistemologico con le fonti, dal momento che anche gli 'oggetti' del passato possono diventare protagonisti del racconto storico in quanto parte del nostro patrimonio culturale, materiale e immateriale. Questo legame è stato ben evidenziato in esperienze virtuose fatte ad esempio, dove la metodologia della ricerca storico-archeologica si è raccontata proprio attraverso l'oggetto museale-fonte (Borghi, 2008). È inoltre intrinseca nella natura del bambino la raccolta di oggetti (Zuccoli, 2010) che possono avere molteplici valenze, diventare oggetti d'affezione o transizionali o entrare a far parte di una collezione e l'invito che si può rivolgere ai bambini a creare un nesso tra gli oggetti che popolano la loro vita quotidiana ci riporta porta alla ricostruzione propria storia attraverso le 'fonti personali'. Allo stesso modo l'oggetto di insegnamento diventa così un "oggetto transazionale tra passato e avvenire" (Chevallard, 1985).

Porto a sostegno di questa tesi un'esperienza personale, realizzata in seno al progetto *Raccontare il museo* promosso dal Sistema dei Musei Mantovani nell'anno scolastico 2011/2012, nella quale ho coinvolto l'equipe del Parco Archeologico del Forcello nella progettazione di un laboratorio sul mestiere dell'archeologo, per una classe I e una II delle scuole primarie di Bagnolo San Vito e San Biagio (MN). Si è scelto di affrontare, in chiave narrativa, il tema della metodologia della ricerca archeologica e in particolare delle fonti. Il percorso prevedeva due uscite al parco e due laboratori in classe. Dopo la visita al parco, nella quale con l'ausilio di burattini, le operatrici didattiche hanno raccontato ai bambini la storia

dell'abitato etrusco, i bambini sono stati invitati a creare una loro storia, con totale libertà di scelta sull'ambientazione, spaziale e temporale e sulla natura dei personaggi, reali o fantastici, non ponendo confini alla loro fantasia. I personaggi sono stati costruiti con l'argilla e identificati attraverso 'carte d'identità' da loro compilate e l'ambientazione delle storie è stata realizzata disegnando grandi scenari su cartelloni. Durante i mesi di svolgimento del progetto, inoltre, le insegnanti hanno chiesto ai bambini di raccontare in classe storie e favole della loro tradizione e sono stati invitati anche i genitori. Queste storie sono state registrate e sono andate ad arricchire il patrimonio di materiale prodotto, che al termine del lavoro è stato impacchettato in grossi scatoloni per spedirlo 'nel futuro'. Obiettivo di questa 'spedizione' era arrivare alla fase finale del progetto, ovvero far compiere ai bambini uno scavo archeologico. I loro materiali, trasportati al Parco Archeologico del Forcello, sono quindi stati sepolti, in un'area a lato dello scavo 'vero', sotto uno strato di sabbia. Quando i bambini sono tornati per la seconda visita sapevano che avrebbero effettuato uno scavo archeologico, ma non sapevano cosa avrebbero trovato. C'è stato grande e genuino stupore quando hanno 'riscoperto', scavando con gli strumenti dell'archeologo, i materiali prodotti da loro stessi. Ricostruendo dai quei 'reperti' ritrovati le loro storie e raccontandole nuovamente ai compagni e agli insegnanti i bambini hanno fatto un'esperienza immersiva nel campo della metodologia della ricerca archeologica e storica e, senza bisogno di ulteriore mediazione, hanno compreso con chiarezza il concetto di fonte come risulta evidente dalle spiegazioni che hanno dato, con parole loro e grazie al parallelismo con l'esperienza fatta con le loro storie, sulla procedura con cui gli archeologi, ritrovando e studiando i resti delle civiltà antiche, ricostruiscono come viveva l'uomo nel passato.

Si ritrova in questa esperienza la valenza epistemologica, didattica e formativa dell'utilizzo delle fonti che, solo se opportunamente interrogate, divengono 'documenti' su cui lo storico poggia la propria argomentazione, che permettono "fare un'operazione conoscitiva sul passato" che significa non "riprodurlo com'era, non propriamente ricostruirlo ma piuttosto rappresentarlo e attribuirgli un significato" (Mattozzi, 2011, p. 14). Un lavoro con le fonti offre agli alunni la possibilità di formulare ipotesi, sviluppare inferenze e mettere in atto, dunque, operazioni cognitive di generalizzazione e astrazione delle informazioni che sono fondamentali (Brusa, 1991) poiché conducono a competenze trasversali che rendono gli individui consapevoli, autonomi e responsabili.

Ritroviamo infine quindi gli assunti dai quali siamo partiti, "il vero fine della storia non è tanto il passato - un mezzo più che uno scopo - quanto la conoscenza degli uomini, compito collettivo, punto di incontro e anche di convergenza delle scienze sociali" (Braudel, 1998, p.



66). Una storia insegnata con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo della persona, una storia che possa insegnare a stare al mondo, ma non attraverso la proposizione o imposizione di modelli e valori, né con l'obiettivo di un'erudizione fine a se stessa, bensì perché la costruzione del sapere, storico e non solo, metodologicamente e contenutisticamente, arricchisce l'individuo di strumenti cognitivi per pensare, interrogarsi, confrontarsi, scegliere e agire consapevolmente. È in questo senso che la Storia riacquista anche il suo significato etimologico di ricerca, utilizzato per la prima volta da Erodoto con l'espressione ἱστορίας ἀπόδειξις (esposizione della ricerca) nel proemio delle sue Storie.

#### 2.4 Didattica della Storia e Educazione alla cittadinanza

Numerosi studi hanno messo in evidenza questo importante nesso partendo dall'assunto che il radicamento della disciplina storica ai problemi dell'oggi, a questioni socialmente vive (Legardez, 2017; Legardez & Simonneaux, 2011) possa contribuire efficacemente all'educazione di cittadini attivi (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004; Losito, 2009).

La relazione tra il sapere storico e l'esercizio della cittadinanza è stata messa in luce fin dal 1898, quando l'American Historical Association Committee sostenne che la storia, all'interno del curriculum scolastico statunitense fosse funzionale a fornire agli studenti “*mental equipment for a comprehension of the political and social problems that will confront [them] in everyday life*” e “*practical preparation for social adaptation and for forceful participation in civic activities*” (Shreiner, 2014, p. 313).

Il *Manifesto per un'educazione di alta qualità in materia di cittadinanza, storia e patrimonio culturale*, promosso dall'associazione EUROCLIO (*European Association of History Educators*) richiama fin dal titolo con chiarezza questo nesso e stabilisce *15 principi per il riconoscimento del contributo specifico della storia alla crescita dei giovani*<sup>23</sup>. I principi sono divisi in tre macroaree e la prima di esse è stata definita “Prevenire l'abuso del passato” riguarda complessità, multiprospettività e pensiero critico, sottolineando come la finalità dell'insegnamento della Storia non debba essere la trasmissione di un'unica verità intorno al passato, ma l'interrogarsi sulle narrazioni storiche e il metterle a confronto per sviluppare una propria capacità di analisi, per comprendere la natura complessa e multidimensionale dei processi storici. I principi 2 e 3 riguardano l'attenzione verso quelle che potremmo definire le

---

<sup>23</sup> [https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/01/EUROCLIO-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education\\_Italian.pdf](https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/01/EUROCLIO-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education_Italian.pdf)

storie degli altri, quindi la necessità di superare nazionalismi o eurocentrismi<sup>24</sup> e guardare al mondo composto da popoli con tempi e valori differenti, mentre il principio 5 sostiene lo sviluppo “dell’attitudine all’empatia e la capacità di non essere d’accordo”.

La seconda area è intitolata “Promuovere un approccio inclusivo allo studio del passato” e coniuga Storia e Cittadinanza come “due materie di mutua rilevanza”. Si sostiene la necessità di un insegnamento che affronti temi importanti come “lo studio della vita quotidiana, della natura, delle questioni di genere, dei diritti umani e delle migrazioni” e attraverso di essi indagli “valori umani, credenze, atteggiamenti e disposizioni”. In questo modo la Storia si può fare promotrice di inclusione e coesione sociale e educare al dialogo interreligioso e interculturale. Il Patrimonio culturale, materiale e immateriale, gioca un ruolo di primo piano in questa prospettiva di “storia intorno a noi” e viene definito nel principio 10 come “una via di accesso” privilegiata al passato.

La terza e ultima area riguarda il “Promuovere l’innovazione educativa” e nei cinque principi ad essa afferenti si affronta in particolare il tema delle competenze trasversali, con un puntuale riferimento alla competenze di cittadinanza definite nel *Quadro di riferimento europeo per le competenze chiave* del 2006, per orientare lo studio della Storia allo “sviluppo di una mentalità aperta e internazionale, dell’autonomia, della curiosità, di uno spirito indagatore e dell’abilità di pensare in modo indipendente e di resistere alle manipolazioni”. Uno stretto legame dunque con quella genericamente definita capacità di “stare al mondo” che permette di confrontarsi con le sfide del presente, affrontando i problemi e prendendo decisioni, per diventare artefici consapevoli del proprio futuro.

Come sostiene la storica americana Lynn Hunt nel suo testo *History. Why it matters* (Hunt, 2018) la Storia può guidarci nell’affrontare i temi legati alla cittadinanza in una prospettiva molto ampia, sia geograficamente che temporalmente (ivi, p. 89) e “uno dei principali motivi del suo permanente interesse è il modo in cui può indicarci una prospettiva per le nostre preoccupazioni attuali e persino offrirci una sorta di sollievo da esse<sup>25</sup>” (ivi, p. 90).

Importanti contributi a livello internazionale arrivano dalle ricerche di Linda S. Levstik and Keith C. Barton negli Stati Uniti sull’insegnamento della storia “for the Common Good” (Barton & Levstik, 2004), in Gran Bretagna dagli studi di David Kerr (Kerr, 1999, 2002), di François Audigier in Francia (Audigier, 2006; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004) e in Spagna

---

<sup>24</sup> Non abbiamo trattato il tema della World History poiché il dibattito sul suo legame con l’insegnamento si è sviluppato quasi esclusivamente nell’ambito della Scuola Secondaria superiore, ma sono evidenti i nessi con questa prospettiva in particolare per quanto riguarda gli aspetti interculturali. Per una panoramica sul dibattito in Italia si veda (Cajani, 2004)

<sup>25</sup> Traduzione della scrivente

in dal gruppo di ricerca che afferisce alla collana *Investigando Nuestro Mundo* (Estepa Giménez, 2007) e in particolare dal gruppo di ricerca del Prof. Francisco F. García-Pérez dell'Università di Siviglia (García Pérez, 2009; García Pérez, Moreno Fernández, & Rodríguez Marín, 2015; Merchán Iglesias & García-Pérez, 2018; Navarro Medina & De Alba Fernández, 2011, 2014; Pineda-Alfonso, De Alba-Fernandez, & Navarro-Medina, 2019).

In Canada Susan Gibson (2009, 2012) ha condotto una ricerca, con insegnanti e bambini, dopo l'introduzione in Alberta del nuovo curriculum di *Social studies*, che comprende società, storia, e geografia, la cui finalità è dichiarata: “*Social studies provides opportunities for students to develop the attitudes, skills and knowledge that will enable them to become engaged, active, informed and responsible citizens*”(Gibson, 2012, p. 44). Le risposte, tuttavia, di insegnanti e bambini al perché sia utile studiare storia e geografia risultano legate quasi esclusivamente a concetti e nozioni e l'autrice evidenzia come sia dunque ancora lunga la strada verso la comprensione, nella pratica scolastica, dell'obiettivo degli studi sociali per diventare cittadini attivi e responsabili, comprensione, che deve necessariamente partire in primis dagli insegnanti.

Per quanto riguarda la ricerca empirica in Italia nella Scuola Primaria sono ancora rare le pratiche che vanno in direzione di un collegamento dello studio della storia, alle questioni socialmente vive e finalizzato alla promozione della cittadinanza attiva, fatti salvi gli esempi condotti all'interno dei centri di ricerca sopra citati (Borghi, 2014, 2018; Mattozzi, 2007).

A titolo d'esempio si è condotta nel 2016 una preliminare ricerca nelle principali banche dati nazionali di buone pratiche come la piattaforma Gold/INDIRE (progetto concluso) e il sito dell'USR (Ufficio Scolastico Regionale). Nessun risultato connette le parole chiave 'Storia' e 'Cittadinanza', mentre solo 2 progetti compaiono dalla ricerca nell'ambito storico<sup>26</sup>.

Non mancano tuttavia progetti come la Festa Internazionale della Storia<sup>27</sup>, istituita nel 2003 dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) dell'Università di Bologna, che promuove e diffonde una conoscenza della Storia come disciplina viva, legata ai vissuti personali e collettivi, partendo da una lettura plurale del tessuto urbano, del territorio e del patrimonio (Borghi & Dondarini, 2014). In quest'ottica l'insegnamento della storia può avere come fine ultimo il consolidamento di un senso di appartenenza di tutti i bambini nei confronti del territorio e della comunità, nel rispetto delle diversità, che possono essere valorizzate attraverso paralleli e riscontri nella lettura del passato

---

<sup>26</sup> <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000000183CC2> I fantasmi e le cose: il museo racconta: *Permettere la costruzione della propria identità culturale*.

<http://gold.indire.it/datafiles/BDP-GOLD00000000002A2DC8/ipotesi%20di%20curricolo.pdf> La storia siamo noi. Curricolo verticale di educazione storica tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria

<sup>27</sup> <https://site.unibo.it/festadellastoria/it>

promuovendo il dialogo interculturale all'interno della classe. La società plurale impone la capacità di considerare da diversi punti di vista lo studio del passato e non può prescindere da una riflessione consapevole sui processi di costruzione di identità e di senso di appartenenza ad una comunità e un territorio (Blanc-Maximin & Floro, 2018; Perillo, 2010).

A partire dal *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*<sup>28</sup> del Consiglio d'Europa del 2008, l'educazione interculturale è stata al centro del dibattito europeo ed esiste un'ampia letteratura che rende conto della maturazione progressiva nel mondo scolastico italiano del tema dell'inclusione delle diversità culturali, visibile anche nella ricca normativa sviluppata al riguardo, un esempio su tutti l'istituzione dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (DM 06.12.2006 del Ministro Fioroni) con il Documento di Indirizzo prodotto nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Losito (2009), a tal proposito, definisce il costrutto di competenza interculturale come imprescindibile strumento di convivenza all'interno delle società moderne in considerazione del processo di pluralizzazione derivato dall'internazionalizzazione, l'eterogeneità etnica, religiosa e culturale delle nostre società, destinata ad aumentare, per effetto dei contatti tra persone soggette a valori e norme differenti.

Le indagini promosse dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* confermano l'importanza che i sistemi educativi internazionali attribuiscono all'educazione alla cittadinanza in società con rapidi cambiamenti nel loro tessuto culturale, economico, politico e sociale, con una connotazione in direzione globale e planetaria (Sicurello, 2016). Queste trasformazioni sociali si riflettono nel sempre maggiore numero di studenti di origine straniera nelle scuole italiane (Santagati & Colussi, 2019). La prospettiva interculturale (Giusti, 2014; Nigris, 2015; Perillo, 2010; Portera, 2013) diviene quindi, un aspetto, fondamentale nell'insegnamento della storia nella scuola di oggi e fortemente correlato con i temi dell'educazione alla cittadinanza.

Tuttavia, nonostante le numerose indicazioni fornite dai differenti documenti, in risposta alla diversificazione dell'utenza scolastica, "si sono concretizzati progetti e azioni, dipendenti spesso dalla creatività delle iniziative locali, e con risultati molto eterogenei" (Zadra, 2014) che dunque non rappresentano una risposta esaustiva al mandato richiesto.

---

<sup>28</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)

## CAPITOLO 3

### EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E DIDATTICA DELLA STORIA NELLA FORMAZIONE INSEGNANTI

*Conoscere e pensare non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza.*

(Edgar Morin, 2000, *La testa ben fatta*)

#### *3.1 Il panorama europeo*

La centralità della formazione insegnanti, iniziale e in servizio, per lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza è chiaramente esplicitata da diverso tempo a livello europeo e in particolare dal 2004 con il lancio della campagna *Europe Needs Teachers!* che ha definito tre priorità d'azione:

- *Improving initial teacher education to ensure high-quality pedagogical and professional training of new teachers;*
- *Recruiting and retaining a sufficient supply of qualified teachers in order to maintain and improve the quality of the teaching profession;*
- *Ensuring that professional development is an entitlement for teachers and that it is integrated into the teaching profession.*<sup>29</sup>

Sono i diversi i documenti europei che mettono in relazione le competenze di cittadinanza conseguite dagli allievi delle scuole, di vario ordine e grado, con la qualità della formazione insegnante e la professionalità docente che ne consegue. Nel rapporto Eurydice 2006, *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*<sup>30</sup>, si evidenzia come il miglioramento della qualità della formazione, da perseguire grazie a una forte sinergia tra mondo accademico e scuola, sia uno dei principali motori di cambiamento. Parimenti nella Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio del 2007<sup>31</sup>, *Improving*

---

<sup>29</sup> [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)

<sup>30</sup> [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key\\_topics\\_1\\_initial\\_training\\_transition\\_work\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_1_initial_training_transition_work_IT.pdf)

<sup>31</sup> <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en>

*the Quality of Teacher Education*, sollevando preoccupazione per i dati sull'abbandono scolastico, si sottolinea come “gli sforzi del corpo insegnante dovrebbero essere sostenuti dal continuo sviluppo professionale e da una buona cooperazione con i genitori, i servizi per il benessere degli studenti e la comunità più ampia” (p. 3), partendo dall'assunto che “la qualità dell'insegnamento è uno dei fattori chiave che determinerà la misura in cui l'Unione europea potrà incrementare la sua competitività in un mondo globalizzato” (ibidem).

Già nel 2005 il *Directorate-General for Education and Culture* della Commissione Europea, nell'ambito del programma *Education & Training 2010*, aveva sancito i *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*<sup>32</sup> in quattro punti:

- *a graduate profession;*
- *a profession placed within the context of lifelong learning;*
- *a mobile profession;*
- *a profession based on partnerships.*

Si promuove, dunque, un'idea di formazione degli insegnanti interdisciplinare, finalizzata a “fornire loro la competenza e la fiducia per essere professionisti riflessivi e ed esperti nella gestione delle informazioni e delle conoscenze” (p. 2). La *Teacher Education* entra a pieno titolo nel *lifelong learning* e si raccomanda che lo sviluppo professionale venga riconosciuto e supportato all'interno dei sistemi di appartenenza. Si incoraggia inoltre la mobilità e lo scambio all'interno dei paesi europei e si sostiene la necessità di operare in un sistema di partenariati, tra scuola, enti di ricerca e mondo del lavoro al fine di “*keep pace with the evolving knowledge society*” (p. 3).

Anche nel report del *Center for Social and Economic Research* (CASE) del 2009, *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education* (Gordon et al., 2009), si ribadisce la necessità di porre al centro della formazione insegnanti lo sviluppo di competenze cross-curricolari. Facendo esplicito riferimento alle competenze per l'apprendimento permanente, la competenza è descritta come una combinazione di abilità, conoscenze, e attitudini, “cruciale per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione e l'occupabilità” (ivi, p. 39).

Si rileva come da un lato l'attenzione allo sviluppo professionale dell'insegnante sia legata a doppio filo alla formazione di cittadini attivi, ma al contempo, non a caso nel report del CASE, il concetto di competenza venga declinato anche, e soprattutto, nell'accezione di ‘spendibilità’ del sapere, riaccendendo il dibattito che abbiamo già affrontato nel capitolo

---

<sup>32</sup> [https://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

precedente. Nei documenti ufficiali sono rari i riferimenti ai saperi disciplinari, fatta forse eccezione per l'ambito ICT, e non vi è alcuna menzione specifica che riguardi la storia.

La ricerca internazionale, soprattutto sull'onda della Strategia di Lisbona, che ha proposto una revisione completa del sistema d'istruzione europeo per garantire l'accesso alla formazione lungo tutto l'arco della vita, ha da tempo avviato una riflessione sul legame tra educazione alla cittadinanza e professionalità docente, sottolineando come la seconda abbia un ruolo decisivo per il conseguimento della prima (Ávila, Borghi, & Mattozzi, 2009, p. 16).

La didattica della storia può giocare, in questa relazione, un duplice ruolo, da un lato quello di contribuire a formare un'idea di Europa, storicamente fondata che sia generativa di nuove conoscenze che spazino dal locale al sovranazionale, dall'altro quello di promuovere, attraverso metodi di insegnamento non trasmissivi, il confronto tra diverse prospettive e la discussione su interpretazioni controverse (ibidem).

Tuttavia nella formazione insegnanti queste connessioni restano nella migliore delle ipotesi sottese, come dimostra ad esempio lo studio sulla situazione francese condotto da Nicole Tutiaux-Guillon (2009) che nell'analizzare i programmi della IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) rileva come, pur essendo il concetto di cittadinanza europea largamente presente nei programmi, le prescrizioni su cosa e come venga insegnato restino ambigue e soprattutto non venga stimolata una riflessione negli insegnanti, che permetta loro di esplicitare le loro rappresentazioni, in particolare sul rapporto tra identità nazionale e identità europea, e "aprire il vaso di Pandora della legittimità di ciò che si insegna" (ivi. p. 456).

Un altro importante filone di ricerca sulla formazione insegnanti si trova a cavallo tra Spagna e Sud America, come si evince dai risultati del progetto *Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana*, condotto tra gli altri dal gruppo di ricerca *Didáctica e Investigación Escolar* (DIE) in Andalucía, che evidenziano le difficoltà nell'educazione alla partecipazione dei cittadini (EPC) denunciate dal corpo docente e, dalle voci degli insegnanti intervistati, emerge chiaramente una carenza dal punto di vista formativo, iniziale e in servizio, che non permette loro di affrontare con consapevolezza i temi sociali e ambientali e le sfide poste da un mondo globalizzato (Gonzalez Puentes, 2013, p. 215) e li conduce al contempo a una scarsa assunzione di impegno nella gestione di questi temi in classe (ivi, p 217). La medesima insicurezza si ritrova nella ricerca sull'esperienza andalusa del *Parlamento Joven* (García-Pérez & De Alba Fernández, 2009), che coinvolge ragazzi tra i 12 e i 16 anni, nella quale si evidenzia anche un secondo aspetto, tutt'altro che secondario, di un sentito comune della scuola come

un luogo in cui si apprendono concetti astratti, con la convinzione che in un momento successivo potranno essere trasferiti nella vita reale, come se i rapporti tra teoria e pratica non potessero essere ricorsivi e ciclici<sup>33</sup> (De Alba Fernández, 2008, p. 81).

e nel quale dunque esistono materie di serie A e di serie B e l'*Educación para la participación ciudadana* viene vissuta, da insegnanti e alunni, come un “añadido del currículo escolar” (Gonzalez Puentes, 2013, p. 218).

Si evidenzia chiaramente dunque la necessità di promuovere formazione sui temi legati all'Educazione alla cittadinanza, che supportino gli insegnanti nel loro fondamentale ruolo di “mediatori fra un mondo in rapida evoluzione e gli allievi che sono sul punto di entrare a farne parte” (Commissione Europea, 2007, p. 1) e, come abbiamo visto, numerose ricerche in campo internazionale indicano come da un lato sia carente il riconoscimento da parte degli insegnanti della centralità di questa sfida e dall'altro quanto sia complesso individuare modelli di formazione adeguati a promuovere il cambiamento auspicato (Guo, 2014).

Ci concentreremo nel prossimo paragrafo su alcuni nuclei fondanti dei modelli che abbiamo individuato in maggior sinergia con le ipotesi di ricerca e prodromici alla presentazione del modello della Ricerca-Formazione sperimentato nello studio di caso.

### 3.2 I modelli della formazione insegnante

Esattamente vent'anni fa la prestigiosa rivista *Educational Research* pubblicava l'articolo *Linking Theory and Practice: changing Pedagogy on Teaching Education* (Korthagen & Kessels, 1999), nel quale il tema del rapporto tra teoria e pratica nella formazione professionale degli insegnanti era affrontato passando in rassegna la letteratura sui programmi di formazione più diffusi in ambito anglosassone. Una delle maggiori criticità evidenziate era un *gap* nel passaggio dalla formazione universitaria alla realtà delle classi, una sorta di scollamento tra ideale e reale (Cardarello, 2010), che pone i neo-insegnanti di fronte a una situazione di parziale inapplicabilità di quanto appreso nel loro percorso universitario, uno “spiazzamento” nel non ritrovare spazio per “assumere un atteggiamento interrogante, senza essere esecutori, ma realmente riflessivi e responsabili delle loro scelte” (Zecca, 2016a, p. 145).

Uno tra i modelli anglosassoni di professionalizzazione degli insegnanti, definito *teacher training*, prevede un'estensiva formazione teorica in funzione della preparazione alla pratica, una formazione che viene trasmessa ai futuri insegnanti da esperti che hanno il compito di

---

<sup>33</sup> Traduzione della scrivente



stimolarne il transfer in vista della pratica scolastica o del tirocinio. Questo genere di formazione tradizionale può essere considerato un allenamento all'uso, immediatamente spendibile, di saperi e tecniche da sperimentare in classe. Per Korthagen e Kessel al contrario la *Teacher Education* non deve essere diretta solo a fornire strumenti e indicazioni prescrittive sulla gestione di situazioni didattiche, ma favorire la sinergia tra i saperi pedagogici e i saperi pratici, che nascono dall'esperienza personale dei futuri insegnanti.

Il paradigma della riflessività critica si contrappone dunque al modello della 'razionalità tecnica' (Schön, 2006), in cui i saperi accademici si presentano in modo frammentato e in cui le teorie sono 'date' e non problematizzate. L'Università, da un lato, fornisce teorie e metodi, la scuola, dall'altro, il setting in cui l'insegnante applica modelli codificati e la sua attività professionale si ridurrebbe dunque all'utilizzo tecnico delle conoscenze. Questo modello formativo sottende un ruolo esecutivo dell'insegnante che utilizza in classe teorie e tecniche definite 'esperte' non elaborate personalmente, ad esempio in gruppi di co-ricerca con ricercatori esperti e altri insegnanti.

Questa idea di insegnante è ben diversa dalla più recente definizione del ruolo professionale dell'insegnante in cui sono dominanti l'autonomia e la responsabilità intersoggettiva e la capacità di prendere decisioni coerenti e flessibili, in relazione all'analisi dei contesti specifici in cui l'apprendimento degli studenti ha luogo (García Pérez, De Alba Fernández, & Navarro Medina, 2015; Magnoler, 2012; Nigris, 2004d).

In *Formare il professionista riflessivo* Donald Schön (2006) si interroga su quale formazione professionale sia coerente con un'epistemologia della pratica basata sulla riflessione in azione e denuncia i limiti della razionalità tecnica nella soluzione di problemi pratici. Se il sapere professionale diviene un sapere empiricamente situato, sostenuto da forme di razionalità riflessiva, sono indispensabili conoscenze e competenze che nascano dall'agire e che in esso funzionalmente si traducano.

La centralità dell'esigenza di coniugare i "problemi professionali pratici" (García Pérez, 2006) con il lavoro didattico "per problemi", è al centro della proposta di formazione docenti promossa dalla rete IRES<sup>34</sup> (*Investigación y Renovación Escolar*) che propone la realizzazione di un *Modelo de Investigación en la Escuela*. Ha come nucleo centrale l'idea di formare gli insegnanti attraverso attività di ricerca analoghe a quelle che potranno condurre con gli alunni, sviluppando un percorso che "viene costantemente rivisto e riformulato sulla base della prassi, come risultato dell'interazione tra riflessione teorica, pratica scolastica e professionale" (García-

---

<sup>34</sup> [http://www.redires.net/?q=quienes\\_somos](http://www.redires.net/?q=quienes_somos)

Pérez, 2000) con l'obiettivo di esercitare ad affrontare i problemi in modo critico e partecipativo. In quest'ottica la formazione degli insegnanti e quella dei bambini rispondono alle stesse esigenze e condividono obiettivi e modelli.

Allo stesso modo nel paradigma enattivo (Rossi, 2011) l'agire didattico si snoda tra tre vertici identificati nella complessità, professionalità e teorie dell'azione (ivi, p. 87), ed è solo "attivando processi ricorsivi teoria-pratica" (ivi, p. 102) che si può raggiungere la professionalità auspicata, intesa come "traiettoria mai conclusa" (ibidem).

Il paradigma applicazionista trova quindi un contraltare nel paradigma della riflessività, che implica invece la formazione di un sapere insegnante attraverso uno sviluppo costante e progressivo, integrato tra la pratica di esperienze in situazioni d'insegnamento-apprendimento e la riflessione sotto la guida di un esperto, per arrivare a sviluppare *insight* e scoperte personali nel confronto in gruppo e con le teorie stesse.

Per l'insegnante in formazione, infatti, giocano un ruolo determinante le preconcezioni e le credenze, sul processo di insegnamento-apprendimento stesso ancor prima che sui contenuti insegnati, maturate durante la propria storia di formazione ed esperienza professionale e le culture professionali di specifiche comunità scolastiche, infatti se

per altre professioni la conoscenza tacita presente nel lavoro non si presenta nel mondo formativo universitario, nel caso particolare della formazione degli insegnanti, nella singola persona si stratificano vissuti del percorso effettuato a scuola e oltre, tutti concentrati su un unico nodo: il rapporto insegnamento-apprendimento. (Magnoler, 2012, p. 42)

Nell'agire è incorporata la conoscenza tacita che orienta la prassi e porta alla reiterazione nel tempo di alcuni schemi operativi d'azione, adattandoli in modo funzionale ai vari contesti, si tratta di un "vissuto che influenza pesantemente l'agire personale e le concezioni che lo guidano" (ivi, p. 10).

Per riuscire a cogliere l'azione didattica in quanto tale occorre dismettere lo 'sguardo illuminista' (Damiano, 2013) che si fonda su un'idea lineare dell'agire didattico e su modelli causalistici del rapporto insegnamento/apprendimento, mettendo in secondo piano gli aspetti affettivi e relazionali. Come 'teoria dell'azione', l'insegnamento si serve secondo Damiano della *metis*, l'astuzia dell'agire, come caratteristica fondante. La *metis* è la qualità precipua dell'intelligenza pratica, arrivare a comprenderla significa cogliere le rappresentazioni, le preconcezioni, le idee sul mondo, che guidano l'agire didattico.

La prospettiva delineata ribalta l'approccio positivista e normativo sull'insegnamento, volto a orientare e definire criteri generalizzabili ad ogni situazione didattica, seguendo l'eredità della psicologia costruttivista, traducendo e trasponendo in modo diretto le teorie sull'apprendimento dei bambini in teorie formative. Tuttavia "ancora oggi nel nostro paese la pedagogia per obiettivi, che corrisponde al modello del prodotto, rappresenta la teoria dell'insegnamento più diffusa e più nota fra gli insegnanti" (Damiano, 2007, p. 71). Per l'autore sembrano al contrario più adeguati modelli che vedono nell'insegnante un esperto competente, un 'bricoleur creativo', un artigiano flessibile. Precursore di questo modello è la psicologia culturale bruneriana che propone un modello euristico di apprendimento poiché è solo "grazie allo sforzo della scoperta" (Bruner, 1968, p. 128) che il soggetto mobilita le proprie abilità e conoscenze per risolvere un problema. Secondo Damiano, tuttavia, Bruner non dà un sufficiente riconoscimento, nel processo di apprendimento, all'interazione tra strutture disciplinari e soggetto stesso, e integra dunque nel suo paradigma anche l'approccio piagetiano che pone all'origine della conoscenza l'azione intesa come "intervento del soggetto che comprende sull'oggetto da comprendere" (Damiano, 2007, p. 40), poiché i concetti sono il luogo dove il linguaggio e i saperi si saldano (ivi, p. 73) ed è fondamentale preservare la continuità tra tali saperi e le teorie spontanee.

La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quello che Schön chiama *reframing* (Schön, 2006), ossia la ristrutturazione di teorie soggettive. Il modello realistico (Korthagen, Wubbels, Lagerwerf, Kessels, & Koster, 2001) ha come conseguenza una revisione di paradigma nella formazione insegnante, poiché sposta il focus dalle teorie, al livello locale e situato, induce a lavorare sulle *Gestalt*, attraverso l'uso di dispositivi che gradualmente accompagnano gli studenti insegnanti a focalizzare l'attenzione sui dettagli delle interazioni con gli studenti, per promuovere consapevolezza. Si propone dunque una guida centrata sulla *phronesis*, l'aristotelica saggezza pratica, che conduce alla comprensione di specifici casi concreti e di situazioni complesse (Kessels & Korthagen, 1996, p. 19) più che sull'*episteme*, che viene descritta come

*a form of expert propositional knowledge, which is claimed to be true, provable, or at least consistent with a given theory, formulated in abstract terms, fully cognitive, and transmittable from one person to another* (ivi, p. 18).

L'assunto di base è che nessuna forma di *episteme* può essere costruita se non in connessione con la *phronesis*, e solo tale connessione può produrre cambiamento nelle pratiche (Korthagen & Kessels, 1999).

Fondante substrato di questo modello è evidentemente anche l'*inquiry approach*, che Dewey teorizzò nel 1938 nel testo *Logic, the Theory of Inquiry* (trad it. Dewey, 1974), dando un forte impulso allo sviluppo della logica dell'indagine e ponendo al centro della ricerca educativa l'alternanza tra pratica e teoria. La tensione alla ricerca e alla sperimentazione accomuna il bambino che impara, il ricercatore che indaga e l'educatore che insegna, così come un'attitudine all'uso critico della ragione, che sottolinea l'importanza della relazione, della creatività e dell'antidogmatismo. Gli studi di Dewey contribuiranno a promuovere l'idea dell'insegnante ricercatore, tramite lo sviluppo in un nuovo modello di ricerca che chiede agli operatori di partecipare alle attività di indagine per rendere più significativa la ricerca, contribuendo a superare l'idea riduttiva dell'esperienza educativa come campo di mera applicazione di teorie elaborate in campo sperimentale dalla psicologia o dalla pedagogia. La relazione tra i modelli di formazione e l'insegnante-ricercatore sarà analizzata in dettaglio nel capitolo successivo.

Nel panorama italiano è con il DM del 26 maggio 1998, che si istituiva il nuovo corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, l'«Università dei maestri» (Kanizsa & Gelati, 2010), e si sancivano le competenze da acquisire, valutare e certificare al termine del corso di laurea. Il decreto indicava due macroaree disciplinari, scienze umane e discipline curriculari, definiva il numero minimo di ore e di crediti da assegnare a ciascuna. I modelli curriculari sperimentati, in particolare per quanto riguarda le attività di Laboratorio e di Tirocinio, sono caratterizzati da una pluralità di proposte formative e vivono in uno stato di continua evoluzione organizzativa, pedagogica e didattica, anche in conseguenza delle numerose riforme della scuola.

Il mondo accademico si è trovato, quindi, ad affrontare una sfida composita, sotto il grande ombrello della professionalizzazione degli insegnanti. Da un lato quello di definire un Curricolo, nel quale superare i *gap* tra teoria e pratica, ma anche tra le «didattiche» di settori disciplinari differenti, e dall'altro di gestire la complessa *partnership* con il mondo della scuola, che ha luogo soprattutto attraverso la collaborazione con gli insegnanti Tutor, che accolgono nelle scuole studenti tirocinanti, e Tutor universitari, figure chiave nella supervisione del tirocinio (Nigris, 2004b).

Ogni università ha quindi prodotto un proprio modello e la varietà di approcci sviluppati negli ormai 20 anni di vita di SFP ha animato un vivace dibattito sulla figura professionale dell'insegnante, «il maestro che vogliamo» (Kanizsa, 2010, p. 10), che è andato ad alimentare

quello più ampio sul mandato della scuola, e la riflessione sul rapporto tra saperi pedagogico-didattici e saperi disciplinari, tra saperi ‘teorici’ e saperi ‘pratici’.

Susanna Mantovani, nel 1998 prima presidente del neonato Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria all’Università Bicocca, ha definito come “uno dei punti di riferimento principali di questo corso di Laurea stia nel tentativo di non slegare mai la scelta delle metodologie e degli strumenti dal destinatario dei nostri interventi” (Mantovani, 2004, p. 28) e ha posto in primo piano l’aspetto relazionale del rapporto insegnante-bambino, sottolineando come il “benessere relazionale e didattico percepito dagli allievi” (ivi, p. 31) sia un requisito fondamentale per l’apprendimento e la motivazione allo studio.

Secondo Luigina Mortari alla base della relazione insegnante-bambino, come in ogni relazione di cura, sta il concetto di empatia intesa come “apertura all’altro” che si sostanzia attraverso un “ascolto partecipe” e senza diventare “fusione affettiva o sconfinamento”, permette “quel movimento interiore che consente di far risuonare dentro di sé l’esperienza dell’altro” (Mortari, 2002, p. 10). La Mortari pone in questo assunto la ragione d’essere dell’educazione stessa, ovvero l’accompagnamento del bambino, e dell’individuo in generale, nel processo di costruzione degli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare autonomamente il proprio personale percorso esistenziale. È evidente come sia sottesa a questo tipo di impostazione un’idea ben precisa di bambino, di insegnante e al contempo di scuola che ambisce ad “essere luogo di cultura e di apprendimento, ma anche un luogo dove si interiorizzano le regole del vivere sociale, dove si impara a stare insieme e a diventare cittadini consapevoli e responsabili” (ivi, p. 28).

Il modello di formazione promosso dall’Università Bicocca ambisce a futuri insegnanti “riflessivi”(Schön, 1993), consapevoli delle proprie rappresentazioni, e richiede dunque “modalità formative che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, incoraggiando in loro un atteggiamento di ricerca e la capacità di auto-osservare e auto valutare i processi sociocognitivi, e organizzativo-istituzionali di cui essi stessi sono partecipi” (Nigris, 2004d, p. 16). Su queste fondamenta è stata costruita anche la struttura sia dei laboratori pedagogico-didattici sia del tirocinio, entrambi normati dal decreto ministeriale (Kanizsa, 2004), che contribuiscono a delineare un profilo professionale dell’insegnante coerente con la forma e il contenuto delle competenze previste riportate nell’allegato A del decreto:

- 1) Possedere adeguate conoscenze nell’ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;

- 2) Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'autorientamento;
  - 3) Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
  - 4) Inquadrare con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
  - 5) Continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
  - 6) Rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto ad obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
  - 7) Rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
  - 8) Organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
  - 9) Gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
  - 10) Promuovere l'innovazione della scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
  - 11) Verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
  - 12) Assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera e alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.
- (DM 26 maggio 1998, Allegato A).

Nel sopracitato contributo *La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale*, Susanna Mantovani (2004) richiama la seconda e l'undicesima competenza ed esplicita le ragioni per cui il tema della relazione tra insegnante e bambino sia centrale nel progetto

formativo dei futuri maestri, e come sia prodromico per instaurare una relazione proficua, che l'insegnante espliciti la propria idea di bambino:

per chi si insegna? Chi sono coloro a cui indirizziamo un certo percorso educativo e didattico? Chi sono, fisicamente, comportamentalmente, psicologicamente, nella loro complessità i bambini che oggi troviamo nelle nostre scuole?" (ivi, p. 28)

La formazione avrà, dunque, l'obiettivo di indirizzare i futuri insegnanti verso un pensiero relazionale che si dipani su dimensioni diverse, cognitive ed emotive, un pensiero che sia un modo di conoscere (Bateson, 1988; Morin, 2000) e al contempo un modo di agire. Gli studi sugli stili di conduzione degli insegnanti mostrano come la qualità della relazione sia un elemento fondamentale per l'immagine di sé che i bambini vanno costruendo e di stimolo per la loro motivazione ad apprendere (Zecca, 2016a, p. 89).

Il processo di insegnamento viene così a strutturarsi intorno a tre elementi fondamentali, l'oggetto culturale, il soggetto in apprendimento e l'azione didattica, e l'insegnante deve offrire all'allievo la possibilità di applicare, nel processo di apprendimento, le proprie strutture cognitive, supportandolo attraverso un'appropriata mediazione didattica per condurlo alla comprensione delle strutture disciplinari (Damiano, 2007). Risulta evidente nel pensiero di Damiano quanto sia necessario non contrapporre il sapere disciplinare a quello didattico, ma al contrario come essi debbano avere medesimo peso nella formazione degli insegnanti, con un'attenzione all'epistemologia del sapere da un lato e al potere generativo di conoscenza della pratica dall'altro.

Un tema non esplicitamente richiamato nelle 12 competenze attese, ma trasversale a molti filoni di ricerca pedagogico-didattica è quello dell'insegnante-ricercatore, "capace di formulare problemi e risolverli proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, di raccogliere e analizzare dati pertinenti, e trarre da queste conclusioni, anche operative" poiché come scrisse Clotilde Pontecorvo "un insegnante è in grado di insegnare a ricercare, solo se egli stesso è capace di farlo in prima persona, se ha imparato" (Pontecorvo, 1990, p. 378). Fu la stessa Pontecorvo che, negli anni dei lavori delle Commissioni di Studio promosse dal Ministero alla Pubblica Istruzione tra 1983 al 1987, pose come centrale e critica la questione della preparazione dei professori universitari alla formazione dei futuri maestri, sollevando perplessità sul fatto che le metodologie accademiche di ricerca e di trasmissione di conoscenze nei diversi ambiti disciplinari fossero così lontane dal mondo della scuola e dei bambini potessero risultare efficaci (Girardet, Grazzini Hoffmann, & Pontecorvo, 1984).

Emerge dunque chiaramente il tema di strutturare un modello formativo universitario ad hoc, che tenga appunto conto dei saperi pratici della professione insegnante. Luciano Galliani nell'introduzione al volume sul modello del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Ateneo di Padova (Galliani & Felisatti, 2001) individua come uno dei fattori principali del grave ritardo italiano nel processo di trasformazione della preparazione degli insegnanti in una formazione accademica, la scarsa considerazione del mondo accademico per la ricerca nella didattica delle discipline e per le metodologie d'insegnamento (Galliani, 2001, p. 18). Fino ad allora nelle aule universitarie non si erano sperimentate alternative alla lezione frontale, l'introduzione, dunque, con il corso di SFP, dei Laboratori pedagogico-didattici, rappresenta una grande novità, e apre un vivace dibattito tra il mondo dei saperi disciplinari e quello della ricerca didattica<sup>35</sup>. L'ottica laboratoriale rappresenta in modo coerente la complessità dei saperi e la loro interconnessione.

Il laboratorio è uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un'*attività* centrata su un certo *oggetto* culturale. La funzione di questa definizione è solo quella di permettere una prima e ipotetica identificazione delle 'categorie' che risultano fondative rispetto alla sua prassi: l'*oggettualità*, la *spazialità* e l'*attività* del laboratorio. Tali categorie ci consentono di riflettere e analizzare le pratiche scolastiche di laboratorio e sono qui utilizzate come punto di avvio per una discussione aperta ad una pluralità di approcci e filoni di ricerca. (Baldacci, 2004, p. 86)

Si declina quindi in ambito universitario quell'"imparare facendo" e l'uso metodologie attive (Nigris et al., 2007) che a partire dall'esperienza della Scuola Laboratorio di Dewey avevano guidato tutte le strategie pedagogico-didattiche, orientate non al prodotto ma al processo (Perla, 2012), finalizzate a fornire all'allievo non un sapere preconfezionato, un contenuto, bensì un insieme di strumenti concettuali e materiali caratterizzati da intenzionalità "che coinvolge mente e corpo" (Rossi, 2011, p. 26).

Così come il sapere, ugualmente il modello di insegnamento e conseguentemente di insegnante, promosso dalla modalità laboratoriale, non deve essere imposto e univoco. Il rischio di manipolazione nei confronti dell'alunno è stato magistralmente descritto da Philippe Meirieu in *Frankenstein educatore*, definendolo un atto creativo paradossale e contraddittorio

---

<sup>35</sup> Ne è un esempio la recente apertura in seno alla Società italiana di Ricerca Didattica (SIRD), di un Osservatorio, coordinato da Elisabetta Nigris e Piero Lucisano sul tema "Didattica e Saperi Disciplinari" <https://www.sird.it/osservatorio-didattica-e-saperi/>



dell'insegnante, che da un alto guida e orienta il proprio allievo, istituendo un legame di dipendenza e dall'altro mira a svilupparne le potenzialità peculiari per la sua emancipazione.

Le cose si complicano in modo singolare: l'educatore vuole "fare l'altro", ma vuole anche che l'altro sfugga al suo potere perché possa, appunto aderirvi liberamente. Poiché un'adesione imposta a quello che lui propone, un attaccamento simulato, una sottomissione forzata non lo soddisferanno mai, e si capisce bene come non abbia alcun valore per lui. Vuole di più: il potere sull'altro e la libertà dell'altro di aderire al suo potere. (Meirieu, 2007, p. 40)

Per arginare il paradosso è fondamentale quindi indurre gli studenti, futuri insegnanti, "a riflettere su di sé e sulle proprie rappresentazioni, immagini di insegnante ideale, atteggiamenti e comportamenti", metterli in grado di affinare "la capacità di scegliere in modo autonomo le modalità più corrette per trasmettere le conoscenze" (Kanizsa, 2004, p. 75), adeguandole ai contesti, e sviluppare dunque una postura riflessiva sul proprio futuro agire professionale che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

Il caso dei Laboratori pedagogico-didattici dell'Università Bicocca è stato raccontato in dettaglio nei due volumi, già precedentemente citati, *La formazione degli insegnanti* del 2004 a cura di Elisabetta Nigris e *10 anni dell'Università dei maestri* a cura di Silvia Kanizsa e Maura Gelati del 2010, e proprio in quanto emblematici dell'integrazione tra saperi teorici ed esperienziali, tra teorie dell'educazione e pratiche scolastiche, sono stati oggetto nel 2013 di uno studio empirico (Zecca, 2016a). La ricerca ha coinvolto professori e studenti nella riflessione sui contenuti dell'esperienza e sui metodi dal un lato e dall'altro su "di sé, sulla propria comunicazione, sul proprio vissuto, sui propri processi mentali di ragionamento, sulle personali percezioni, sui cambiamenti di prospettiva e di schema d'azione attivati dall'esperienza laboratoriale" (ivi, p. 167-168).

Un tema che ricorre in modo preponderante, in forte collegamento con quanto abbiamo già discusso in merito ai concetti fondanti dell'educazione alla cittadinanza, è quello dello sviluppo del pensiero critico, che rappresenta una *condicio sine qua non* per lo sviluppo della meta-cognizione (ibidem), negli insegnanti come nei bambini. I processi metacognitivi, che vengono attivati nei laboratori, sono essenziali per produrre un apprendimento trasformativo e rendere i futuri insegnanti "consapevoli interpreti delle proprie esperienze formative" (ivi, p. 169).

Al contempo i laboratori sono legati a specifici saperi disciplinari e diventano quindi uno spazio per riflettere anche sulle modalità, peculiari ai diversi ambiti, di trasposizione didattica (Chevallard, 1985), e dunque sul rapporto tra le epistemologie dei saperi sapienti e il sapere insegnante e insegnato, ribadendo quel rapporto intrinseco tra concetti e metodi che Bruner aveva definito come aspetti logici e psicologici delle materie di studio, che altro non sono che una parcellizzazione culturale del mondo (Bruner, 1995).

L'approccio laboratoriale, infatti, pensando in ottica interdisciplinare e transdisciplinare, più che sui problemi epistemologici di una determinata disciplina, può essere incentrato su problemi reali, dotati di senso come le 'situazioni enigma' (Meirieu, 1990) o le 'situazioni-problema' (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999).

Passando nuovamente dal contenuto al metodo, non da ultimo, emerge come centrale il tema della relazione, poiché è nella dimensione del gruppo che gli studenti sviluppano la capacità di confrontarsi, e nel confronto nasce la disponibilità modificare le proprie idee, componente essenziale per il loro sviluppo professionale (Zecca, 2016a, p. 170).

Il tema dei Laboratori Pedagogico Didattici risulta quindi paradigmatico nel panorama delle innovazioni della didattica universitaria e al centro del dibattito vi sono questioni di fondo che per la complessità della loro natura non trovano risposte univoche (Nigris, 2004d), anzi continuano ad interrogare il mondo accademico e le diverse professionalità che contribuiscono alla formazione professionale iniziale di insegnanti e educatori di scuola dell'infanzia e primaria (insegnanti esperti, supervisori, ricercatori, docenti universitari, formatori), a conferma che la nascita del Corso di Laurea dei maestri ha rappresentato un momento importante e di svolta nelle politiche scolastiche e universitarie, nel quale si è deciso di investire nella formazione degli insegnanti:

L'educazione è pratica fondamentale per il fiorire di una civiltà. Investire nell'educazione è quindi essenziale. Specificatamente investire nell'educazione scolastica significa innanzi tutto convogliare risorse nella formazione dei docenti, perché la qualità dell'educazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze è direttamente proporzionale alla qualità della competenza del personale docente (Mortari, 2009, p. 11).

### *3.3 L'insegnante riflessivo e il ruolo delle rappresentazioni*

Il modello riflessivo può essere inteso in un'accezione ampia come processo decisionale sistematico, razionale, basato sul linguaggio (Damiano, 2007), ma che al contempo deve includere il pensiero non razionale, la *gestalt*, come fondamentale e prevalente modo in cui gli

insegnanti riflessivi pensano, al contrario di quelli *'close-minded'* che sono guidati prevalentemente dalla tradizione, da un autorità esterna o dalle circostanze (Zeichner & Liston, 1987).

Il pensiero riflessivo, del quale Dewey, diede questa famosa definizione,

*active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.*

(Dewey 1933, p. 9 in Birmingham, 2004, p. 316)

è una componente fondamentale della riflessività, ma non è sufficiente e, al pari dell'esperienza, senza riflessione critica e dialettica, non porta apprendimenti significativi e consapevoli. L'esperienza in quanto tale non è "né neutrale, né autentica" (Mortari, 2003, p. 116) e dunque la riflessione è indispensabile per rendere esplicito l'implicito dell'agito e per la comprensione del senso stesso dell'esperienza per l'insegnante e gli allievi. La pratica, in educazione, nonostante sia per ogni formatore modello implicito ed esplicito del proprio agire, è difficilmente oggettivabile e modellizzabile, secondo Luigina Mortari (ivi), proprio perché non è applicazione di teorie precostituite, ma confronto con esse. L'autrice si pone nel solco della pedagogia fenomenologica definendo l'esperienza come l'azione del "pensare e mettere in parola il vissuto" che porta alla consapevolezza, ciò che Husserl chiama 'esser desti' (Mortari, 2007, p. 79). In Mortari l'approccio fenomenologico si coniuga al contempo con l'ermeneutica nel momento in cui si sposta l'attenzione dalla descrizione alla comprensione del significato che l'esperienza assume nei soggetti coinvolti, producendo un "circolo ermeneutico generativo di apprendimenti" (Pastori, 2017, p. 26).

La riflessione è dunque un processo creativo di attribuzione di significato, e partendo dall'assunto di Dewey, che solo l'esperienza riflettuta, e non quella meramente 'vissuta', sia quella che costruisce sapere, si lega a doppio filo con l'idea di un'educazione etica e democratica poiché

all'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri l'apprendere attraverso l'esperienza [...]: ai fini e ai materiali statici è opposta familiarizzazione con un mondo in movimento. (Dewey, 2014, p. 6)

Secondo Dewey, inoltre, non esiste forma riflessiva che non parta da un problema cognitivo e dal desiderio di superarlo (Dewey, 1986) ed è la caratteristica stessa della

problematicità a richiedere un atteggiamento critico, uno sguardo in grado di interrogare l'esperienza, interrogare il mondo, di riconoscere problemi ed esplicitarli, in sostanza di porre domande di tipo riflessivo.

Un altro elemento fondamentale della postura riflessiva è la capacità di identificare i pregiudizi personali e formulare giudizi fondati (Zeichner & Liston, 1987). Si tratta di “confrontare e negoziare le proprie concezioni rispetto all'idea di istruzione, conoscenza, scuola, bambino, alunno” (Nigris, 2004a, p. 40), in sostanza decodificare le nostre ‘rappresentazioni sociali’ (Moscovici, 2005).

Moscovici, al contrario di Durkehim che fedele alla tradizione aristotelica e kantiana aveva una concezione statica di queste rappresentazioni collettive, sostiene che esse abbiano una struttura dinamica, che si costruiscano attraverso le relazioni sociali e la comunicazione, come dimostrano studi sullo sviluppo del pensiero e dell'immaginazione nei bambini, e che il compito della psicologia sociale sia precisamente quello di “penetrare all'interno per scoprire i meccanismi segreti e la vitalità delle rappresentazioni” (ivi, p. 26), poiché “quando studiamo le rappresentazioni sociali studiamo l'uomo che pone domande, che aspetta risposte o pensa, e non già qualcuno che manipola informazioni o si comporta in un certo modo” (ivi, p. 24).

Dal momento che ogni esperienza “va ad aggiungersi una realtà predefinita” (ivi, p. 13) è fondamentale comprendere e comunicare ciò che già sappiamo, e in questo processo il linguaggio assume chiaramente un ruolo centrale, poiché è la conversazione che crea comunanza di significato tra coloro che vi partecipano, come fosse “l'equivalente moderno del coro Greco, che sebbene non più presente sul palcoscenico della storia, continua ad aleggiare nell'aria” (ivi, p. 33).

Un altro aspetto fondamentale dello studio sulle Rappresentazioni Sociali è il comprendere perché le creiamo e Moscovici individua tre ipotesi: la desiderabilità (esprimono o nascondono intenzioni), lo squilibrio (sono mezzi per risolvere tensioni psichiche o emotive) e il controllo (filtrano le informazioni che arrivano dall'ambiente) (ivi, p. 38). “Gli universi consensuali sono posti in cui ciascuno desidera sentirsi a casa” (ibidem): avere consapevolezza di ciò ci permette di decodificare l'aspetto simbolico delle nostre relazioni e degli universi consensuali che abitiamo, dare significato a linguaggi, valori e memorie comuni (ivi, p. 100).

La ricaduta pedagogica e didattica degli studi sulle rappresentazioni sociali, analizzata in profondità dalla scuola francese, risiede nella loro interferenza con le conoscenze scientifiche, i saperi esperti e i saperi scolastici che pone importanti problemi di posizionamento per gli educatori e i formatori, e al contempo impone una riflessione su come il processo di

apprendimento possa essere in grado di modificare i sistemi di rappresentazione delle conoscenze e delle pratiche sociali (Legardez, 2004). Le ricerche condotte sui processi di insegnamento e apprendimento, in relazione soprattutto al tema delle *Questions Socialement Vives* (Legardez & Simonneaux, 2011), hanno dimostrato come un pesante ostacolo a un apprendimento di successo risieda nella scarsa permeabilità tra i “*savoirs de l’école*” e i “*savoirs de la vie*” (Legardez, 2016, p. 4). Alla sfida del superamento della dicotomia tra teoria e pratica si somma dunque quella dei limiti tra il ‘dentro’ e ‘fuori’ la scuola (Moscati, Nigris, & Tramma, 2008) che pone il processo educativo e formativo di fronte alla necessità di negoziare tra tutte le istituzioni coinvolte le finalità, gli assetti, le logiche di un processo educativo a cavallo tra la dimensione formale e il non formale.

Subentra quindi la necessità di inserire la proposta formativa all’interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006), che vede tra i suoi attori i portatori dei saperi del territorio, radicalmente interconnessi con il sapere storico e che al contempo divengono essi stessi “luoghi di rappresentazione” (Carta, 1999, p. 118) della società. Il rapporto, dunque, tra conoscenza e società si radica e si dipana tra le maglie del territorio, a conferma del postulato che le rappresentazioni sociali siano “storiche nella loro essenza” (Moscovici, 2005, p. 102), in quanto espressioni di linguaggio, valori e memorie comuni.

Rientrando in *medias res* sul tema della formazione docenti ciò si traduce nella necessità, per realizzare un cambiamento profondo e duraturo nel mondo della scuola, di avviare processi formativi che prevedano la co-costruzione della conoscenza e che, prendendo le mosse dal sociocostruttivismo di Vygotskij (1973), generino quella tensione cognitiva che attiva la fase individuale di ricostruzione della conoscenza. Le *Questioni Socialmente Vive*, come abbiamo già visto nei capitoli precedenti, incarnano un tema fondamentale per attivare il conflitto cognitivo e al contempo la decodificazione delle rappresentazioni sociali, poiché si tratta di questioni complesse e interdisciplinari, che non hanno un’unica soluzione universale, e si possono affrontare, dunque, solo attraverso una conoscenza condivisa e situata. È fondamentale che i formatori tengano conto delle “conoscenze pregresse dei discenti, per costruire strategie didattiche appropriate, coerenti con il contesto, nella speranza di evitare gli ostacoli e trarre invece vantaggio contributo di queste pre-conoscenze<sup>36</sup>” (Legardez et al., 2014, p. 532).

Attraverso la “sinergia del gruppo” si promuove così una formazione che attivi “processi riflessivi, di analisi dell’azione, di costruzione collaborativa di conoscenza” (Magnoler, 2012,

---

<sup>36</sup> Traduzione della scrivente

p. 11), che offra un valido sostegno alla postura riflessiva dell'insegnante e alla sua capacità di riflettere sull'azione in azione.

Possiamo fermarci nel mezzo dell'azione per realizzare quella che Arendt chiama *stop and think*, [...] alternativamente possiamo riflettere nel mezzo dell'azione senza interromperla. Nel presente dell'azione - un periodo di tempo, variabile a seconda dei contesti, durante il quale siamo ancora in grado di indurre delle differenze nella situazione in questione - il nostro pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo. (Schön, 2006, p. 58)

Solo così sarà possibile superare schemi d'azione preconfezionati e posizioni dogmatiche, attraverso un processo conoscitivo e interpretativo delle modalità e ragioni del proprio agire, che permette di ridefinire la prospettiva concettuale di riferimento (Mezirow, 2003). L'assunzione di consapevolezza sulle proprie rappresentazioni pedagogiche, intorno a oggetti disciplinari e sulle metodologie didattiche passa dalla capacità di osservazione e auto-osservazione dei processi socio-cognitivi, affettivi e organizzativi e richiede modalità formative che coinvolgano nella costruzione del sapere in prima persona i soggetti in formazione, spingendoli ad assumere un *habitus* alla ricerca (Perrenoud, 2002; Rossi, 2011).

Attraverso lo studio di caso che presentiamo nel quinto capitolo abbiamo analizzato la metodologia della Ricerca-Formazione quale modello formativo concretamente funzionale, a nostro avviso, a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti, orientandoli a mantenere sempre una postura riflessiva e di ricerca, necessaria per attivare pratiche di Educazione alla cittadinanza ancorate a problemi autenticamente rilevanti per i bambini, e gli insegnanti stessi, nei diversi contesti.

## CAPITOLO 4

### Studio 1

## UNO STUDIO ESPLORATIVO SULLE RAPPRESENTAZIONI DEGLI INSEGNANTI IN FORMAZIONE

*Ogni scelta di oggi avrà un peso specifico nel determinare, insieme ad altre scelte, il nostro futuro. Sapere cosa è accaduto prima, e quali possono essere le conseguenze, può aiutare a guidare più consapevolmente le nostre scelte quotidiane.*

(Studente V anno, Scienze della Formazione Primaria, Università di Milano Bicocca)

La prima parte della ricerca empirica ha coinvolto due coorti di studenti del Corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca, e in particolare gli studenti dei corsi di Storia e Didattica della Storia I (I anno di corso) e II (V anno di corso)<sup>37</sup>. La scelta di chiamare in causa gli studenti (*Student Teachers*) nasce dall'evidenza (si veda cap. 3) del ruolo centrale che svolge la formazione nel promuovere negli insegnanti le competenze necessarie per sviluppare una postura riflessiva e di ricerca nel loro agire didattico e assumere consapevolezza delle proprie rappresentazioni prelieve su un determinato tema.

Obiettivo dell'esplorazione è stato raccogliere le rappresentazioni degli studenti sul senso dello studio della Storia<sup>38</sup>, e del suo insegnamento, e sul rapporto tra sapere storico e Educazione alla cittadinanza, invitandoli a interrogarsi sul loro vissuto di discenti e le loro prospettive come futuri maestri. Si intende, dunque, indagare il significato attribuito alla disciplina in connessione sia con l'esperienza pregressa dello studente sia, soprattutto per il V anno, con la formazione universitaria ricevuta, per verificare se e come alla Storia venga riconosciuto un ruolo nello sviluppo di competenze di cittadinanza e dunque capacità di azione nel proprio contesto sociale.

---

<sup>37</sup> Ringrazio i professori Massimo Della Misericordia ed Erica Mannucci per la loro disponibilità a somministrare i questionari all'interno dei loro corsi.

<sup>38</sup> Come abbiamo già esposto nel secondo capitolo la motivazione allo studio della disciplina non è intesa in senso utilitaristico, ma nell'ottica di un ancoraggio significativo per il discente alla sua esperienza e a problemi che vengano sentiti come attuali e cogenti (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999)

#### 4.1. Metodologia e strumenti

La domanda di ricerca ha guidato la scelta dello strumento che, in relazione all'ampiezza del campione, è ricaduta sul questionario (Gattico & Mantovani, 1998; Mantovani, 1998).

Il quadro teorico di riferimento è stato il punto di partenza per la strutturazione del questionario, e in seguito per l'analisi e l'interpretazione dei dati, in linea con quanto enunciato da Popper ovvero che “le teorie scientifiche sono reti gettate per catturare ciò che noi chiamiamo ‘il mondo’, per razionalizzarlo, per spiegarlo, per dominarlo” (Popper, 1970, p. 43) e l'obiettivo di rigore metodologico che deve perseguire il ricercatore corrisponde allo sforzo “di rendere la trama sempre più sottile” (ibidem).

Il questionario è stato costruito in modo da giungere progressivamente al cuore del problema (Gattico & Mantovani, 1998, p. 131), ovvero il rapporto tra Storia e Educazione alla cittadinanza, partendo dal vissuto degli studenti, scolastico e relazionale, indagando quindi le loro proiezioni come futuri insegnanti e infine ponendo una domanda diretta sul focus della ricerca.

La scelta di un approccio che rientra nei *mixed methods* (Creswell & Plano Clark, 2017) ha permesso di coniugare “l'epistemologia dello ‘spiegare sulla base di fattori/variabili’, tipica degli approcci quantitativi, e quella del ‘comprendere le ragioni dei soggetti’, tipica degli approcci qualitativi” che “rappresentano dunque due possibili vie di accesso al reale da usare in modo interscambiabile o combinato in relazione all'obiettivo contingente che il ricercatore si pone” (Trincherò, 2012, p. 84).

Dato l'obiettivo di raccogliere rappresentazioni le domande aperte ci sono parse senza dubbio l'unica via per far emergere le idee originali degli studenti (Gattico & Mantovani, 1998, p. 121) senza costringere le loro risposte in formule predefinite, che avremmo potuto desumere dalla letteratura o dal questionario pilota. Di contro lo svantaggio di questa scelta si è presentato nei tempi lunghi di analisi dei dati e nel rischio di lasciare troppa libertà agli intervistati e dunque avere risposte non sempre coerenti con il tema che si intende indagare (ibidem).

Sono state quindi inserite anche due domande chiuse per avere un dato quantitativo sul focus principale della ricerca, ovvero la relazione tra insegnamento della Storia e Educazione alla cittadinanza.

Dopo aver discusso i temi, la formulazione delle domande e la loro sequenza all'interno del gruppo di ricerca<sup>39</sup>, si è decisa una somministrazione pilota agli studenti del corso di

---

<sup>39</sup> Un grazie particolare al prof. Francisco García Perez e alla professoressa Elisa Navarro Medina, e a tutto il gruppo di colleghi dell'Università di Siviglia con cui ho collaborato all'interno del progetto STEP, che durante il mio visiting mi hanno supportato nella strutturazione e somministrazione del questionario pilota.



Didáctica de las Ciencias Sociales (Grado en Educación Primaria), effettuata durante il mio visiting presso l'Università di Siviglia nel novembre del 2017. Sono state raccolte 42 risposte, su 48 studenti frequentanti, che hanno permesso di discutere lo strumento all'interno di un confronto tra Milano Bicocca e Siviglia, consolidatosi nell'ambito dello sviluppo del progetto STEP, durante il quale si è sperimentato lo stesso modello di riferimento per la formazione degli insegnanti, ovvero la Ricerca-Formazione.

Sono state parzialmente riformulate alcune domande nelle cui risposte si erano evidenziati dei fraintendimenti o si erano presentate con maggior frequenza delle risposte ripetitive o tautologiche emblematiche di una domanda mal posta.

<b>1</b> Riflettendo sulla tua esperienza scolastica a partire dalla scuola primaria, a cosa ti è servito studiare Storia?						
<b>2</b> In quale situazione concreta immagini ti potrebbe essere utile, o ti è stato utile, il sapere storico?						
<b>3</b> Immagina di insegnare storia in una classe quarta di primaria e cominciare a trattare il tema delle civiltà antiche: descrivi, con un esempio, contenuti e metodologie che proporresti, esplicitando gli obiettivi delle tue scelte.						
<b>4</b> Tutte le materie scolastiche, se insegnate in modo adeguato, sono fondamentali per l'educazione alla cittadinanza attiva. Scegli le 3 per te più importanti, mettile in ordine (3 la meno e 1 la più importante)						
4.1 Spiega il perché della tua scelta						
<b>5</b> L'insegnamento della Storia ha una relazione con l'educazione alla cittadinanza attiva?						
per nulla			moltissimo			
1	2	3	4	5	6	
5.1 Spiega perché						

Fig. 7 Struttura del questionario somministrato agli studenti dei corsi di Storia e Didattica della Storia

Nella prima domanda si è utilizzata la formula “a cosa ti è servito”, con un implicito rimando allo sviluppo di competenze, nella cornice di riferimento della Raccomandazione del 23 aprile 2008, sul *Quadro Europeo delle Qualifiche* che, illustrando il significato di competenza nel contesto europeo, ne precisa la finalità per la convivenza democratica e la definisce come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.” (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 6.5.2008, p. 4). Vi è inoltre in questa domanda un esplicito

rimando al proprio vissuto di studenti, introdotto con l'obiettivo di invitare gli studenti a rispondere con un ancoraggio forte alla loro esperienza e non per frasi fatte o slogan, che come vedremo non sempre ha sortito l'effetto sperato confermando il rischio implicito nella domanda aperta che l'interpretazione del rispondente "differisca anche parecchio da quelli che erano gli intenti dell'intervistatore" (Gattico & Mantovani, 1998, p. 121).

L'obiettivo della seconda domanda, nella quale si chiedeva di immaginare in quale situazione reale il sapere storico potesse essere utile, è stato proprio quello di approfondire con un esempio concreto eventuali risposte generiche date alla prima domanda.

La terza domanda ha come oggetto le competenze di progettazione didattica degli studenti, nell'ambito della Didattica della Storia, con l'obiettivo di indagare la conoscenza sia dei nuclei concettuali fondanti della disciplina, nell'esplicitazione della scelta dei contenuti e degli obiettivi, sia quella metodologica. Si fa in particolare riferimento al costrutto di *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986) per indagare la conoscenza da parte dei futuri insegnanti di concetti, teorie, idee, strutture organizzative peculiari della discipline e la relazione con essi nella scelta coerente di artefatti e formati pedagogici (Magnoler, 2019; Pentucci, 2018b). Nella formulazione di questa domanda si è posta particolare attenzione al livello di complessità del linguaggio da utilizzare (Gattico & Mantovani, 1998, p. 127) scegliendo termini 'tecnici', propri del sapere pedagogico-didattico, ma al contempo di facile comprensione, con la consapevolezza che la familiarità con essi degli studenti del V anno è evidentemente assai maggiore di quelli del I anno e che dunque si dovrà tener conto di questo elemento nel confronto tra le risposte delle due coorti. Ugualmente si intende verificare un possibile grado di confidenza maggiore nel V anno con la visione proiettiva del proprio sé professionale (Conway, 2001) e dunque la capacità di immaginarsi in classe e riflettere sulla sostenibilità e contestualizzazione del proprio agire didattico.

La quarta domanda, che riguarda il legame tra le diverse materie scolastiche e l'Educazione alla cittadinanza, è finalizzata da un alto a quantificare la ricorrenza della Storia nelle risposte degli Studenti e dall'altro, con la domanda aperta 4.1 nella quale si chiede di spiegare il perché delle proprie scelte, si intende aggiungere al dato quantitativo una cornice qualitativa all'interno della quale discuterlo in forte relazione con i temi proposti nella terza domanda.

La quinta e ultima domanda, infine, va al cuore del problema e chiede di indicare su una scala Likert<sup>40</sup> da 1 a 6, il grado di relazione tra l'insegnamento della Storia e l'Educazione alla

---

<sup>40</sup> Scala che misura l'atteggiamento di un soggetto nei confronti di un determinato tema.

cittadinanza motivando il perché del valore attribuito nella risposta alla 5.1. Chiaramente vi è una sovrapposizione tra le domande 4.1 e 5.1 per coloro che nella prima hanno indicato la Storia tra le tre materie scelte, ma reiterare questo tema ci è parso fondamentale per esplicitare l'obiettivo centrale della ricerca e dunque farne partecipi gli intervistati (Gattico & Mantovani, 1998, p. 131) e al contempo ottenere maggiori e più approfondite informazioni con la possibilità anche del confronto tra le due risposte.

Il questionario è stato costruito con Google Moduli al fine sia di agevolare la partecipazione non in presenza, sia di rendere più rapida la fase di analisi avendo risposte già digitalizzate. La somministrazione in Bicocca è stata fatta in aula durante l'anno accademico 2017/2018; gli studenti del I anno iscritti al corso Storia e Didattica della Storia I erano 325, di cui circa 150 presenti a lezione al momento della somministrazione e si sono raccolte 116 risposte. Il link al questionario è stato caricato anche sulla pagina web del corso così da dar modo anche agli assenti di partecipare, dunque il tasso di risposta corrisponde al 36% dei raggiunti e al 77% dei presenti.

La modalità è stata identica per il V anno, con 188 studenti iscritti al corso Storia e Didattica della Storia II, dei quali circa 80 presenti in aula durante la somministrazione e la raccolta di 84 risposte corrispondente al 44% dei raggiunti e 100% dei presenti.

La doppia somministrazione, al I e V anno, è stata pensata con l'obiettivo di verificare anche se emergessero differenze all'inizio e alla fine del percorso accademico, con la consapevolezza dei limiti che pone il confronto tra due coorti d'età, che hanno avuto esperienze diverse e non sono dunque perfettamente confrontabili (Pastori, 2017, p. 247).

Il questionario è stato compilato in forma anonima e si è scelto di usare la formula del tu nelle domande per scongiurare il più possibile negli studenti una sensazione di verifica. A questo scopo è stato inoltre raccomandato loro, prima della compilazione, di sentirsi assolutamente liberi di esprimere il proprio pensiero, ribadendo che le risposte sarebbero rimaste anonime. È stato specificato che la mia ricerca non era in alcun modo collegata con lo svolgimento del corso e che i dati emersi sarebbero stati a disposizione di chi ne avesse fatto richiesta. È stato richiesto il parere del Comitato Etico di Ateneo che ha ritenuto non fosse necessario avviare la procedura di valutazione poiché le domande i temi oggetto della ricerca riguardano esclusivamente contenuti disciplinari e modalità di insegnamento e la ricerca non tocca dunque comportamenti o caratteristiche sensibili delle persone. È stato sufficiente far firmare agli studenti prima della compilazione il consenso informato per autorizzare l'uso dei dati forniti ai fini della ricerca.

Tutte le domande sono state messe come obbligatorie e si è chiesto loro di rispondere nell'ordine in cui erano state poste, evitando di tornare indietro. Chiaramente non c'è modo di verificare se questo sia realmente avvenuto, ma dati i tempi di compilazione abbastanza rapidi si può supporre che abbiano rispettato le indicazioni.

#### 4.2 *Analisi dei dati*

L'analisi delle risposte dei 200 questionari raccolti (116 I anno, 84 V anno) è stata effettuata con un sistema di codifica strutturato da un lato secondo l'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2006, 2016; Tarozzi, 2008) e dall'altro, a seconda delle domande, si è scelto di seguire esclusivamente un approccio *bottom up* nella costruzione delle categorie oppure si è affiancata anche una codifica *top down* (Krippendorff, 2004), come ad esempio nella prima domanda, dove ci è parso coerente con il quadro complessivo della ricerca andare ad verificare anche il livello di complessità delle risposte utilizzando una scala crescente dal descrittivo al complesso (Estepa Giménez, 2007, p. 69) che è stata utilizzata anche nello studio di caso.

In una prima fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole degli studenti, seguendo un processo analitico di "nominazione" (Tarozzi, 2008, p. 84) dei dati e si è cercato di mettere a tacere quel "pensiero denso di teorie, di opinioni, di credenze, di aspettative" (Mortari, 2010, p. 21) che caratterizza il ricercatore quando arriva 'sul campo' con un'ipotesi da verificare.

Solo in un secondo momento la guida fornita dal quadro teorico ha permesso di identificare i concetti salienti (Tarozzi, 2008, p. 93) che hanno poi guidato la riorganizzazione delle etichette in categorie, attraverso una "codifica focalizzata" (ibidem).

Nella prima fase si è posta particolare attenzione ai termini utilizzati dagli studenti, ad esempio tenendo conto delle differenze tra 'conoscere' e 'comprendere' o 'capire', 'avere consapevolezza' oppure 'riflettere' con l'obiettivo di "esplodere (esplicitare) frammenti di testo per far emergere tutti i significati possibili che il testo è in grado di generare (ivi, p. 86).

Senza necessariamente entrare nel dettaglio di un'analisi del testo lessicografica, che esula dagli obiettivi della presente ricerca, o seguire una meticolosa analisi "parola per parola" secondo le indicazioni di Glaser (Glaser, 1998, in Tarozzi, 2008), le parole degli studenti ci hanno tuttavia guidato nella seconda fase della codifica al raggruppamento delle etichette in categorie, e infine, seguendo il processo ricorsivo e ciclico tipico di un'analisi *grounded*,

all'identificazione di macrocategorie significativamente rappresentative di “temi salienti che sono in grado di interpretare più estesamente ampie porzioni di dati” (ivi, p. 94).

Come vedremo in dettaglio nella discussione dei dati alcune categorie sono comuni a diverse domande e altre peculiari solo di alcune, così come alcune collegate o parzialmente sovrapponibili tra loro.

The image shows a screenshot of a research tool interface. On the left, there are 12 numbered questions or statements, each with specific words highlighted in yellow or pink. On the right, there are six category labels, each associated with a question number and a timestamp. The categories are: 'Nessun impatto. Rappresentazione del sapere storico insegnato a scuola come "nozioni"', 'valore etico della storia (magistra vitae)', 'Rappresentazione del sapere storico come descrizione del processo evolutivo-cronologico della nostra società', 'sapere disciplinare/conoscenza', 'temi: guerra', and 'temi: politica'.

Question Number	Question Text (Key Words Highlighted)	Category
1	Mi è servito per <b>comprendere</b> meglio alcune situazioni <b>in virtù di quello che è già successo</b>	Nessun impatto. Rappresentazione del sapere storico insegnato a scuola come "nozioni"
2	Ad avere più <b>consapevolezza</b> della mia esistenza e del contesto socio-culturale in cui vivo	valore etico della storia (magistra vitae)
3	Ho pochissimi ricordi di <b>nozioni storiche</b>	Rappresentazione del sapere storico come descrizione del processo evolutivo-cronologico della nostra società
4	Per <b>riflettere sulle condizioni del presente</b> , per <b>non commettere gli errori del passato</b> e per <b>capire come è nata la nostra società</b>	sapere disciplinare/conoscenza
5	Mi è servito per avere <b>un'idea degli eventi passati che hanno portato alla società</b> e a quello che siamo oggi, a <b>conoscere diverse culture e a collocare gli eventi nel tempo</b>	temi: guerra
6	Studiare storia mi ha permesso di <b>conoscere tutto quello che mi ha preceduto</b> , <b>tutte le guerre</b> che gli uomini hanno combattuto <b>per arrivare a dove siamo adesso</b>	temi: politica
7	<b>Storia non mi è mai piaciuta</b> , l'ho sempre studiata solo perché dovevo. Solo nell'ultimo anno delle superiori storia era la mia materia preferita perché mi ha aiutato a <b>capire meglio le relazioni fra gli stati e aspetti della politica italiana</b>	
8	Per ora a niente in quanto non sono mai stata in grado di apprezzarla veramente	
9	A <b>riflettere su temi del passato che influiscono sul periodo attuale</b>	
10	La storia mi ha aiutata a <b>comprendere meglio il presente</b> permettendomi di tracciare le linee guida utili per la <b>conoscenza del passato</b>	
11	Studiare la Storia mi è servito a <b>capire</b> meglio le <b>dinamiche di cause ed effetto nei comportamenti umani e quindi capire meglio anche me stessa</b>	
12	Studiare storia mi ha permesso di <b>capire come si sia evoluto l'uomo, e come abbia raggiunto traguardi storici importanti, fino ad arrivare ai giorni nostri</b>	

Fig. 8 Esempio della costruzione di categorie per l'analisi della prima domanda

Durante il processo di codifica è stato spesso necessario rifocalizzarsi sulla domanda, per non perderne il senso, affinando la rete di cui parlava Popper, e al contempo restare aderenti alle parole degli studenti, andare in profondità nel loro pensiero senza scivolare in interpretazioni ardite.

Un aspetto fondamentale della fase di analisi è stata l'intersoggettività tra le ricercatrici<sup>41</sup> che codificando le risposte prima separatamente e poi confrontandosi tra loro hanno via via ridefinito, attraverso questo scambio proficuo di interpretazioni, il sistema di codifica. La mole di dati non ha permesso di eseguire una doppia codifica su tutte le domande, ma il fatto di

<sup>41</sup> Un ringraziamento particolare va alla professoressa Luisa Zecca che mi ha insegnato a fare ricerca e mi ha introdotto a questo tipo di analisi, affiancandomi in tutto il percorso con passione e rigore.

essersi confrontate nella fase iniziale e di condividere in itinere dubbi e riflessioni ha permesso di non perdere mai un duplice sguardo.

Muovendosi all'interno di un paradigma ecologico (Mortari, 2007), nella scrittura di restituzione la preoccupazione principale è stata rendere conto della complessità del fenomeno indagato (Dusi, Girelli, Sità, & Tacconi, 2010), attraverso una “discorsività in cui l'altro trova uno spazio per sé” (Mortari, 2010, p. 25). Alle considerazioni quantitative sulle ricorrenze delle categorie, visualizzate nei grafici, si sono dunque affiancati molti esempi di risposte, anche di quelle ‘fuori dal coro’, in considerazione del fatto che “decisivo per dare rigore al processo euristico è il principio di fedeltà al reale [...] per cogliere la qualità del reale” (ivi, p. 6).

Si riporta di seguito la tabella delle categorie con alcuni esempi di risposte codificate. Come si può notare nella Fig. 9 le etichette riportate in Fig. 8 sono state accorpate o divise sulla base dell'insieme di tutte le risposte.

Le risposte più articolate sono state etichettate con più di un codice.

		CAPIRE IL PRESENTE	STARE AL MONDO	CULTURA SAPERE	DIVERSE CULTURE	VALORI	ERRORI	PATRIMONIO	NESSUN IMPATTO
4	Per <u>riflettere sulle condizioni del presente</u> , per non commettere gli <u>errori del passato</u> e per <u>capire come è nata la nostra società</u>	X		X			X		
5	Mi è servito per avere un' <u>idea degli eventi passati</u> che hanno <u>portato alla società e a quello che siamo oggi</u> , a <u>conoscere diverse culture</u> e a <u>collocare gli eventi nel tempo</u>	X		X	X				
23	Mi è servito a <u>comprendere</u> le società che ci hanno preceduti e come queste abbiano contribuito a <u>creare il mondo di oggi</u> , il <u>nostro pensiero e i nostri ideali</u> . Mi è servito per capire cosa di <u>buono</u> si può trarre dalla storia e cosa invece <u>non va affatto ripetuto</u> in futuro	X				X	X		
49	A comprendere terminati fenomeni attuali, ad avere una maggiore chiarezza su questi ultimi, ad ampliare la mia <u>cultura generale</u> , a <u>viaggiare e visitare città</u> con una maggiore consapevolezza	X		X				X	
65	Innanzitutto, credo a stimolare in me una <u>riflessione circa le opportunità che la vita ed il mondo ci offrono</u> , e a comprendere, di conseguenza, quanto il <u>passato influisce, anche indirettamente, sul nostro presente</u> . Lo studio della Storia mi ha permesso di <u>maturare una maggiore consapevolezza circa il mio ruolo e circa le scelte che sono chiamata a compiere</u> , sempre proiettandole al futuro che sarà, in parte, anche <u>influenzato da esse</u> .	X	X						
112	Come io ho fatto storia, come una serie di eventi imparati a memoria ben poco								X

Fig. 9 Tabella delle categorie ed esempio di codifica della D1-I anno

Si è deciso di mantenere una distinzione tra ‘Capire il presente’ e ‘Stare al mondo’ poiché in una serie di risposte la comprensione del rapporto tra passato e presente veniva finalizzata non solo alla conoscenza di alcuni aspetti della società attuale, del presente, ma anche alla capacità di agire, di compiere delle scelte. Chiaramente molte delle risposte che afferiscono a

questa seconda categoria comprendono anche la prima. Ugualmente vi sono sovrapposizioni tra le categorie “Valori” e “Errori”, ma dal momento che sono molto ricorrenti i casi in cui si menziona il fatto che la conoscenza della Storia sia funzionale a non ripetere gli errori commessi in passato, si è preferito mantenere questa distinzione per dar conto di questa peculiarità. Si presentano di seguito i risultati complessivi delle due coorti, I e V anno, suddivisi per domanda e un confronto tra essi ove questo ha fornito spunti di riflessione interessanti.

### Domanda 1

*Riflettendo sulla tua esperienza scolastica a partire dalla scuola primaria, a cosa ti è servito studiare Storia?*

La richiesta esplicita di riflettere sulla propria esperienza scolastica a partire dalla scuola primaria, è stata introdotta dopo che nella somministrazione pilota a Siviglia si erano notate risposte molto generiche e poco ancorate al proprio vissuto, ma non ha sortito nella maggior parte dei casi l'effetto sperato e solo nel 20% delle risposte si fa riferimento alla propria carriera scolastica, nella metà delle quali per dichiarare uno scarso interesse per la disciplina dettato dall'aver ricevuto un insegnamento nozionistico.

Di seguito alcuni esempi di questa tipologia di risposte:

*Sinceramente la storia non mi è mai piaciuta particolarmente. Alla scuola primaria mi affascinava tutto quello che riguardava le antiche civiltà e le loro particolarità però non mi interrogavo e non capivo l'utilità della storia. Solo alle scuole superiori, la storia di quinta ('900) mi è servita a capire meglio il mondo di oggi e le sue dinamiche. Sempre nello scorso dello stesso anno mi sono resa conto di quanto la nostra tradizione culturale derivi dal passato (Q36\_D1Ianno)*

*Nella mia esperienza scolastica la storia è sempre stata insegnata con semplice elencazione di contenuti, per cui il mio studio è stato semplice ripetizione mnemonica di contenuti prettamente teorici e presentati come fini a loro stessi, dimenticati spesso a distanza di poco tempo. Non ho mai trovato grande utilità nell'apprendimento di queste nozioni seppure la disciplina mi abbia sempre affascinata (Q67\_D1Ianno)*

*Ho sempre trovato la disciplina interessante, ed è risultata utile soprattutto per l'arricchimento della mia cultura generale, in particolare poi lo studio della storia moderna è servito per migliorare le misconoscenze relativamente alla sfera politica (partiti, tendenze politiche...) (Q109\_D1Ianno)*

Si riporta di seguito una breve descrizione con esempi emblematici, uno per il primo anno e uno per il quinto, delle 8 categorie individuate per l'analisi delle risposte alla prima domanda. Le risposte sono state riportate nella loro interezza sottolineando la porzione di testo relativa alla categoria in oggetto nelle risposte che afferiscono a più di una categoria.

### 1. Capire il presente

Il sapere storico viene messo in relazione con il presente perché ritenuto funzionale a comprendere caratteristiche della società attuale, dal punto di vista politico, sociale, culturale ed economico. Il passato viene utilizzato per leggere il presente, individuando relazioni di causa/effetto tra avvenimenti o un processo evolutivo verso la società odierna.

*La storia mi ha aiutata a comprendere meglio il presente permettendomi di tracciare le linee guida utili per la conoscenza del passato. (Q11\_D1Ianno)*

*È stato utile studiare la storia per comprendere il presente. È importante che ognuno di noi impari a comprendere ciò che accade intorno a sé, sia dal punto di vista economico, che politico e sociale. Capire il contesto nel quale viviamo vuol dire capire chi siamo, questo contesto è il frutto di un percorso storico, di fatti che si sono susseguiti nel tempo e di conseguenze concatenate tra di loro. Solo studiando la storia si comprende il contesto e quindi si prende consapevolezza della propria identità. (Q78\_D1Vanno)*

### 2. Cultura generale

La conoscenza del passato è ritenuta un valore di per sé per un arricchimento del proprio bagaglio culturale.

*Studiare storia mi è servito ad ampliare la mia conoscenza generale e il mio bagaglio culturale, affinando competenze linguistiche specifiche e ingrandendo la sfera cognitivo-conoscitiva del mondo e degli eventi passati. (Q47\_D1Ianno)*

*Ad ampliare le conoscenze di cultura generale. (Q4\_D1Vanno)*

### 3. Stare al mondo

La Storia viene considerata utile non solo per comprendere il presente ma anche per viverlo, per relazionarsi con il prossimo e per agire consapevolmente.

*Per riflettere sui problemi della vita (Q15\_D1Ianno)*

*Pensando alla mia esperienza di studentessa non ho ricordi molto positivi e perciò faccio davvero fatica a mettere un po' di ordine e rispondere a questa domanda. Sicuramente studiare storia mi è servito per capire meglio il presente per riflettere sugli avvenimenti di*



*oggi è di ieri e per guardare al futuro con maggior consapevolezza. Conoscere comprendere gli avvenimenti storici aiuta anche a prendere decisioni e fare scelte con coscienza e con cognizione di causa. (Q82\_D1Vanno)*

#### 4. Valori

La conoscenza del passato permette di costruire un quadro di riferimento morale e valoriale fondato su esempi di comportamento e su azioni mutuate da determinati avvenimenti storici.

*Senza storia non si saprebbe nulla, non ci sarebbe alcun tipo di consapevolezza del passato e del presente. Inoltre, grazie alla storia si sono potuti acquisire una serie di valori, che altrimenti non ci sarebbero mai stati. (Q74\_D1Ianno)*

*Storia mi è stata utile, soprattutto un riferimento allo studio della storia del nostro paese, per costruire la mia identità di cittadina, comprendere come oggi siamo arrivati ad una certa condizione politico sociale e quali siano le motivazioni fondanti per cui viviamo in un determinato modo o possediamo determinati diritti. È stata una disciplina utile, soprattutto applicata alla filosofia nella scuola secondaria per poter viaggiare all'interno di me stessa e costruire la mia moralità e la mia coscienza anche sulla base delle conoscenze degli errori e degli avvenimenti storici. (Q41\_D1Vanno)*

#### 5. Errori

Nel passato sono stati commessi dall'umanità numerosi errori e dunque conoscere la storia permette di non ripeterli.

*Storia è a mio avviso una materia molto importante da affrontare in quanto permette di avere una conoscenza sugli eventi che hanno caratterizzato il passato; il passato funge da esempio per il presente, non si dovrebbero più commettere gli errori che sono stati fatti in passato. (Q21\_D1Ianno)*

*Studiare storia mi è servito per apprendere e conoscere gli avvenimenti del passato che caratterizzano la storia del mondo e per essere consapevoli degli errori commessi da altre persone al fine di non ripeterli più nel tempo. (Q52\_D1Vanno)*

#### 6. Diverse culture

Si pone l'accento sul valore del sapere storico per la conoscenza di culture diverse dalla propria, e in alcuni casi si sottolinea come la conoscenza del passato possa favorire una miglior convivenza.

*Mi è servito per conoscere l'esistenza di numerose civiltà, alcune simili tra di loro altre radicalmente opposte, ognuna con il proprio orizzonte culturale. Penso alla civiltà romana oppure a quelle moderne.* (Q40\_D1Ianno)

*Mi è servito a comprendere, almeno in parte, il perché di fenomeni attuali, a riflettere sul fatto che culture diverse hanno valori diversi, a capire che molte cose su cui oggi ci basiamo hanno radici molto antiche.* (Q60\_D1Vanno)

## 7. Patrimonio

Il sapere storico è funzionale alla conoscenza e alla comprensione del patrimonio culturale e storico artistico con cui ci si relaziona sul proprio territorio o viaggiando.

*Per contestualizzare meglio e comprendere il patrimonio artistico e culturale* (Q28\_D1Ianno)

*Mi è servito a comprendere situazioni attuali in termini di relazione tra gli Stati; ad acquisire il concetto di tempo, inteso come passato - presente - futuro; a leggere alcuni documenti, vedere monumenti in modo più consapevole, collocandoli in un contesto spaziale, temporale preciso.* (Q84\_D1Vanno)

## 8. Nessun impatto

Non si riconosce nessuna utilità al sapere storico, talvolta a causa di come è stato insegnato.

*Per ora a niente in quanto non sono mai stata in grado di apprezzarla veramente* (Q9\_D1Ianno)

*Durante gli anni scolastici non sono riuscita a cogliere l'utilità di studiare Storia, perché mi è sempre stata proposta come qualcosa di distante e scollegato da me.* (Q74\_D1Vanno)

Nei grafici in Fig. 10 e Fig. 11 si restituisce la suddivisione in categorie delle risposte rispettivamente per il I e V anno. Come abbiamo già detto una domanda può afferire a più di una categoria e dunque il numero totale di risposte riportato nei grafici supera il numero complessivo dei questionari.

Si nota come in entrambi i casi la categoria più ricorrente sia “Capire il presente” con una percentuale che per il I anno raggiunge quasi il 50% delle risposte e nel V anno il 40%. A seguire si ritrova “Cultura generale” che sia per il I anno che per il V si attesta su una percentuale del 35%, a dimostrazione di un riconoscimento del sapere per il sapere e la considerazione dell’arricchimento del proprio bagaglio culturale come un valore *tout court*.

I risultati del V anno vedono un incremento, dal 15% al 25%, della categoria ‘Stare al mondo’ emblematico del fatto che gli studenti trovino un maggior nesso del sapere storico con la concretezza della propria vita quotidiana, del proprio essere cittadini.

Diminuiscono di contro le categorie ‘Valori’ ed ‘Errori’, rispettivamente di 7 e 6 punti percentuali. Vedremo tuttavia in seguito nell’analisi della Domanda 2 come questo tema sia comunque presente anche nel V anno seppure con minor incidenza.

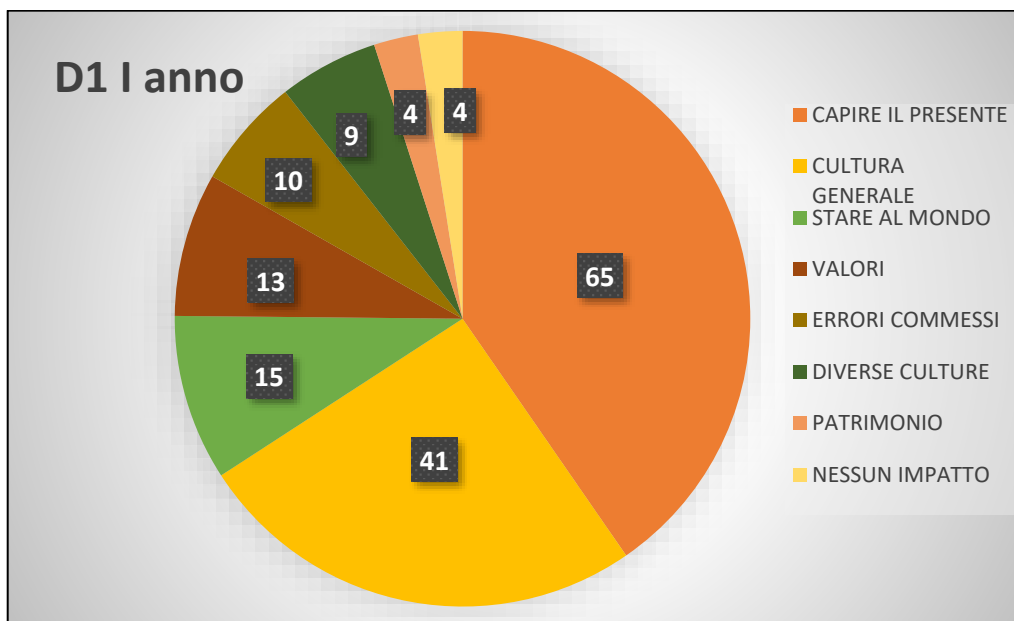


Fig. 10 Grafico con classificazione delle risposte D1\_Ianno

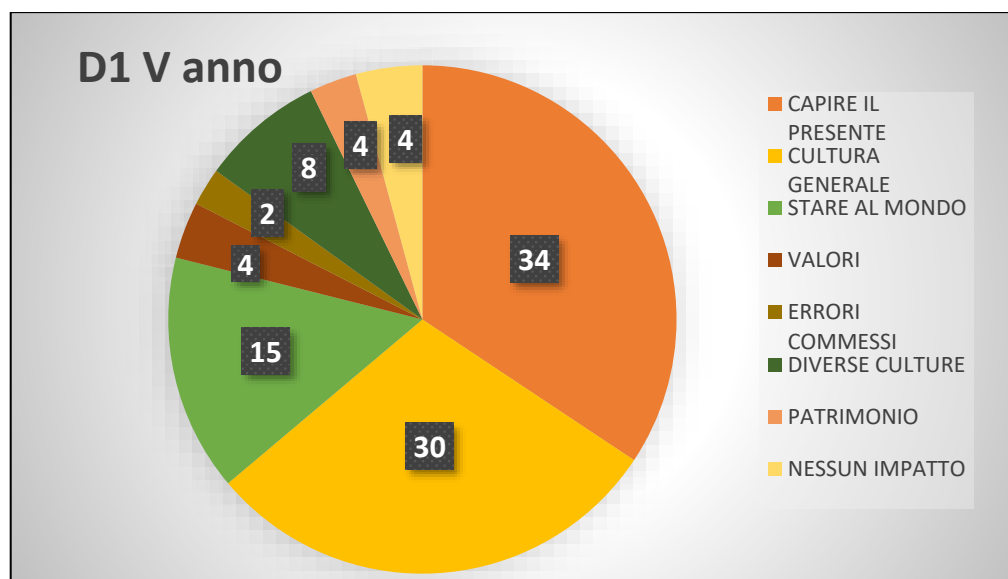


Fig. 11 Grafico con classificazione delle risposte D1\_Vanno

Nella tabella in Fig. 12 sono riportati alcuni esempi di suddivisione nei tre livelli delle risposte inserite nella categoria ‘Stare al mondo’.

SEMPLICE	ANALITICO	COMPLESSO
<p>Studiando la storia riesco a comprendere meglio il presente, come dice il detto "<u>storia magistra vitae</u>", la storia è una maestra che <u>mi aiuta a stare al mondo</u> (Q67_D1anno)</p>	<p>Ho un'immagine critica del passato che mi permette di <u>ragionare</u> meglio su situazioni attuali (Q22_D1anno)</p>	<p>Lo studio della storia nella scuola primaria mi è servito per <u>avvicinarmi a modi di vivere diversi dai miei</u>, inizialmente con la valorizzazione dell'aspetto legato alla curiosità, poi, durante la mia crescita, dapprima alla secondaria di primo grado, quindi al liceo classico, ho capito che la storia mi serviva per <u>riflettere criticamente</u> su quanto successo nel passato per <u>valorizzare le cose positive e non ricadere nelle negative</u>, cercando di <u>capire</u> anche che cosa sta alla base di ciò che siamo nel mondo contemporaneo perché ogni avvenimento attuale ha una base da cui è partito nel passato. Questo valorizza sicuramente l'età che va dalla rivoluzione industriale in poi, ma anche tutto ciò che precede perché la rivoluzione industriale non è nata dal nulla. (Q32_D1anno)</p>
<p>Ho sempre trovato la disciplina interessante, ed è risultata utile soprattutto per <u>l'arricchimento della mia cultura generale</u>, in particolare poi lo studio della storia moderna è servito per <u>migliorare le misconoscenze</u> relativamente alla sfera politica (partiti, tendenze politiche...) (Q106_D1anno)</p>	<p>Lo studio della storia mi ha permesso di trascorrere molte ore piacevoli, scoprendo le origini della mia storia personale, del posto in cui abito, del mondo. Mi ha permesso di acquisire conoscenze che sono strumenti fondamentali per <u>interpretare la realtà</u>, per <u>capire il mondo in cui viviamo</u>, i suoi prodotti culturali, le sue realtà politiche, sociali, economiche, <u>smascherando bugie</u>, <u>pregiudizi e sovrastrutture culturali</u>. (Q71_D1anno)</p>	<p>Innanzitutto, credo a stimolare in me una <u>riflessione circa le opportunità che la vita ed il mondo ci offrono</u>, e a comprendere, di conseguenza, quanto il passato influisce, anche indirettamente, sul nostro presente. Lo studio della Storia mi ha permesso di maturare una maggiore <u>consapevolezza circa il mio ruolo e circa le scelte che sono chiamata a compiere</u>, sempre proiettandole al futuro che sarà, in parte, anche influenzato da esse. (Q66_D1anno)</p>

Fig. 12 Esempi di risposte della categoria ‘Stare al mondo’ suddivise nei tre livelli

Nel classificare le risposte nella scala dal semplice al complesso si è tenuto conto di eventuali esempi portati a supporto delle proprie affermazioni, per far emergere dove gli studenti avessero raggiunto un maggiore grado di elaborazione del loro rapporto con la Storia, e dove invece si fermassero a dichiarazioni superficiali, non motivate o riportassero frasi fatte che tradiscono una scarsa aderenza con il proprio vissuto., come nel caso sopra riportato del detto *Historia magistra vitae* (Cicerone, *De Oratore*, II, 9).

Nelle categorie ‘Capire il presente’ o ‘Stare al mondo’, ad esempio, che spesso risultano generiche e non contestualizzate, si è considerato l’utilizzo di termini come ‘riflessione’ o ‘consapevolezza’, che sottendono un approccio analitico, e per la dimensione complessa la menzione di un impatto concreto che il sapere storico può aver avuto nell’affrontare diverse situazioni, ovvero l’esplicitazione di una dimensione legata all’agire e compiere scelte.

La richiesta di portare esempi concreti è contenuta poi chiaramente nella seconda domanda, ma ci è parso interessante rilevare se e quando siano emersi in modo spontaneo già nella prima risposta a sostegno di alcune affermazioni e a conferma che la risposta sia scaturita da una reale riflessione sulla propria esperienza.

La suddivisione delle risposte nei tre gradi di complessità sopra descritti, riassunta nel grafico in Fig. 13, ci mostra come solo una minima percentuale degli studenti del primo anno abbia dato risposte di livello complesso e quasi il 50% resti a un livello molto superficiale di elaborazione.

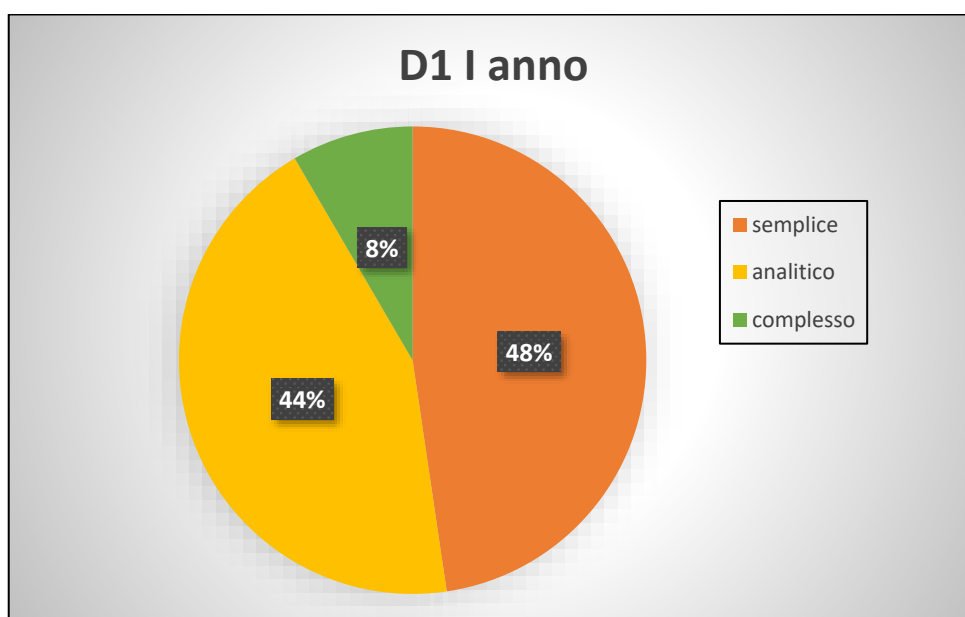


Fig. 13 Suddivisione delle risposte del I anno nei tre livelli di complessità

La percentuale di risposte complesse cresce significativamente nel V anno (Fig. 14) e quasi si dimezzano quelle classificate come semplici. Questo dato, seppur con la premessa delle criticità di un confronto tra due gruppi eterogenei, è in ogni caso evidenza di un maggior sviluppo di una capacità di riflessione critica e di analisi del proprio rapporto con il sapere disciplinare.

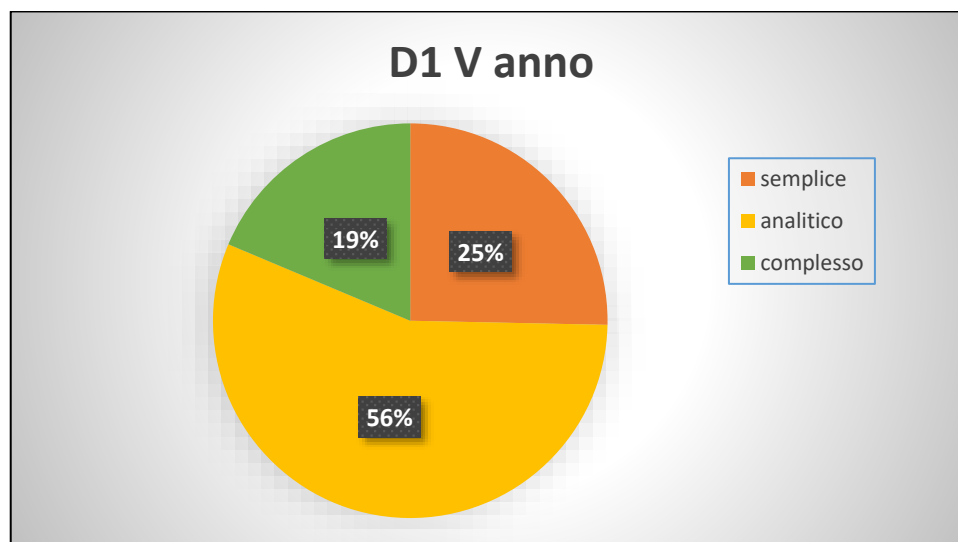


Fig. 14 Suddivisione delle risposte del V anno nei tre livelli di complessità

### Domanda 2

*In quale situazione concreta immagini ti potrebbe essere utile, o ti è stato utile, il sapere storico?*

Nelle risposte alla domanda 2 chiaramente ritornano i temi già affrontati nella prima, ma non si è utilizzato lo stesso sistema di categorie poiché qui ci interessa far emergere gli esempi concreti riportati e dunque, con il medesimo sistema di costruzione delle etichette partendo dalle parole degli studenti, le risposte sono state codificate sulla base di tematiche più specifiche (Fig. 15).

Si sono escluse dalla codifica quelle risposte, seppur minoritarie (14%), che non contenevano alcun riferimento concreto. Se ne portano di seguito alcuni esempi:

*Non lo so (Q8\_D2Ianno)*

*In generale immagino sia indispensabile per non ripetere certi errori, mentre per quanto riguarda una situazione concreta non saprei immaginare. (Q55\_D2Ianno)*

*Capire il mondo che ci circonda (Q92\_D2Ianno)*

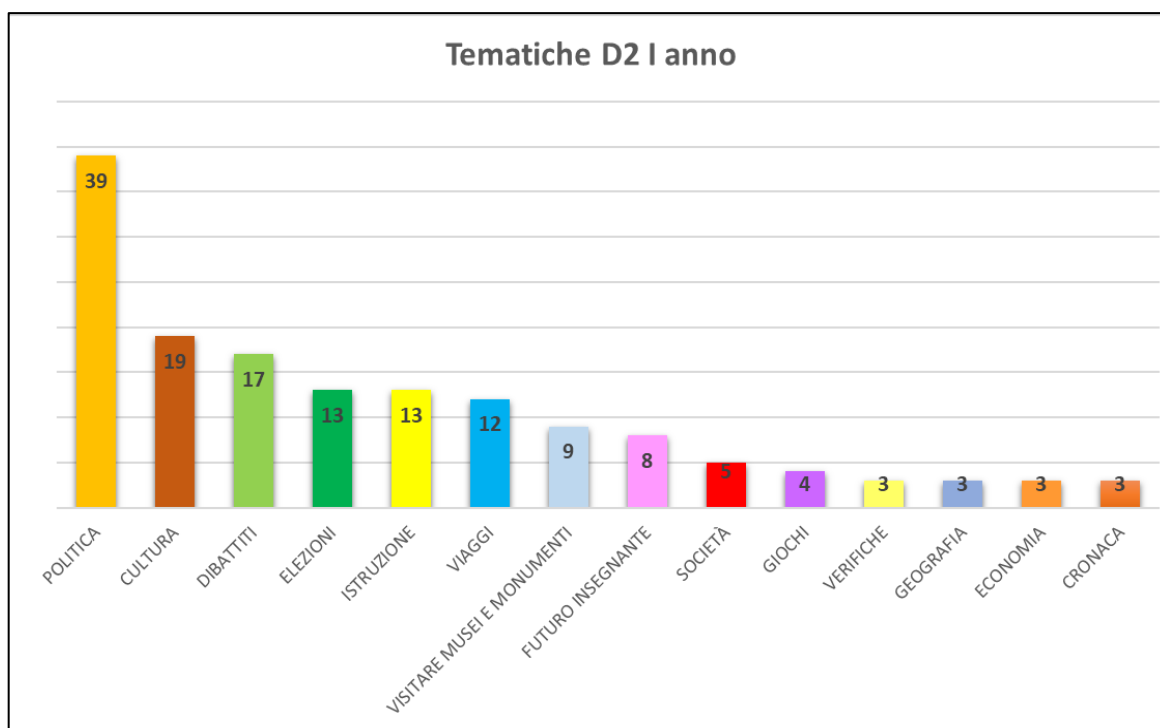


Fig. 15 Ricorrenza delle tematiche in D2 I anno

Come abbiamo visto per l'analisi della domanda 1 i temi chiaramente si sovrappongono in alcune risposte e sono state dunque classificate con diverse etichette. Riportiamo di seguito una tabella (Fig. 16) con alcune esemplificazioni di etichettatura per esplicitare questo processo.

	POLITICA	CULTURA	DIBATTITI	ELEZIONI	ISTRUZ.	FUTURO INS.	VERIFICHE	GIOCHI	ECONOMIA
20 Allora oltre che alle prove scritte è utile per ragionare e pensare. Mi è stato utile per votare e capire cosa scegliere ma anche per sapere come mai oggi siamo così piuttosto che in un altro modo.				X	X		X		
29 penso che in un futuro, quando spero di fare l'insegnante, possa riuscire a stimolare nei bambini la voglia e l'entusiasmo di conoscere la storia. inoltre in qualche gioco a quiz che ho fatto all'oratorio come animatrice, mi è servito.						X		X	
33 Il sapere storico mi è stato utile in diverse discussioni di politica, ad esempio, per quanto riguarda gli aspetti più strettamente legati a questo ambito o a quello militare e religioso, quindi mi è stato utile nello studio della letteratura e in generale di tutte le scienze che hanno visto alcune scoperte strettamente localizzate dal punto di vista temporale, perché una comprensione vera dei fenomeni non è possibile se si prescinde dalle coordinate di contesto in cui sono inserite. Credo che potrà essermi utile in tutte le situazioni analoghe.	X		X		X				
43 Per esempio sapere come erano le forme di governo nel passato mi aiuta a comprendere quelle odierne. Inoltre avere una cultura storica aiuta a capire discorsi, battute e contesti e a non rimanere esclusi dalle conversazioni (più cose sai, più puoi parlare con tanta gente).	X	X	X						
88 Per votare, per capire libri e film, per partecipare attivamente ad alcune discussioni e non essere "ignorante", per capire altre materie scolastiche quali geografia, economia politica, diritto, inglese	X	X	X	X	X				X

Fig. 16 Esempio di etichettatura D2 I anno

Osservando l'istogramma in Fig. 15 un primo dato che emerge con chiarezza è la predominanza del tema Politica, che ricorre nel 39% delle risposte a cui si sovrappone il tema delle elezioni ma si è deciso di mantenerlo distinto, come etichetta a sé, poiché non tutte le risposte che parlavano di politica esplicitavano il legame con il voto.

Ugualmente per il tema Dibattiti (discussioni, discorsi) che in alcuni casi sono esplicitamente riferiti alla sfera politica in altri no, e dunque si è mantenuta una categoria a sé stante. Se ne portano di seguito due esempi:

*Il sapere storico è utile nella vita di tutti i giorni perché conoscere le origini e le radici è importante per potersi muovere all'interno della società con capacità critiche e riflessive. Una situazione concreta si realizza durante un dibattito in cui bisogna essere in grado di parlare con cognizione di causa. (Q37\_D2Ianno)*

*Nelle discussioni con altre persone ad esempio. (Q87\_D2Ianno)*

La seconda categoria più ricorrente (17%) è Cultura, nella quale abbiamo inserito tutte le risposte che parlavano di cultura generale, dalle più semplici (*Cultura generale* Q89; *Per essere più arricchita culturalmente* Q105) a quelle che contenevano temi più articolati o che portavano esempi di vissuti puntuali, come la risposta che cita *Quando ho visitato il campo di concentramento di Mauthausen*. (Q72\_D2Ianno).

Si sono inoltre create le etichette 'Viaggi' e 'Visite a musei e monumenti' data anche l'importanza (si vedano cap. 2 e 5) del legame tra territorio, patrimonio e sapere storico (Bevilacqua, 2007), che invece era molto poco rappresentato nelle risposte alla domanda 1 (4% I anno e 5% V anno). Si riportano di seguito 2 esempi di 'Cultura' seguiti da 2 esempi per 'Viaggi' e 'Visite a musei e monumenti':

*Il sapere storico mi è tornato utile per comprendere degli aspetti su popoli diversi dal nostro. La storia è una componente fondamentale della cultura. (Q20\_D2Ianno)*

*Non riesco ad immaginare una situazione concreta, sicuramente è importante il sapere storico per conoscere e riconosce indirettamente dietro ai comportamenti delle persone dei retroterra culturali. (Q40\_D2Ianno)*

*In un viaggio la storia potrebbe essere utile poiché potrei sapere quando è stato costruito un determinato monumento o perché. (Q6\_D2Ianno)*



*Nella mia esperienza il sapere storico si è rivelato utile specialmente nei viaggi. In una nuova città, per esempio, sapere cos'è successo in passato e quali accadimenti hanno avuto luogo, aiuta sicuramente a comprendere molte cose: l'architettura e l'urbanizzazione, la diffusione di una determinata lingua, gli usi e costumi di chi ci abita, ecc... (Q44\_D2Ianno)*

Una categoria 'fuori dal coro' è quella che abbiamo etichettato come 'Giochi', che potrebbe rientrare nel concetto più ampio di cultura generale, ma data la peculiarità di questa accezione di spendibilità del sapere, abbiamo deciso di mantenerla separata.

*In qualche gioco a quiz che ho fatto all'oratorio come animatrice, mi è servito. (Q28\_D2Ianno)*

*Durante giochi di società e nelle discussioni su avvenimenti storici. (Q52\_D2Ianno)*

*Nei quiz televisivi e nella mia esperienza come insegnante supplente. (Q66\_D2Ianno)*

*In un quiz show. (Q106\_D2Ianno)*

In 13 risposte si menziona il tema dell'istruzione, in 3 delle quali ricorre un esplicito riferimento al tema delle verifiche. Si riportano di seguito 3 esempi di queste due categorie:

*Le conoscenze storiche mi sono state utili negli studi della scuola superiore, soprattutto in relazione alla comprensione di materie come filosofia e sociologia. Inoltre la storia è utile nella vita di tutti i giorni per comprendere semplicemente il mondo che ci circonda e come si sono instaurate nel nostro modo di vivere alcuni usi o abitudini. (Q38\_D2Ianno)*

*Leggendo questa domanda la prima cosa che mi è saltata alla mente è una situazione molto pratica. Il sapere storico, infatti, mi è recentemente risultato molto utile nella preparazione e nel superamento del test di ammissione a questo corso di laurea: senza le conoscenze pregresse che avevo a livello storico avrei riscontrato senza alcun dubbio molte più difficoltà. (Q76\_D2Ianno)*

*Oltre che ovviamente per la scuola stessa, l'utilità della materia storica l'ho riscontrato durante le ripetizioni date a ragazzi più giovani. (Q46\_D2Ianno)*

Come si evince dal primo esempio sopra riportato, un aspetto interessante che ricorre è il tema dell'interdisciplinarietà, considerata evidentemente come intrinseca al sapere storico, e sono 10 gli studenti che mettono il sapere storico 'a servizio' della conoscenza di altre materie o funzionale all'esplorazione di altri ambiti culturali. Non si è data un'etichetta specifica all'interdisciplinarietà, poiché non è di per se stessa indicata come risposta alla domanda, ma l'abbiamo evidenziato, mettendolo nelle note durante l'etichettatura, in risposte che rientrano nelle categorie 'Istruzione' e 'Cultura'.

*Mi è stato utile durante le scuole superiori, soprattutto per la conoscenza di altre materie come filosofia e italiano. (Q23\_D2Ianno)*

*Ho sempre fatto mio nella mia vita il consiglio della mia insegnante di storia della scuola primaria: essere curioso. Ogni qual volta sia stato stimolato il sapere storico ha sempre inciso positivamente: dall'arte, alla musica, alla geografia e persino alla filosofia e alla politica. Ognuno di questi saperi non può non prescindere dalla storia. (Q45\_D2Ianno)*

Si sono aggiunte due etichette specifiche per 'Geografia' ed 'Economia' poiché venivano menzionate in diverse risposte, non necessariamente legate al tema delle discipline, come si evince dai due esempi di seguito riportati:

*Il sapere storico mi è stato utile in ambito politico, a formare un mio pensiero personale e a riflettere sulla politica di oggi. Mi è stato utile anche a livello geografico, in quanto più volte ho associato certi eventi o civiltà storiche a territori geografici, che sono riuscita a riconoscere e ricordare. (Q81\_D2Ianno)*

*Penso che il sapere storico sia utile per comprendere le problematiche politiche, sociali ed economiche che ancora oggi affliggono molti paesi del mondo tra cui il nostro. (Q90\_D2Ianno)*

L'interdisciplinarietà in un caso è collegata direttamente al futuro lavoro come insegnante, che viene menzionato in 8 risposte (8%).

*Per spiegare al meglio in una classe e avere la possibilità di fare più collegamenti tra le discipline. (Q34\_D2Ianno)*

Altre due risposte parlano di una ricaduta professionale del sapere storico ma in qualità di educatori, in comunità e in oratorio.

L'etichetta 'Società' non compare mai da sola, ma si è ritenuto utile mantenerla per non perdere l'evidenza di quelle risposte in cui il riferimento ad aspetti sociali è palese, come nell'esempio riportato di seguito

*Il sapere storico serve a sensibilizzare le persone riguardo a certe questioni delicate di genocidio, razzismo, violazione dei diritti di determinate figure o "categorie" di persone che fanno parte della nostra società. Personalmente, ritengo che il sapere storico mi sia stato utile anche per votare, poiché la storia spiega l'evoluzione di determinate correnti di pensiero e quali ricadute hanno avuto sul sistema di governo e sullo stesso popolo. (Q102\_D2Ianno)*

Lo stesso ragionamento ha guidato la creazione dell'etichetta 'Cronaca':

*Ogni giorno, nella lettura della realtà, dalle notizie di cronaca locale ai grandi avvenimenti della diplomazia internazionale, nella fruizione di prodotti culturali, siano essi di finzione o meno, nonché nell'incontro con le persone, soprattutto se provenienti da paesi esteri, la storia ti dà criteri interpretativi imprescindibili. (Q74\_D2Ianno)*

Vi è infine una risposta che riportiamo poiché cita un tema importante come quello della verifica delle fonti, strettamente legato all'epistemologia della disciplina, ma che al contempo è emblematica dello sviluppo della competenza trasversale di sviluppo del pensiero critico, che vedremo più in dettaglio nell'analisi della Domanda 3.

*Per conoscere ad esempio quali avvenimenti hanno portato l'Italia ad avere un ruolo marginale nella politica europea e mondiale oppure semplicemente per operare scelte critiche, scelte dettate dal buonsenso e avvalorate dal sapere storico come: non giudicare il diverso o ciò che non si conosce, informarsi e verificare le fonti prima di comunicare ad altri una notizia. (Q83\_D2Ianno).*

Nell'analisi delle risposte del V anno, riportata nell'istogramma in Fig. 17, si è scelto di non partire dalle stesse etichette del I anno, e si è cercato di farsi condizionare il meno possibile dalle categorie già individuate, per lasciare la mente aperta all'emergere di nuovi temi e poter così verificare la presenza di differenze significative.

Quello che è subito risultato evidente alla prima lettura è la sostanziale ricorrenza di alcune tematiche già emerse nel I anno, la politica su tutte, ma al contempo l'emergere di nuovi aspetti, che vedremo ora in dettaglio.

Come per il I anno alcune risposte (5) non sono state classificate perché troppo generiche, come l'esempio di seguito riportato:

*Penso che non ci sia una situazione in particolare, ma sono conoscenze che immagino di poter interrelare continuamente in situazioni di vita quotidiana. (Q70\_D2Vanno)*

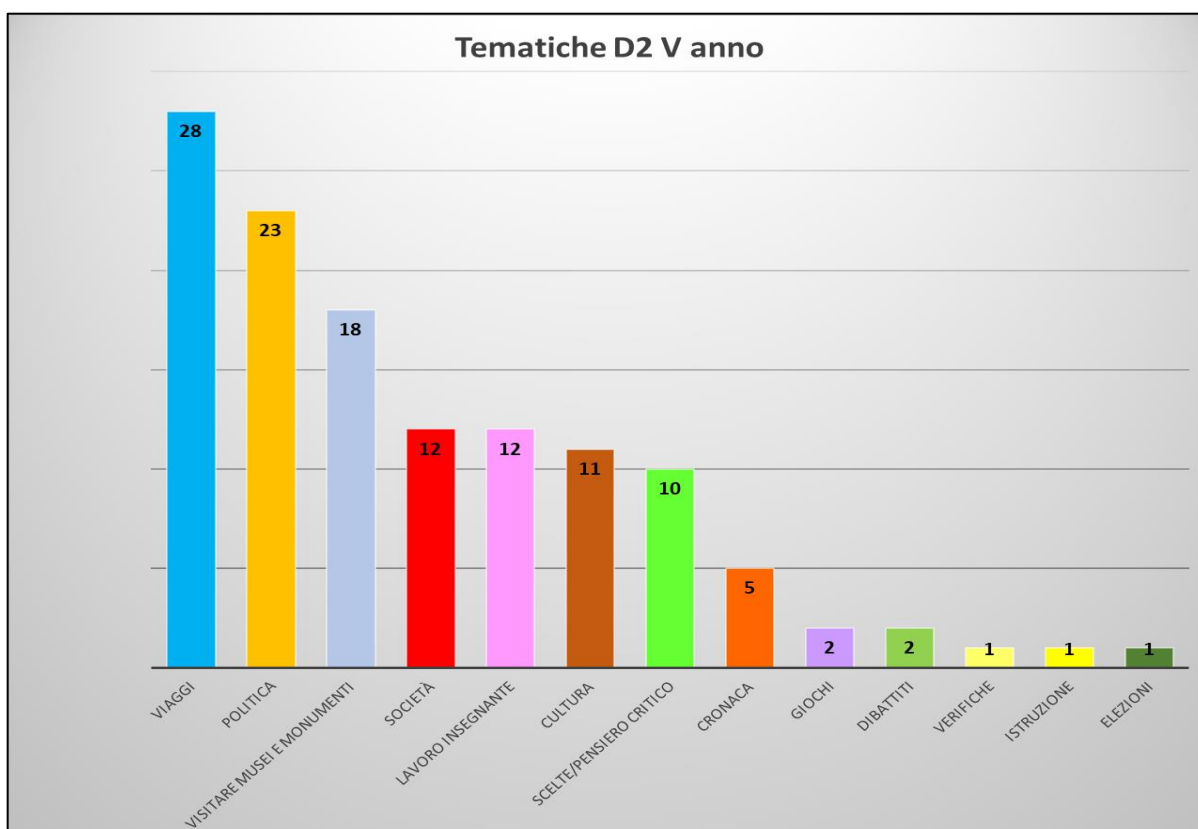


Fig. 17 Ricorrenza delle tematiche in D2 V anno

Il tema dei viaggi e delle visite a musei e monumenti, considerando la sovrapposizione di queste due etichette in alcune risposte, ricorre nel 42% dei casi.

*Mi è utile, per esempio, quando visito le città. Quando sono andata in Grecia, infatti, avere informazioni su quanto accaduto nell'antica Grecia mi ha permesso di capire meglio ciò che stavo guardando, non solo nei musei, ma soprattutto nel paesaggio (Acropoli...).*  
(Q46\_D2Vanno)

*Il sapere storico mi è stato utile quando sono andata a visitare i campi di concentramento ad Auschwitz e Birkenau per prepararmi mentalmente a quello che avrei visto in loco e soprattutto per calarmi nel clima inerente alla situazione. Conoscere gli avvenimenti successi in passato nei campi è stato utile soprattutto per immaginare, anche solo per un istante, fin dove può arrivare la crudeltà di un essere umano. (Q51\_D2Vanno)*

La Politica è menzionata nel 27% di risposte, in calo rispetto al 39% del primo anno, ma anche in questo caso con un grado di complessità e articolazione maggiore. Le Elezioni ad esempio vengono menzionate solo una volta, mentre il tema della politica è più spesso inteso in un'accezione ampia socio-politica, infatti l'etichetta Società ha una maggior incidenza rispetto al primo anno passando dal 5% al 15%. La politica nelle risposte degli studenti del V anno è più legata anche alla comprensione dell'attualità e alla maturazione di spirito critico per compiere delle scelte. Si è per questo deciso di istituire un'etichetta ad hoc 'Scelte/Pensiero critico' per questo genere di risposte.

*Mi è stata utile e mi sarà utile nell'analisi della situazione attuale, nella creazione di un mio pensiero rispetto alla mia civiltà, e sarà, insieme ad altri valori, alla base delle mie scelte politiche e sociali dalle più rilevanti a quelle che riversano meno sull'intera società. (Q67\_D2Vanno)*

*Mi è stato utile quando ho visitato alcune città o siti storici e artistici a comprendere quanto osservavo. Mi è stata, per i suoi aspetti più contemporanei, utile in occasione delle recenti elezioni politiche. Mi è stata utile per creare un mio pensiero critico su situazioni attuali quali l'elezione del presidente Trump, le guerre in Medio Oriente e i "conflitti" e gli "accordi" tra le nazioni, in particolare quelle europee. (Q82\_D2Vanno)*

Il tema politico è legato in 4 casi anche alla categoria 'Cronaca', nella quale, rispetto al primo anno, si fa più esplicito riferimento a vari tipi di media, come telegiornali o giornali.

*Utile per capire meglio degli aspetti riguardanti l'attualità, ad esempio comprendere meglio le informazioni dei giornali, avere una mente critica nei confronti delle scelte politiche. (Q29\_D2Vanno)*

*Quando sono in viaggio, mentre visito una città, mentre guardo il telegiornale o leggo il giornale, conoscere la storia aiuta a capire il presente. (Q39\_D2Vanno)*

Il tema della professione insegnante ricorre più spesso rispetto al primo anno, passando dall'8% al 15 %, e in 8 su 12 risposte si riferisce già ad un vissuto esperito, pertanto si è modificata l'etichetta in Lavoro insegnante. Solo in un caso, tuttavia, si fa riferimento alla strutturazione di un percorso didattico preciso, mentre la maggior parte resta generica come nel primo esempio riportato.

*Sia in classe nell'affrontare gli argomenti con gli alunni, sia quando mi trovavo a fare ripetizioni. (Q5\_D2Vanno)*

*Ritengo che potrebbe essere utile per sviluppare un percorso ad esempio sulla storia locale, per ricostruire l'evoluzione del micro contesto in cui si vive, rilevandone le caratteristiche in passato e osservando il presente. (Q50-D2Vanno)*

Ritorna il tema Cultura, anch'esso presente nel 15% delle risposte che spazia da esempi concreti legati al vissuto (Q43) ad applicazioni invece più 'scolastiche' (Q30), seppur non legate distintamente al tema dell'Istruzione che viene nominato solo in una risposta (Q78)

*Il sapere storico mi è stato utile per comprendere meglio l'ambientazione scelta per alcuni film e romanzi. (Q43\_D2Vanno)*

*Per come mi è stato insegnato, penso che potrebbe essermi utile nel momento in cui devo rispondere ad una domanda di conoscenza (es. La data di qualche guerra/ per rispondere a qualche domanda dei bambini su dei fatti storici ecc.). (Q30\_D2Vanno)*

*Durante la terza elementare quando ho iniziato a studiare dall'evoluzione della terra alla nascita dell'uomo. (Q78\_D2Vanno)*

Anche nel V anno vi sono 2 risposte che menzionano giochi o quiz.

*Mi è stato utile nel momento in cui ho dovuto spiegare storia alla bambina che aiuto. Mi è stato utile per rispondere a qualche domanda quiz. (Q9\_D2Vanno)*

*Per rispondere a qualche quiz oppure quando si fanno riferimenti ad autori e si collocano all'interno di un'epoca storica. (Q11\_D2Vanno)*

Questo ultimo tema è emblematico di una concezione del sapere, non solo storico si può desumere, di tipo meramente nozionistico e oserei dire di una futilità che, seppur fortunatamente scarsamente rappresentata, ci deve comunque interrogare sul grado di consapevolezza del senso più profondo della disciplina che gli studenti del V anno hanno raggiunto e che non riguarda solamente queste due ultime risposte ma si può riscontrare anche in altri esempi già menzionati (si vedano le tre risposte della categoria Cultura).

Un altro dato da sottolineare è come il tema dell'interdisciplinarietà, emerso nelle risposte del I anno, sembri assente nel V anno. Si potrebbe forse osare una spiegazione leggendo trasversalmente alle diverse categorie alcune risposte, e ipotizzare che la non menzione di altre discipline scolastiche legate alla Storia rappresenti in realtà un superamento della concezione scolastica delle materie a favore di una interdisciplinarietà dei saperi calata nel reale, come ad esempio si evince da alcune risposte afferenti al tema dei viaggi, quando si menzionano aspetti artistici o paesaggistici, o quando si parla di cura dell'ambiente come nell'esempio di seguito riportato.

*La situazione concreta in cui lo studio della storia, a mio parere è utile è nelle scelte che compiamo tutti i giorni. Nelle scelte politiche, nelle scelte legate alla cura dell'ambiente, costruzioni...eccetera. Ogni scelta di oggi avrà un peso specifico nel determinare, insieme ad altre scelte, il nostro futuro. Sapere cosa è accaduto prima, e quali possono essere le conseguenze, può aiutare a guidare più consapevolmente le nostre scelte quotidiane.*  
(Q68\_D2Vanno)

Si è deciso infine di non classificare le risposte alla domanda 2 con la scala semplice, analitico complesso poiché, trattandosi di molti esempi concreti e per la maggior parte descritti sommariamente, questa operazione avrebbe comportato un intervento interpretativo dei ricercatori troppo invasivo.

### Domanda 3

*Immagina di insegnare storia in una classe quarta di primaria e cominciare a trattare il tema delle civiltà antiche: descrivi, con un esempio, contenuti e metodologie che proporresti, esplicitando gli obiettivi delle tue scelte.*

Con questa domanda ci si poneva l'obiettivo di indagare il grado di consapevolezza degli studenti in formazione su metodologie, contenuti e obiettivi dell'insegnamento della Storia nella scuola Primaria e per questo è stata formulata in modo molto dettagliato e concreto.

Come per le prime due domande le categorie di analisi sono state costruite in modo deduttivo, partendo dalle parole degli studenti, e poi organizzate nella cornice del quadro teorico presentato nel secondo capitolo. L'analisi delle risposte è stata guidata anche dai *Traguardi di competenza per la Storia* al termine della classe V fissati dalle Indicazioni Nazionali:

L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.

Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.

Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.

Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.

Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.

Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

(MIUR, 2012, p. 53)

Contenuti, metodologie e obiettivi sono stati analizzati separatamente per mettere in evidenza sia i dati quantitativi, ad esempio quante risposte abbiano fatto menzione dei diversi temi, sia la specificità qualitativa degli esempi forniti per ciascun ambito. Alcuni temi come l'uso della linea del tempo, delle fonti o il rapporto tra passato e presente si trovano a cavallo tra obiettivi, contenuti e metodologie per cui ricorrono in tutti e tre gli ambiti.

Nelle risposte del primo anno solamente in 5 casi si fa menzione di un'esperienza pregressa di insegnamento e in un solo caso si dichiara l'incapacità di rispondere (*Non saprei in questo momento*. Q6). Ad uno sguardo complessivo il livello di elaborazione delle risposte, per studenti a metà del primo anno di corso è a mio avviso elevato; sono infatti solo 7 (6%) le risposte che possiamo classificare come scarsamente strutturate o poco attinenti come mostrano gli esempi sotto riportati:



*Credo parlerei della storia greco-romana perché è l'unica che non mi dispiace.*  
(Q34\_D3Ianno)

*Proporrei il medioevo con la linea del tempo.* (Q48\_D3Ianno)

*Farei affidamento al libro e da lì proporrei alcuni video o immagini per far capire meglio ai bambini i vari eventi.* (Q104\_D3Ianno)

Le risposte del V anno sono certamente più elaborate e molto spesso strutturate in modo schematico già dividendo contenuti, obiettivi e metodologie, il che dimostra l'acquisizione di una consapevolezza sui temi della progettazione didattica legata alla formazione ricevuta, chiaramente auspicabile per studenti giunti quasi al termine del corso di studi.

Una considerazione a margine riguarda la lunghezza media delle risposte, che aumenta in modo significativo nel V anno ed è rispettivamente di 410 per I e 553 caratteri per il V anno. Da questo dato si può desumere un reale interesse per il tema proposto e anche nel V anno sono rare (5) le risposte superficiali o sommarie di cui si portano due esempi di seguito:

*Ricerca attiva su internet, lavoro di gruppo, uscite sul campo, attività laboratoriali, cartellini* (Q48\_D3Vanno)

*Ricerca, discussione, confronto dati* (Q56\_D3Vanno)

## CONTENUTI

I contenuti sono esplicitati puntualmente in 83 risposte del I anno (72%) e in 70 del V anno (83%). Sono inizialmente stati suddivisi in:

- 1) argomenti: quando si menziona un periodo o una civiltà specifica;
- 2) temi disciplinari trasversali: quali ad esempio la scansione temporale, la distribuzione geografica, aspetti di vita quotidiana, invenzioni, usi e costumi o la struttura sociale.

Si sono quindi aggiunte etichette ad hoc per i temi trasversali che ricorrono con maggior frequenza. Per il I anno sono 4 le categorie ricorrenti:

- la vita quotidiana (abbigliamento, cibo, abitazioni...),
- gli aspetti geografici,
- la scansione temporale,
- il confronto con il presente.

Altri temi che ricorrono con minor frequenza sono stati raggruppati nei grafici di restituzione con l'etichetta generica "temi trasversali" e annotati a margine nelle tabelle di analisi. Nelle risposte del V anno alcuni temi trasversali erano più ricorrenti e raggruppabili in macro-categorie e si sono quindi aggiunte le etichette: il confronto tra civiltà, la religione, il rapporto con le fonti e l'arte. Quanto agli argomenti per il I anno sono 16 le risposte che contengono esempi di una specifica civiltà, alcune ne menzionano più d'una: 8 gli Egizi, 3 le civiltà dei fiumi, 2 i Sumeri e 5 invece propongono greci e romani che non fanno parte del programma di quarta. Per il V anno sono 30 gli esempi concreti di civiltà affrontata, con una grande prevalenza di Egizi (18), 4 Sumeri e Mesopotamia, 3 Fenici, 2 civiltà del Mediterraneo e 5 tra Greci, Etruschi e Romani. Nelle tabelle in Fig. 18 e 19 si sono raccolte alcune risposte emblematiche delle diverse categorie di contenuto per il I e il V anno.

		argomenti	geografia	tempo	passato/ presente	vita quotidiana	temi trasversali
10	Importanza è la collocazione spazio temporale magari attraverso la costruzione della linea del tempo per poi tracciare il quadro di civiltà che va a comprendere tutti gli aspetti socio culturale di tale civiltà ed eventuali interazioni con le altre		x	x			aspetti socioculturali, interazioni con altre civiltà
23	Una volta entrata in classe, inizierei a introdurre l'argomento partendo dalla collocazione temporale e spaziale. Spiegherei che popolazioni erano, proponendo la visualizzazione di immagini e se possibile di video. In seguito, proporrei anche una ricerca a gruppi per cercare le abitudini di queste popolazioni, i cibi ecc. L'obiettivo sarebbe quello di far conoscere questo argomento suscitando interesse nei bambini		x	x		x	
51	Innanzitutto contestualizzerei la civiltà trattata a livello spaziale e temporale. Successivamente tramite video e documenti cercherei di lavorare con i ragazzi per capire la cultura, gli usi e le interazioni di tale civiltà attraverso un lavoro di gruppo che gli stimoli. Inoltre per incentivare maggiormente i bambini proverei a far trovare loro delle somiglianze tra la civiltà passata in questione e quella moderna, in modo tale da renderli consapevoli che ogni società o fenomeno del passato hanno contribuito a trasformare e determinare la civiltà attuale.		x	x	x	x	cultura, interazioni tra civiltà
58	Partirei dalla visione di un filmato che possibilmente faccia vedere il tipo di vita ai tempi dei greci e successivamente dei romani e poi chiederei ai bambini di provare a metterlo a confronto con il modo di vivere di oggi cercherei poi di farli riflettere su cosa sia meglio per loro, il passato o il presente?	Greci e Romani			x	x	
90	Se dovessi parlare di civiltà antiche in una classe probabilmente partirei dalla loro origine mostrandone il luogo su una cartina geografica ed eventualmente indicando i vari spostamenti eseguiti dalla civiltà stessa, nel caso di una migrazione. Inoltre mi focalizzerei sugli aspetti riguardanti l'organizzazione di questa società ed i valori da essa trasmessi alle generazioni, confrontandoli con quelli che sono rimasti ancora oggi nella società attuale.		x		x		migrazioni, organizzazione società, valori
114	Prendendo ad esempio la civiltà egizia come contenuto partirei dalla piramide sociale e dall'organizzazione vigente nell'Antico Egitto. Dopo una breve introduzione sulla divisione e l'evoluzione del mondo di questa civiltà mi piacerebbe dividere i bambini in gruppi e farli lavorare sui diversi gruppi sociali e farli riflettere su i loro doveri e i loro diritti in modo che possano comprendere e immedesimarsi in una società diversa dalla loro.	civiltà egizia			x		piramide sociale, organizzazione società, diritti
92	Metodologia: lezione dialogata Obiettivi: * riflettete su quali sono le possibili circostanze geografiche che favoriscono la nascita di una civiltà, * riflettere sul perché, ad un certo punto si sono differenziati i compiti all'interno della società stessa, *riflettere su come e perché dello sviluppo dell'arte, della scrittura, della religione. Contenuti: Sumeri, Assiri, Babilonesi, Egizi.	Sumeri, Assiri, Babilonesi, Egizi	x				organizzazione sociale, arte, scrittura, religione

Fig. 18 Esempi di analisi dei Contenuti D3 I anno

		argomenti	geografia	tempo	passato/ presente	vita quotidiana	confronto tra civiltà	religione	fonti	arte	temi trasversali
6	Ad esempio, proponendo la civiltà egizia, proporrei un brainstorming per raccogliere le pre-conoscenze dei bambini. Poi, focalizzandomi su un tema, come ad esempio l'uso delle risorse del territorio, li farei riflettere sull'uso del fiume Nilo, confrontando gli usi che ne facciamo noi al giorno d'oggi. Metodologia privilegiata è il lavoro di gruppo.	Egizi			x						uso delle risorse del territorio
18	Partirei da un brainstorming per cercare di comprendere le pre-conoscenze dei bambini. In base a ciò che emerge da loro, realizzerei una mia mappa del docente in modo da orientarmi al meglio su ordine e modo in cui trattare insieme ai bambini le civiltà antiche emerse. Una volta individuata la prima civiltà antica importante, selezionerei il materiale da proporre ai bambini per poter lavorare a gruppi sulle fonti. Emergeranno degli indicatori (religione, cibo, vestiario, abitazioni, economia, relazioni, ecc) e, ad ogni gruppo, chiederei di approfondire un indicatore diverso per poi costruire insieme una mappa finale della civiltà o ipertesto. l'obiettivo principale è quello di avvicinare i bambini in modo attivo al sapere storico partendo dal lavoro di ricerca dello storico. Poi vi sono altri obiettivi più specifici come: conoscere le civiltà antiche, conoscere le differenze tra civiltà antiche e la nostra, conoscere la storia degli uomini del passato.				x	x		x	x		economia, relazioni
57	Gli obiettivi da raggiungere sono: capacità di usare fonti storiche per la ricerca, capacità di fare confronti con altre civiltà e presente, comprendere l'argomento. Contenuti: aspetti principali della civiltà, durata, la vita all'interno, scontri con altre civiltà Metodologie: brainstorming, visite ai musei, ricerca in gruppo, analisi delle fonti, discussione			x	x	x	x				scontri
40	Mi piacerebbe lavorare partendo proprio dall'utilità che la storia può avere per me, quindi lavorerei attraverso il viaggio. Le tecnologie didattiche ormai presenti in tutte le scuole possono essere utili per "viaggiare virtualmente" nei luoghi dove le civiltà antiche hanno passato la loro vita, lavorando sia alla ricerca dei segni che hanno lasciato, osservando monumenti, cercando musei e lavorando anche in relazione alla microstoria, la storia delle famiglie e dei bambini come loro.		x		x	x			x		monumenti
60	Civiltà egizia. Contenuti: usi, costumi, società, religione, ambiente, arte, eventi principali. Metodologie: uso del libro ma non in maniera esclusiva. I bambini possono partire dalle informazioni che ricavano da questo per iniziare a compiere una ricerca focalizzandosi su domande che possono emergere o su ciò che li interessa, utilizzando altre fonti (libri, immagini...). Si può partire da un'immagine, dalla visita a un museo o da una storia che vede protagonista la civiltà scelta. Lavoro di gruppo. Attività laboratorali. Obiettivi: - conoscere le caratteristiche principali della civiltà proposta - saper lavorare in gruppo, - saper ricavare informazioni da fonti diverse.	Egizi	x					x		x	usi, costumi, struttura della società, ambiente, eventi principali
72	Per parlare delle civiltà mesopotamiche utilizzerei i quadri di civiltà per analizzare e confrontare stili di vita di civiltà vicine tra loro per carpire differenze e analogie. E poi confrontarle con il presente. Questo lavoro verrebbe svolto in piccoli gruppi seguito poi da una discussione in grande gruppo.	Mesopotamia			x	x	x				

Fig. 19 Esempi di analisi dei Contenuti D3 Vanno

Nei grafici in Fig. 20 e 21 si mostrano le ricorrenze delle categorie prevalenti sopramenzionate.

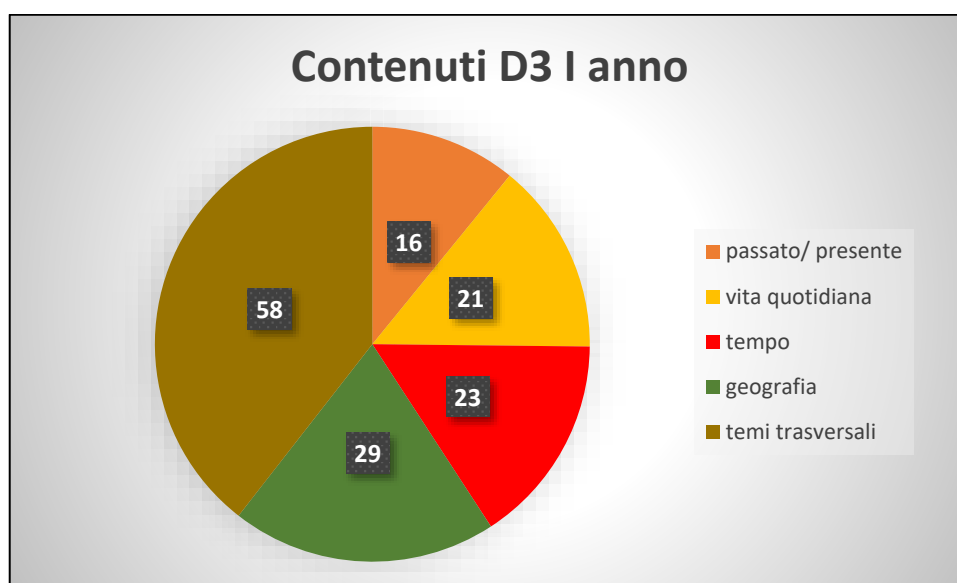


Fig. 20 Ricorrenze dei temi prevalenti nelle risposte a D3 del I anno

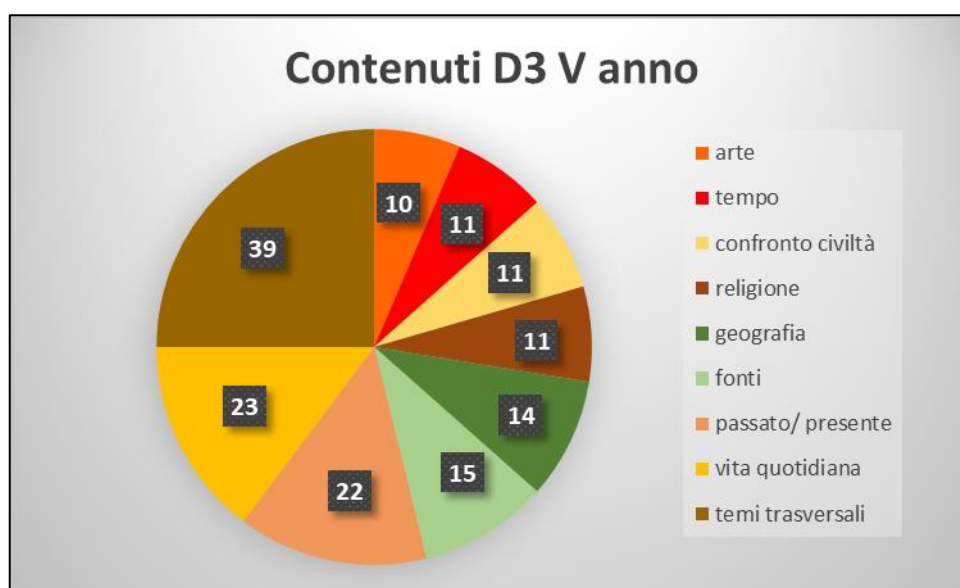


Fig. 21 Ricorrenze dei temi prevalenti nelle risposte a D3 del V anno

Riguardo ai temi trasversali i più frequenti per il I anno sono la religione (9), gli oggetti/manufatti/utensili (9), la cultura (8) e la scrittura (7); a seguire l'organizzazione sociale (4), gli eventi (4), i personaggi (4), le scoperte/invenzioni (4) e la mitologia (4); quindi le fonti (2), il confronto tra civiltà diverse (2), l'economia (2) e l'arte (2). Altre singole menzioni riguardano i diritti, il pensiero, le tradizioni, i commerci e le migrazioni. Nel V anno troviamo

menzionati la struttura della società (8), l'economia (7), usi e costumi (5), la politica (5), la mitologia (4), le scoperte (2), la cultura (2), la scrittura (2), i monumenti (2) e le attività artigianali (2).

In generale si può notare come i singoli eventi o personaggi siano scarsamente menzionati tra i contenuti da proporre a favore invece di un'idea di didattica della storia più legata ad aspetti di vita quotidiana, agli usi e costumi, alle caratteristiche socioculturali delle società antiche.

## OBIETTIVI

Per l'analisi degli obiettivi esplicitati nelle risposte alla Domanda 3 si è fatto riferimento agli obiettivi disciplinari riportati dalle Indicazioni Nazionali.

### *Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*

Uso delle fonti – Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico. – Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.

Organizzazione delle informazioni – Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate. – Usare cronologie e carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze. – Confrontare i quadri storici delle civiltà affrontate. Strumenti concettuali – Usare il sistema di misura occidentale del tempo storico (avanti Cristo – dopo Cristo) e comprendere i sistemi di misura del tempo storico di altre civiltà. – Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

Produzione scritta e orale – Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente. – Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali. – Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina. – Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali. (MIUR, 2012, p. 54)

Gli obiettivi sono stati suddivisi in tre categorie per le quali si propongono esempi emblematici scelti tra le risposte del V anno:

- 1) legati all'apprendimento del sapere disciplinare (es: *conoscere e riprodurre la struttura di una piramide*. Q38\_D3Vanno)
- 2) legati allo sviluppo di abilità/competenze disciplinari (es: *far sviluppare loro un senso critico verso i documenti*. Q23\_D3Vanno)

- 3) legati allo sviluppo di abilità/competenze trasversali (*es: scoprire e comprendere la diversità umana e le somiglianze, affinare il pensiero critico attraverso la discussione.* Q30\_D3Vanno).

Le risposte del primo anno che esplicitano gli obiettivi sono solamente il 61% (71) del totale e sono molto disomogenee quanto a capacità di articolazione del pensiero ed elaborazione dei temi proposti. In 35 risposte sono menzionati come obiettivi “stimolare i bambini” (Q7, Q17), “coinvolgerli” (Q54), “incuriosirli” (Q35, Q43), “renderli protagonisti” (Q31). Si tratta di obiettivi non peculiari chiaramente della disciplina Storia e in parte legati al tema delle metodologie didattiche, motivo per cui ci è risultato difficile etichettare queste risposte che non trovano riscontro negli obiettivi di apprendimento riportati nelle Indicazioni Nazionali e ci siamo per tanto limitati a farne qui menzione. Risultano quindi 60 le risposte del I anno che contengono obiettivi “classificabili” e sono 26 del primo tipo (43%), 21 del secondo (35%) e 13 del terzo (22%). Se ne riporta di seguito un esempio per ciascuna categoria.

- 1) Legati all’apprendimento del sapere disciplinare: *Obiettivo di apprendimento: conoscere le prime civiltà che si svilupparono lungo ai fiumi* (Q69\_D3Ianno)
- 2) Legati allo sviluppo di abilità/competenze disciplinari: *Obiettivi finali: saper collocare nello spazio e nel tempo le diverse civiltà studiate e saper evidenziare i tratti distintivi di ciascuna di loro nonché ciò che le accomuna* (Q37\_D3Ianno)
- 3) Legati allo sviluppo di abilità/competenze trasversali: *La riflessione sulla necessità di inventare qualcosa può portare a capire che anche oggi, nel momento di bisogno, si possono trovare soluzioni alternative e innovative* (Q21\_D3Ianno)

Anche nel V anno sono solamente il 52% le risposte che esplicitano obiettivi e ugualmente vi sono risposte che comprendono sia apprendimenti disciplinari e trasversali sia obiettivi pedagogici:

*Obiettivi: renderli curiosi, rendere i bambini i veri attori del processo di insegnamento-apprendimento, sviluppare conoscenze attive, saper analizzare le fonti viste al museo, compiere un confronto tra la civiltà egizia e la nostra società.* (Q25\_D3Vanno).

Le percentuali delle tre categorie non sono significativamente differenti per il V anno, ma è interessante notare una minore attestazione di risposte con solo obiettivi di conoscenza di temi disciplinari (36%), a favore di un incremento di quelli legati ad abilità e competenze con

collegamento al sapere disciplinare (44%), mentre la percentuale di obiettivi che abbiamo identificato come legati a competenze trasversali resta pressoché identica (20%).

Nei grafici in Fig. 22 e 23 si restituisce una panoramica dei temi individuati trasversalmente alle diverse categorie di obiettivi per il I e V anno.

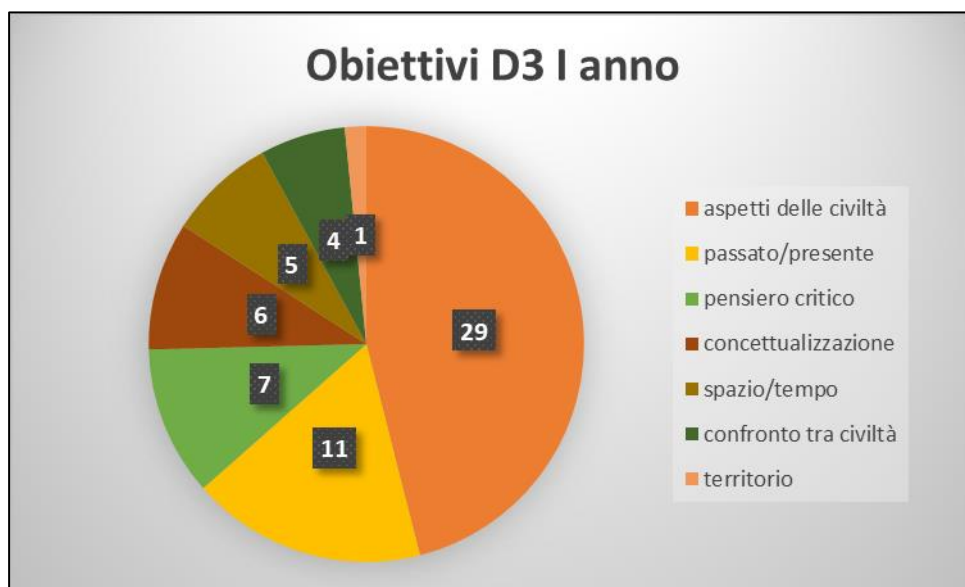


Fig. 22 Ricorrenze degli obiettivi prevalenti nelle risposte a D3 del I anno

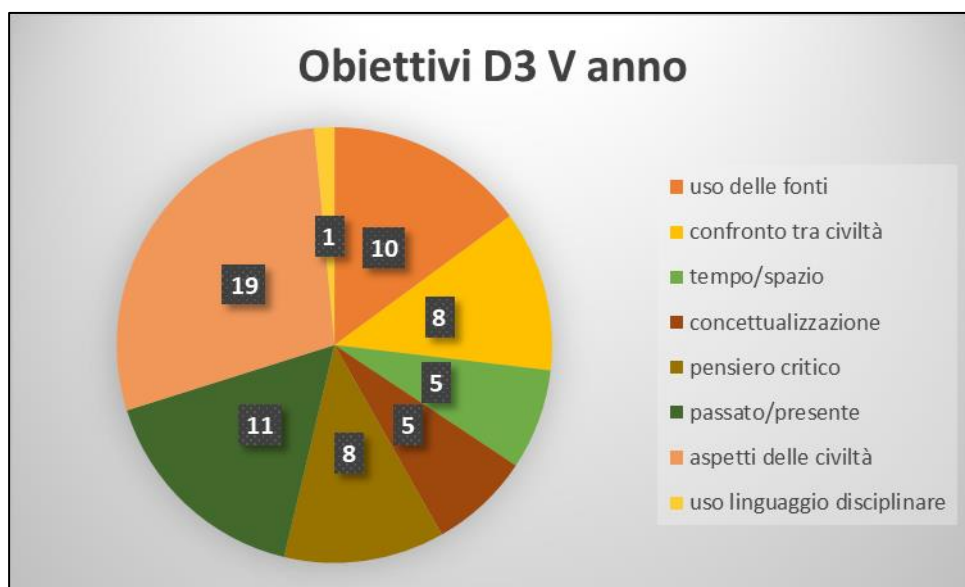


Fig. 23 Ricorrenze degli obiettivi prevalenti nelle risposte a D3 del V anno

Si può notare la completa assenza di menzione dell'uso e del rapporto con le fonti tra gli obiettivi esplicitati dagli studenti del primo anno, che invece abbiamo visto in precedenza indicate dagli stessi studenti tra i contenuti da presentare ai bambini.

Nel V anno al contrario l'uso delle fonti è tra gli obiettivi più ricorrenti.

Il gruppo prevalente nel I anno riguarda obiettivi disciplinari e tra questi la maggior parte si riferisce alla conoscenza dei vari aspetti delle civiltà studiate, quali la struttura della società, la vita quotidiana, le attività produttive e altri che abbiamo già menzionato anche nei contenuti.

Tra gli obiettivi disciplinari abbiamo incluso anche alcune risposte che pongono come obiettivo la collocazione spazio/temporale delle civiltà e il confronto tra civiltà diverse, che chiaramente vanno a sovrapporsi alla categoria spazio/tempo.

Sono numerose in entrambe le coorti risposte che esplicitano come obiettivo il confronto con il presente, che abbiamo già visto ricorrente anche tra i contenuti e sottolineato come sia fondamentale per i bambini per attribuire significato allo studio del passato.

Infine, tra gli obiettivi che abbiamo definito trasversali vi sono risposte che menzionano lo sviluppo del pensiero critico e la capacità di concettualizzare e rielaborare le informazioni, che vedremo più in dettaglio nel paragrafo 4.3.1.

## METODOLOGIE

Anche per l'analisi delle metodologie didattiche si è partiti inizialmente dall'identificazione di etichette ancorate alle parole degli studenti, per poi riorganizzare le risposte in macrocategorie che si inseriscono nel quadro teorico di riferimento dei dispositivi didattici, nell'accezione di mezzi, strumenti e modalità (Balconi, 2016, p. 234).

Chiaramente le maglie dell'analisi sono state adattate al grado di complessità delle risposte e, dove è stato possibile, si è effettuato l'auspicato collegamento tra la strategia enunciata e la sua componente intenzionale, ovvero obiettivi e finalità dell'agire didattico (Rossi & Toppano, 2009). Il tema viene affrontato in 108 risposte (93%) del I anno e in 81 risposte (96%) del V anno.

Si propone in Fig. 24 un esempio della prima fase di analisi delle risposte del V anno per esplicitare la modalità di creazione delle etichette. Durante una prima lettura si sono evidenziati con colori differenti, come abbiamo già mostrato per la I domanda, i termini riferibili a diverse metodologie e si è quindi effettuata una verifica della coerenza interna ai diversi colori per creare le categorie, raggruppando o separando le citazioni sempre con l'attenzione a rimanere aderenti alle parole utilizzate dagli studenti. L'operazione è stata più difficile per il primo anno



proprio in virtù di una minore conoscenza e dunque uso appropriato del linguaggio pedagogico-didattico.

19 → Tratterei una civiltà antica partendo da materiale digitale e multimediale, ma anche cartaceo, sfrutterei la metodologia della ricerca e del lavoro di gruppo.¶

21 → Partirei dalle preconoscenze dei bambini attraverso una discussione iniziale/brainstorming; proporrei loro delle immagini, dei documenti, video che descrivano la civiltà in questione; approfondirei le curiosità dei bambini, paragonando magari la quotidianità dell'epoca con quella odierna; farei costruire loro un quadro di civiltà per riorganizzare le informazioni; proporrei un momento di discussione finale per capire ciò che è rimasto ai bambini e le loro opinioni finali.¶

29 → Proporrei sicuramente la civiltà egizia perché è quella che suscita maggiore motivazione. I contenuti che tratterei sono: la scrittura, l'arte, la religione, la politica; il tutto inserito in un quadro di civiltà. Metodologie attive, ad esempio lavori di gruppo per creare mappe, ma anche attività artistiche e discussioni.¶

35 → Civiltà egizia: partirei dalle preconoscenze dei bambini, cosa conoscono della civiltà egizia, se sono stati in Egitto e se in classe ci sono bambini di nazionalità egiziana si potrebbe chiedere loro di raccontare qualcosa della vita quotidiana in Egitto. Si potrebbe far fare ai bambini una ricerca confrontando quello che è stato detto in classe, fornendo loro delle fonti (testi scritti, iconografie). Il lavoro può alternare momenti di discussione in grande gruppo con momenti di attività in piccolo gruppo. Utile potrebbe essere un'attività di role playing per far sì che i bambini acquisiscano un apprendimento significativo e duraturo.¶


38 → Es: egizi, Contenuti: le piramidi, Metodologie: lavoro di gruppo, discussione, Strumenti:  sussidiario, depliant e foto. Obiettivo: conoscere e riprodurre la struttura di una piramide, conoscere il contesto geografico in cui nascono le piramidi, sperimentare l'esperienza laboratoriale e l'approccio a fonti storiche.¶

Fig. 24 Costruzione delle etichette per l'analisi delle metodologie didattiche (D3\_Vanno)

Con l'obiettivo di restituire la complessità di alcune risposte, soprattutto per il V anno, si è poi deciso di affinare l'analisi su più livelli.

Si sono quindi identificate da un lato categorie per le strategie didattiche, come i lavori di gruppo, le discussioni, i brainstorming o le attività pratiche e laboratoriali e quindi si è indicato anche se e dove venisse specificato il tipo di materiali proposti.

In molte risposte ad esempio si fa menzione di strumenti multimediali, cartacei o mappe concettuali, che sono stati in una prima fase annotati in una colonna a margine e successivamente anch'essi organizzati in categorie.

Nella figura 25 si mostra a titolo d'esempio una selezione della tabella di analisi delle domande del I anno.

	D3 I anno METODOLOGIE	Lezione frontale	Attività pratiche	Role playing/ teatro	Uscite sul territorio	Lavoro di gruppo	Ricerche	Discussioni /domande	Brain storming	Quadri di civiltà	Materiali/ strumenti
10	Importanza è la collocazione spazio temporale magari attraverso la costruzione della <b>linea del tempo</b> per poi tracciare il <b>quadro di civiltà</b> che va a comprendere tutti gli aspetti socio culturale di tale civiltà ed eventuali interazioni con le altre									x	linea del tempo
23	Una volta entrata in classe, inizierei a introdurre l'argomento partendo dalla collocazione temporale e spaziale. <b>Spiegherei</b> che popolazioni erano, proponendo la visualizzazione di <b>immagini</b> e se possibile di <b>video</b> . In seguito, proporrei anche una <b>ricerca a gruppi</b> per cercare le abitudini di queste popolazioni, i cibi ecc.	x				x	x				immagini, video
31	Le metodologie che proporrei sarebbero: costruzione insieme ai bambini di una <b>linea del tempo</b> , utilizzo di <b>cartine geografiche</b> , visite ai <b>musei</b> , <b>manipolazione</b> di argilla per <b>costruzione di oggetti</b> che utilizzavano le civiltà antiche.		x		x						linea del tempo, carte geografiche
64	Inizialmente farei <b>domande</b> su cosa già conoscono. Poi collocherei la civiltà su una <b>cartina</b> e farei in modo di trasportare la mente dei bambini in quel luogo e in quel determinato momento cercando di farli ragionare, con molte domande, su come poteva essere il territorio e quindi come la civiltà viveva. Per verificare le ipotesi proporrei dei <b>video/foto</b> che documentano quella civiltà e poi continuerei la discussione con gli alunni. Verso la fine dell'argomento sarebbe bello poter andare in un <b>museo</b> per vedere dei veri reperti e <b>svolgere attività operative</b> . Infine raccogliere tutto il sapere su un <b>cartellone</b> , oppure su un <b>blog della classe</b>		x		x			x			carte geografiche, cartellone, blog
76	La mia lezione si aprirebbe con un <b>brainstorming</b> : mi piace l'idea di strutturare una lezione e di trasmettere dei contenuti partendo proprio dalle conoscenze pregresse degli alunni. In base agli input ricevuti poi farei vedere delle <b>immagini</b> o dei <b>video</b> , <u>da me precedentemente selezionati</u> , che aiutino gli studenti a chiarirsi maggiormente le idee sulla tematica trattata. Essendo una lezione introduttiva ricorrei poco al metodo della lezione frontale ma lascerei più spazio al ruolo attivo degli alunni, ai quali darei, dopo la visione di immagini e filmati, la possibilità di <b>porre delle domande</b> sulle cose che più hanno attirato la loro attenzione lasciando magari alcune risposte in sospeso per <u>alimentare la loro curiosità</u> in vista delle lezioni successive. Infine concluderei il tutto con l'elaborazione e spiegazione di una <b>mappa concettuale</b> con le parole chiave legate al tema delle civiltà antiche.							x	x		immagini, video, mappa concettuale
99	<b>Spiegherei prima teoricamente</b> le civiltà e approfondirei con <b>attività manuali</b> o con dei <b>video</b> .	x	x								video
115	Penso che se dovessi spiegare un argomento così lontano da noi mi aiuterei sicuramente con <b>immagini</b> , piuttosto che <b>documentari</b> in cui sono presenti i <b>ricostruzioni</b> delle poleis greche, del tipico cittadino ecc. Potrebbe essere utile <b>portare ai ragazzi degli oggetti</b> di quel periodo e magari fargli <b>riprodurre con dei "lavoretti" oggetti simili</b> . Oppure attraverso una <b>scenetta</b> interpretata da loro, cercare di calarli di più in quel mondo.		x	x							immagini, documentari, ricostruzioni, oggetti

Fig. 25 Tabella di analisi delle metodologie didattiche (D3\_Ianno)

Nei grafici nelle figure 26 e 27 si mostrano le ricorrenze delle categorie individuate per il I e V anno.

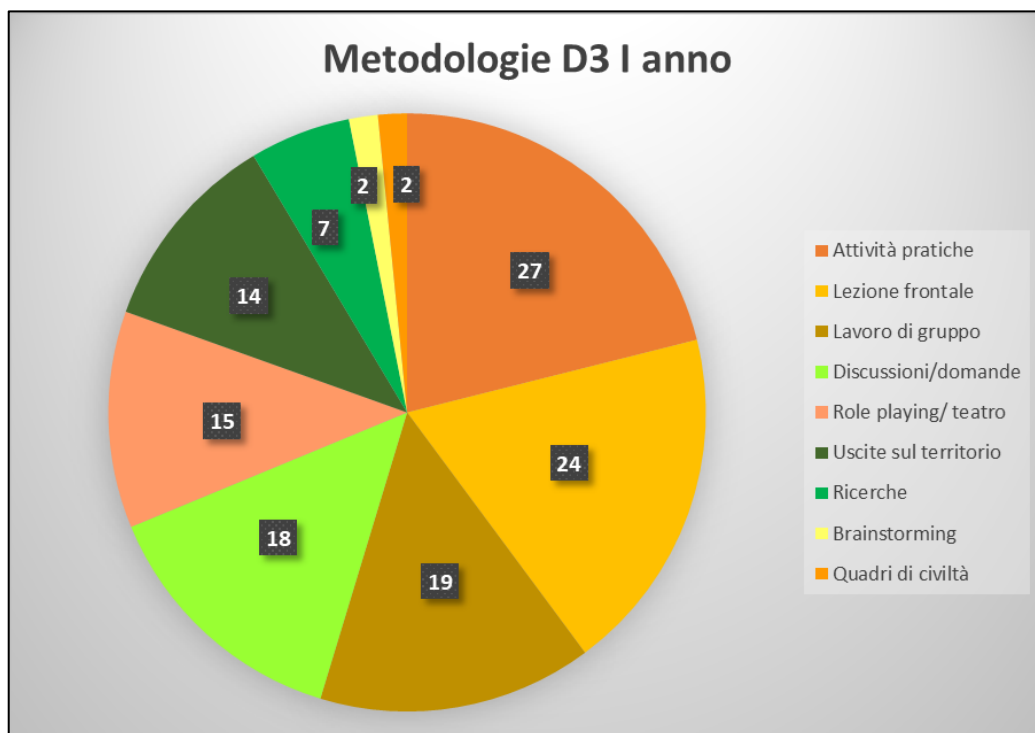


Fig. 26 Ricorrenze metodologie didattiche D3\_I anno

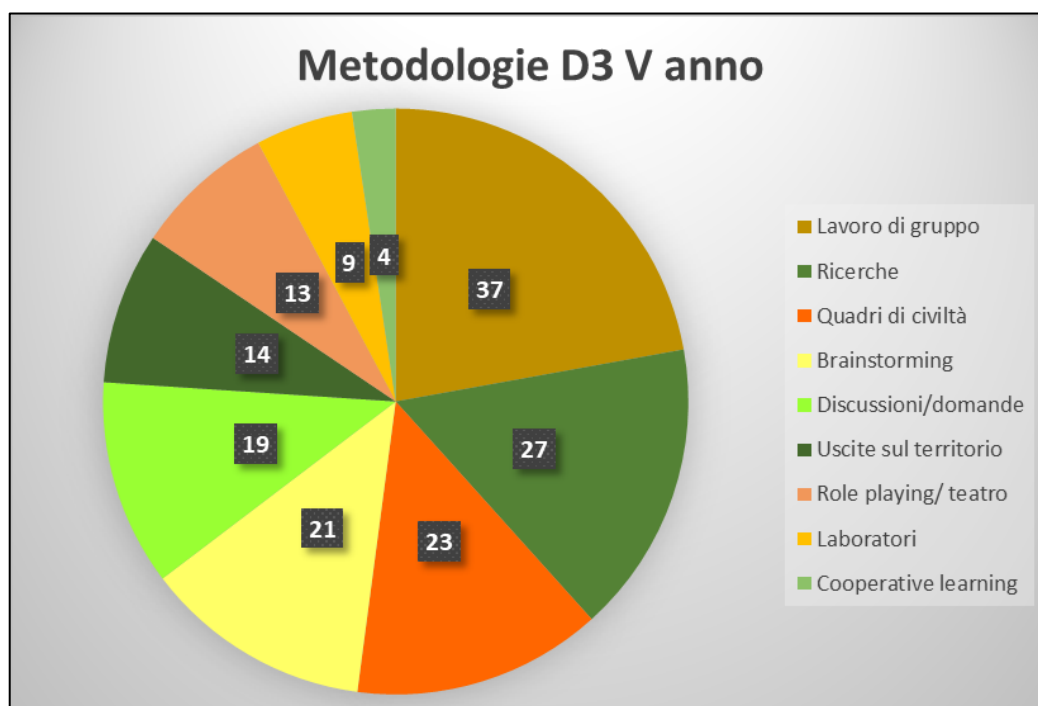


Fig. 27 Ricorrenze metodologie didattiche D3\_V anno

Nell'analisi del I anno si riscontra una prevalenza delle attività pratiche che sono descritte con gradi di consapevolezza molto differenti (si vedano esempi in Fig. 25) a partire dai "lavoretti" (Q73 e Q115) fino alla descrizione di un laboratorio di simulazione di scavo finalizzato alla comprensione del rapporto con le fonti (Q89).

Ugualmente ben attestata è la lezione frontale che viene sempre, con una sola eccezione, indicata come integrata con la visione di video, immagini o oggetti. A seguire vi sono le categorie 'Lavori di gruppo' e 'Discussione/domande'. Da quest'ultima abbiamo tenuta separata la categoria del brainstorming, data la sua specificità (Nigris et al., 2007), che si trova in solo 2 risposte del I anno, ma nel V anno ricorrerà con maggior incidenza.

Vi è quindi una discreta incidenza di role-playing e drammatizzazioni seguiti dalle uscite sul territorio. Va sottolineato come queste ultime siano descritte per lo più come 'gita' o 'visite guidate' al museo, senza traccia di un'idea di coprogettazione con le istituzioni culturali e neppure dell'uso del territorio *tout court*, da parte dell'insegnante o con l'ausilio di esperti, per leggere la storia (Bevilacqua, 2007). Seppur con una presenza minoritaria, tuttavia, è importante notare come sia presente la categoria 'Ricerca', tra le metodologie indicate fin dal I anno.

Un primo dato evidente per il V anno riguarda la lezione frontale, che scompare completamente a favore delle tre categorie più rappresentate: 'Lavori di gruppo', 'Ricerche' e 'Quadri di Civiltà', che molto spesso ricorrono contestualmente nelle descrizioni più dettagliate come negli esempi di seguito riportati:

*Partirei dalle preconoscenze dei bambini attraverso una discussione iniziale/brainstorming; proporrei loro delle immagini, dei documenti, video che descrivano la civiltà in questione; approfondirei le curiosità dei bambini, paragonando magari la quotidianità dell'epoca con quella odierna; farei costruire loro un quadro di civiltà per riorganizzare le informazioni; proporrei un momento di discussione finale per capire ciò che è rimasto ai bambini e le loro opinioni finali. (Q21\_D3\_Vanno)*

*Per affrontare il tema delle civiltà antiche proporrei innanzitutto un brainstorming per indagare le preconoscenze dei bambini sul tema (che spesso sono più approfondite di quanto pensiamo). Partendo da questo, inizierei poi a fare un lavoro di ricerca di informazioni più approfondite, che serviranno poi per costruire un quadro di civiltà in cui riassumere le principali caratteristiche. Questo lavoro di ricerca può essere svolto a gruppi (con possibilità di assegnare un indicatore diverso ad ogni gruppo/coppia di gruppi o affrontare uno stesso indicatore contemporaneamente) e deve servirsi di più fonti, da sussidiari a libri (della scuola, della biblioteca o dei bambini stessi), da video (se possibile*

mostrati in classe) a materiali forniti dall'insegnante (libretti di musei, ecc.).  
(Q64\_D3\_Vanno)

Un'altra categoria che aumenta notevolmente rispetto al primo anno, come abbiamo già accennato, è il brainstorming (dal 2% al 13%) senza che a questo corrisponda un calo significativo della categoria 'Discussione/domande' che passa dal 14% all'11%. Questo dato è indicativo del fatto che non si tratti solamente di una più puntuale definizione terminologica, ma di un reale aumento nella proposta di pratiche che coinvolgano le idee e il pensiero dei bambini e mirino a sviluppare la loro capacità dialogica, anche se questi obiettivi non sempre sono esplicitati.

Passiamo ora ad analizzare materiali e strumenti che sono esplicitati in 76 risposte, ovvero il 70 % delle 108 che riportano le metodologie per il I anno e in 54 su 84 (64%) per il V anno e a seguire i grafici con le ricorrenze per il I e V anno. Di seguito nella Fig. 28 si propone un estratto della relativa tabella di analisi e seguire i grafici con le ricorrenze (Fig. 29-30).

	D3 I anno MATERIALI	LIBRO DI TESTO	MULTIM EDIALI	MAPPE CONCETTUALI	LINEA DEL TEMPO	CARTE GEOGRAFICHE	CARTELLONI/ SCHEMI	DISEGNI	OGGETTI	FONTI	IMMAGINI/ FOTO	RACCONTI/ MITI
12	Adotterei un approccio più <b>multimediale</b> , per stimolare i bambini, per esempio con la lim, proponendo programmi che interattivi (rino pianetino, usato anche nella mia esperienza), oppure <b>documentari</b> o cercando informazioni su musei o luoghi storici.		x									
67	La mia lezione partirebbe dalla presentazione alla classe di <b>immagini e oggetti</b> significativi della società di riferimento, o meglio se possibile dalla visita a un museo o a un sito archeologico. In questo modo il bambino si incuriosisce e viene direttamente a contatto con la cultura di riferimento acquisendo prime nozioni e costruendosi in autonomia proprie idee e impressioni. In seguito in classe riasfronterei l'argomento chiedendo a ogni bambino di raccontare ciò che ha visto e ciò che pensa, se già conosce qualcosa di quanto è stato osservato, se aveva mai visto o sentito parlare prima dell'argomento. Se possibile farei vedere dei brevi <b>video</b> semplici sulla tematica, o leggerei semplici <b>racconti</b> sull'argomento e infine sistematizzerei quanto imparato con <b>disegni</b> , e piccoli <b>riassunti</b> e magari creando dei <b>cartelloni</b> per raccogliere il sapere imparato. L'intero approccio sarebbe centrato sulla sperimentazione e l'esperienza diretta del bambino, eviterei la lezione prettamente frontale.		x				x	x	x		x	x
	Per presentare il tema delle civiltà in una classe quarta, inizierei a mostrare sul <b>planisfero</b> i territori geografici coinvolti, per presentare una prima collocazione spaziale oppure farei colorare agli alunni la zona interessata. Sempre partendo dalla carta comincerei a mostrare le attività principali delle civiltà (per esempio, partendo dal mostrare il Tigri e l'Eufrate, spiegherei l'importanza dei due fiumi e parlerei di come fossero utili alle attività commerciali, agricole ecc...) Una volta presentata la civiltà in modo generale, comincerei ad approfondirne l'insegnamento, prima presentando <b>fonti</b> e poi concentrandomi ogni volta su aspetti diversi, come l'organizzazione dello Stato/Città, delle attività economiche, delle religioni...					x				x		
111	Obiettivo di apprendimento: conoscere le prime civiltà che si svilupparono lungo ai fiumi. Contenuti e Metodologie: lavoro di gruppo, realizzazione di <b>mappe concettuali</b> , visione di <b>video</b> alla LIM, utilizzo della <b>cartina geografica</b> , utilizzo del <b>libro di testo</b> per lettura e comprensione, costruzione di <b>tabelle, grafici e linee del tempo</b> .	x	x	x	x	x	x					

Fig. 28 Tabella di analisi di materiali e strumenti didattici (D3\_Ianno)

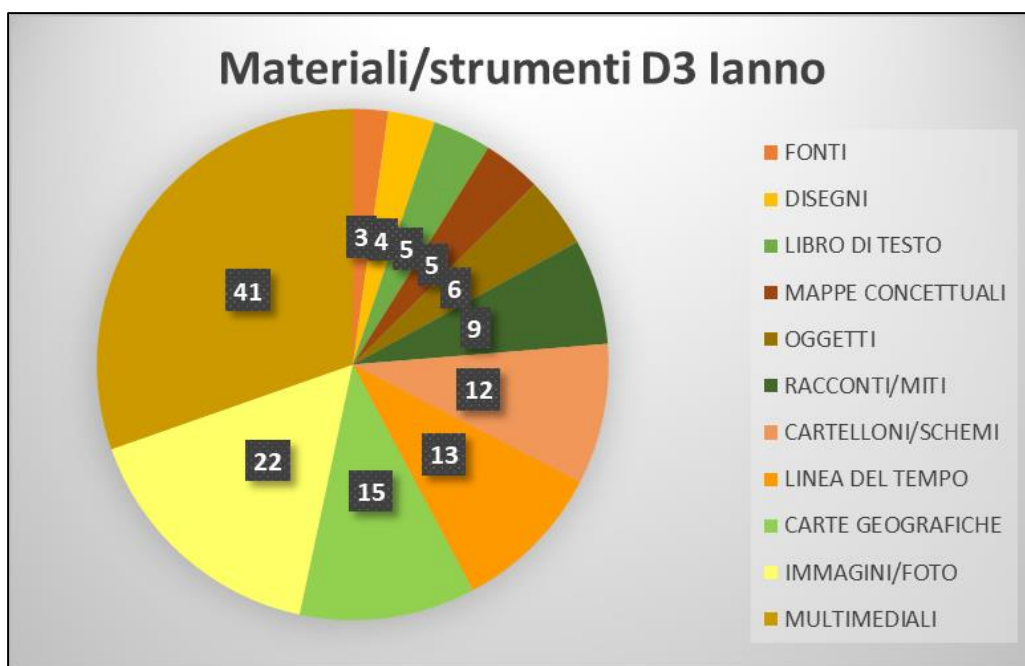


Fig. 29 Ricorrenze materiali e strumenti D3\_I anno

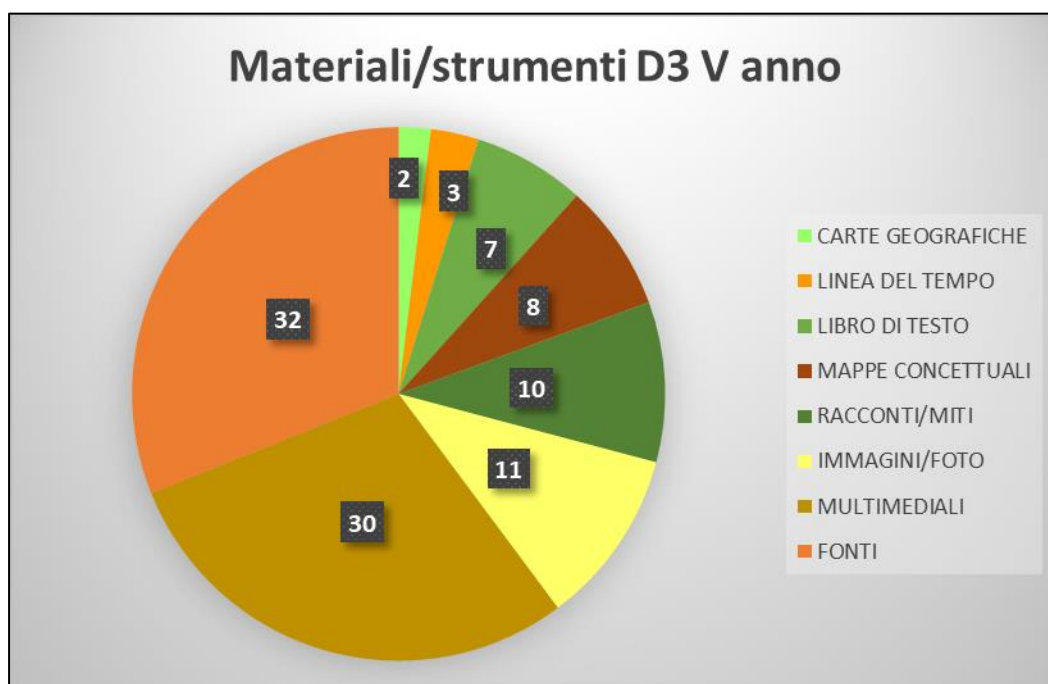


Fig. 30 Ricorrenze materiali e strumenti D3\_Vanno

Si sono raggruppati tutti gli strumenti multimediali (video, documentari, uso di LIM e PC) che sono di gran lunga i più menzionati nel I anno e anche nel V risultano ben attestati.

In alcuni casi è interessante notare come si parli di documentari o filmati che mostrino ricostruzioni di scene di vita o ambienti dell'antichità, a supporto di quel legame e interesse per

la vita quotidiana che permette ai bambini di immedesimarsi e calarsi anche in realtà molto lontane dalla propria.

Nel V anno la seconda categoria di materiali più attestata sono le fonti, dato che ribadisce una consapevolezza degli studenti della necessità di esplicitare come il sapere storico venga costruito a partire dall'analisi di reperti, fonti iconografiche o documenti. Questo legame non è così evidente nelle risposte del I anno poiché quando vengono menzionati immagini, foto, e oggetti non è sempre stato possibile comprendere se si intendano fonti storiche o altri tipi di materiali, immagini e oggetti e dunque si è preferito tenere tre categorie distinte: 'Immagini/foto', 'Oggetti' e 'Fonti'.

Cartelloni e schemi sono stati accorpati mentre per le mappe concettuali si è lasciata una categoria a sé data la peculiarità di questo strumento e la sua ricorrenza in particolare nelle risposte del V anno.

Ci preme inoltre segnalare, data la relazione con lo studio di caso del progetto STEP che illustreremo nel capitolo successivo, che nelle risposte del I anno che indicano come metodologia la ricerca condotta dai bambini, in un caso si propone l'uso dell'intervista (Q109) come strumento per il reperimento di informazioni, che non rientra in nessuna delle categorie di materiali e strumenti sopra elencati, e in un'altra risposta, di una studentessa che già insegna, si menziona l'allestimento di una mostra in classe sui usi e costumi degli Egizi (Q61).

Abbiamo infine estrapolato la ricorrenza del tema dell'attenzione alle preconoscenze dei bambini che riteniamo un dato significativo anche se non l'abbiamo inserita come categoria a sé poiché trasversale a diverse opzioni. La troviamo in 24 risposte del I anno (22%), e 21 del V anno (25%). Alcuni studenti parlano della curiosità, degli interessi e in un caso dei bisogni dei bambini, esplicitando che sarebbero questi il punto di partenza per progettare l'attività didattica. Anche in questo caso i gradi di complessità di articolazione delle risposte sono molto differenti e se ne riportano di seguito alcuni significativi esempi:

*Credo che inizierei a chiedere loro cosa credono di sapere e, a partire dalle loro risposte, imposterei la lezione. (Q7\_D3Ianno)*

*Proporrei un approccio innovativo attraverso utilizzo di tecnologie (LIM) per permettere di vedere in classe realtà lontane, ad esempio attraverso Google Earth o siti dei musei, e visione di documentari. Fare attività che partono da proposte dei bambini e preconoscenze. (Q12\_D3\_Ianno)*

*Si potrebbe iniziare con un brainstorming per raccogliere le preconoscenze dei bambini e capire quale sia il loro interesse maggiore sulla civiltà (Q11\_D3Vanno)*

*Innanzitutto farei emergere le conoscenze spontanee (pre-concezioni) che i bambini hanno in merito. Questa raccolta mi permetterà di avere una mappa più chiara delle risorse e dei bisogni dei bambini per poi progettare il lavoro. (Q46\_D3Vanno)*

*Proporrei un brain storming iniziale per raccogliere tutte le preconoscenze dei bambini in modo tale da capire cosa e quanto sanno, inoltre mettendo in circolo il sapere di ciascuno potrei incuriosirli e far nascere delle domande interessanti. (Q65\_D3Vanno)*

In conclusione, anche per le metodologie, come abbiamo già evidenziato per contenuti e obiettivi, complessivamente nelle risposte del V anno si riscontra un maggior dettaglio nell'affrontare il tema, una migliore padronanza del lessico e le risposte sono mediamente più articolate.

#### Domanda 4

*Tutte le materie scolastiche, se insegnate in modo adeguato, sono fondamentali per l'educazione alla cittadinanza attiva. Scegli le 3 per te più importanti ai fini dell'educazione alla cittadinanza attiva e mettile in ordine (1 la più importante e 3 la meno)*

Obiettivo di questa domanda era verificare l'incidenza della storia nelle risposte degli studenti. Nella somministrazione pilota di Siviglia si erano messe tutte le materie della scuola primaria e chiesto agli studenti di stabilire un ordine di importanza, ma dal momento che molti di loro (41%) avevano espresso nella risposta 4.1 difficoltà ad eseguire questa operazione e alcuni si erano dichiarati contrari ad una 'classifica', ribadendo l'importanza di tutte le materie, si è pensato di ristrutturare la domanda chiedendo di indicarne solo 3.

Va premesso un dato di contesto da considerare nell'analisi delle risposte, ovvero il fatto che i questionari siano stati somministrati all'interno dei corsi di Storia e Didattica della Storia e dunque questo può aver in parte condizionato le risposte degli studenti che nel momento della compilazione certamente avevano questa materia più presente di altre. I risultati che presentiamo vanno quindi osservati con questa accortezza, tuttavia, come si desume dalle percentuali complessive (Fig. 34 e 38) la Storia presenta dei numeri considerevoli, anche



volendo pensarli sovrastimati. Si presentano di seguito (Fig. da 31 a 38) i grafici relativi alle tre risposte per ciascuna delle due coorti.

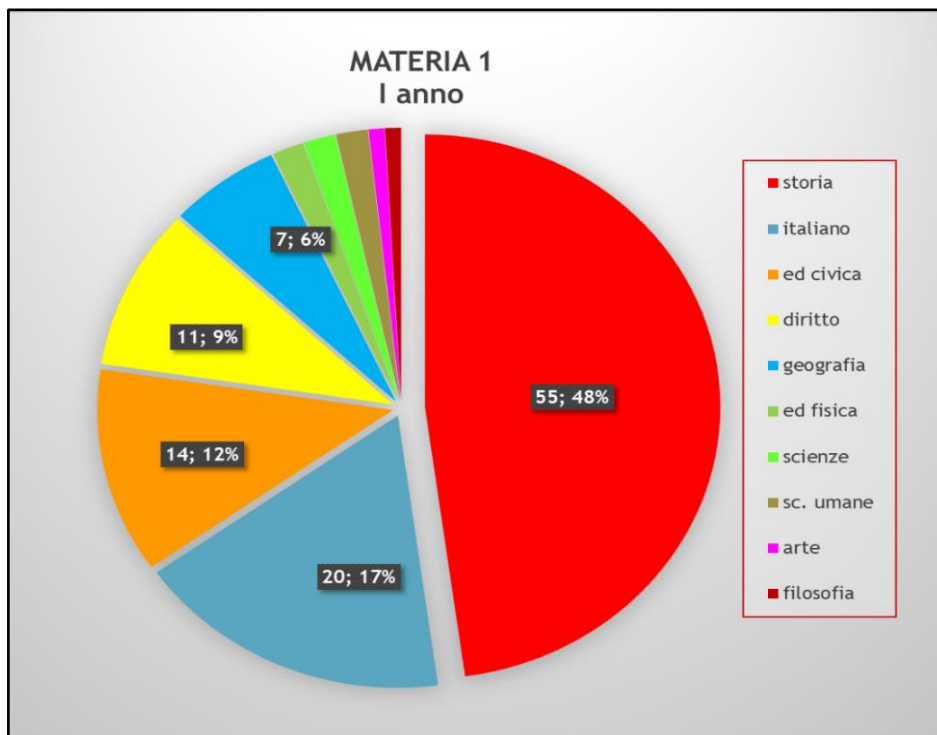


Fig. 31 D4\_Ianno Materia al primo posto

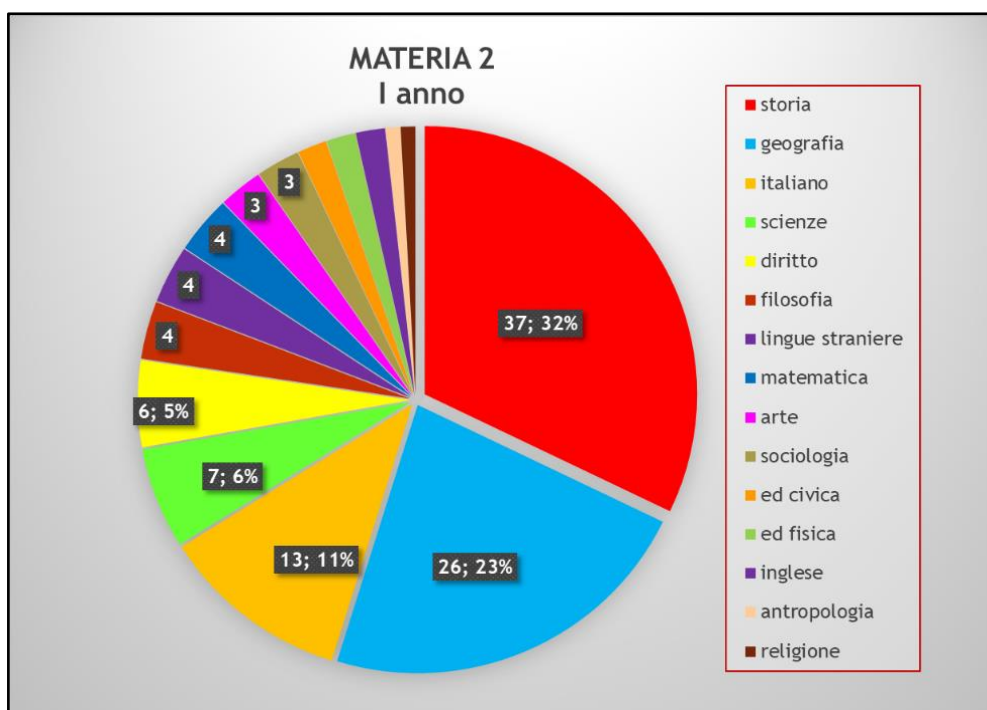


Fig. 32 D4\_Ianno Materia al secondo posto

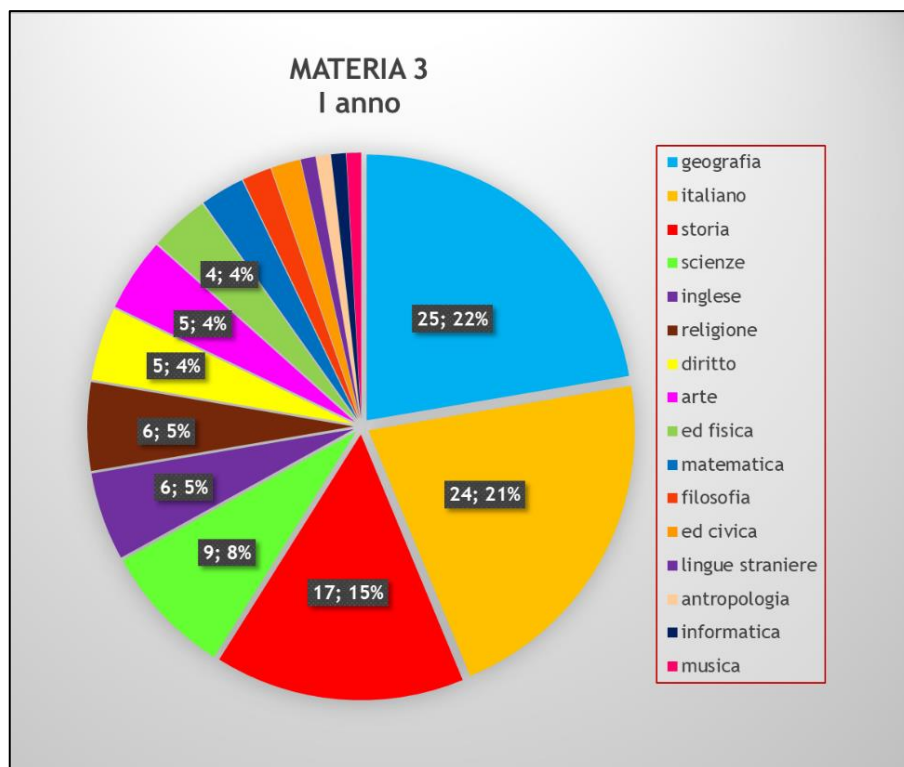


Fig. 33 D4\_Ianno Materia al terzo posto

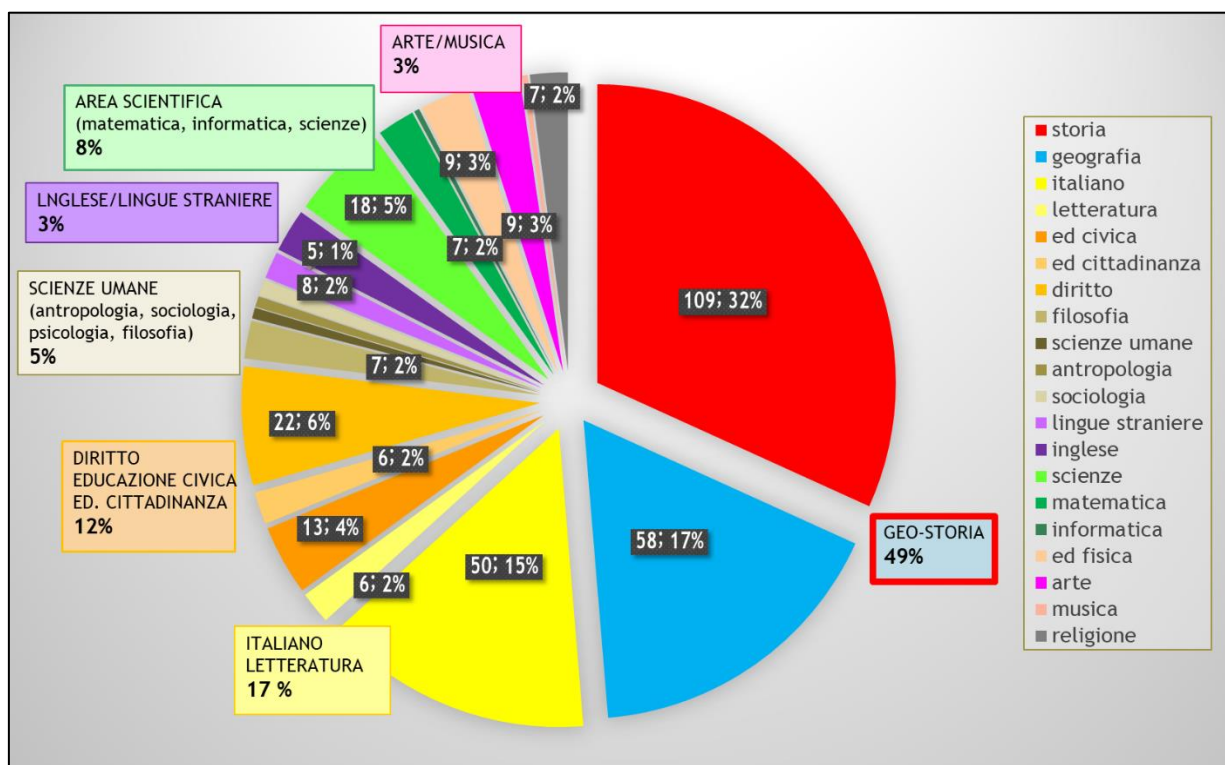


Fig. 34 Totali D4 I anno

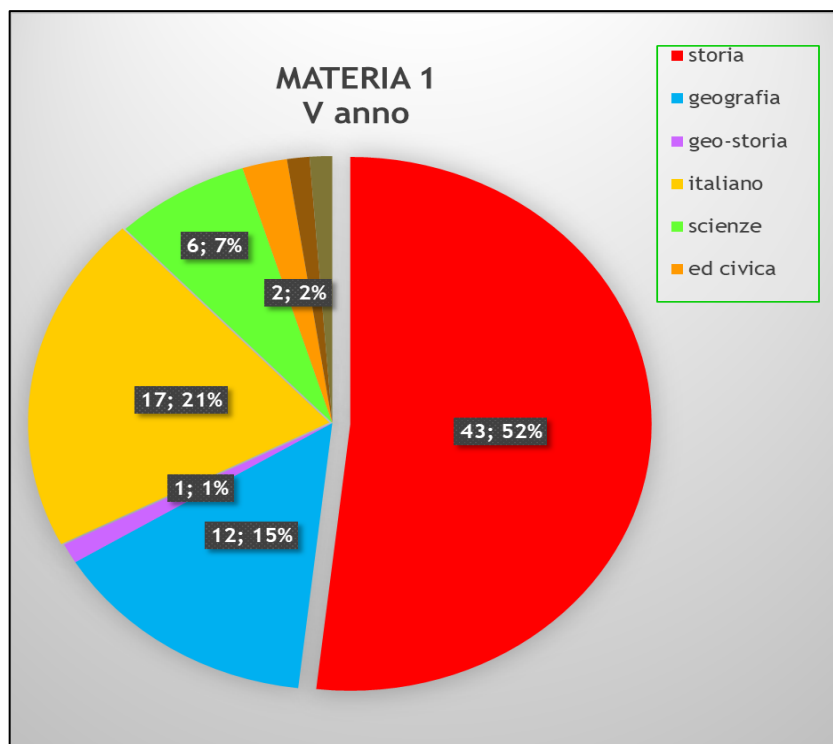


Fig. 35 D4\_Vanno Materia al primo posto

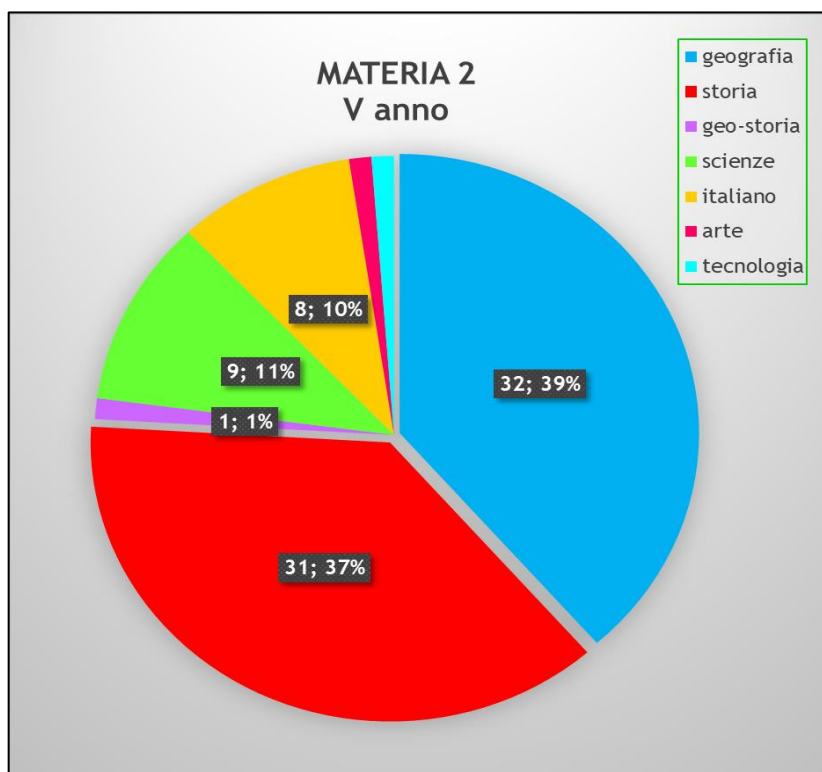


Fig. 36 D4\_Vanno Materia al secondo posto

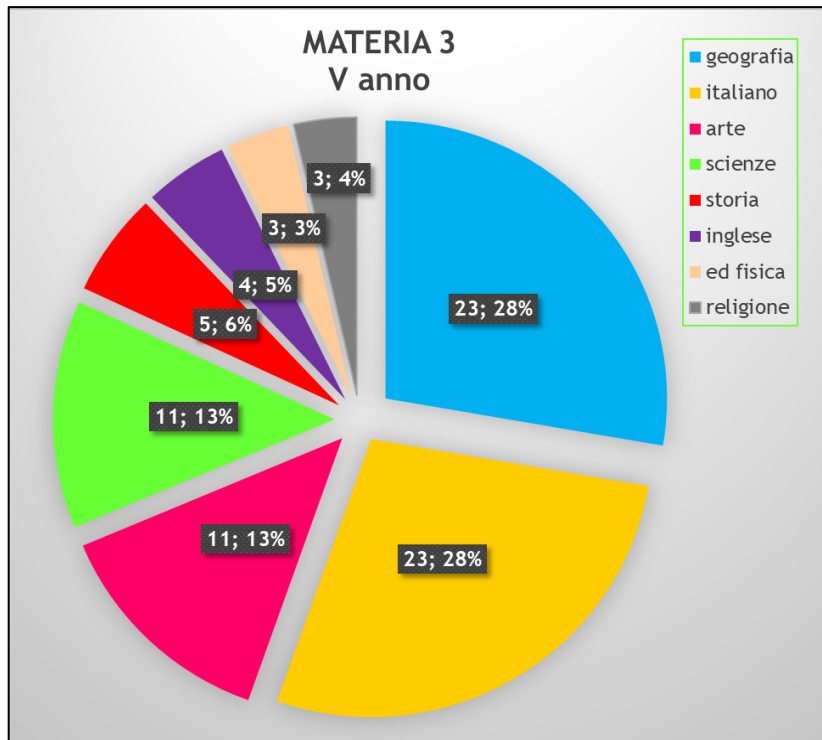


Fig. 37 D4\_Vanno Materia al terzo posto

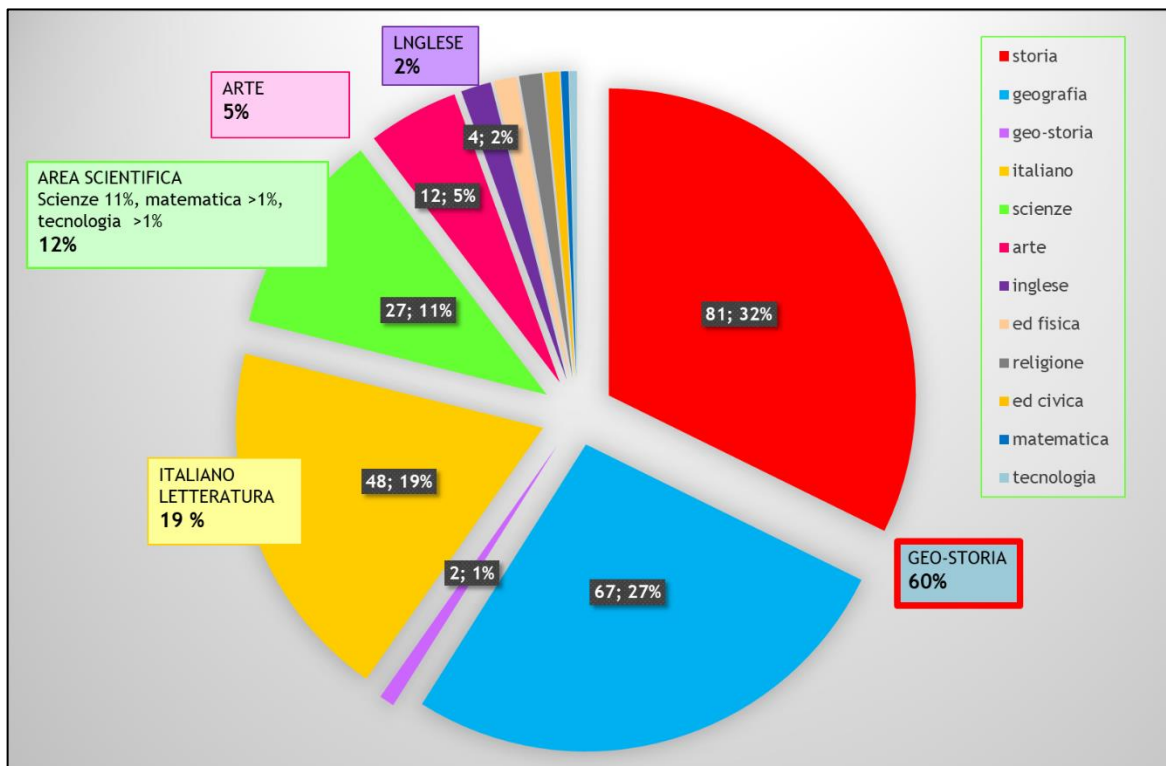


Fig. 38 Totali D4 V anno

Un primo dato che emerge dal confronto tra le due coorti è il fatto che nel V anno le materie indicate siano esclusivamente quelle insegnate alla scuola primaria, mentre gli studenti del primo anno, forse perché per la maggior parte ancora freschi della frequentazione di una scuola superiore hanno incluso, seppur in percentuale non rilevante (< 20%), anche altre discipline nella cornice delle scienze sociali e umane come ad esempio la filosofia, il diritto, sociologia e antropologia.

Nel I anno la Storia viene indicata come la prima materia scolastica fondamentale per l'educazione alla cittadinanza attiva nel 48% delle risposte, seguita dall'Italiano con il 17%. Al secondo posto la storia ricorre nel 32% delle risposte e al terzo nel 15%.

Nel V anno Storia è al primo posto nel 52% delle risposte, seguita sempre da Italiano con il 17%. Al secondo posto nel 37% e al terzo nel 6%.

Sono solo 6 (5%) le risposte del primo anno che non contengono la Storia nella tripletta:

- 1) Scienze 2) Matematica 3) Geografia (Q11\_D4Ianno)
- 1) Arte 2) Educazione fisica 3) Italiano (Q46\_D4Ianno)
- 1) Italiano (letteratura/antologia) 2) Lingua straniera 3) Geografia (Q50\_D4Ianno)
- 1) Italiano 2) Lingue straniere 3) Geografia (Q54\_D4Ianno)
- 1) Italiano 2) Educazione all'immagine 3) Scienze (Q92\_D4Ianno)

In una sola risposta non viene effettuata la selezione:

*Secondo me alla scuola primaria non vi sono materie fondamentali per l'educazione alla cittadinanza attiva poiché quest'ultima si impara solamente vivendo in società, a partire dalla convivenza quotidiana all'interno di un contesto sociale quale può essere la classe.*  
(Q62\_D4Ianno)

Uguualmente nel V anno sono solamente 2 (2%) le risposte in cui la Storia è assente:

- 1) Scienze 2) Geografia 3) Arte (Q6\_D4Vanno)
- 1) Scienze 2) Tecnologia 3) Geografia (Q49\_D4Vanno)

Nel V anno in una sola risposta non viene effettuata la selezione, tuttavia sono altre due che manifestano poi nella D4.1 le difficoltà incontrate per effettuare la classifica proposta:

*Secondo me tutte le discipline concorrono a sviluppare un senso di cittadinanza nell'alunno. (Q22\_D4Vanno)*

*1) Italiano 2) Storia e geografia 3) Scienze. In realtà vorrei mettere anche Educazione alla cittadinanza, ma purtroppo nelle attuali Indicazioni nazionali non è annoverata come disciplina a sé stante. Trovo inoltre difficile mettere le discipline in ordine di importanza, perché esse sono interdipendenti e ugualmente importanti. (Q59\_D4.1Vanno)*

*1) Storia 2) Italiano 3) Geografia. Credo in realtà che tutte le materie, gli approcci didattici e le metodologie, favoriscano lo sviluppo della cittadinanza attiva. Non sia una questione che dipende solo dalle materie scolastiche, ma dal modo con cui sono affrontate. (Q68\_D4.1Vanno)*

Oltre ad osservare le percentuali di ricorrenza delle singole materie si sono effettuati degli incroci all'interno delle triplete per verificare se la Storia fosse associata dagli studenti con particolare frequenza ad altre materie.

Senza volersi addentrare in analisi statistiche al di fuori della nostra portata si può notare che nelle 55 risposte del I anno che mettono Storia al primo posto Geografia è indicata come seconda materia in 23 risposte, quindi quasi nel 50% dei casi, e Italiano in 12. Delle 7 risposte che hanno Geografia al primo posto, 6 hanno Storia al secondo.

Una situazione analoga si riscontra nel V anno dove delle 43 risposte con Storia come prima materia 29 (67%) hanno Geografia al secondo posto, e 7 Italiano.

Questi dati ancora una volta ci indicano come, anche nell'immaginario degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, ancora più al V anno che al I, Storia e Geografia rappresentino un campo del sapere se non unico certamente fortemente correlato e nel V anno in alcuni, seppur rari, casi troviamo indicata proprio la disciplina Geo-storia.

Anche nei grafici (Fig. 34 e 38) che restituiscono il totale di tutte le materie menzionate nelle tre posizioni la Storia risulta sia nel I che nel V anno la materia maggiormente attestata, singolarmente con il 32% di ricorrenze in entrambi i casi. Riportando il numero delle attestazioni totali al numero di questionari si evince che la Storia è presente nel 94% (109 su 116) delle risposte del I anno e nel 96% del V anno.

Il rapporto tra Storia e Educazione alla Cittadinanza è dunque numericamente evidente e dall'analisi delle risposte alla domanda D4.1, nella quale si chiedeva di esplicitare il perché della propria scelta, si cercherà di far emergere anche il dato qualitativo.

Anche in questo caso le categorie di analisi sono state definite con un metodo *grounded* cercando di evitare, per quanto possibile, condizionamenti dovuti alla ricorrenza di molti temi già incontrati nelle prime due domande e volutamente quindi non si sono utilizzate le stesse categorie, anche se chiaramente ci sono molte sovrapposizioni con le domande 1 e 2 e, come vedremo in seguito anche con la domanda 5.

Nel primo anno sono 12 e nel V 7 le risposte che non contengono alcuna motivazione specifica o riferimenti così generici e tautologici da non rendere possibile alcuna categorizzazione. Si riportano di seguito alcuni emblematici esempi:

*Perché all'interno di esse si può parlare di argomenti inerenti alla cittadinanza attiva.*  
(Q94\_D4.1Ianno)

*Perché sono discipline fondamentali* (Q106\_D4.1Ianno)

*Perché ritengo che attraverso la conoscenza di queste materie si possa approfondire l'educazione alla cittadinanza.* (Q5\_D4.1Vanno)

Si è deciso in questa sede di analizzare solamente le motivazioni dichiaratamente legate al sapere storico, poiché il prendere in considerazione tutte le materie citate ci avrebbe portato lontano dal focus della ricerca.

Un dato interessante, tuttavia, che riportiamo anche se esula dalle risposte inerenti alla Storia, riguarda il tema dell'ambiente, da conoscere, preservare e proteggere, in coerenza con gli assunti del progetto STEP, nel quale l'Educazione allo sviluppo sostenibile è stata assunta quale ambito imprescindibile per un'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Da sottolineare come non sia per nulla citato nelle risposte del I anno, tra le quali la materia Scienze ricorre solo in 5 occasioni, ma nelle risposte del V anno vi siano 17 espliciti riferimenti alla tutela ambientale, 12 legati a Scienze e 5 riferiti a Geografia. Riportiamo di seguito alcuni esempi:

*Scienze insegna come vivere rispettando l'ambiente in cui viviamo, storia mostra com'è stato visto il concetto di cittadinanza in passato e italiano porta le testimonianze dei vissuti delle persone.* (Q3\_D4.1Vanno)

*Scienze: sia per responsabilizzare i bambini verso il rispetto dell'ambiente e delle altre specie animali, sia per aiutarli a sviluppare il metodo scientifico come strumento di*

*conoscenza della realtà. Storia: per rendere consapevoli i bambini dei fatti del passato e per aiutarli a trovare il senso dei fatti del presente. (Q30\_D4.1Vanno)*

*Geografia è utile per comprendere il nostro territorio, per essere consapevoli dell'ambiente nel quale viviamo e che dobbiamo preservare. L'insegnamento della storia ci aiuta a capire quale sia la storia del nostro popolo, del luogo nel quale viviamo, in modo da creare un senso comune di identità, fortificato dalla lingua di origine e dalle tradizioni. (Q47\_D4.1Vanno)*

Vi sono infine due risposte che legano interdisciplinariamente le tre materie, Storia, Scienze e Geografia nel primo caso e Scienze e Geografia nel secondo caso, ponendo il rispetto dell'ambiente come obiettivo trasversale:

*Tutte e tre le discipline [Storia, Scienze, Geografia] vedono da tre punti di vista diversi il mondo e ci insegnano a rispettarlo per evitare errori passati e errori che potrebbero nascere dal non rispetto dell'ambiente che ci circonda e dai nostri diritti. (Q13\_D4.1Vanno)*

*Geografia e Scienze sono utilissime per l'educazione civica poiché aiutano a conoscere e comprendere il mondo in cui viviamo, il nostro paese, gli ecosistemi, gli animali e le piante che lo abitano. Terra, flora e fauna devono essere conosciuti e rispettati attraverso lavori di sensibilizzazione e rispetto all'ambiente: non sprecare acqua, energia, non inquinare e utilizzare troppa plastica. (Q72\_D4.1Vanno)*

A margine di questa digressione possiamo immaginare futuri sviluppi della ricerca, da un lato per indagare il tema della tutela dell'ambiente e del paesaggio più in profondità, dall'altro per aver conferma, o smentita di un dubbio che abbiamo già sollevato ovvero il possibile condizionamento dettato dal contesto del Corso di Storia e di Didattica della Storia nell'incidenza di questa materia nelle risposte degli studenti.

Sarebbe ad esempio interessante somministrare il questionario all'interno dei corsi di Didattica della Geografia o della Biologia, per comprendere se e quanto le percentuali e le riflessioni mutino all'interno di un contesto differente.

Nella tabella in Fig. 39 si riporta una selezione dell'analisi effettuata per il I anno e di seguito nei grafici nelle Fig. 40 e 41 i grafici con le ricorrenze delle diverse categorie per il I e il V anno.



	D4.1 Spiega il perché della tua scelta.	CONOSCERE IL PASSATO	DIRITTI/DOVERI/REGOLE/ ISTITUZIONI	EVOLUZIONI/ CAMBIAMENTO	CAUSA/ EFFETTO	CAPIRE L'ATTUALITÀ	ALTRE CULTURE/ USANZE E TRADIZIONI	RISPETTO DELL'ALTRO	APRIRE LA MENTE/ PENSIERO CRITICO	ERRORI/ NON RIPETERLI	VALORI/ ESEMPIO	RIFLETTERE (su temi quotidiani, sulla società)	
5	Perché sono le materie che fanno <b>aprire la mente</b> e andare oltre ciò che i bambini vedono tutti i giorni, ampliano la mente	X							X				1)Storia 2)Geografia 3)Inglese
10	Credo essere siano fondamentali per <b>promuovere le buone condotte</b> e <b>conoscere i diritti e doveri di cui siamo portatori</b>		X								X		1) Storia 2)Geografia 3) Letteratura italiana
19	Storia perché ti fa capire <b>cosa può succedere agendo in modi diversi, si può imparare dai propri errori e capire come siamo e perché siamo così</b> . Geografia per capire le necessità di ogni territorio. Informatica e matematica per risolvere problemi.				X	X				X			1) Storia 2) Geografia 3) Informatica /matematica
33	Diritto è importante perché fornisce le conoscenze di base per vivere in armonia, rispettando le leggi. Storia è altrettanto importante perché ci permette di avere una <b>conoscenza delle nostre origini</b> e degli <b>avvenimenti che hanno influenzato la società odierna</b> , possiamo <b>capire anche il perché alcune leggi</b> sono più importanti di altre. Italiano è importante per interpretare al meglio la realtà.	X	X		X	X							1) Diritto 2) Storia 3) Italiano
42	Educazione civica è al primo posto perché è proprio la base; geografia è al secondo perché aiuta tantissimo i bambini a capire com'è il posto in cui vivono e com'è rispetto ad altri luoghi; storia è comunque importante perché la storia locale serve a <b>capire come mai le cose sono quelle che sono</b> dove si vive e allo stesso tempo la storia generale fa <b>capire le differenze con il resto del mondo</b> .			X	X		X						1) Educazione civica 2) Geografia 3) Storia
64	Propongo cittadinanza perché è la materia vera e propria che fa conoscere agli studenti come funziona lo Stato in cui vivono e in cui si dovranno inserire sempre di più con l'avanzare degli anni. Antropologia perché propone lo studio di popoli diversi dal nostro e da quelli "simili" che ci circondano. È una disciplina che fa riflettere su come mai certe popolazioni pensano e agiscono in modi che noi definiamo "strani" e che invece per loro sono normali. Di conseguenza è utilissimo anche lo studio della storia perché ci racconta <b>come mai noi oggi "siamo così" e altre popolazioni invece "sono così"</b> . Due discipline quindi volte a promuovere <b>tolleranza e rispetto, apertura e non paura verso lo straniero</b> .			X		X	X	X					1) Cittadinanza 2) Antropologia 3) Storia
83	La storia mette in risalto la necessità di <b>adottare e condividere delle regole sociali per rispettare i diritti (e doveri)</b> di ciascuno di noi. Inoltre, mostra che la maggior parte dei conflitti è nata da dissensi o violazioni dei diritti di qualcuno, quindi può essere un saldo punto di partenza per <b>riflettere</b> con la classe della necessità di <b>documentarsi e di darsi delle regole</b> .		X								X	X	Storia (non solo testi storici, ma anche miti con una morale), scienze (soprattutto la parte dell'educazione all'ambiente), geografia (soprattutto la parte dedicata agli studi sociali)

Fig. 39 Tabella di analisi D4.1\_Ianno

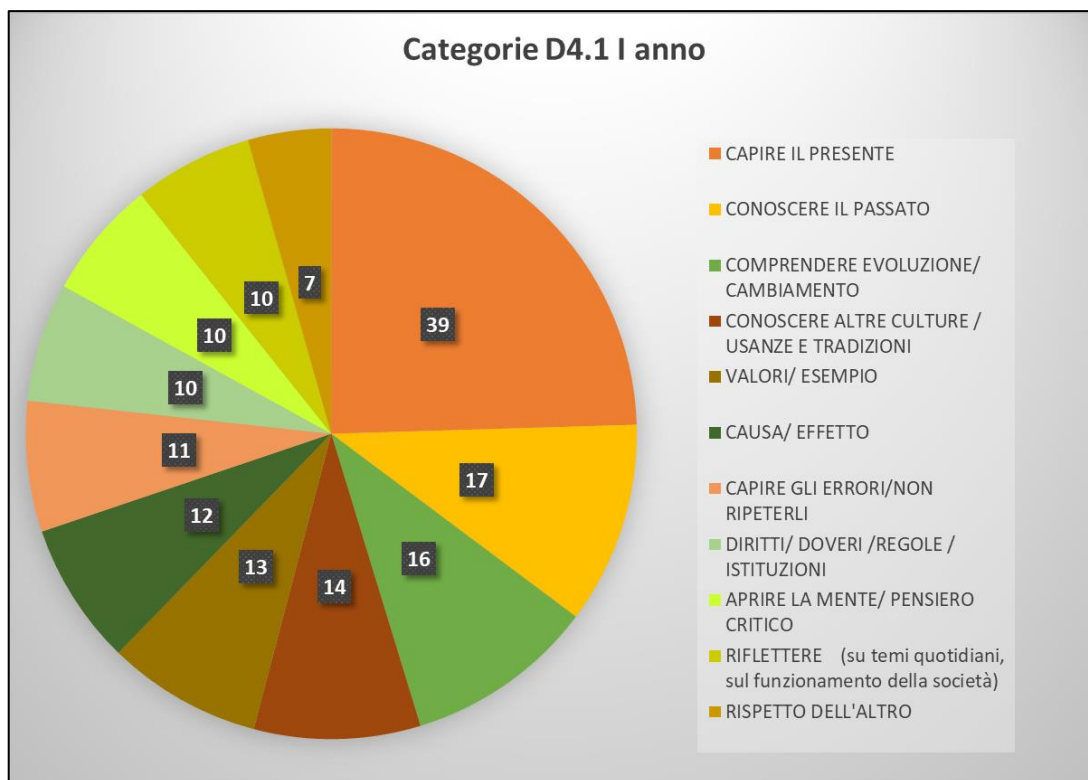


Fig. 40 Ricorrenze categorie D4.1 I anno

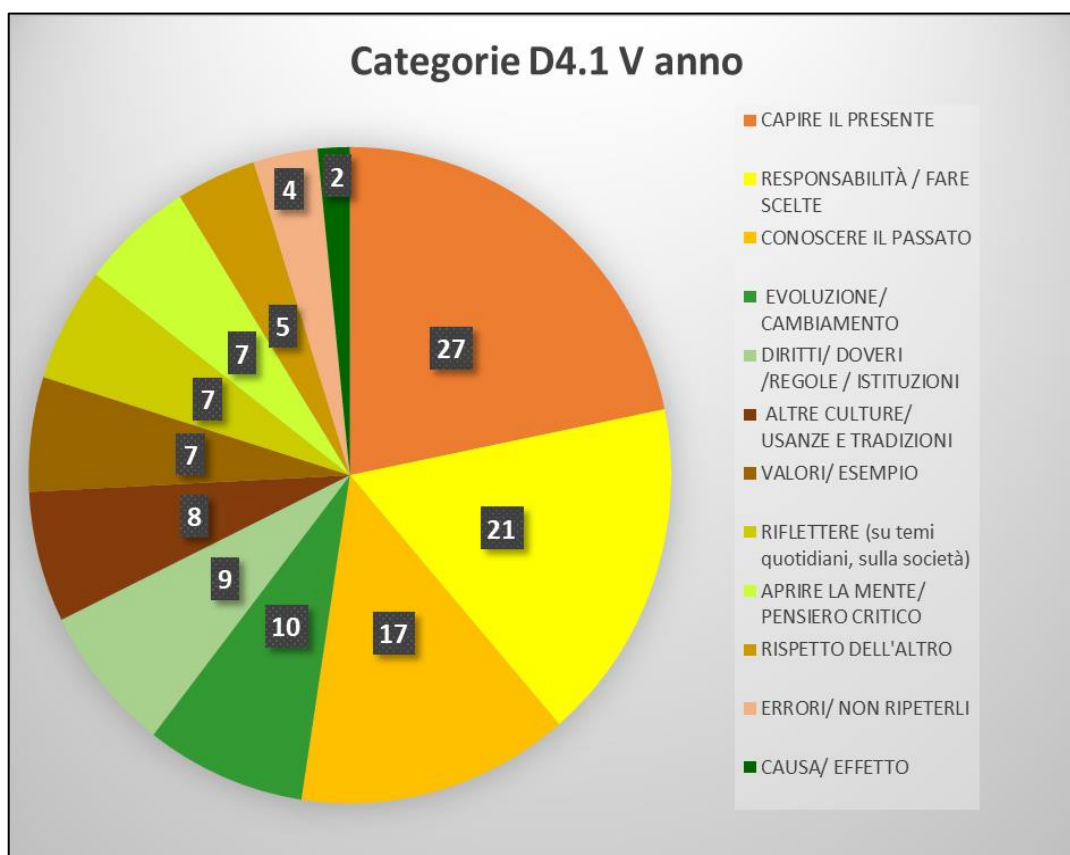


Fig. 41 Ricorrenze categorie D4.1 V anno

Oltre a temi che abbiamo già rilevato e commentato nell'analisi delle prime due domande (D1 e D2) quali il legame del sapere storico con la comprensione della società attuale e il valore *tout court* della conoscenza del passato, si può notare come, soprattutto nel V anno le categorie individuate per l'analisi di queste risposte siano più numerose e dettagliate. In particolare si sottolinea come sia ben attestata nel V anno la categoria che è stata definita come 'Responsabilità/Fare scelte', assente nel I anno, a dimostrazione del fatto che il sapere storico, nel corso degli anni di formazione accademica, si vada via via affermando come fondante per l'esercizio della cittadinanza attiva, non sono a livello di 'sapere' e 'saper essere', ma anche per quanto riguarda il 'saper fare', l'agire responsabilmente all'interno della propria comunità di riferimento. Questa evidenza è supportata anche dalla minor incidenza nel V anno delle due categorie 'Valori/Esempio' e 'Capire gli errori/Non ripeterli' a nostro avviso emblematiche di una visione del sapere storico deterministica e semplicistica come esempio, in positivo e negativo, di valori morali da perseguire o di 'cattive strade' da non ripercorrere.

Si nota infine come la categoria 'Aprire la mente/Pensiero critico', resti poco rappresentata in entrambe le coorti, e questo si lega con il tema più generale della sottostima di questa competenza sul quale ci siamo ampiamente soffermati nel primo capitolo e che approfondiremo nel paragrafo successivo.

### Domanda 5

*Credi che la storia sia importante per l'educazione alla cittadinanza?* [in una scala da 1 a 6 da 'Per nulla' a 'Moltissimo']

Come abbiamo già accennato nell'introduzione al questionario ci si è interrogati a lungo sul senso di raccogliere questo dato quantitativo e se fosse opportuno esplicitare la richiesta di mettere in relazione la Storia con l'Educazione alla cittadinanza, con il rischio di condizionare gli studenti che arrivati a questo punto avrebbero potuto operare una revisione delle risposte precedenti. Si è infine deciso di mantenerla perché il dato numerico può avere un senso data la dimensione del campione e inoltre si tratta di uno dei temi centrali dell'indagine, che se lasciato implicito avrebbe potuto invece emergere in modo assai marginale. Si è adottata l'accortezza, come abbiamo già accennato, di chiedere agli studenti di rispondere alle domande nell'ordine dato e di evitare di ritornare su domande precedenti e l'utilizzo del modulo Google dovrebbe facilitare una compilazione lineare. In aggiunta il corredo della domanda che chiede di motivare il punteggio assegnato, ci garantisce la possibilità di riflettere sui numeri con l'ausilio delle parole degli studenti.

Si riportano in Fig. 42 e 43 i risultati delle due coorti e a seguire l'analisi delle risposte alla domanda 5.1.

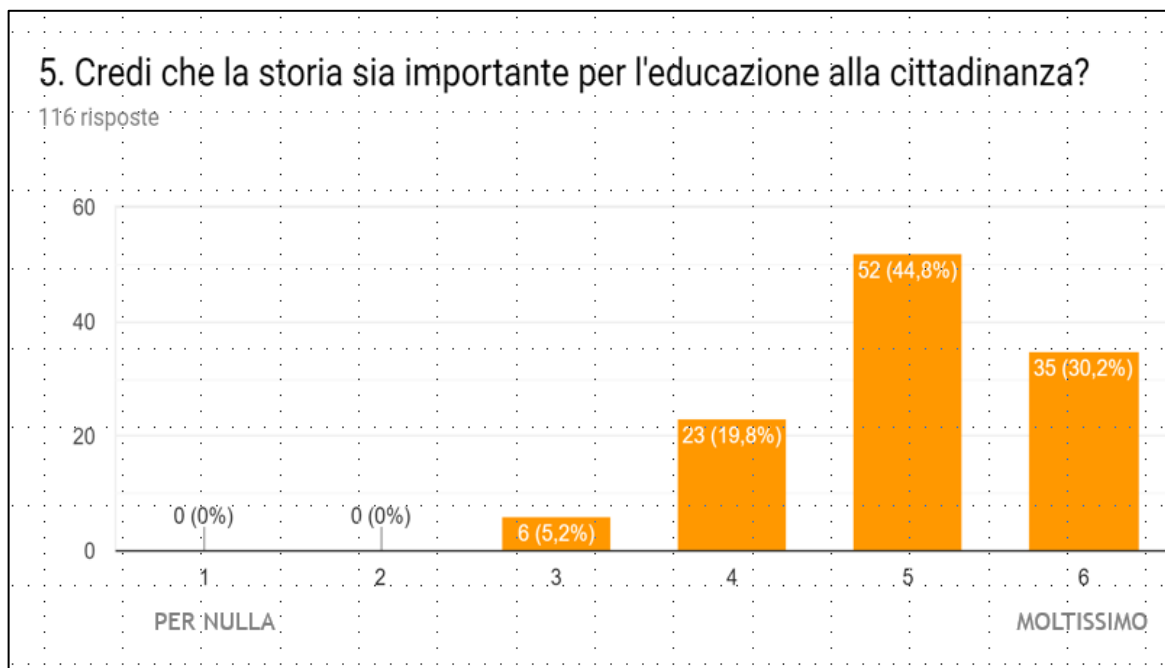


Fig. 42 Riposte I anno D5

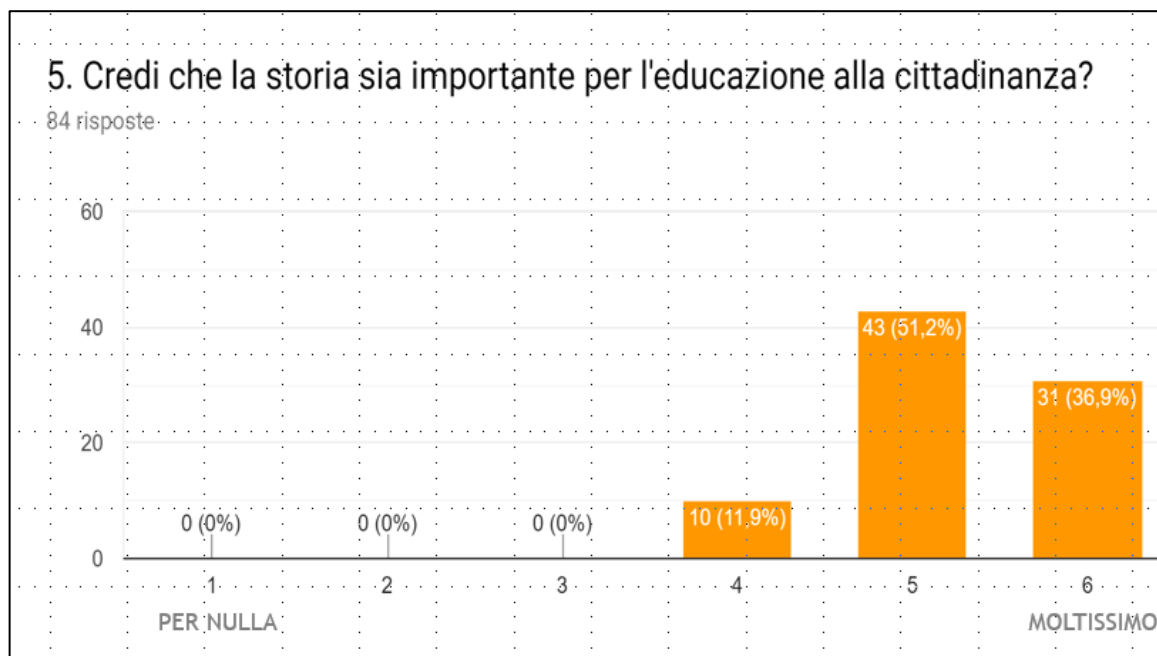


Fig. 43 Riposte V anno D5

Ad uno sguardo complessivo si può notare come in entrambi i casi oltre il 70% delle risposte si attestino sui valori 5 e 6 e come nel V anno non sia presente nessuna risposta con punteggio 3 e diminuisca dal 19% all'11% il valore 4.

Incrociando questi dati con quelli della Domanda 4 si riscontrano, tuttavia, alcune incongruenze che impongono una riflessione generale sulla significatività dei dati relativi alla Domanda 5.

Osservando ad esempio per il I anno i 6 questionari che hanno indicato il valore più basso (3), in Q94 troviamo una contraddizione con il fatto che la Storia sia indicata al primo posto tra le materie più legate all'Educazione alla Cittadinanza. Anche Q48 la indica al secondo posto dopo la Geografia e Q4 e Q 35 la mettono comunque al terzo posto. Solo una risposta (Q92), coerentemente con l'attribuzione del un punteggio basso, non la include mentre Q62, di cui abbiamo già fatto menzione nell'analisi di D4, non aveva effettuato alcuna selezione delle materie.

Ugualmente emergono delle discrasie nelle 23 risposte del I anno che indicano il valore 4: sono tre (Q7, Q28, Q101) a mettere Storia al primo posto nella risposta 4, sette che la indicano al secondo posto (Q2, Q17, Q49, Q69, Q77, Q100, Q114) e sette al terzo (Q3, Q12, Q24, Q30, Q52, Q97, Q103), dunque solo 6 i questionari nei quali non viene menzionata nella scelta delle tre materie e solo in uno di questi nella domanda 1 si era dichiarata una difficoltà a trovare un senso nello studio della disciplina:

*Alle elementari ho capito che qualcosa tra tutto quello che ci ha preceduto può essere interessante. Alle medie non ho mai aperto un libro. Alle superiori mi ha solo causato grandi ansie perché imparavo come un'ossessa capitoli interi senza nessuna utilità per l'interrogazione. Solo dopo la scuola è andata un po' meglio.*  
(Q54\_D5.1Ianno)

Interessante notare anche che in alcuni casi il punteggio 4 viene motivato come attribuito non al sapere storico in sé bensì in relazione alle modalità d'insegnamento:

*La storia può e dovrebbe insegnare gli errori passati e mostrare in maniera riflessiva come migliorare il futuro. Tale processo (a mio parere complesso da riportare in un'aula) è ben lontano dall'essere attuabile oggi. Per questo ho dato solo 4 su 6.* (Q46\_D5.1Ianno)

*Perché permette in maniera teorica di capire le conseguenze che si hanno in seguito a determinati comportamenti. Allo stesso tempo non è così tanto importante perché essendo*

*trasmessa in maniera teorica viene assimilato con più difficoltà da bambini della scuola primaria. (Q49\_D5.1Ianno)*

Alcune incongruenze si possono parimenti osservare per il V anno dove tra i 10 questionari che hanno attribuito il valore più basso (4), in quattro casi (Q2, Q 15, Q 23, Q79) la Storia sia poco coerentemente indicata come la prima materia funzionale all'Educazione alla Cittadinanza nella risposta 4, e alla stessa stregua Anche Q2 e Q82, la indicano come seconda e Q9 e Q52 come terza. Unica corrispondenza apparentemente ragionata si trova in Q50 che nella risposta 4 ha indicato Scienze, Tecnologia e Geografia e già nella risposta 1 aveva dichiarato *“Studiare storia mi è servito unicamente per affrontare la disciplina a scuola da un punto di vista meramente contenutistico”*.

Osservando invece i questionari che riportano il valore massimo (6) si nota una maggior coerenza: dei 35 del primo anno sono 23 (66%) quelli con Storia al primo posto nella risposta 4, 11 che la indicano al secondo posto e solo uno che la mette al terzo.

Ugualmente per il V anno nei 31 questionari con punteggio 6 solo 7 (23%) non hanno indicato nella risposta 4 Storia al primo posto bensì al secondo e nessuno al terzo.

Questi dati in ogni caso ci impongono una riflessione più generale sul grado di attenzione e consapevolezza della scelta effettuata da parte dei compilatori, nel momento in cui si propone una scala Likert e al contempo di quella che potremmo definire 'soggettività dei numeri', che evidentemente da soli non sono sufficienti ad indagare temi complessi come quello che ci si riproponeva con questo questionario.

Per l'analisi delle risposte alla domanda 5.1, che chiedeva di motivare il punteggio assegnato nella risposta 5, abbiamo proceduto come di consueto partendo da un'etichettatura *grounded*, durante la quale si sono riscontrate chiaramente molte affinità con le risposte alla domanda 4.1, vi sono infatti anche 11 risposte per il I anno e 4 per il V che fanno esplicito rimando alla risposta precedente.

Si sono dunque utilizzate le medesime categorie integrandole, tuttavia, con due nuove, 'Identità' e 'Cultura', a sottolineare la rilevanza di questi temi che non erano stati esplicitati in precedenza, seppur sottesi ad alcune risposte, e che ci offrono un ulteriore spunto di riflessione sulla natura del legame tra Storia e Educazione alla Cittadinanza nelle rappresentazioni degli studenti.

È interessante notare a questo proposito come emerga in una risposta del I anno e in 3 risposte del V anno l'aspetto del rapporto tra storia locale, territorio e costruzione della propria identità di cittadino:

*Come dicevo prima se comprendo la storia, per esempio partendo da quella locale, sono più empatico nei confronti dell'ambiente sociale, naturale...(Q113\_D5.1Ianno)*

*Ritengo che la storia locale, soprattutto, sia fondamentale per conoscere il paese in cui viviamo è in cui i bambini dovranno essere cittadini consapevoli. (Q23\_D5.1Vanno)*

*Perché, appresa non in maniera nozionistica, aiuta a far sorgere delle domande, fare confronti, aprire la mente e sensibilizzare circa i problemi dell'attualità, la politica, l'ambiente e il territorio. (Q23\_D5.1Vanno)*

*Il percorso di scoperta e conoscenza di documenti, monumenti storici, fotografie, testimonianze, reperti del passato che un insegnante può intraprendere insieme ai bambini sviluppa in questi ultimi un senso di appartenenza al proprio territorio riscoprendo l'importanza delle proprie origini ma anche la necessità di mantenere sempre aperti i propri confini verso altre civiltà. (Q38\_D5.1Vanno)*

Si presentano (Fig. 44-45) di seguito i due grafici, rispettivamente del I e V anno con le ricorrenze.

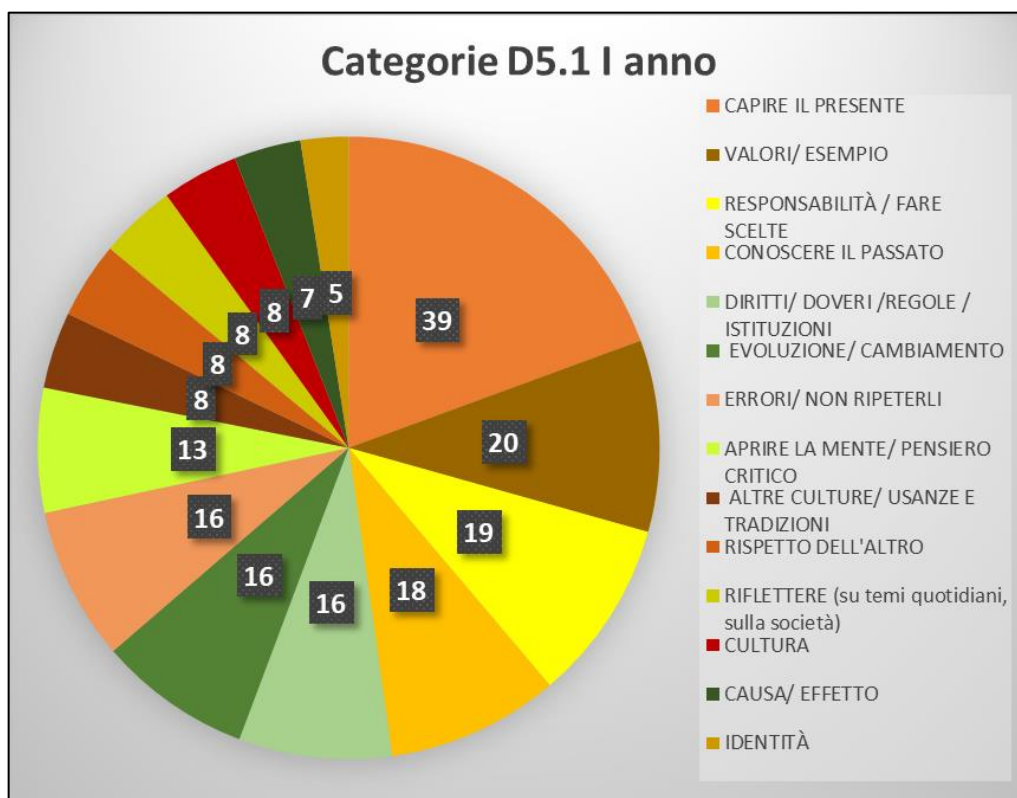


Fig. 44 Ricorrenze categorie D 5.1 I anno

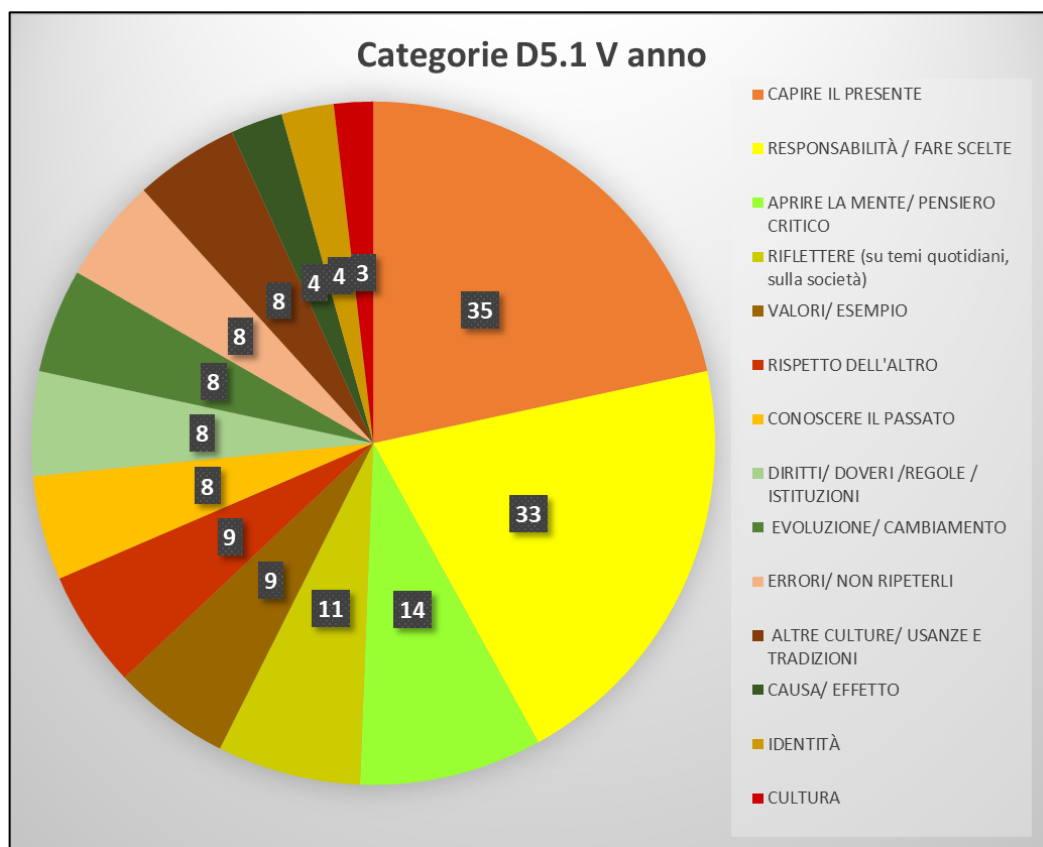


Fig. 45 Ricorrenze categorie D 5.1 V anno

Per quanto riguarda la categoria ‘Capire il presente’, che rimane la più attestata in entrambe le coorti, si sono annotati a margine delle risposte che andavano più in profondità e che fornivano motivazioni più articolate, i temi portati a sostegno di questa affermazione. I più ricorrenti come la comprensione delle regole del vivere democratico, dell’origine dei diritti e doveri del cittadino e la conoscenza delle istituzioni, sono stati raccolti in una categoria a sé stante ‘Diritti/doveri/regole/istituzioni’, che come si può notare dai grafici ha un’attestazione tra il 14% del I anno e il 9 % del V.

Tra le risposte etichettate con ‘Capire il presente’ che riportano esempi concreti, vi sono tre casi nel I anno nei quali si menziona il tema dell’Antifascismo, come valore che trova fondamento nello studio della Storia, e un caso nel V anno nel quale si solleva il tema delle migrazioni, come fenomeno comprensibile solo alla luce di uno studio dei fenomeni storici.

Da notare inoltre come sia attestata in una minoranza significativa di studenti (16% I anno e 39% V anno) la categoria ‘Responsabilità/fare scelte’, che dimostra come il sapere storico venga, posto in una relazione concreta e fattiva con l’essere cittadini responsabili e operare nel mondo consapevolmente.



Da segnalare anche l'emergere di nuovi temi, quali 'Identità' e 'Cultura', che non erano stati esplicitati in precedenza, seppur sottesi ad alcune risposte, e che ci offrono un ulteriore spunto di riflessione sulla natura del legame tra Storia e Educazione alla Cittadinanza nelle rappresentazioni degli studenti.

In conclusione, l'analisi delle risposte alla Domanda 5.1 ci restituisce un quadro articolato e complesso, che sostanzialmente conferma le riflessioni che avevamo fatto in merito alle risposte alle prime due domande, ma ci ha permesso di comprendere più in profondità alcune tematiche che erano nelle risposte alle prime domande solo in modo estemporaneo.

#### *4.3 Discussione dei risultati*

Durante tutto il processo di codifica abbiamo cercato sempre di "adottare una posizione di dubbio" (Charmaz, 2016, p. 39), che ci ha guidato ad affinare la nostra analisi, continuando a interrogarci sul portato della nostra soggettività, sul come e il perché stessimo analizzando il dato empirico, in modo da rendere il dubbio "generativo della teorizzazione" (ivi, p. 38).

D'altra parte è stato necessario continuamente rifocalizzarsi sulle domande della ricerca e dunque in questo paragrafo riporteremo i temi salienti emersi dall'analisi dei questionari in relazione alle nostre ipotesi, poi indagate anche nello studio di caso (si veda cap. 5), su quali siano le condizioni necessarie perché l'insegnamento della Storia possa diventare funzionale allo sviluppo di competenze di cittadinanza nei bambini e come il percorso di formazione degli insegnanti possa consentire loro di sviluppare i saperi necessari per proporre una didattica della Storia con esse coerente.

Una considerazione preliminare sul confronto tra le due coorti, riguarda la difficoltà di collegare le differenze evidenziate dal I al V anno, alla formazione universitaria ricevuta sulla base di affermazioni esplicite da parte degli studenti. Se è chiaramente plausibile che il maggior sviluppo di competenze disciplinari e pedagogico-didattiche sia ad essa imputabile, sono, tuttavia, molto rare le menzioni esplicite degli studenti al loro percorso accademico; compaiono, infatti, solo in quattro questionari:

*Lo studio della storia avvenuto prima del mio percorso universitario non è stato molto significativo, in quanto ho trovato insegnanti e professori che insegnavano questa materia in modo troppo nozionistico, quindi il mio studio consisteva semplicemente nell'acquisizione di nozioni che poi venivano spesso da me dimenticate. La mia visione della storia è cambiata a partire dal mio percorso universitario. (Q33\_D1Vanno)*

*Perché abbiamo visto a lezione che anche tematiche relative alla cittadinanza attiva fanno parte degli obiettivi dell'insegnamento della storia. Inoltre, la storia collega passato, presente e futuro, quindi aiuta a capire quanto le proprie azioni e scelte di oggi influenzino il domani. (Q33\_D5.1Vanno)*

*La metodologia adatta a questo lavoro ritengo sia il quadro di civiltà che abbiamo affrontato a lezione, per indagare i vari aspetti dell'argomento in modo attivo e costruttivo per i bambini e non meramente contenutistico. (Q50\_D3Vanno)*

*Come visto a lezione, la costruzione di poster e quadri di civiltà confrontabili successivamente, degli strumenti coinvolgenti, che rendono i bambini attivi nella costruzione della conoscenza (Q84\_D3Vanno)*

*Crescendo però, e soprattutto durante la mia formazione universitaria, ho iniziato a comprendere come lo studio del passato sia utile per **COMPRENDERE, CAPIRE**, il nostro presente e essere consapevoli di come le scelte di oggi influenzino il nostro futuro (collettivo). (Q68\_D1Vanno)*

Riteniamo in ogni caso che affrontare le diverse tematiche attraverso un confronto tra I e V anno ci possa offrire spunti di riflessione e permettere di avanzare ipotesi sui nodi concettuali e le tematiche che emergono come prevalenti o, viceversa, sono poco rappresentati nel percorso universitario del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e a comprenderne, dunque, il ruolo di supporto nello sviluppo di determinate competenze per l'insegnamento della Storia nei futuri insegnanti.

In primis vi è il radicamento dell'insegnamento della Storia nell'esperienza quotidiana e nel vissuto degli alunni, che è stato indagato sotto un duplice aspetto, sia nelle domande 1 e 2 relativamente all'esperienza scolastica passata degli studenti universitari coinvolti nella ricerca, sia nella domanda 3 in riferimento alle loro future pratiche didattiche.

Come abbiamo già sottolineato nelle prime due domande il legame con il proprio vissuto emerge raramente, ma un dato da sottolineare è che viene quasi sempre collegato alla menzione di un argomento, studiando il quale si è trovato un particolare 'senso' al sapere storico e si tratta in tutti i casi di storia moderna o contemporanea, come si evince negli esempi sotto riportati per il V anno.

*Pensando alla mia esperienza a scuola ho sempre studiato Storia non riflettendo sul rapporto che c'è tra passato e presente, ma pensando al voto. Ritenevo utile solo la storia più recente, dopo la seconda guerra mondiale. (Q17\_D1Vanno)*

*Alla scuola primaria mi è servito per avere una panoramica generale sulla storia; nei grandi superiori l'ho studiata in modo più approfondito. Ritengo che lo studio della storia dell'ultimo secolo si sia rivelato più utile ai fini della mia formazione. (Q40\_D1Vanno)*

Questo dato impone una riflessione sul programma di Storia della scuola primaria, nel quale la storia moderna e contemporanea sono per lo più assenti (Pentucci, 2018, p. 100), disattendendo così molto spesso quel legame con l'oggi che invece viene raccomandato nelle *Indicazioni Nazionali* dove, nei Traguardi per lo sviluppo di competenze al termine della scuola Primaria, si indica come obiettivo il comprendere “aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.” (MIUR, 2012, p. 53).

Allo stesso modo gli studenti di Scienze della Formazione Primaria in Bicocca non affrontano un esame di Storia Contemporanea ma, in coerenza cronologica con i periodi storici affrontati della Scuola Primaria, i programmi d'esame, oltre ai temi legati alla didattica, prevedono nel I anno la Storia antica e nel V anno una parte più legata alla metodologia della ricerca storica. Nell'ottica di formare i futuri insegnanti al dialogo tra il passato e il presente, l'introduzione di un esame di Storia Contemporanea, come accade in altri atenei, potrebbe forse essere funzionale per proporre una didattica della Storia maggiormente ancorata ai problemi dell'oggi, a quelle questioni socialmente vive che, come abbiamo visto nel primo capitolo, è fondamentale affrontare per un'Educazione alla cittadinanza attiva.

Come abbiamo visto nel secondo capitolo l'ancoraggio all'esperienza può trovare un importante supporto anche nel legame con il territorio e con il Patrimonio e questo aspetto appare chiaramente nelle risposte alla domanda 2 nelle quali, riguardo alla spendibilità del sapere storico, il tema dei viaggi e delle visite ai musei e monumenti attestato intorno al 18% nel primo anno passa al 55% nel V anno. Le risposte del V anno oltre ad essere numericamente più consistenti, riportano più spesso esempi concreti e motivazioni più articolate, il che rivela una maggior consapevolezza rispetto al tema del rapporto tra Storia e Patrimonio. Anche un dato puramente numerico sulla ricorrenza del termine 'territorio', che passa dalle 5 menzioni nei questionari del I anno alle 34 in quelli del V anno, ci indica come gli studenti abbiano una maggior confidenza con questa tematica.

È inoltre importante sottolineare come molti studenti evidenzino il forte legame, in modo crescente dal I al V anno, tra Storia e Geografia, in alcuni casi utilizzando il termine Geostoria ed esplicitando la necessità di conoscere il territorio per comprendere la storia.

Come avevamo già evidenziato nell'analisi delle risposte alla Domanda 2, emerge anche in differenti risposte alla domanda 5.1, il tema dell'interdisciplinarietà del sapere Storico che ritroviamo ad esempio nella in 1 risposta del I anno e 10 risposte del V anno. Questo incremento nella percentuale di attestazioni ci conferma quanto avevamo già in precedenza sottolineato, ovvero una maggior consapevolezza negli studenti del V anno della necessità di lavorare trasversalmente ai diversi campi del sapere, in particolare nell'ambito geo-storico.

Possiamo ben sperare che questi futuri insegnanti si facciano promotori di un approccio geo-storico, che ha visto un timido avvio nella scuola secondaria di primo grado e ha tentato di imporsi anche nella manualistica scolastica ma con risultati tutt'altro che soddisfacenti (Pentucci, 2018, p. 74).

Andando, tuttavia, a verificare la presenza delle uscite sul territorio nelle risposte alla domanda 3, ovvero nelle pratiche didattiche che gli studenti immaginano di proporre ai loro futuri studenti, le menzioni sono decisamente scarse sia nel I che nel V anno (14 risposte in entrambi i casi, 12% I anno e 16% V anno) e questo dato evidenzia come la relazione con il territorio e il patrimonio non sia ancora considerata una pratica necessaria e da proporre abitualmente. Il tema, inoltre, ha una scarsa incidenza, come abbiamo visto, anche nelle risposte alla domanda 5.1.

Per ovviare a questa lacuna, si potrebbe ipotizzare di inserire all'interno dei laboratori pedagogico-didattici di SFP<sup>42</sup> attività in partenariato con Istituzioni culturali, quali ad esempio archivi, musei o biblioteche, per permettere agli studenti di sperimentare in prima persona come co-progettare con il territorio e formarli a radicare maggiormente in esso il proprio sapere e conseguentemente la loro pratica insegnante. I futuri maestri potrebbero in questo modo comprendere appieno il contributo prezioso che questa sinergia tra 'dentro e fuori' la scuola, può offrire a supporto delle discipline, non solo di quella storica chiaramente, e come possa divenire funzionale allo sviluppo nei bambini di competenze trasversali.

In merito ancora alla necessità di proporre una Didattica della Storia collegata a questioni attuali socialmente rilevanti, un secondo dato da sottolineare è la crescita nel V anno nelle risposte alla domanda 1 della categoria 'Diverse culture', dal 9% al 13%, che dimostra una maggior attenzione all'aspetto interculturale e forse anche una maggior consapevolezza della necessità di affrontare l'insegnamento/apprendimento della Storia in un'ottica che spazi sempre più dal locale al globale. Strettamente legato a questo tema vi è anche un ulteriore aspetto, che abbiamo ampiamente evidenziato nei primi capitoli, di come sia cruciale la costruzione della

---

<sup>42</sup> Con il DM n.249/10 sono stati aboliti i laboratori di Storia a favore di una doppia annualità dell'insegnamento.

propria identità e il senso di appartenenza alla comunità (Esposito, 2006) per esercitare una cittadinanza attiva e consapevole e come in questo processo il sapere storico possa giocare un ruolo chiave ed essere funzionale a creare un'identità che sia inclusiva e non esclusiva, in particolare in rapporto con il tema della storia locale (Bevilacqua, 2007).

Questa propensione verso una lettura più plurale dei processi storici si può desumere anche dal fatto che nelle risposte alla prima domanda diminuiscano nel V anno le categorie 'Valori' ed 'Errori', rispettivamente di 7 e 6 punti percentuali, a conferma forse di un, seppur parziale, affrancamento dalla strumentalizzazione della storia come 'insegnamento morale' che abbiamo visto, parafrasato e non, nelle risposte del primo anno, per lo più vuoto di analisi critica e legato a una visione della storia come percorso lineare di sviluppo verso il progresso della civiltà, "da un passato di brutalità verso un mondo civile" (Brusa, 2007, p. 51), idea che permea soprattutto l'immaginario della preistoria e della storia antica.

Un ultimo significativo confronto tra le due coorti riguarda le risposte alla domanda 3, su metodologie didattiche, contenuti e obiettivi, dove si riconoscono nel V anno, oltre alla già citata maggior padronanza terminologica, risposte mediamente più elaborate e molto spesso strutturate in modo schematico dividendo contenuti, obiettivi e metodologie. Si può desumere che l'acquisizione di una maggior consapevolezza sui temi della progettazione didattica, seppur come abbiamo già visto siano molto rare le menzioni esplicite ai corsi universitari, sia legata alla formazione ricevuta nell'ambito del corso di Scienze della Formazione Primaria. Probabilmente questa competenza deriva anche da esperienze professionali, seppur nessuno ne faccia menzione in questa risposta, e alle diverse esperienze di tirocinio condotte nelle scuole dell'Infanzia e Primaria a partire dal secondo anno di corso, anche delle quali, tuttavia, vi sono solo due menzioni in tutti i questionari del V anno.

Criticità maggiori emergono in merito all'esplicitazione degli obiettivi, infatti, le risposte del primo anno che li riportano sono solamente il 61% del totale e sono molto disomogenee quanto a capacità di articolazione del pensiero ed elaborazione dei temi proposti, inoltre si tratta per lo più di obiettivi disciplinari e tra questi la maggior parte si riferisce alla conoscenza dei vari aspetti delle civiltà studiate. La percentuale in questo caso addirittura diminuisce nel V anno dove solo il 52% degli studenti esplicita gli obiettivi. Se da un lato dunque nel V anno vi è sicuramente una maggior consapevolezza sulla scelta dei contenuti da proporre e sulle metodologie didattiche da adottare, dall'altro non sempre è accompagnata dalla capacità di esplicitare le motivazioni che sottendono alle proprie scelte operative e la messa in relazione con gli obiettivi.

Soprattutto per quanto riguarda le metodologie si assiste anche una sorta di omologazione nelle risposte del V anno, si veda ad esempio il ricorrere nel 30% dei casi della proposta dei quadri di civiltà, in oltre un terzo dei quali senza che ne vengano esplicitati gli obiettivi. A nostro avviso questo è un dato che conferma come la proposta di ‘ricette’ preconfezionate sia assai rischiosa e molto spesso controproducente se l’aspirazione è quella di formare futuri insegnanti riflessivi. Di contro un dato, seppur non numericamente rilevante, a favore del fatto che durante il corso di studi gli studenti abbiano sviluppato consapevolezza dell’importanza di ‘riflettere’ si evince dalle risposte alla domanda 5.1 nelle quali questa categoria passa dal 7% del I anno al 13% del V.

In generale, riguardo a tutti i diversi temi emersi, per avere la possibilità di un confronto esente dai limiti intrinseci nei dati provenienti da due coorti differenti, sarebbe interessante riproporre il questionario nel 2022 agli studenti che saranno allora al V anno.

#### 4.3.1 Sviluppo del pensiero critico

Si è deciso infine di effettuare un approfondimento, trasversale alle diverse domande, sul tema dello sviluppo del pensiero critico, che muove da una duplice considerazione; da un lato, il fatto che la letteratura e l’analisi dei documenti europei la indichino come una delle competenze di cittadinanza più sottostimate e, dall’altro, come sia forse la competenza trasversale più legata al sapere storico.

Massimo Baldacci nel suo recente saggio *La scuola al bivio* (Baldacci, 2019) affronta, tra gli altri, il tema dell’educazione al pensiero critico in una scuola democratica, mettendone in luce limiti e aporie (ivi, p. 229) e mostrando quanto “sia riduttivo tentare di racchiudere il pensiero critico entro i confini di un modello applicativo” (ibidem). Le sue riflessioni ci hanno guidato nella rilettura delle risposte degli studenti andando via via a ricercare se dalle loro parole fosse possibile desumere un chiaro riferimento allo sviluppo del pensiero critico nell’accezione desiderata, ovvero “la capacità di pensare con la propria testa, in modo aperto e libero da pregiudizi, nonché il coraggio del dubbio e del dissenso” (ivi, p. 228).

Si è effettuata per prima cosa una ricerca lessicografica, nella quale si sono comprese anche locuzioni quali ‘senso critico’, ‘spirito critico’, ‘riflessione critica’ o ‘sguardo critico’ e si è tenuto conto di aree di significato più ampie, nel tentativo di includere tutte le menzioni che gli studenti hanno fatto di quegli atteggiamenti riconducibili alla sopracitata definizione di pensiero critico.

Si riportano di seguito tutte le risposte individuate come pertinenti per rendere conto del pensiero degli studenti attraverso le loro parole.

Nelle risposte del I anno il termine ‘pensiero critico’ *tout court* compare solo in un caso.

*Attraverso il sapere storico e filosofico è possibile aiutare l'alunno alla formazione personale del pensiero critico, che gli sarà poi utile da adulto, come cittadino. Il solo pensiero critico però non basta: serve la conoscenza delle norme che regolano la nostra vita pubblica e che, sempre più spesso vengono ignorate o accantonate nella realtà scolastica. (Q82\_D4.1)*

L'unico riferimento puntuale al pensiero critico che si trova nelle risposte alla D1 è la già citata risposta di livello complesso Q32\_D1, indicata nella Fig. 12, in cui si parla di “*riflettere criticamente su quanto successo nel passato*”.

Nelle risposte alla D2 il riferimento al pensiero critico compare tre volte:

*Il sapere storico è utile nella vita di tutti i giorni perché conoscere le origini e le radici è importante per potersi muovere all'interno della società con capacità critiche e riflessive. Una situazione concreta si realizza durante un dibattito in cui bisogna essere in grado di parlare con cognizione di causa. (Q36\_D2Ianno)*

*Per conoscere ad esempio quali avvenimenti hanno portato l'Italia ad avere un ruolo marginale nella politica europea e mondiale oppure semplicemente per operare scelte critiche, scelte dettate dal buon senso e avvalorate dal sapere storico come: non giudicare il diverso o ciò che non si conosce, informarsi e verificare le fonti prima di comunicare ad altri una notizia. (Q83\_D2Ianno)*

*Per esempio potrebbe essere utile nel momento in cui i cittadini sono chiamati a votare alle elezioni, in questo caso si potrebbe avere un punto di vista diverso e più critico rispetto ai programmi elettorali proposti se si conoscono alcuni avvenimenti della storia del nostro paese (Q98\_D2Ianno)*

In 2 casi, oltre a quello sopracitato, ne troviamo traccia nelle risposte alla D 4.1, nella quale si chiede di motivare la scelta delle tre materie scolastiche maggiormente legate all'educazione alla cittadinanza.

*Ho messo italiano come prima scelta perché è importante sapersi relazionare con gli altri in modo corretto, poi storia per conoscere la struttura delle altre civiltà e sviluppare un giudizio critico (pensare al sistema migliore). Infine geografia per capire la disposizione spaziale e la cultura degli altri stati con cui ci relazioniamo ogni giorno grazie alla globalizzazione (Q29\_D4.1)*

*Tre discipline [storia/italiano/inglese] a mio parere fondamentali per sviluppare la capacità di giudizio critico rendendo i ragazzi consapevoli del passato e di conseguenza del presente. (Q51\_D4.1Anno)*

La maggioranza delle risposte collegate all'area di sviluppo del pensiero critico si trovano nella D5.1 dove ricorre in 5 risposte:

*Perché tramite la storia si arriva alla comprensione di situazioni attuali in maniera critica e consapevole. (Q1\_D5.1)*

*È importante studiare la storia poiché permette di avere uno sguardo critico su varie situazioni e contesti che possono essere proposti come spunti di riflessione e comprensione della realtà. Inoltre permette di sviluppare la capacità di ragionare in maniera flessibile e aperta. (Q9\_D5.1Anno)*

*La storia aiuta a capire i processi di cambiamento e l'evoluzione della società favorendo una riflessione critica. (Q13:D5.1Anno)*

*La storia permette di conoscere le cause che hanno determinato lo sviluppo della società attuale, promuovendo la crescita del ragionamento critico. Tale disciplina permette di essere più consapevoli dei fenomeni passati e presenti e di sviluppare un pensiero autonomo e non manipolabile. (Q15\_D5,1Anno)*

*Conoscere la storia è importante per capire le culture diverse, ma soprattutto è di fondamentale importanza conoscere la storia contemporanea che permette di avere un punto di vista critico e non lasciarsi scivolare addosso le notizie, ma reagire a ciò che riteniamo ingiusto. (Q71\_D5.1Anno)*

Seppur nel numero esiguo di attestazioni (15 questionari, ovvero il 12% del totale), trovo significativo che gli studenti siano giunti per la maggior parte a parlare di pensiero



critico nell'ultima risposta, nella quale si chiedeva loro di motivare il grado di connessione attribuito al rapporto tra Storia e Educazione alla cittadinanza.

Questo dato possiamo considerarlo emblematico di una duplice evidenza: da un lato ci mostra come il pensiero critico, anche nell'immaginario di futuri insegnanti al primo anno di Università, sia considerato una competenza di cittadinanza e dall'altro che, anche se in una percentuale irrisoria, alcuni di loro rilevano la connessione tra il suo sviluppo e l'insegnamento della Storia.

Di contro questo collegamento è totalmente assente nelle risposte degli studenti sugli obiettivi delle azioni didattiche richiesti dalla Domanda 3, che come abbiamo già visto nel paragrafo precedente sono in generale esplicitati in un numero di risposte molto esigue e poco articolati.

Un panorama leggermente diverso offrono le risposte del V anno dove il tema del pensiero critico ricorre in 33 risposte, distribuite in 21 questionari ed è dunque presente nel 25% del campione. Il termine 'pensiero critico' compare 9 volte, ma, come abbiamo premesso, vengono utilizzate diverse perifrasi o sinonimi che possono essere inclusi a pieno titolo in quest'area.

Anche in questo caso non sono molte le menzioni nelle risposte alla D1, precisamente solo 4. Si tratta di risposte non motivate, poco articolate, senza esempi concreti e con scarsa attinenza al proprio vissuto, il che conferma come questo tema emerga con difficoltà, anche negli studenti più maturi, in una prima riflessione generale, sul senso dell'insegnamento della storia.

*Studiare storia mi è servito per avere un occhio critico verso il passato, in primis vicino a me cioè il passato locale per poi allargare l'occhio a tutto il mondo. (Q22\_D1Vanno)*

*Durante la mia esperienza scolastica, lo studio della storia mi è servito per sviluppare un pensiero critico nei confronti del mondo. Ho potuto scoprire e imparare che tutto ciò che accade ha degli effetti sul futuro ma, soprattutto, è il risultato di scelte fatte nel passato. (Q23\_D1Vanno)*

*A sviluppare senso critico e comprendere al meglio il rapporto causa effetto tra gli eventi (Q38\_D1Vanno)*

*Mi è servito per conoscere e interpretare in modo critico il passato, operando dei collegamenti con il presente (Q71-D1Vanno)*

Nelle risposte alla domanda 2, nella quale si chiedeva di portare degli esempi concreti sul perché il sapere storico fosse stato loro utile, la capacità di pensare criticamente compare in 5 risposte, e in 4 casi legata alla politica o all'attualità.

*Utile per capire meglio degli aspetti riguardanti l'attualità, ad esempio comprendere meglio le informazioni dei giornali, avere una mente critica nei confronti delle scelte politiche (Q29\_D2Vanno)*

*Mi è servito durante i viaggi, ma anche per analizzare in maniera più critica e attenta il mondo che mi circonda e fare scelte più consapevoli (ad esempio in ambito politico) (Q34\_D2Vanno)*

*Può essere utile quando si visitano musei o posti nuovi perché aiuta a capirli meglio, ma anche per ragionare con spirito critico sui fatti di oggi, dalle guerre alle questioni politiche interne. Tutti questi fatti hanno alla loro base anche ragioni storiche, perciò solo conoscendo tali ragioni posso farmi una reale e sincera opinione a riguardo. (Q59\_D2Vanno)*

*Mi è stato utile quando ho visitato alcune città o siti storici e artistici a comprendere quanto osservavo. Mi è stata, per i suoi aspetti più contemporanei, utile in occasione delle recenti elezioni politiche. Mi è stata utile per creare un mio pensiero critico su situazioni attuali quali l'elezione del presidente Trump, le guerre in Medio Oriente e i "conflitti" e gli "accordi" tra le nazioni, in particolare quelle europee. (Q82\_D2Vanno)*

Vi è infine un quinto esempio nel quale la 'scelta critica' viene collegata al buonsenso, che non è propriamente sinonimo di riflessione profonda, ma gli esempi riportati sono molto concreti e attuali.

*Per riuscire a fare delle scelte critiche e consapevoli, dettate dal buonsenso come ad esempio non giudicare il diverso senza prima conoscerlo, oppure perché mi ha permesso di conoscere monumenti e opere d'arte che ho potuto osservare da vicino, per dare maggiore valore alla famiglia, dal momento che la storia ci insegna l'importanza che hanno assunto nei secoli i gruppi umani, dalla preistoria fino ad oggi. (Q61\_D2Vanno)*

Anche per il V anno sono scarse le attestazioni nelle risposte alla Domanda 3, infatti il pensiero critico viene esplicitato solo 4 volte tra gli obiettivi:

*Obiettivi: scoprire le civiltà antiche; capire perché determinati avvenimenti sono avvenuti in alcune parti del mondo e in altre no, scoprire e comprendere la diversità umana e le somiglianze, affinare il pensiero critico attraverso la discussione. (Q23\_D3Vanno)*

*Partirei dalle conoscenze pregresse dei bambini, farei analizzare delle fonti (per far sviluppare loro un senso critico verso i documenti). (Q30\_D3Vanno)*

*Obiettivi: sviluppare nel bambino un senso critico, conoscere e approfondire aspetti che incuriosiscono, abilità di osservazione. (Q52\_D3Vanno)*

*È bene che gli studenti siano in grado di riflettere e analizzare in modo critico i temi storici. (Q81\_D3Vanno)*

Risulta invece più ricorrente nelle risposte alla Domanda 4.1, nella quale viene chiesto di motivare la scelta delle tre materie maggiormente funzionali all’Educazione alla cittadinanza. Si riportano di seguito i 7 casi individuati:

*Ritengo che la conoscenza del nostro territorio e della nostra disposizione nel mondo, nonché il nostro passato prossimo e i relativi eventi, ma anche la competenza espressiva e di padronanza della lingua possano permettere al bambino di essere autonomo nel mondo e sviluppare una linea di pensiero critico, necessario per la sua esistenza e sopravvivenza in un mondo sommerso di informazioni e realtà multiformi (fake news, eventi nel mondo...). (Q19\_D4.1)*

*[Storia/Geografia/Italiano] Ho scelto queste tre materie perché, a mio parere, sono quelle che sviluppano meglio nel bambino il pensiero critico e l'esperienza di mondi differenti. Permettere ai bambini di fare esperienza e di scoprire mondi diversi, infatti, permette di guardare il mondo con un occhio critico e di abbandonare determinati pregiudizi. Con lo studio e la conoscenza del modo che ci circonda abbiamo la possibilità di eliminare la paura del diverso, di apprendere la bellezza del rispetto sia delle persone che del patrimonio artistico e culturale presente nelle città, imparare a mettersi in gioco per aiutare la città a crescere e a diventare più bella. Con lo studio di queste tre materie e l'uso*

*di una didattica attiva si possono insegnare il rispetto per il mondo, per gli altri e per ciò che possediamo e possiedono le persone attorno a noi. (Q23\_D4.1Vanno)*

*[Storia/Scienze/Italiano] Perché sono discipline che rendono possibile l'analisi dell'attualità (attraverso testi, giornali, immagini, ecc) e il confronto con il passato, innescando discussioni e migliorando la capacità critica dei bambini. (Q29\_D4.1Vanno)*

*[Italiano/Storia/Geografia] Ho posizionato italiano al primo posto perché credo che padroneggiare la propria lingua madre è sapersi esprimere adeguatamente sia un prerequisito fondamentale per poter capire gli altri e la realtà circostante, analizzandola in modo critico. L'approccio storico invita inoltre all'analisi critica dei documenti e alla ricerca inesauribile di saperi. La geografia è fondamentale in quanto per poter partecipare alla società come cittadino attivo è necessario conoscere l'ambiente naturale e antropico che ci circonda. (Q41\_D4.1Vanno)*

*[Geografia/Storia/Educazione fisica] Meglio comprendere le relazioni spazio/temporali, orientarsi nel tempo e nello spazio, compiere scelte con criterio, esercitare maggiore spirito critico, riconoscere comprendere e applicare valori sottesi all'attività motoria e sportiva quali rispetto (delle regole, dell'avversario, dell'allenatore) collaborazione, spirito di squadra, condivisione. (Q48\_D4.1Vanno)*

*Ho messo storia come prima materia perché credo sia quella che permette di confrontare il passato con il nostro presente, che incentiva ragionamenti logicocausali e che sviluppa anche un pensiero critico. In seguito ho inserito geografia perché credo sia utile si fine della conoscenza geostorica e italiano per le sviluppo dell'abilità oratoria scritta e orale. (Q55\_D4.1Vanno)*

Come abbiamo già visto per il I anno è infine nelle risposte alla Domanda 5.1 che il tema ricorre con un'incidenza maggiore, ricorrendo in 11 questionari:

*Consapevolizzare, rendere le menti critiche e analitiche, permettere ai singoli di conoscersi e invitare alla conoscenza reciproca rispetto a chi è diverso (Q14\_D5.1Vanno)*

*Penso sia importante a fianco di tutte le altre discipline, finalizzate alla formazione globale del bambino, specialmente nello sviluppo di senso critico e di analisi del mondo, sviluppando una mentalità attiva e flessibile. (Q19\_D5.1Vanno)*

*La storia è importante per l'educazione alla cittadinanza perché si scopre che il mondo è fatto in un determinato modo a causa di un passato che, nel bene e nel male, ha portato a quello che siamo oggi. Tutto ciò che è presente deriva da un passato, più o meno lontano, che è possibile analizzare. Poter guardare al passato può portare a non commettere più gli errori fatti in passato e a sviluppare un pensiero critico verso le azioni che facciamo o vediamo fare tutt'oggi da noi stessi e dalle persone intorno a noi. (Q23\_D5.1Vanno)*

*Solo con un'autentica conoscenza storica di riesce a sviluppare un pensiero critico e competente sui temi legati alla cittadinanza, compiendo un'analisi ed un confronto tra il passato ed il presente, strettamente collegati tra loro. (Q25\_D5.1Vanno)*

*L'approccio storico induce a considerare la realtà in modo critico, analizzando i processi che in essa prendono parte e le relazioni fra le persone che la abitano. (Q41\_D5.1Vanno)*

*Meglio comprendere le relazioni spazio/temporali, orientarsi nel tempo e nello spazio, compiere scelte con criterio, esercitare maggiore spirito critico. (Q48\_D5.1Vanno)*

*Conoscere il passato permette di vivere in modo critico il presente. (Q50\_D5.1Vanno)*

*Aiuta a sviluppare un senso critico e comprendere dinamiche presenti. (Q52\_D5.1Vanno)*

*Perché aiuta a sviluppare la capacità critica. Soprattutto la conoscenza e comprensione della storia contemporanea credo sia fondamentale per crescere nel mondo di oggi senza farsi influenzare da tendenze e idee pericolose, perciò penso che andrebbe reintrodotta anche nella scuola primaria. (Q59\_D5.1Vanno)*

*La scuola è chiamata nel XXI secolo ad educare alla convivenza con gli altri valorizzando l'educazione civile. L'istruzione, e più precisamente la storia, dovrebbe preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo competenze per vivere all'interno di una società. La storia è in grado di far riflettere sulla tua vita e stimolare lo sviluppo di competenze critico - riflessive. (Q81\_D5.1Vanno)*

Nei temi che emergono dalle risposte degli studenti si evidenziano una serie di collegamenti con le nostre ipotesi di ricerca e si è trovata una forte sinergia con la nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente adottata dal

Consiglio dell'Unione Europea il 22 maggio 2018, nella quale si legge una forte accelerazione verso la dimensione della complessità, un accento sui valori della curiosità e della capacità di relazione con l'altro, inteso come persona, contesto, cultura, diversità, affiancate alla capacità di pensiero critico e alla resilienza. Viene inoltre riservata un'attenzione particolare al principio di "consapevolezza culturale" che presuppone un atteggiamento di familiarità nei confronti del patrimonio culturale, nonché della sfera emotiva e identitaria che è connaturata al riconoscimento del concetto di "eredità" di un popolo o di una nazione.

Nel pensiero degli studenti emerge dunque il collegamento tra pensiero critico ed epistemologia della disciplina storica, che costruendo il proprio sapere su un'analisi critica delle fonti è intrinsecamente portatrice di sviluppo di competenze in tal senso. Se ne ha evidenza in quelle risposte che, citando il lavoro sulle fonti, lo rilevano come funzionale a uno sviluppo nei bambini di una postura di ricerca e un'attenzione alla verifica delle informazioni ricevute, finalizzate alla possibilità di prendere decisioni in modo consapevole.

Vi sono anche casi in cui lo sviluppo del pensiero critico viene individuato come funzionale al superamento di pregiudizi nei confronti del "diverso" (es Q23\_Vanno) e alla possibilità di conoscenza reciproca e convivenza (es Q14\_Vanno). Questo dato si collega anche alla ricorrenza delle categorie 'Diverse culture' e 'Rispetto dell'altro', individuate nell'analisi delle risposte alle domande 4.1 e 5.1, che rimandano all'idea che lo studio della Storia abbia un ruolo cruciale nella costruzione di competenze interculturali.

Possiamo, in conclusione, affermare che la relazione tra l'insegnamento della Storia e lo sviluppo del pensiero critico, che riteniamo cruciale nella definizione del rapporto tra Storia e Educazione alla Cittadinanza, è presente trasversalmente alle diverse domande nei questionari degli studenti, seppur nei limiti di un dato non quantitativamente rilevante.

Nel capitolo seguente ritroveremo questo aspetto calato nel contesto di uno studio di caso, nel quale in pensiero critico viene promosso in particolare attraverso l'abitudine al dialogo e alla ricerca e sarà dunque possibile decodificarne la presenza nelle parole degli insegnanti e dei ricercatori coinvolti, nelle interviste e nei focus group, così come nelle conversazioni con i bambini. Nello studio di caso si sonderà chiaramente da un'altra prospettiva il rapporto tra Didattica della Storia e Educazione alla Cittadinanza, declinato soprattutto nella relazione tra storia locale e Patrimonio culturale, e ritroveremo dunque i temi emersi nei questionari, sia per quanto riguarda il senso dello studio del passato del proprio territorio sia nel merito del legame con la progettazione didattica e la definizione degli obiettivi dell'insegnante.

## CAPITOLO 5

### Studio 2

#### UNO STUDIO DI CASO NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

*Io volevo dire che anche gli uomini del passato facevano cittadinanza perché si aiutavano fra loro e cioè potevano collaborare e intanto potevano fare tutto... è da lì che è iniziata la scrittura, perché si sono aiutati. Anche a parlare si sono aiutati, prima che non parlavano facevano dei gesti. Quando dovevano attaccare lo facevano in gruppo, non lo facevano mai da soli perché sapevano che da soli non riuscivano a combinare niente. (Gabriele, classe IIIA, Cornaredo, 16/10/2017)*

Nel capitolo tre abbiamo già sottolineato come le strategie, i temi e gli obiettivi della formazione insegnanti siano un nodo centrale per produrre un cambiamento efficace nei sistemi scolastici e come conseguentemente la ricerca educativa, che da tempo ha individuato come problema rilevante lo scarso impatto dei suoi risultati nella scuola, si riproponga di mettere al centro della propria azione la relazione con la pratica, rendendo protagonisti gli insegnanti stessi, e sia orientata a proporre ipotesi di ricerca che siano autenticamente rilevanti per i contesti in cui si interviene (Vannini, 2018).

Lo studio di caso che presenteremo in questo capitolo si è svolto all'interno del progetto triennale Erasmus+ STEP – *Educazione alla Cittadinanza e formazione insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio* – che, in coerenza con gli obiettivi e le domande della ricerca, ha adottato come metodologia la Ricerca-Formazione.

##### *5.1. La collaborazione tra ricercatori e insegnanti*

La Ricerca Collaborativa, che trova il suo fondamento appunto nella collaborazione tra i diversi partecipanti, nasce in Canada negli anni 90 del secolo scorso proprio con l'obiettivo di comprendere “il motivo dello scarso valore attribuito ai saperi teorici da parte dei pratici in funzione dell'insegnamento” (Magnoler, 2012, p. 117) e colmare il “*fossé entre université et milieu scolaire*” (Desgagné, 1997, p. 371), che una ricerca slegata dai contesti aveva contribuito a scavare. Questo ‘fosso’ è costituito da diversi problemi di comunicazione tra i due ambiti, a partire scelta degli oggetti di ricerca, dei metodi da adottare e della diffusione dei risultati (ibidem). La ricerca collaborativa si ripropone di affrontare questo gap ponendo le sue fondamenta su tre principi, che Serge Desgagné individua come imprescindibili dell'approccio collaborativo:

- 1) si basa su un processo di co-costruzione, tra i vari partner coinvolti, di una conoscenza legata alla pratica d'insegnamento;
- 2) si propone al contempo di produrre conoscenza e di sviluppare la professionalità degli insegnanti;
- 3) contribuisce alla costruzione di un partenariato più stretto tra la comunità di ricerca e la comunità di pratica. (ibidem).

Anche il filone internazionale della *Teacher Research* (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 1999) mette l'accento sulla necessità di entrare all'interno delle scuole, osservare e studiare le pratiche, e attraverso ipotesi di ricerca fortemente ancorate ai problemi reali dei singoli contesti supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti (Vannini, 2018, p. 16-17).

Questo calarsi nel contesto è necessario al ricercatore per “conoscere l'intenzione dell'insegnante, i suoi obiettivi d'apprendimento, il senso della sua attività e dell'attività degli allievi” (Zecca, 2016b, p. 454), seguendo un paradigma ecologico che lo porta a interpretare e comprendere le singole situazioni e le interazioni.

Sono diversi i disegni di ricerca che afferiscono a questa corrente, che mette in primo piano il protagonismo degli insegnanti, e in parte si rifanno alla tradizione della Ricerca Azione (Losito & Pozzo, 2005; Morales, 2016; Nigris, 1998), sostenendo la necessità di promuovere la figura dell'insegnante-ricercatore. Un grosso ostacolo alla realizzazione di questo obiettivo è rappresentato dal tempo necessario per formare gli insegnanti all'uso delle metodologie e degli strumenti di ricerca. Desgagné di contro sostiene che non sia necessario, nell'approccio collaborativo, trasformare gli insegnanti in ricercatori e che, a patto che non si sia disattesa la



co-costruzione del disegno di ricerca, enunciata nei tre punti fondamentali, l'analisi dei dati può essere fatta esclusivamente dai ricercatori (Desgagné, 1997, p. 388).

A tal proposito Patrizia Magnoler individua la fondamentale differenza 'fare ricerca' ed 'essere in ricerca' (Magnoler, 2012, p. 103), sottolineando come nel primo caso, precipuo del ricercatore, sia necessario una conoscenza approfondita riguardo ai metodi e agli strumenti, un atteggiamento critico sul loro utilizzo, che deriva anche dallo studio di molteplici casi analoghi, dalla costruzione nel tempo di un solido quadro teorico di riferimento. Per l'insegnante invece 'essere in ricerca' si concretizza nell'assumere una postura riflessiva, che comporta un interrogarsi ricorsivo sulle proprie pratiche, e sugli effetti delle stesse, e un dialogo costante con il ricercatore sulle problematiche incontrate e sull'efficacia delle soluzioni proposte.

La realizzazione di attività di ricerca all'interno delle scuole deve essere "pazientemente e tenacemente costruita a partire da condizioni sistemiche (culturali, sociali, politico-istituzionali, organizzativo-funzionali)" (Vannini, 2018, p. 18) e non può prescindere dunque da un'attenta analisi dei vincoli e delle risorse presenti nel sistema scolastico italiano, a partire dalla considerazione della figura professionale dell'insegnante, che subisce da decenni una progressiva svalutazione (Mortari, 2010, p. 3) e il cui sviluppo professionale raramente è sostenuto, quando non addirittura ostacolato dai suddetti vincoli.

La formazione insegnanti dovrebbe dunque essere rimessa al centro dell'agenda politica nazionale, come lo è già da tempo di quella europea, con azioni atte a sostenere realmente una "professionalità in ricerca" (Vannini, 2018, p. 18).

In aggiunta, nella definizione degli obiettivi della Ricerca Collaborativa, Desgagné mette in guardia dal perdere di vista la responsabilità finale dell'insegnante, ovvero l'apprendimento degli studenti e dunque la creazione in classe di un ambiente ottimale perché esso avvenga (Desgagné, 1997, p. 372) e conseguentemente sottolinea l'importanza nella includere, tra i dati della ricerca, i lavori degli studenti, fondamentali per comprendere l'impatto delle strategie attivate in classe.

Parimenti importante è il pensiero degli studenti, da raccogliere con modalità di coinvolgimento coerenti con l'età, ma certamente essi vanno considerati come partecipanti attivi alla ricerca per scongiurare il rischio di "un'innovazione senza cambiamento" (Elliott, in Magnoler, 2012, p. 110). Questo presupposto è in linea ad esempio con la prospettiva di *Student Voice*<sup>43</sup>, movimento pedagogico che nasce negli anni Novanta negli Stati Uniti, in Australia,

---

<sup>43</sup> Un'ampia letteratura sul tema si trova nella rivista in open access *International Journal of Student Voice* <https://ijsv.psu.edu/> e si vedano in particolare Cook-Sather, 2006 e Thiessen, 2006.

Canada e nel Regno Unito, con l'obiettivo di legittimare e dare spazio alla voce degli studenti sul loro sistema d'istruzione, sostenendo appunto l'impossibilità di produrre un cambiamento realmente efficace senza il coinvolgimento attivo di tutti gli interessati e mettendo in atto una "leadership educativa condivisa", fondamento di una comunità scolastica democratica (Grion & De Vecchi, 2015).

*Condicio sine qua non* dell'approccio collaborativo è, dunque, una chiara identificazione dei ruoli dei vari attori coinvolti, che muove da una "riflessione sull'autorialità della ricerca" (Nigris, 2018, p. 28) e dalla presa in carico delle reciproche istanze. Il ruolo del docente sarà quello di "sollevare questioni critiche" (ivi, p. 31), esplicitando le problematiche che incontra nel suo agire didattico e il ricercatore avrà il compito di sostenere e promuovere la riflessione sulle pratiche, facilitare il dialogo e il confronto all'interno del gruppo, vestendo all'occorrenza i panni del formatore, in una duplice accezione di formazione come "esperienza di gruppo" e come "processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio" (Bove, 2009, p. 10).

Si tratta di istituire quella che Elio Damiano ha definito "nuova alleanza" tra ricercatori e insegnanti (Damiano, 2006) con l'obiettivo di rendere la ricerca didattica pregnante per i contesti ed effettivamente generativa degli auspicati cambiamenti nella prassi. Questa alleanza si concretizza nella "consapevolezza di una reciprocità forte: nel momento in cui ogni soggetto si implica con altri, gli altri si implicano con lui, andando a costruire qualcosa di unico, irripetibile e complesso, sempre di cura e di attenzione" (Magnoler, 2012, p. 104).

Tra le competenze del ricercatore vi è dunque anche "l'ascolto sensibile di tipo rogersiano che si fonda sull'empatia" (ivi, p. 103), una postura che affonda le sue radici nella clinica della formazione di Riccardo Massa e agevola al contempo la riflessività dell'insegnante e l'esplicitazione dei saperi taciti della pratica, "il registro latente delle fenomenologie esistenziali" (Massa, 1991, p. 583). Per far emergere i saperi dei docenti il ricercatore può utilizzare strumenti di tipo qualitativo, come vedremo più in dettaglio nella descrizione dello studio di caso, quali interviste in profondità e focus group (Kanizsa, 1998, Nigris, 2018).

Anche nella la Ricerca-Formazione, per come è stata definita all'interno del centro CRESPI<sup>44</sup>, centrale è il problema della relazione, del "modo di porsi" (Vannini, 2018, p. 21) del ricercatore nei confronti del contesto e degli insegnanti coinvolti, ancor più che le scelte di campo metodologico, essendo praticabili diverse tipologie di disegni di ricerca. La comunione d'intenti si concretizza attraverso l'esplicitazione delle rappresentazioni, che abbiamo visto nel

---

<sup>44</sup> Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante <https://centri.unibo.it/crespi/it>

capitolo tre, funzionale anche a definire un quadro comune politico-valoriale, una cornice di senso condivisa nella quale collocare il percorso di sviluppo professionale.

Tra gli impegni imprescindibili della Ricerca-Formazione vi è anche la documentazione e l'analisi delle ricadute in termini di cambiamento (ivi, p. 22) che si collega in un quadro più ampio con un altro annoso problema della ricerca empirica in educazione, ovvero la sua trasferibilità ad altri contesti, “trasferibilità delle conoscenze” e delle competenze acquisite in situazioni nuove (Magnoler & Sorzio, 2012) che pongono problemi analoghi.

Senza avere ambizioni di generalizzazione dei dati, l'individuazione di cosa abbia reso l'intervento valido ed efficace nello specifico contesto, dei fattori che hanno reso possibile produrre “un sapere utile, circoscritto e contestualizzato” (Cardarello, 2018, p. 45) muove da un'impostazione metodologica rigorosa, dalla validazione degli strumenti adottati e del sistema di raccolta e analisi dei dati (Pellerey, 2005).

A proposito di rigore metodologico aggiungo una chiosa di carattere personale, che riguarda un forte parallelismo, che ho riscontrato in diverse occasioni, tra la metodologia della ricerca archeologica e quella della ricerca in campo educativo: in entrambi i casi è fondamentale da un lato la meticolosità e trasparenza nella raccolta dei dati sul campo e dall'altro la consapevolezza del ruolo giocato dal proprio sguardo di ricercatore.

Quanto alla consapevolezza del peso soggettivo nel trattamento dei dati, come scriveva Colin Renfrew a proposito dei paradigmi interpretativi nella prefazione del testo di Paul Bahn *The Cambridge illustrated history of archaeology* “non riscopriamo semplicemente il passato, lo creiamo” (Renfrew, 1996, I) ed è dunque necessario che questa operazione demiurgica sia resa accessibile ed evidente alla comunità scientifica di riferimento, sia decostruibile, tappa per tappa, anche da terzi. Riguardo al secondo aspetto ricordo sempre un monito del mio ‘maestro’ di scavo che mi disse “difficilmente troverai qualcosa che non stai cercando”, richiamando la necessità di operare all'interno di un'ipotesi, fondata su un solido quadro teorico, che anche in campo archeologico comprende lo studio di numerosi ‘casi simili’, ma che chiaramente non esclude l'apertura all'imprevisto e alla possibilità di confutazione dell'ipotesi stessa, talvolta ben più affascinante di una sua conferma.

Si tratta di affinare un difficile equilibrio tra l'*epoché* di fronte all'“oggetto” di ricerca (Mortari, 2007) e il coinvolgimento, intellettuale ed emotivo, che scaturisce dalla passione e dallo studio in profondità di un determinato tema, quale esso sia.

## 5.2 Metodologia e strumenti

Un focus centrale del progetto STEP è stata la formazione degli insegnanti, che, come abbiamo visto nel capitolo tre, costituisce un fattore chiave per il miglioramento del sistema scolastico.

Le domande di ricerca, necessariamente indicate a priori in fase di *submission* del progetto, sono poi state via via ridiscusse e ridefinite in fieri, attraverso un continuo confronto all'interno del gruppo di lavoro e ponendo grande attenzione alle esigenze che emergevano dall'esplorazione delle pratiche.

Seppur definiti a priori, sulla base della letteratura e dello stato dell'arte della ricerca in tema di Educazione alla cittadinanza, questi interrogativi erano “sentiti” nei vari contesti e sono stati da guida per definire il quadro valoriale e normativo all'interno del quale si è inserita la sperimentazione (Cardarello, 2018, p. 47):

- Come si può promuovere lo sviluppo della cittadinanza attiva nei bambini a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria basandosi sulla relazione tra scuola e territorio?
- Quali strategie didattiche sono maggiormente adeguate, in una prospettiva transdisciplinare, per la formazione di competenze di cittadinanza?
- Quali modelli sono maggiormente adeguati per formare i docenti, in formazione iniziale e in servizio, a educare i propri studenti (o futuri studenti) alla cittadinanza attiva? (Zecca, 2018, p. 185)

Nella prima fase del progetto si è condotta un'analisi sistematica dei documenti nazionali (si veda Cap.1) che ha portato all'individuazione dei temi chiave da potenziare e valorizzare maggiormente e alla formulazione di nuove proposte e prospettive per ripensare l'azione didattica, mettendo al centro dell'azione pedagogico-didattica questioni socialmente vive (Legardez & Simonneaux, 2006). Questo lavoro è confluito nella stesura del documento *Linee Guida per un Curricolo Transnazionale di Educazione alla Cittadinanza*<sup>45</sup>, la base su cui fondare la seconda fase della ricerca, ovvero la sperimentazione nelle scuole.

La costruzione di questo “stato dell'arte” dell'educazione alla cittadinanza nei diversi paesi europei ha coinvolto i soli ricercatori (Cardarello, 2018, p. 48) ed è stata poi proposta e illustrata agli insegnanti prima della fase di sperimentazione, al fine di costruire una “strutturazione lessicale unitaria” (ibidem), ovvero una grammatica comune sui temi oggetto

---

<sup>45</sup> Tutti gli output del progetto sono disponibili in open access sulla piattaforma europea Valor <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2015-1-IT02-KA201-015190>

della ricerca (Balconi, Fredella, Nigris, & Zecca, 2017, p. 324) divenuta un substrato condiviso che ha guidato la progettazione.

Il primo passo per la creazione del gruppo transnazionale di ricerca è stato un seminario di formazione di 5 giorni, che ha coinvolto le intere equipe, realizzato presso la sede dell'Università di Aix-Marseille, e ha rappresentato l'occasione per discutere le Linee Guida, esplicitare gli obiettivi della ricerca, le aspettative dei diversi partecipanti e un momento di importante confronto sulle rappresentazioni dei singoli partecipanti sul tema della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza. Ci si è concentrati in particolare sui tre focus del progetto: vivere insieme, educazione al patrimonio e allo sviluppo sostenibile.

A partire da settembre 2016 si è dato avvio alla sperimentazione in classe, con la scelta di quattro studi di caso (Mortari, 2007; Yin, 2013), due nella scuola dell'infanzia e due nella primaria per ogni unità di ricerca, che ha coinvolto, per l'Università di Bicocca un gruppo di lavoro formato da ricercatori, dirigenti insegnanti, tutor supervisor di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria e studenti-tirocinanti<sup>46</sup>.

La scelta delle scuole da coinvolgere è stata fatta in un primo momento sulla base dell'espressione di interesse a lavorare sui temi proposti da parte dei dirigenti scolastici, figure chiave per il ruolo che possono svolgere nel facilitare questi percorsi e per "il riconoscimento dell'impegno di ricerca dei propri insegnanti" (Losito, 2018, p. 55).

Si sono inoltre scelti contesti socio-culturali diversificati, ad esempio urbano ed extra-urbano, l'adesione degli insegnanti è avvenuta su base volontaria, previo accordo con i dirigenti scolastici, e i criteri di scelta hanno tenuto conto delle esperienze pregresse di ricerca (presenti solo in due casi) e dei diversi livelli di anzianità di servizio, con l'obiettivo di avere un gruppo di ricerca non omologato portatore di background e istanze differenti.

Lo studio di caso oggetto della mia ricerca è stato condotto nella classe 3°A, composta da 25 alunni, della Scuola Primaria Dugnani dell'Istituto Comprensivo 4 Novembre di Cornaredo (MI). Come previsto dal protocollo di ricerca del progetto STEP, dal mese di ottobre 2016 a giugno 2017 una tirocinante di Scienze della Formazione Primaria è stata presente in classe due giorni la settimana e ha affiancato l'insegnante in tutte le attività. Le insegnanti e le famiglie hanno condiviso il percorso educativo di vita scolastica attraverso incontri regolari e hanno

---

<sup>46</sup> Un grazie di cuore per quanto ho imparato da ciascuno di loro in questi tre anni di viaggio insieme: alle insegnanti Rosita Cremonesi, Rosanna Iozzo, Ornella Piro e Valeria Vismara, ai dirigenti Lisa Aloise, Andrea Bertolotti, Cristina Gatti, alle tutor Valentina Garzia e Tatiana Milan, alle tirocinanti Marta Antonelli Libretti, Giusy Baiano, Marta Galbiati, Ilaria Zambelli e alle ricercatrici Barbara Balconi, Ambra Cardani, Cristina De Michele, Germana Mosconi, Elisabetta Nigris, Doris Valente e Luisa Zecca.

sottoscritto un “patto di corresponsabilità” che enuncia diritti e doveri degli alunni, dei genitori, degli insegnanti.

È stato messo punto, attraverso il confronto continuo all’interno del gruppo di lavoro transazionale, un piano della ricerca (Fig. 46) che prevede l’utilizzo di 15 strumenti, dei quali in questa sede si è deciso di analizzare in profondità quelli che hanno fornito le informazioni più rilevanti per rispondere alle domande della ricerca: i questionari agli insegnanti (strumento 2) e alle famiglie (strumento 6), le interviste agli insegnanti (strumenti 4 e 7), il diario dell’insegnante (strumento 9) e le conversazioni con i bambini (strumento 12).

Si farà inoltre dove opportuno riferimento agli incontri tra ricercatori, insegnanti, tutor e tirocinanti (strumento 8), previsti con cadenza mensile, che sono stati occasione per un confronto approfondito e puntuale sull’avanzamento delle attività di ricerca, hanno dato spazio agli insegnanti per condividere dubbi e difficoltà incontrati durante il percorso e hanno rappresentato un’occasione di analisi delle pratiche (Vinatier & Altet, 2008). Durante questi incontri le ricercatrici hanno assunto un ruolo di accompagnamento all’esplicitazione delle idee sottese alla pratica, fornendo strumenti concettuali di analisi (Magnoler, 2012, p. 72) con l’obiettivo di sviluppare nell’insegnante la capacità di riflettere sul proprio agire didattico e problematizzare le proprie scelte.

<b>Fasi</b>	<b>Tempi</b>	<b>Obiettivi della ricerca</b>	<b>Attori coinvolti</b>	<b>Strumenti</b>
<b>Fase 1</b>	Maggio 2016/fine Settembre 2016	Conoscere il contesto generale nel quale si inserisce la scuola	Ricercatori	<b>Strumento 1</b> Breve descrizione del contesto economico, sociale, culturale, ambientale
<b>Fase 2</b>	Luglio 2016/ Ottobre 2016	Conoscere le rappresentazioni e gli approcci didattici degli insegnanti per formare alla cittadinanza attiva.  Avviare la riflessione sul progetto didattico  Conoscere il contesto e le caratteristiche della classe	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tirocinanti e famiglie	<b>Strumento 2</b> Questionario sulle Rappresentazioni sul concetto di Cittadinanza e Educazione alla cittadinanza  <b>Strumento 3</b> Primo Focus gruppo di ricerca allargato  <b>Strumento 4</b> Prima intervista insegnanti  <b>Strumento 5 (Insegnanti)</b> Relazione sul contesto della scuola e della classe.

		Conoscere le rappresentazioni e pratiche per l'educazione alla cittadinanza attiva delle famiglie.		<b>Strumento 6</b> (Famiglie) Questionario sulle Rappresentazioni sul concetto di Cittadinanza e Educazione alla cittadinanza.
<b>Fase 3</b>	Ottobre 2016 /Aprile 2017	Monitorare le idee sulla formazione degli insegnanti in servizio e dei tirocinanti per l'educazione alla cittadinanza attiva a metà della ricerca	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tutor e tirocinanti	<p><b>Strumento 7</b> Secondo Focus group + seconda intervista insegnanti (gennaio 2016)</p> <p><b>Strumento 8</b> (Ricercatori) Trascrizione delle riunioni di R-F una volta al mese</p> <p><b>Strumento 9</b> (Insegnanti) Diario del percorso didattico</p> <p><b>Strumento 10</b> Osservazione video (un giorno in novembre, in gennaio, in aprile)</p> <p><b>Strumento 11</b> Osservazione del tirocinante (un giorno in novembre, in gennaio, in aprile)</p> <p><b>Strumento 12</b> Trascrizioni di discussioni e conversazioni con i bambini (5 trascrizioni settembre-novembre;3 trascrizioni gennaio-febbraio, 2/3 trascrizioni aprile-maggio)</p> <p><b>Strumento 13</b> Prodotti dei bambini: scritti autobiografici, testi dei bambini, immagini, disegni, artefatti, filmati, drammatizzazioni</p>
<b>Fase 4</b>	Aprile 2017- Novembre 2017	Valutare e auto-valutare il percorso di RF	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tutor, tirocinanti e bambini.	<p><b>Strumento 14</b> Terzo Focus group</p> <p><b>Strumento 15</b> Conversazione con i bambini</p>

Fig. 46 Tabella riassuntiva del piano della ricerca

Con riferimento alla teoria delle rappresentazioni sociali sopra enunciata, “l’obiettivo fondante degli strumenti d’osservazione, delle interviste e dei questionari è conoscere le concezioni di ciascun insegnante in merito a ciascuna disciplina, concezioni che orientano le finalità i contenuti e i metodi d’insegnamento<sup>47</sup>” (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 26).

I vari strumenti hanno permesso di osservare l’azione didattica da diversi punti di vista e hanno l’obiettivo di stimolare nell’insegnante una riflessività ricorsiva, che dovrebbe condurlo a riprogettare sulla base delle criticità e dei punti di forza riscontrati.

L’analisi dei dati, eseguita con l’ausilio del software Atlas.ti 8, si è basata un sistema di categorie definito a priori (García Díaz, 1995), in coerenza con il quadro teorico di riferimento e costruito sulla base delle domande della ricerca (Fig. 47). Tuttavia, il sistema di codifica è stato via via ridefinito durante le riunioni dell’equipe internazionale per far fronte a nuovi temi o sfumature che via sono emersi dai dati raccolti.

I testi sono stati analizzati utilizzando un sistema di codici misto, *data-driven* e *theory-driven* (Krippendorff, 2004; Tarozzi, 2008) ed è stata effettuata una triangolazione tra i diversi strumenti (Trincherò, 2002), confrontando ad esempio le riflessioni dell’insegnante, raccolte nei focus group e nelle interviste, con le conversazioni in classe e il diario dell’insegnante, che per lo più è stato un registro delle attività. L’analisi dei dati, inoltre, è stata effettuata mediante un continuo confronto intersoggettivo (Silverman, 2002) tra i ricercatori sui criteri di attribuzione dei codici ai testi.

### 5.3 Analisi dei dati

#### 5.3.1 Descrizione del sistema di categorie utilizzato per l’analisi

Le categorie sono state organizzate, declinandole su una scala che va dal semplice al complesso, in un sistema di codici (Fig. 47) con l’aggiunta di tre codici riferiti alle tematiche principali del progetto (Cittadinanza, Sostenibilità, Patrimonio) e successivamente, in fieri, integrati con altri due codici, il primo riferito a evidenze di un avvenuto cambiamento di opinione o pratica (T=Trasformazione) e il secondo che identifica unità di significato in cui sia manifesta la partnership tra scuola e territorio (S/T=Scuola/Territorio).

---

<sup>47</sup> Traduzione della scrivente



CONTENUTI (C):	C1	C2	C3		
	Descrittivo	Analitico	Complesso		
Cittadinanza	Conoscenza delle istituzioni sociali e civili, dei diritti e doveri del cittadino, senza alcun coinvolgimento, senza utilizzo di fonti / risorse, uso descrittivo / passivo	Analisi delle cause e delle conseguenze di eventi, partecipazione in contesti formali, ma senza senso critico sufficiente e senza impegno sociale	Partecipazione alla vita della società con impegno in prima persona e senso critico. La prospettiva globale e locale (glocal) è integrata con questioni socialmente rilevanti		
Sostenibilità	Conoscenza della realtà naturale in una prospettiva antropocentrica di utilizzo e sfruttamento dell'ambiente, senza utilizzo di fonti / risorse, uso descrittivo / passivo	Analisi delle cause e delle conseguenze di un intervento umano nell'ambiente. Sviluppo iniziale di una consapevolezza ambientale e sociale per quanto riguarda la conservazione dell'ambiente	Partecipazione attiva al contesto, comprensione dell'interconnessione tra problemi sociali e ambientali locali con quelli globali e con questioni socialmente rilevanti		
Patrimonio	Conoscenza del patrimonio storico-artistico e/o paesaggistico come qualcosa di eccezionale e/o monumentale, focalizzato sul contesto locale	Analisi dei diversi tipi di beni (storici ed artistici, naturali, etnografici, scientifici e tecnologici, ecc.), ma senza una visione integrata. Utilizzo di una scala più grande di identificazione locale, ma senza raggiungere una scala globale. L'educazione al patrimonio ha uno scopo fondamentalmente conservatore, uso di fonti analitiche	Comprensione dei diversi tipi di patrimonio e uso consapevole delle fonti presenti sul territorio in una prospettiva sistemica. L'educazione al patrimonio promuove analisi critica e impegno sociale e ambientale in una scala locale e globale (glocal).		
APPRENDIMENTI (Ap)	Ap1. Memorizza il contenuto (prospettiva descrittiva)	Ap2. Analizza il contenuto (prospettiva analitica)	Ap3. Utilizza e costruisce criticamente il contenuto (prospettiva complessa)		
ATTIVITÀ (At)	At0. Attività passiva (gli studenti si limitano a guardare e ascoltare)	At1. Attività meccanico-esecutiva	At2. Attività sperimentale / sperimentazione isolata	At3. Attività di dibattito / dialogo partecipativo (lezione dialogata)	
	At4. Attività di ricerca complessa	At5. Attività metacognitiva	At6. Attività di riflessione e sintesi	At7. Attività creativa ed espressiva	
ORGANIZZAZIONE(O)	O1. Numero di studenti	O2. Organizzazione del gruppo (individuale, piccolo gruppo, grande gruppo, gruppo cooperativo)	O3. Organizzazione dello spazio (dentro e fuori dell'aula, spazi per i gruppi di alunni, disposizione tradizionale)	O4. Materiali e strumenti didattici	
INTERAZIONI (I):	I1. Interventi dell'insegnante (presentare il contenuto / dare istruzioni / soluzioni / prescrizioni / richiami / interventi disciplinari nella classe / ignorare / negare / maltrattare ...).	I2. DRV (domanda dell'insegnante - risposta dello studente - valutazione dell'insegnante) interventi su domande / risposte chiuse	I3. Interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, la continuità dell'azione (interventi di gestione e regolamentazione delle relazioni / di convivenza / conflitto / incoraggiare il dialogo / cercare soluzioni, sperimentare / confermare / riflettere ...)	I4. Interventi di studenti che commentano o mettono in discussione "de motu proprio" (interventi / risposte non pianificati / spontanei con domande auto-organizzate / discussione dei bambini ...)	
FORMAZIONE (F):	F0. Concetto di cittadinanza (idee sulla cittadinanza, concetti di cittadinanza e opinioni, ecc.)	F1. Rappresentazioni sull'educazione alla cittadinanza (definizioni di cosa sia l'educazione alla cittadinanza)	F2. Rappresentazioni sulla pratica di educazione alla cittadinanza (opinioni sulla pratica generale tra docenti, opinioni sulla propria pratica, pratica abituale, pratica auspicata)	F3. Rappresentazioni sulle proprie competenze professionali in relazione all'educazione alla cittadinanza (riflessione / abilità nell'analizzare la propria pratica; pianificazione e sviluppo della propria docenza, promozione dell'apprendimento degli alunni; valutazione dell'apprendimento; relazione sul territorio / contesto / costruzione di reti, come trattare con le famiglie, lavoro in gruppo)	F4. Rappresentazioni sulla formazione in generale con implicazioni sull'educazione alla cittadinanza

Fig. 47 Descrizione delle categorie di analisi e relativi codici

Le categorie che definiamo di seguito sono gli elementi che concettualmente sintetizzano gli aspetti delle unità di analisi indagate e acquisiscono valori e significati diversi a seconda della posizione teorica adottata. L'insieme di valori in cui una categoria è suddivisa può essere chiamato “sistema di valori” o “sistema di categorie” (García Díaz, 1995). All'interno del progetto STEP sono state individuate sei categorie per analizzare i dati qualitativi:

- Organizzazione materiale e spaziale della sessione / Elementi e strumenti pedagogici utilizzati.
- Interazioni tra insegnante e studenti (azioni, comportamenti, discorsi, ruolo dell'insegnante, ruolo degli studenti ...) che promuovono / sviluppano / ostacolano l'educazione alla cittadinanza attiva.
- Contenuti e conoscenze mobilitate legate all'educazione alla cittadinanza attiva e la connessione di questa conoscenza con il territorio.
- Attività sviluppate che promuovono l'educazione alla cittadinanza attiva.
- Apprendimenti degli studenti in relazione all'educazione alla cittadinanza attiva.
- I processi di sviluppo della formazione continua e iniziale degli insegnanti legati all'educazione alla cittadinanza attiva.

Si è sentita la necessità durante l'analisi di inserire i codici Trasformazione e Scuola/Territorio, che sono emersi in modo deduttivo dalla lettura dei dati (Tarozzi, 2008), per non perdere di vista durante la fase di etichettatura i focus del progetto e dunque identificare con maggior facilità e chiarezza quando ci fosse evidenza di quell'auspicato cambiamento, soprattutto nelle pratiche insegnanti, e dell'alleanza progettuale tra la scuola e le istituzioni del territorio.

Il sistema di categorie e codici è stato, dunque, riformulato in fase di analisi e adeguato ai dati forniti da ciascuno degli strumenti utilizzati, man mano che si rilevavano elementi funzionali a rispondere alle domande di ricerca.

Il tempo per la sua costruzione, tempo di ascolto e mediazione, che ha visto tutto il gruppo di ricercatori coinvolto in lunghe ore di riunione, è emblematico del problema della sostenibilità della ricerca in rapporto con i tempi della scuola (Losito, 2018, p. 54). Sarebbe stato impensabile coinvolgere gli insegnanti in questa fase e nella successiva di analisi, ancor più dispendiosa di ore ed energie.

### 5.3.2 Relazione sul contesto della scuola e della classe

Si riportano di seguito alcuni passi della relazione preparata dall'insegnante (strumento 5) e condivisa con il gruppo di ricerca prima dell'inizio della sperimentazione in classe. Non si è voluto fornire uno schema rigido di compilazione per lasciare agli insegnanti la libertà di fare emergere i propri punti d'attenzione, con l'obiettivo di dare ai ricercatori la possibilità di guardare il contesto con lo sguardo degli insegnanti, individuare le criticità e le potenzialità che essi riconoscevano nell'istituto scolastico in generale e nel gruppo-classe in particolare.

Al contempo, in seno al gruppo di ricerca internazionale, si è tuttavia pensato di fornire agli insegnanti alcune linee guida per fare emergere gli elementi legati ai temi del progetto e si è chiesto dunque loro di articolare la descrizione secondo i seguenti punti:

- Caratteristiche del contesto scolastico (sociale, culturale, ambientale).
- Caratteristiche delle famiglie dei bambini (sociali e culturali).
- Caratteristiche dei bambini (maturità psicologica, alunni con disturbi dell'apprendimento, coesione della classe di gruppo, influenza delle famiglie sull'apprendimento).

L'Istituto Comprensivo Statale di Via 4 Novembre di Cornaredo (Milano) fa parte di una comunità attenta allo sviluppo civile, impegnata nel volontariato e sensibile alla formazione di cittadini responsabili. [...] La comunità locale, che con la scuola interagisce innanzitutto attraverso le Istituzioni (Comune, ASL, servizi sovracomunali...), è anche un insieme di relazioni e di saperi che la scuola incontra, di cui profitta e che contribuisce a valorizzare. In tutti e tre gli ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado) gli alunni vengono coinvolti nella vita della comunità, sia attraverso uscite didattiche sul territorio, sia con l'intervento a scuola di esponenti di associazioni ed enti, sia offrendo al territorio importanti prodotti culturali (spettacoli, concerti, manifestazioni sportive, creazioni artistiche degli alunni).

La classe 3°A della Scuola primaria Dugnani è composta da 25 alunni di cui 13 maschi e 12 femmine. Due alunni, S.S. e M.T., provengono da altri Paesi – l'Albania e l'Ucraina – ma sono nati in Italia e hanno frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia di Cornaredo. Entrambi sono ben inseriti all'interno della classe. La bambina albanese ha discrete capacità linguistico-espressive. L'alunno ucraino è stato segnalato negli scorsi anni a causa delle difficoltà in campo linguistico ed espressivo legate al fatto che in casa i genitori comunicano nella lingua d'origine e in rumeno. M. Per i primi due anni ha eseguito i compiti a casa da solo e dal mese di ottobre riceve un supporto nell'apprendimento della lingua italiana (affiancato a casa da una ragazza). L'alunna E.S. è nata in Italia da madre italiana e padre albanese e parla correttamente la lingua italiana.

Le insegnanti di classe sono cinque: O. Piro (ambito linguistico-espressivo), F. Olivieri (ambito matematico-scientifico), M. Burrafato (insegnante di sostegno), A. Florio (insegnante di religione).

Come previsto dal progetto STEP, dal mese di ottobre la tirocinante G. Baiano è presente in classe ogni lunedì e giovedì e affianca l'insegnante Piro in tutte le attività.

La classe è piuttosto vivace e in diverse occasioni i bambini hanno difficoltà a controllare il proprio entusiasmo: è necessario sottolineare le regole attraverso il dialogo e promuovendo lavori di gruppo. La maggior parte degli alunni partecipa con tanto interesse alle attività proposte e si impegna con costanza. Un piccolo gruppo ha difficoltà di attenzione e concentrazione: è necessario richiamarli e coinvolgerli nelle diverse attività assegnando loro incarichi e ruoli. Alcuni di loro necessitano di tempi lunghi nell'esecuzione delle consegne. L'alunno L.P. presenta difficoltà nella letto-scrittura e necessita dell'insegnante per la comprensione delle consegne scritte, per la schematizzazione degli argomenti di studio e utilizza strumenti compensativi. Tuttavia l'alunno, appena certificato, è particolarmente interessato agli argomenti scientifici e all'attualità e interviene nelle conversazioni in modo appropriato e pertinente. L'alunno C. G., già certificato all'inizio della classe prima, da quest'anno viene anche seguito dall'insegnante di sostegno per 9 ore settimanali; mostra atteggiamenti immaturi e difficoltà a rispettare le regole; solo da poco ha iniziato a leggere e scrivere parole bisillabe e trisillabe semplici e lavora con i numeri fino al 20.

Le insegnanti hanno proposto già dal primo anno di scuola primaria diversi progetti e laboratori didattici attraverso cui i bambini hanno potuto rafforzare i loro rapporti. A volte si verificano dei litigi ma facilmente risolvibili. Molti bambini si organizzano fuori dalla scuola per giocare e fare i compiti insieme.

Quest'anno la classe parteciperà ai seguenti progetti: CONI, alfabetizzazione ritmica, English practice, laboratorio Demetra, gemellaggio con il Malawi, Kids creative lab (salviamo il nostro pianeta), Save the children christmas jumper day, Fare musica insieme (conoscere le tradizioni del malawi), progetto frutta, il teatro sociale (ricerca con l'università di psicologia infantile di Milano Bicocca), progetto STEP.

Uscite didattiche nel territorio di Cornaredo: Cascina croce (lavorazione del pane/ data da definire), Cascina Favaglie (museo contadino e ghiacciaia/13 dicembre dalle 9,15 alle 11,15), le corti (data da definire).

Altre uscite didattiche: Granarolo (Milano/28 febbraio), Museo di storia naturale (Milano/10 maggio), Archeopark (Boario Terme-Brescia/27 marzo).

I progetti vengono svolti a scuola negli appositi spazi: palestra, sala musica, laboratorio di arte e immagine, aula collegiale. Poiché la classe 3<sup>°</sup>A è spaziosa e dotata di una LIM, molte

attività si svolgono in classe dividendo gli alunni in piccoli gruppi e creando dei veri e propri laboratori didattici. Durante l'intervallo del mattino (20 minuti circa) i bambini si organizzano in classe: si creano gruppi spontanei che qualche volta necessitano della mediazione dell'insegnante in particolare per il tono della voce troppo alto. Nel pomeriggio l'intervallo ha inizio alle 13,00 (1 h) e se il tempo lo permette le insegnanti portano i bambini nel cortile della scuola; lo spazio viene condiviso con le altre classi. I bambini si divertono a giocare con la palla, a esplorare l'ambiente o a disegnare all'aperto. Le insegnanti ricordano spesso di non correre perché il cortile non è del tutto pianeggiante e si alternano spazi asfaltati con spazi ricchi di erba.

Le insegnanti e le famiglie condividono il percorso educativo di vita scolastica attraverso incontri regolari. Tutti i genitori sono attenti e presenti. La famiglia sottoscrive fin dall'inizio un "patto di corresponsabilità" che enuncia diritti e doveri degli alunni, dei genitori, degli insegnanti. (str5\_CORprim)

### 5.3.3 Questionari sulle rappresentazioni sull'educazione alla cittadinanza: insegnanti e famiglie

È stato elaborato e somministrato a tutto il collegio docenti e alle famiglie delle classi coinvolte un questionario sulle rappresentazioni del concetto di cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza con lo scopo di implementare con uno sguardo soggettivo e complessivo i dati raccolti con gli strumenti 1 e 5.

Le relazioni sul contesto effettuate all'inizio dai ricercatori e dagli insegnanti hanno, infatti, rappresentato per lo più una descrizione di stampo compilativo, basata soprattutto su documenti ufficiali come PTOF e RAV, mentre i questionari restituiscono un quadro più complesso, utile a comprendere i dati emersi anche dalle interviste in profondità fatte all'insegnante direttamente coinvolta nello studio di caso.

Il questionario per gli insegnanti è stato consegnato al Dirigente che l'ha distribuito durante un collegio docenti e agli assenti l'ha fatto pervenire unitamente a una circolare in cui sollecitava la compilazione. Sono stati raccolti 13 questionari sui 24 distribuiti, un dato non gratificante che solleva una riflessione sull'interesse che questo genere di progetti suscita all'interno degli istituti scolastici e come sia necessario insistere sul coinvolgimento, seppur non in prima persona, dell'intero corpo docente al fine di promuovere innovazione e cambiamento (Losito, 2018, p. 55).

Per l'analisi dei questionari in questa sede si sono selezionate solo alcune domande:

Domanda 1:

*Quali parole le vengono in mente pensando all'educazione alla cittadinanza?*



Fig. 48 Visualizzazione tramite word cloud delle risposte alla domanda 1 (str2\_CORprim)

Come si evince dalla visualizzazione delle risposte in Fig. 48, la parola “rispetto” è predominante ricorrendo 10 volte, a seguire sono maggiormente attestate le parole “diritti” e “regole”, 5 volte ciascuna e quindi “doveri”, 4 volte.

Ne emerge un’idea prevalente degli insegnanti di educazione alla cittadinanza legata al concetto di rispetto delle regole e alla titolarità di diritti e doveri, che potremmo definire di tipo “tradizionale” o “prescrittivo”, tuttavia in 4 casi compare, in stretto legame con il quadro di riferimento del progetto STEP, il tema del rapporto con il territorio (“*vivere bene nel proprio territorio*” str2\_8CORprim) e dell’ambiente (“*conoscenza dell'ambiente in cui si vive*” str2\_10CORprim; “*rispetto per l'ambiente*” str2\_13CORprim).

Domanda 2:

*Quali cittadini vorrebbe formare?*

Va segnalato che 3 insegnanti non hanno capito la domanda rispondendo tautologicamente “*i bambini*” (str2\_5COR), “*minori e adolescenti*” (str2\_11CORprim), “*i cittadini del domani*” (str2\_4CORprim) e uno non ha risposto (str2\_8CORprim). Nei restanti 9 questionari anche qui, come per la domanda 1, il tema del rispetto campeggia su tutti gli altri ricorrendo 5 volte. In 2 casi, tuttavia, viene articolato nell’accezione rispetto delle differenze e rispetto del territorio:

“*Cittadini rispettosi delle differenze culturali e aperti al dialogo*” (str2\_2CORprim);



Il quadro che ci restituiscono i questionari di Cornaredo è ben lontano dalla profondità di riflessione raggiunta nel focus group, ma va certamente considerata anche la diversità tra i due strumenti. Sicuramente la percezione generale porta ad avvicinare il contesto più alle prime due categorie e si trova assonanza con quanto dichiarato da un'insegnante nel focus group: *“vivere la scuola come un luogo dove si va volentieri, dove si comunica, dove si mettono in atto delle azioni comuni, vivere in una piccola società che ha delle regole, dove i bambini hanno diritti, ma hanno anche dei doveri”* (str3\_ins3).

I questionari per le famiglie sono stati consegnati dall'insegnante direttamente ai genitori e restituiti alla stessa. Le ricercatrici si erano offerte di somministrarli, contestualmente a una presentazione del progetto nel suo insieme, alla prima assemblea di classe all'inizio dell'anno scolastico 2016/2017, ma poiché erano già stati presi accordi con un'altra ricercatrice che presentava un altro progetto si è ritenuta più opportuna questa modalità di distribuzione, per non sovraccaricare i genitori di troppe informazioni e 'presenze esterne'.

Si è riscontrata una buona partecipazione essendo stati raccolti 47 questionari sui 50 distribuiti e la maggior parte ha risposto a tutte le domande. Si nota che in tre coppie di questionari le risposte sono identiche, così come la grafia, per cui è evidente che uno dei due genitori ha risposto per entrambi.

Per l'analisi dei questionari in questa sede si sono selezionate alcune domande:

#### Domanda 8

*Pensa che suo figlio sia educato da scuola e famiglia nello stesso modo per diventare un cittadino?*

La totalità dei genitori ha risposto “sì”, indicando così un ottimo livello sia di fiducia nell'istituzione scolastica sia di sinergia d'intenti, come si evince anche dalle motivazioni raccolte con la domanda 9 dove un genitore cita proprio il patto di corresponsabilità.

#### Domanda 9

*In cosa è uguale?*

L'analisi delle risposte, visualizzata nel cloud (Fig. 50) vede anche qui una netta predominanza del concetto di rispetto. I termini rispetto/rispettoso/rispettare ricorrono 32 volte, la maggioranza in relazione con gli altri, *“il prossimo”* o *“i compagni”* (16 volte), mentre 11 volte si riferiscono al rispetto delle regole. Andando poi a ricercare i temi propri del progetto



STEP si nota come in 2 risposte compaia la convivenza civile, in 4 risposte venga citata l'attenzione per l'ambiente infine in 2 cui si dettaglia ancor maggiormente l'attenzione a "comportamenti di riduzione degli sprechi" (str6-15CORprim) e l'"attenzione al territorio, raccolta differenziata" (str6-29CORprim).



Fig. 50 Visualizzazione tramite word cloud delle risposte alla domanda 9 (str6\_CORprim)

#### Domanda 11

*Elencate le prime 5 parole o espressioni che vi vengono in mente pensando a 'cittadino'?*

Le risposte sono visualizzate nel word cloud (Fig. 51) e si nota come sia assolutamente predominante la parola 'rispetto' (31 volte), cui seguono i 'diritti' (21 volte) e i 'doveri' (18 volte). Queste risposte sono state analizzate ponendo attenzione alle tematiche peculiari del progetto STEP, attraverso le parole chiave (Ambiente, Cittadinanza, Patrimonio, Società, Sostenibilità, Territorio) che, come abbiamo visto nel primo capitolo, hanno guidato l'analisi dei documenti ufficiali per la costruzione di O2 e a cui sono legate le pratiche di cittadinanza attiva sperimentate negli studi di caso.

Ambiente: 2

Patrimonio: 0 (cultura 3)

Società: 0 (comunità 7, civiltà 4)

Sostenibilità: 1

Territorio: 2

Risulta evidente che nelle rappresentazioni dei genitori sono più frequenti i temi legati all'educazione civica (rispetto delle regole, diritti/doveri) e a seguire i temi legati alla solidarietà



Nonostante la scarsa ricorrenza delle singole parole emergono in 9 risposte temi collegati all'ambiente e alla sostenibilità (“rispetto della terra” str6-13CORprim; “attenzione agli sprechi di acqua/energia” str6-29CORprim; “conoscere le regole della raccolta differenziata” str6-44CORprim) e in due casi alla partecipazione attiva (“essere parte integrante della comunità” str6-7CORprim; “essere partecipi e attivi nella vita sociale” str6-31CORprim).



Fig. 52 Visualizzazione tramite word cloud delle risposte alla domanda 13 (str6\_CORprim)

#### Domanda 16

*Ci sono altri luoghi per diventare cittadini?*

Al primo posto è indicato l’oratorio con 15 menzioni (considerando però che compare in tutte e tre le coppie di questionari identici) + 2 per la chiesa e a seguire con 13 lo sport, che in 10 risposte è affiancato all’oratorio. Infine, 13 risposte indicano tutti/qualsiasi/ovunque con alcune specifiche come la possibilità di aggregazione e incontro.

I grafici seguenti (Fig. 53-56) illustrano alcune caratteristiche del campione.

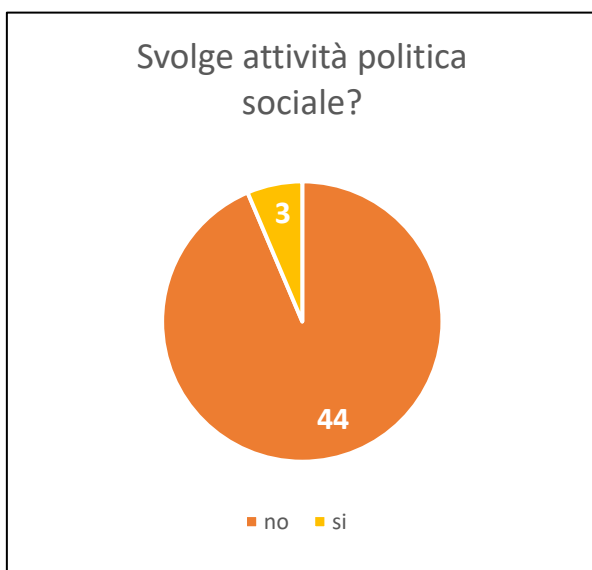


Fig. 53 Attività politico-sociale



Fig. 54 Titolo di studio (str6\_CORprim)

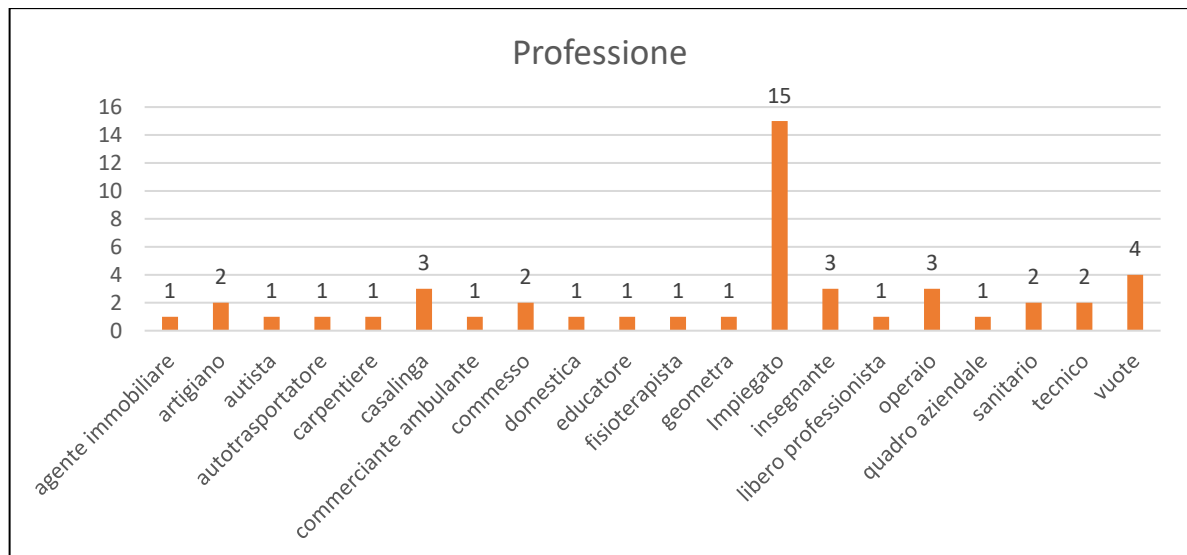


Fig. 55 Professione (str6\_CORprim)



Fig. 56 Occupazione (str6\_CORprim)

Possiamo affermare che il quadro che emerge dai questionari delle famiglie si inserisce in quanto rilevato dai ricercatori nella compilazione della relazione sul contesto. Cornaredo è una benestante cittadina della città metropolitana di Milano, con oltre 20.000 abitanti, con un reddito medio pro capite superiore a quello nazionale e il tasso di occupazione è elevato. La percentuale di popolazione di origine non italiana è più bassa che nell'insieme della provincia, benché aumentata recente, ma non si rilevano problemi di integrazione. Le famiglie hanno un livello di scolarizzazione medio-alto e dichiarano, così come gli insegnanti, una partecipazione allargata alla vita del territorio, seppur solo il 6% dei genitori abbia indicato di svolgere attività politica o sociale. Il fatto che quasi il 40% individui l'oratorio o la chiesa come unico altro

luogo da affiancare a scuola e famiglia nell'educare alla cittadinanza è un dato che restituisce di contro un'immagine di comunità senza una grande vivacità culturale.

#### 5.3.4 Prima intervista all'insegnante<sup>48</sup> – gennaio 2017

I dati dei questionari sono stati incrociati con l'analisi delle interviste individuali all'insegnante<sup>49</sup>, la prima effettuata nella prima fase del percorso e la seconda al termine. Obiettivo della prima intervista era proprio quello di andare in profondità nelle rappresentazioni sul tema della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza (Nigris, 2018, p. 33) dei singoli insegnanti coinvolti direttamente nella sperimentazione.

Si è trattato di interviste semi-strutturate la cui traccia ha ripreso i temi oggetto del primo focus group, accompagnando gli insegnanti in una riflessione personale sul percorso intrapreso, sulle difficoltà e le opportunità incontrate nella prima fase. Una difficoltà incontrata, e condivisa all'interno del gruppo allargato di ricerca, nell'analisi delle interviste è stata l'attribuzione di codici sulla base del dichiarato dall'insegnante e non dell'agito, ed è stato dunque necessario introdurre dei memo ad alcune codifiche per permettere la possibilità di triangolare questo strumento con le osservazioni in classe, le conversazioni con i bambini e i loro prodotti.

Risulta evidente come l'insegnante abbia già ben chiaro il percorso didattico che intende proporre alla classe (che aveva già esposto nel primo incontro RF a settembre) ed espliciti chiaramente le rappresentazioni sottese alle proprie pratiche, non a caso i codici F3 e F4 sono tra i più utilizzati (Fig. 57).

AS	CC	P	At0	At1	At2	At3	At4	At5	At6	At7	At8	C1	C2	C3	F0	F1	F2	F3	F4	ST	T
3	1	3	0	0	1	1	0	0	0	0	5	2	0	1	2	2	10	11	11	10	6

Fig. 57 Ricorrenze dei Codici str4\_CORprim (Prima intervista)

L'insegnante ha partecipato al primo workshop di formazione del progetto STEP di cui ha criticato l'impostazione "troppo accademica", ma al contempo riconosce la validità degli spunti che sono stati offerti.

*La prima cosa che mi viene in mente è il viaggio a Aix. Sono stati 5 giorni di formazione proprio intensi. Mi è servita tantissimo come teoria, ma l'ho trovata molto, molto lunga. [...] Io in quei cinque giorni devo dire che i primi 3 o 4 ero spaesatissima, troppi contenuti, troppe informazioni teoriche, perché essendo stato un incontro tra insegnanti e professori*

<sup>48</sup> Strumento4\_CORprim. Durata: 1 ora 04'; trascrizione: 37.025 battute

<sup>49</sup> Le interviste sono state tutte condotte e trascritte dalla collega Germana Mosconi

*dell'università, il linguaggio era molto accademico per cui quella formazione per me è stata a metà, poi ho recuperato un po' dei contenuti dal giovedì pomeriggio, ho messo insieme un po' di cose che prima mi erano sfuggite, [...]. Poi c'è stata secondo me la formazione cioè mi sono portata a casa qualcosa che mi è servito, ma i primi giorni no, perché troppe nozioni insieme. (Str4\_CORprim, 6-15)*

In merito ai contenuti che dichiara di voler perseguire in un passo si riscontra una prospettiva complessa, che vedremo in seguito come sarà trasferita nella pratica dell'uscita didattica, che tiene insieme l'esperienza del territorio, il protagonismo dei bambini durante l'attività, la riflessione su di essa, e un'auspicata presa in carico da parte dei bambini della cura del patrimonio che hanno conosciuto.

*Fai conoscere in questo caso la vita contadina del paese, poi è previsto ad esempio un'uscita didattica in cui si conoscono le abitazioni tipiche di Cornaredo che sono le cascine, le corti, bellissime e tutto questo è molto legato all'educazione ambientale perché se tu conosci il territorio e lo conosci perché qualcuno ti racconta attraverso i nonni esperienze già vissute come era la vita di un tempo, come è cambiato un territorio, cosa c'era prima nelle parti dove adesso c'è un'altra attività, inizi anche a rispettare quell'ambiente, inizi anche ad aver cura di quell'ambiente, [...], se lo rispetti allora sai che non butti neanche le carte per terra, quelle piccole cose che fanno sì che il bambino diventi veramente un cittadino responsabile. (Str4\_CORprim, 149-157)*

In alcuni passaggi dell'intervista si può leggere una trasformazione nel pensiero dell'insegnante; emblematico è il fatto che, pur avendo affermato a più riprese, anche durante gli incontri di ricerca formazione, che già fosse sua abitudine lavorare in modo interdisciplinare e con una didattica attiva, il valore aggiunto di STEP sia stato individuato nell'aver dato una sistematicità a queste pratiche.

*Quindi in realtà siamo partiti da ciò che facciamo però quello che noi facciamo [...] spesso è stato quasi unilaterale nel senso che si facciamo educazione stradale, ma l'educazione stradale che abbiamo fatto negli anni non era così allacciata ad altri elementi come adesso sto vedendo svolgendo il progetto Step, quindi la formazione c'è stata, vedo già la differenza su come adesso sto lavorando su un progetto qualsiasi che posso portare avanti e come ho portato avanti altri progetti che erano finalizzati a quel momento, non avevano un riscontro successivo, possiamo dire così, adesso è un po' tutto collegato, correlato tra i vari protagonisti della scuola, quindi c'è stata formazione, il passaggio l'ho vissuto ma*

*non subito, non nel momento iniziale del mio ingresso nel progetto. È chiaro?*  
(Str4\_CORprim, 92-99)

Si tratta di un'importante riflessione su quel passaggio dall'"habitus routinario" a "forme di analisi più sistematiche" che rappresenta uno degli obiettivi fondanti della Ricerca-Formazione stessa (Cardarello, 2018, p. 29).

Un'altra caratteristica evidente del caso di Cornaredo che emerge nell'intervista, così come negli altri strumenti, è la stretta alleanza tra scuola e territorio (10 codici ST Scuola/Territorio + 5 At8 Attività tra scuola e territorio) fortemente sostenuta dall'insegnante:

*Il progetto nasce solo se c'è questa collaborazione perché altrimenti sono attività che fai come si sono sempre fatte e che riguardano solo la scuola, ne facciamo tante, a cosa mi servono se riguardano solo la scuola? Ci devono essere attività che riguardano la scuola, la famiglia e il territorio, il territorio in cui abiti, vicino, ma anche il territorio più largo.*  
(Str4\_CORprim, 50-53)

### 5.3.5 Diario del percorso didattico

Va premesso che l'insegnante ha espresso a più riprese negli incontri di Ricerca-Formazione la sua fatica nell'approcciarsi al diario così come è stato strutturato dall'equipe di ricerca, al contrario di altri insegnanti, con alle spalle già esperienza di ricerca, che non hanno avuto difficoltà ad utilizzarlo. Si riscontra, infatti, una compilazione dello strumento per lo più meccanica, senza particolari riflessioni sul percorso, sugli obiettivi e sui reali apprendimenti dei bambini, riflessioni che invece l'insegnante dimostra di aver fatto sia nelle interviste sia negli incontri con le ricercatrici. Sembra più un diario di progettazione che un diario di processo, e questo, a posteriori ci permette un appunto metodologico: dato che l'intento della strutturazione era quello di guidare l'insegnante nella riflessione, per un'insegnante che per la prima volta si cimenta in un percorso di ricerca probabilmente sarebbe stato più efficace proporre di tenere un vero e proprio diario di bordo, dove appuntare liberamente le proprie idee, piuttosto che una griglia vissuta come 'costrittiva'. Si sarebbe forse potuto ripensare lo strumento in fieri sulla base dell'esigenza emersa nel contesto specifico, questo tuttavia avrebbe poi forse posto dei problemi di confronto con gli altri studi di caso.

L'etichettatura dei contenuti curriculari coinvolti e gli obiettivi di competenza, così come gli apprendimenti menzionati, nel diario si riferiscono chiaramente a una prospettiva auspicata, criticità che abbiamo già evidenziato per le interviste, e saranno poi solo le conversazioni (str12) e i prodotti dei bambini (str13) che ci indicheranno se sono realmente avvenuti.

C1 Prospettiva descrittiva / informativa	C2 Prospettiva analitica	C3. Prospettiva complessa
15	17	12

Fig. 58 Ricorrenze dei Codici C1, C2, C3 nello str9\_CORprim (Diario dell'insegnante)

C1	<i>Conoscenza delle principali organizzazioni internazionali a sostegno della pace e dei Diritti Umani.</i>	<i>Leggere testi dimostrando di averli compresi; comprendere nuovi termini o espressioni in base al contesto .</i>	<i>Identificare sulla carta geografica il continente africano.</i>
C2	<i>Comunicare emozioni, stupore, stati d'animo e saper cogliere le differenze culturali.</i>	<i>Esprimere sensazioni, emozioni, pensieri legati all'opera d'arte osservata.</i>	<i>La lettura di testi realistici in cui il protagonista è un proprio coetaneo permette ai bambini di entrare in empatia con il personaggio, di approfondire così tematiche di attualità e di sensibilizzarli a nuove o differenti realtà in una dimensione internazionale.</i>
C3	<i>Sviluppare il pensiero critico; sensibilizzare gli alunni verso la difesa dei diritti umani.</i>	<i>Partecipare e intervenire in una conversazione con domande e risposte pertinenti; rispettare i turni di parola;</i>	<i>Rafforzare le azioni di educazione alla cittadinanza attiva; promuovere la conoscenza e la valorizzazione del luogo in cui si vive; creare una relazione tra educazione formale e non formale (Italia Nostra); costruire una memoria storica condivisa.</i>

Fig. 59 Esempi di analisi degli obiettivi esplicitati nello str9\_CORprim (Diario dell'insegnante)

Si può notare come la prospettiva complessa compaia nel momento in cui l'attività è svolta in alleanza con associazioni che operano sul territorio (Humana) o quando c'è forte empatia con il testo proposto, come nel caso della storia di Akim, e infine quando i bambini fanno esperienza sul territorio (Uscita a Cascina Favaglie).

*La visita del museo contadino e della ghiacciaia di Cornaredo è stata interessante per tutti i bambini che nelle settimane successive si sono impegnati a recuperare oggetti appartenenti ai loro nonni da mostrare ai compagni. I bambini hanno voluto lasciare in classe alcuni di questi oggetti ed è così che è nato il museo di classe da loro denominato "Il passato dei nostri nonni". (str9\_CORprim)*

In realtà, come vedremo in seguito dall'analisi delle video osservazioni, l'uscita di per sé non ha promosso un apprendimento complesso, essendosi svolta per lo più in modo passivo e trasmissivo come visita guidata, ma è stata la rielaborazione in classe che ha portato i bambini a riflettere, rielaborare e quindi proporre possibili azioni, come la realizzazione mostra con i materiali raccolti durante l'uscita.



Per quanto riguarda la sequenza delle attività proposte sui diversi temi affrontati (Fig. 60) si può notare una pratica ricorrente, ovvero una sequenza che parte solitamente da una lettura (At0) a cui segue un dialogo guidato dalle domande dell'insegnante, volte da un lato a verificare la comprensione del testo dall'altro a far emergere le idee e i commenti dei bambini (At3), che può quindi essere etichettato anche come un lavoro di riflessione e sintesi (At6). Spesso l'attività si chiude con la realizzazione di un disegno ispirato ai temi emersi o di un cartellone di sintesi.

At0 Attività passiva	11
At1 Attività meccanica/esecutiva	6
At2 Attività esperienziale /sperimentazione isolata	2
At3 Attività di dibattito/lezione dialogata	10
At4 Attività investigativa complessa	3
At5 Attività metacognitiva	0
At6 Attività di riflessione e sintesi	2
At7 Attività creativa e espressiva	10
At8 Attività in alleanza tra scuola/territorio	4

Fig. 60 Ricorrenze Attività in str9\_CORprim (Diario dell'insegnante)

### 5.3.6 Conversazioni con i bambini

str12_01	10/10/2016	Osservazione collettiva e commenti sul quadro "La bagnante" di Mirò
str12_02	10/13/2016	Lettura e discussione sulla storia "Akim corre"
str12_03	10/24/2016	Lettura e discussione sul libro "La storia di Amira"
str12_04	27/10/2016	Lettura e discussione sulla favola "La cicala e formica"
str12_05	11/07/2016	Lettura e discussione sulla favola africana "Il colibrì e la foresta in fiamme"
str12_06	11/28/2016	Lettura e discussione sul mito di Icaro e Dedalo
str12_07	12/13/2016	Discussione in classe dopo l'uscita a Cascina Favaglie
str12_08	03/09/2017	Preparazione dell'uscita alle corti
str12_09	3/20/2017	Discussione "Perché andiamo alle corti?"
str12_10	3/28/2017	Discussione dopo l'uscita alla Corti
str12_11	05/02/2017	Preparazione dei poster per la mostra sulle corti

Fig. 61 Elenco delle attività collegate con il progetto STEP e relative conversazioni trascritte

Le conversazioni registrate in classe e trascritte dalla tirocinante (Fig. 61), sono state analizzate incrociando le ricorrenze dei codici Ap con i codici I e C, per valutare sia il collegamento tra un determinato tipo di intervento dell'insegnante e l'apprendimento dei bambini, sia la corrispondenza (auspicata) tra il livello dei contenuti proposti (C1, 2, 3) e l'apprendimento (Ap1, 2, 3). Va inoltre considerato l'aspetto cronologico per valutare un'evoluzione in seno al progetto.

	Ap1 Memorizza contenuti	Ap2 Fa analisi sul contenuto	Ap3 Usa e costruisce criticamente contenuti
Osservazione collettiva e commenti sul quadro "La bagnante" di Mirò	3	9	1
Lettura e discussione sulla storia "Akim corre"	4	4	0
Lettura e discussione sul libro "La storia di Amira"	4	12	2
Lettura e discussione sulla favola "La cicala e formica"	1	1	1
Lettura e discussione sulla favola africana "Il colibrì e la foresta in fiamme"	1	0	0
Lettura e discussione sul mito di Icaro e Dedalo	3	7	0
Discussione in classe dopo l'uscita a Cascina Favaglie	9	10	0
Preparazione dell'uscita alle corti	0	0	0
Discussione "Perché andiamo alle corti?"	0	5	7
Discussione dopo l'uscita alla Corti	0	2	<b>14</b>
Preparazione dei poster per la mostra sulle corti	0	<b>24</b>	2
<b>Totale</b>	<b>25</b>	<b>74</b>	<b>27</b>

Fig. 62 Ricorrenze codici Ap (Apprendimenti) nello strumento 12

Un primo dato evidente è la forte predominanza di apprendimenti di livello analitico (Fig. 62), tuttavia, l'incremento di Ap3 nella discussione dopo l'uscita alle corti (14) dimostra la validità della metodologia didattica adottata, soprattutto se la si confronta con i dati della prima uscita a Cascina Favaglie (0), quando i bambini hanno seguito una visita guidata effettuata dai volontari di Italia Nostra che gestiscono il sito. Il ritorno alla predominanza di Ap2 nell'ultima attività può quasi certamente essere dovuto alla natura del lavoro proposto ai bambini, poiché

si trattava di un'attività per lo più compilativa che non presupponeva un livello complesso di rielaborazione dei contenuti.

Un altro aspetto da considerare è il numero di bambini che intervengono nella conversazione, anche se non si notano particolari differenze numeriche tra le prime e le ultime conversazioni confrontando str12\_04 e str12\_10, ovvero quella con meno apprendimenti e quella con dove sono maggiormente numerosi, soprattutto quelli complessi, si nota che nel primo sono intervenuti 10 bambini mentre nel secondo 18, il che confermerebbe come la pratica sia stata funzionale a renderli più propensi a prendere parola e intervenire sui temi proposti.

	C1 Prospettiva descrittiva / informativa	C2 Prospettiva analitica	C3 Prospettiva complessa
Osservazione collettiva e commenti sul quadro "La bagnante" di Mirò	0	0	0
Lettura e discussione sulla storia "Akim corre"	0	0	0
Lettura e discussione sul libro "La storia di Amira"	0	1	0
Lettura e discussione sulla favola "La cicala e formica"	0	2	0
Lettura e discussione sulla favola africana "Il colibrì e la foresta in fiamme"	0	0	0
Lettura e discussione sul mito di Icaro e Dedalo	0	0	0
Discussione in classe dopo l'uscita a Cascina Favaglie	0	0	0
Preparazione dell'uscita alle corti	0	0	0
Discussione "Perché andiamo alle corti?"	7	4	2
Discussione dopo l'uscita alla Corti	0	0	0
Preparazione dei poster per la mostra sulle corti	0	0	0
<b>Totale</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>

Fig. 63 Ricorrenze codici C (Contenuti) nello strumento 12

Come si evince dalla scarsa incidenza dei codici relativi ai contenuti (Fig. 63) nelle conversazioni spesso non sono classificabili e raramente, solo in 2 casi, sono complessi.

Un dato invece, seppur nella sua scarsa rilevanza statistica, che possiamo portare a conferma della coerenza interna del sistema di categorie è la corrispondenza tra C2 con Ap2 e C3 con Ap3 nella tabella delle co-occorrenze tra Contenuti e Apprendimenti (Fig. 64).

	C1 Prospettiva descrittiva/ informativa	C2 Prospettiva analitica	C3 Prospettiva complessa
Ap1 Memorizza contenuti	0	0	0
Ap2. Fa analisi sul contenuto	0	3	0
Ap3 Usa e costruisce criticamente contenuti	0	0	2

Fig. 64 Co-occorrenze tra i codici Contenuti e Apprendimenti

Dalle parole dei bambini, laddove si è raggiunto il livello complesso, emerge con chiarezza come l'essere stati protagonisti nella costruzione del loro sapere li abbia resi consapevoli del significato stesso di ciò che hanno appreso e desiderosi di dividerlo, con i compagni, con la comunità scolastica, con le famiglie, fino a ipotizzare la condivisione con i bambini del Malawi. Da questo desiderio di condivisione è nata l'idea di costruire prima un angolo in classe in cui raccogliere i materiali, a guisa di reperti, che alcuni bambini hanno portato da casa perché appartenenti al passato delle loro famiglie, e successivamente di allestire una mostra con la documentazione raccolta durante le uscite.

*L.: Quando andiamo per le corti, le case senza...cioè nelle corti magari le case alcune sono nuove, magari alcune sono di tanto tempo e si vede che ci sono delle crepe e invece in quelle nuove no.*

*M.: Tutte queste informazioni le potremmo far vedere ai bambini del Malawi e insegnargli com'era Cornaredo e dove viviamo noi.*

*L.: Io direi di... come scienze, di creare un angolo solo per queste cose, in modo che abbelliamo la classe e poi possiamo fare venire i nostri nonni a far vedere che cosa abbiamo fatto sul loro passato.*

(str12\_10CORprim)

Ciò conferma l'ipotesi che il ruolo del territorio quale campo d'esperienza e depositario di saperi (Bevilacqua, 2007) sia fondamentale per costruire una conoscenza di senso e sviluppare un sentimento di appartenenza al patrimonio comune, presupposto indispensabile per agire attivamente per la sua valorizzazione, comunicazione e tutela

Dall'analisi delle co-occorrenze si evince come l'apprendimento complesso (Ap3) si raggiunga in modo prevalente quando ai bambini è lasciato spazio di indagine in autonomia e d'intervento spontaneo.

È ugualmente evidente che gli interventi DRV (Domanda/Risposta/Valutazione) sono quelli che meno stimolano il loro apprendimento in generale e quando producono reazioni conducono per lo più al livello descrittivo.

Un'ulteriore considerazione si può fare sui risultati della codifica degli interventi del docente (Fig. 65) che producono ugualmente apprendimenti sia che siano di apertura I4 sia che siano descrittivi I1 (per presentare il contenuto/ dare istruzioni / soluzioni / prescrizioni). Questo dato ci dimostra, come abbiamo già sottolineato, che anche il modello della lezione frontale può essere generativo di apprendimento a condizione che i contenuti proposti abbiano un ancoraggio con l'esperienza dei bambini.

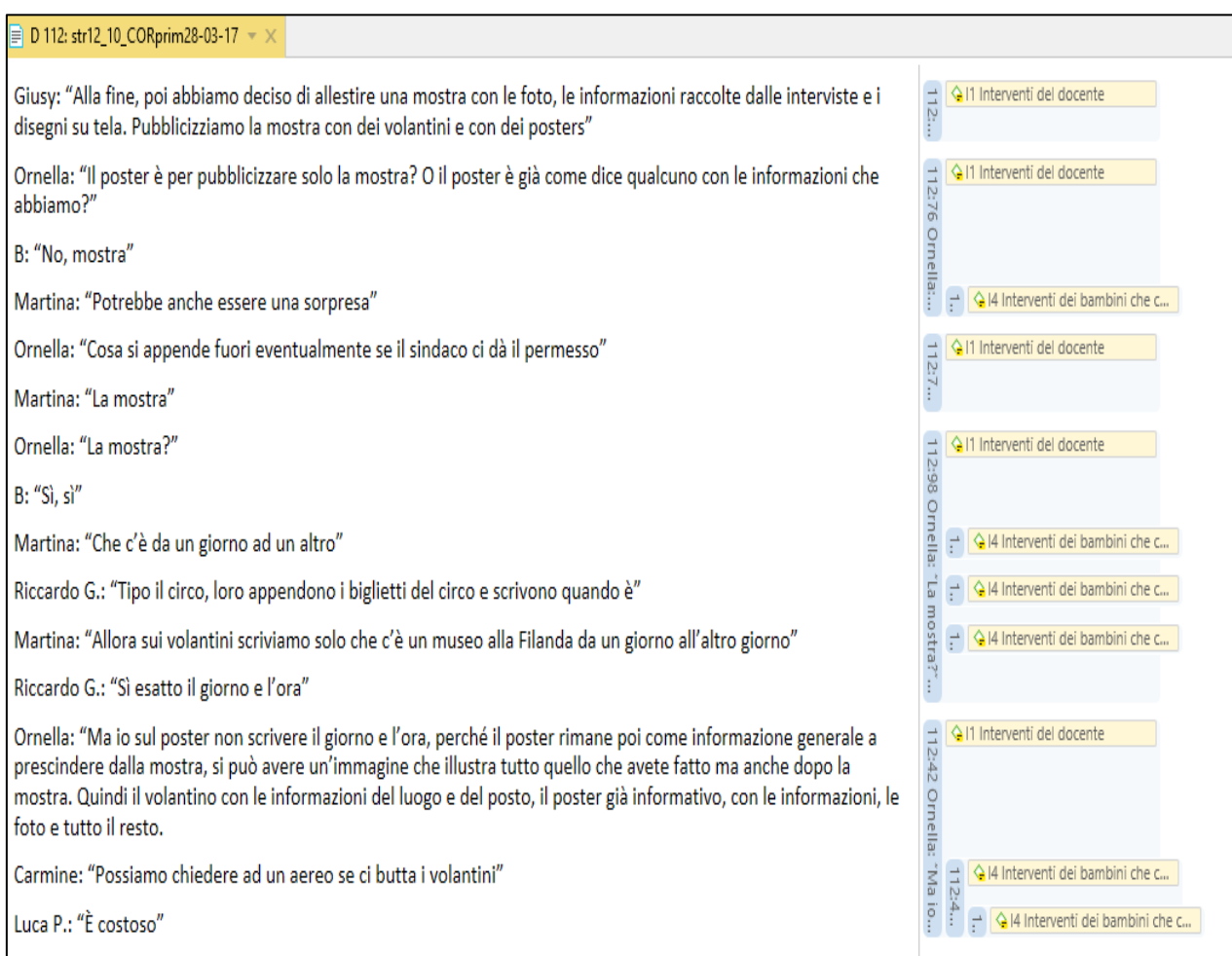


Fig. 65 Esempio di analisi che mostra l'alternanza e la frequenza I1/I4

Nell'analisi cronologica delle conversazioni si può inoltre notare come le co-occorrenze I/Ap (Fig. 66) aumentano notevolmente durante l'arco di sviluppo del progetto: ad esempio nelle prime 4 conversazioni a ottobre 2016 sono in totale solo 3, mentre in quella del 20 marzo 2017 sono 8 e il 28 marzo sono 16 con una netta prevalenza (14) di Ap 3.

	I1 Interventi del docente	I2 DRV (domanda docente - risposta alunno - valutazione docente)	I3 Interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, il continuar dell'azione	I4 Interventi dei bambini che commentano o domanda «de motu proprio»
Ap1 Memorizza contenuti	8	9	1	9
Ap2. Fa analisi sul contenuto	15	5	15	<b>52</b>
Ap3 Usa e costruisce criticamente contenuti	11	2	11	20

Fig. 66 Co-occorrenze tra Interazioni e Apprendimenti

### 5.3.7 Video osservazione

Questo strumento ha presentato alcune criticità nel caso della primaria di Cornaredo, rispetto a come era stato pensato all'interno del disegno di ricerca complessivo, e possiamo affermare che la sua efficacia è stata inficiata sia dalla scelta delle attività videosservate, sia dalle tempistiche di svolgimento delle attività stesse.

La prima video osservazione effettuata durante l'uscita al Museo della Civiltà Contadina di Cascina Favaglie è risultata pressochè inutile ai fini di una codifica poiché si è trattato, come abbiamo già descritto, di una visita guidata nella quale i bambini hanno avuto pochissimi spazi di intervento.

La seconda osservazione è stata fatta durante l'uscita alle corti di Cornaredo, effettuata alla fine dell'anno scolastico, e non c'è stato dunque il tempo per rivedere i video con l'insegnante, come previsto, perdendo così l'occasione di utilizzarla come “un'esperienza di ‘visualizzazione’ e ‘verbalizzazione’ della pratica partecipata” e la sua funzione “profondamente formativa per chi vive la routine della vita quotidiana dei servizi, da cui dedurre criteri metodologici e spunti per rinnovare le pratiche stesse dall'interno” (Bove & Sità, 2016, p. 65). Solo dunque nel report di restituzione stilato dalle ricercatrici l'insegnante ha avuto modo di ‘rivedere’ l'attività e di riflettere sulle sue criticità.

È stata complessa anche la documentazione stessa dell'uscita alle corti poiché i bambini si muovevano in autonomia per condurre la propria indagine, in alternanza con i momenti corali di spiegazione, e certamente la video registrazione con due telecamere<sup>50</sup>, una tenuta dalla sottoscritta e la seconda dalla collega Germana Mosconi, non ha potuto seguire l'attività di tutti.

<sup>50</sup> 1h 05' di registrazione la prima, 56' la seconda

L'attività era stata strutturata dall'insegnante su due livelli: da un lato la ricerca sul campo condotta dai bambini, preparata in classe sotto la supervisione della tirocinante, dall'altro una visita guidata condotta da un'insegnante in pensione, esperta di storia locale.

Durante l'incontro di ricerca formazione precedente all'uscita le ricercatrici, come si evince dallo stralcio di convesazione che riportiamo di seguito, avevano sollevato alcune perplessità sull'efficacia di questo doppio registro, ma l'insegnante in questo caso non ha lasciato spazio alla tirocinante per rivedere la progettazione.

*Ricercatrice: Ovviamente siccome sono loro che vanno e fanno il report in poche parole, vanno e fanno, vanno ad intervistare eccetera, non c'è nessuno che fa visite guidate, giusto? non c'è nessuno che fa visite guidate alle corti, sono i bambini che vanno ad intervistare la gente, che fanno i disegni...*

*Insegnante: la nostra guida è Rosy*

*Ricercatrice: secondo me però è importante che decidiamo, un conto è se accompagna e dice questo è, un conto è se fa le spiegazioni perché allora cambia radicalmente, quindi o glielo spieghiamo noi oppure sono i bambini che cercano di capire... (str8III\_CORprim, 226-244).*

I bambini erano stati divisi in 5 squadre, ognuna delle quali aveva al suo interno quattro ruoli, il giornalista, il fotografo, l'artista e l'inviato speciale, con compiti precisi di raccolta di informazioni e documentazione sulla vita nelle corti.

Anche in questo caso nella fase di analisi dei video si sono riscontrate delle difficoltà ad utilizzare il sistema di codici, Un problema è emerso ad esempio per i codici Intervento dal momento che i bambini 'giornalisti', con il compito di condurre le interviste ad alcuni testimoni privilegiati della vita delle corti in passato, avevano delle domande preparate in precedenza in classe, che dovevano limitarsi a leggere, per cui la maggior parte dei loro interventi non è spontanea e si è deciso infatti di non etichettare quelle parti.

Come si evince dalla tabella dei codici (Fig. 67), le Interazioni sono state scarse con una netta predominanza di I1.

I1 Interventi del docente	I2 DRV (domanda docente – risposta alunno – valutazione docente)	I3 Interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, il continuar dell'azione	I4 Interventi dei bambini che commentano o domanda «de motu proprio»
15	2	0	5

Fig. 67 Interazioni Uscita alle Corti

L'aver preparato le domande in precedenza ha inoltre rappresentato un limite per alcuni bambini, che avevano l'ansia di terminare la sequenza di domande assegnategli e che, dunque, quasi non prestavano attenzione alle risposte, né si sentivano liberi di uscire dalla traccia.

Inoltre, la modalità di spiegazione e di interazione con i bambini della guida si è rivelata molto trasmissiva, ponendoli in una posizione quasi esclusivamente di ascolto, e nel momento in cui c'è stata interazione è stata per lo più ai fini di una verifica che avessero ascoltato quanto appena detto o per richiamare la loro attenzione.

Sia le spiegazioni della guida, sia i racconti della Sig.ra Cesarina, una delle testimoni della vita nelle Corti, sono stati molto prolissi (hanno una durata di anche 2 minuti di fila senza interruzioni) e in alcuni casi troppo complessi. È emblematica in questo senso l'intervista fatta da M. durante la quale il bambino si mostra chiaramente poco interessato alle risposte e richiede con due domande prestabilite cose che la Sig.ra Cesarina aveva appena raccontato.

Più efficace si è dimostrata l'attività di bambini avevano compiti differenti, fotografi e artisti, che hanno agito con maggior autonomia, facendo effettivamente quel lavoro di ricerca sul territorio e sul patrimonio che era l'obiettivo dell'uscita stessa, ma questi interventi in autonomia non sono facilmente identificabili nel video ed emergeranno poi successivamente nelle conversazioni in classe.

#### 5.3.8 Seconda intervista all'insegnante – settembre 2017

La seconda intervista<sup>51</sup> è centrata prevalentemente sulla formazione e l'aspetto più peculiare, che già in nuce emergeva nella prima, è il riconoscimento da parte dell'insegnante della validità del percorso formativo, in particolare nel rapporto con la tirocinante. Obiettivo dell'intervista, unitamente al terzo focus group, è stato appunto verificare l'efficacia del percorso di Ricerca-Formazione e la raccolta dei feed-back dei partecipanti.

*È stata per me sicuramente un'esperienza significativa da subito, sin da maggio quando siamo andati in Francia, già da lì ne ho fatto tesoro. Poi durante l'anno è che l'insegnante si ritrova a lavorare da solo in classe con i bambini ed è stata la collaborazione con la tirocinante quindi l'intervento della tirocinante con i bambini è stato... (interruzione perché qualcuno suona al campanello della scuola).*

*È stato bello, proprio bello, quindi questa che è un'esperienza che non avevo mai vissuto prima perché negli anni non mi era mai capitato di avere la tirocinante in classe, è la cosa*

---

<sup>51</sup> Str7\_CORprim. Durata: 40'48''; trascrizione: 30.466 battute.



*più significativa del percorso, perché sono stata fortunata, probabilmente perché, non so come è in generale la situazione, e poi perché avendo entrambe chiaro il progetto e come attuarlo è stato più facile per noi lavorare e quindi mettere in pratica quelli che sono gli obiettivi principali della cittadinanza e del progetto di per sé e questo per me è stato formativo, per me è stato positivo. (str\_7CORprim, 5-16)*

Inoltre, nei risultati della codifica della seconda intervista aumentano, rispetto alla prima, i codici T (trasformazione) legati proprio all'evidenza dell'avvenuto cambiamento, all'esplicitazione del proprio vissuto professionale e alla consapevolezza del proprio agire didattico.

*Alla fine rileggere come la formazione dei bambini si è modificata nel tempo, l'intervento di un bambino magari... inizialmente a ottobre quando c'è stato il primo incontro in classe con le ricercatrici, magari c'è stato qualche piccolo intervento di un bambino non dico proprio poco appropriato però un po' più... ehm... superficiale Ok, magari quello stesso bambino poi a marzo In un'altra conversazione invece ha fatto un intervento da cui poi è nata una discussione importante, oppure stato il primo che ha fatto un accenno che ha suscitato altre reazioni; andare a rivedere questi passaggi è formazione per me, vedere anche come il bambino è cresciuto, come è cambiato il suo pensiero [...] Nel momento in cui ho visto che questa pratica aveva dei riscontri positivi, delle ricadute sui bambini, quella è formazione per me e per i bambini, per chiunque (str\_7CORprim, 92-22)*

È importante sottolineare come sia perfettamente in linea con la filosofia del progetto il fatto che l'insegnante, in ultima istanza, valuti l'efficacia del percorso anche sulla base degli apprendimenti dei bambini, non tanto in termini di contenuti disciplinari, quanto in relazione alla loro capacità di prendere parola, di partecipare, di sollevare questioni. Si tratta, in sostanza, di riconoscere di aver promosso, attraverso un'attività di ricerca, quello sviluppo del pensiero critico, che abbiamo già evidenziato nel primo capitolo come l'area dell'educazione alla cittadinanza che necessita di maggior implementazione. In merito allo sviluppo della professionalità insegnante è interessante notare come ci sia una forte incidenza in questa seconda intervista del codice F3, che rispetto alla prima intervista passa da 11 a 24, corrispondente proprio alle rappresentazioni e alla riflessione sulle proprie pratiche.

AS	CC	P	At0	At1	At2	At3	At4	At5	At6	At7	At8	C1	C2	C3	F0	F1	F2	F3	F4	ST	T
0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	24	1	7	10

Fig. 68 Codici strumento 7 (Seconda intervista)

Ritorna ad esempio anche il tema della documentazione, già affrontato nella prima intervista, e l'insegnante riafferma la sua importanza al fine della progettazione e riprogettazione, esplicitando come l'analisi delle pratiche, svolta negli incontri di gruppo, fosse stata uno strumento indispensabile per 'andare avanti'. Altro aspetto interessante è una dichiarazione d'intenti sulla volontà di continuare a utilizzare quel materiale in futuro e riproporlo in altri contesti. Una dichiarazione spontanea di fiducia nella riproducibilità del percorso, seppur con i vincoli che esso impone.

*Serviva a tutto il gruppo, serviva anche all'insegnante, ma serviva proprio al gruppo in base a quello che stavamo facendo, per andare avanti. Si è cercato di fare in modo che ogni attività all'interno del gruppo fosse il punto di partenza per il successivo incontro e lavoro di gruppo. [...] Quella documentazione che adesso c'è in drive io potrei rileggerla tra due anni e andarmi a vedere alcuni punti, soffermarmi su un aspetto da riproporre con un altro gruppo classe, quindi sì, preziosa! è chiaro che è stato possibile trascrivere il tutto perché eravamo anche in due. (str\_7CORprim, 315-324)*

Da questa seconda intervista emerge un'insegnante riflessiva, che sottolinea gli aspetti positivi e problematici del percorso di Ricerca-Formazione, nel rapporto con le ricercatrici e la tirocinante, nella gestione della classe e nell'uso della documentazione.

Gli strumenti che già appartenevano al suo vissuto professionale si sono integrati con quelli forniti dalla Ricerca-Formazione e sono stati messi a sistema con uno sguardo olistico, capace di dare attenzione e tenere insieme i diversi punti di vista di tutti gli attori coinvolti, non da ultimo i bambini.

*Di sicuro mi mancherà il confronto con tutte queste persone, quindi cercherò io di trovare sempre degli interventi in qualche modo, in modo da non trovarsi mai un'insegnante da sola a fare un progetto, a portare avanti una progettazione, nel senso che non avrò la tirocinante, ma se dovesse mai arrivare un'informazione di una possibilità di avere qualcuno in classe io mi ci butto subito, quindi mi offro subito volontaria quindi questo sì! Avendo funzionato, avendo avuto dei riscontri molto positivi è chiaro che riproporrò se è possibile la presenza di una tirocinante, perché per i bambini io trovo che sia fondamentale che non ci sia soltanto una persona che si relazioni con loro in quel momento. (str\_7CORprim, 298-305)*

#### 5.4. *Follow up con i bambini*

Dedichiamo un paragrafo a sé all'analisi delle conversazioni<sup>52</sup> (str15\_CORprim) condotte coi bambini all'inizio dell'anno scolastico successivo (ottobre 2017) poiché si è ritenuto opportuno, in considerazione della finalità e della modalità con cui sono state condotte nel caso di Cornaredo, utilizzare un sistema di analisi differente rispetto a quello adottato per gli altri strumenti più orientato a far emergere i temi affrontati (Krippendorff, 2004), piuttosto che a individuare gli apprendimenti e le interazioni tra bambini e insegnanti, anche perché la conversazione è stata condotta dalle ricercatrici.

Inoltre, come abbiamo già evidenziato, la sperimentazione a Cornaredo si è concentrata sul tema della storia locale e del rapporto con il territorio e dunque le domande poste ai bambini nel follow up si sono focalizzate sul nesso tra Storia e Educazione alla cittadinanza e sono state orientate a comprendere se e come avessero collegato questi temi, facendo emergere le loro idee sui concetti stessi di Storia e Cittadinanza.

I bambini sono stati divisi in 5 gruppi dall'insegnante, facendo in modo di mischiare i gruppi di lavoro dell'uscita alle corti, e sono stati inviati a turno dalle ricercatrici a uscire dalla classe per chiacchierare insieme sul progetto dello scorso anno.

Si era prevista una discussione di circa 30' per ogni gruppo, ma la durata delle conversazioni è stata in realtà molto variabile a seconda della partecipazione dei bambini e dell'interesse suscitato dai temi affrontati e purtroppo per l'ultimo gruppo, essendo a ridosso dell'ora di pranzo sono rimasti solo 15 minuti, mentre il gruppo 3 ha avuto una durata di 42'.

Lo schema delle domande ipotizzato dalle ricercatrici era molto semplice e prevedeva:

- Perché studiate la storia?
- Lo studio della storia ha a che fare con la cittadinanza?
- Cosa ti ricordi del percorso sul passato di Cornaredo dell'anno scorso?

Chiaramente lo svolgimento della discussione ha seguito poi percorsi molto differenti nei diversi gruppi, poiché le ricercatrici hanno seguito le sollecitazioni che arrivavano dagli interventi dei bambini, mettendo in atto delle modalità di raccolta e rilancio degli spunti e di rispecchiamento per favorire la partecipazione e non interrompere, se non dove strettamente necessario perché si era perso il filo del discorso, il loro flusso di pensieri.

L'analisi della trascrizione di queste conversazioni è stata inizialmente effettuata con un sistema di codifica strutturato secondo l'approccio costruttivista della Grounded Theory

---

<sup>52</sup> Str15\_CORprim. Durata: 2h e 35', trascrizione: 114.700 battute. Le conversazioni sono state condotte da Luisa Zecca e dalla sottoscritta.

(Charmaz, 2006, 2016; Tarozzi, 2008), attribuendo in un primo momento etichette molto aderenti alle parole dei bambini e quindi riorganizzando e raggruppando i temi emersi in macro-categorie. Non si è tuttavia applicato in maniera ortodossa il metodo, ma lo si è considerato “un orizzonte che si va continuamente definendo” (Mortari, 2007. p. 193) e passibile di meticciami a seconda della natura fenomenologica dei dati e, dunque, nel nostro caso si è scelto di non seguire esclusivamente un approccio *bottom up* nella costruzione delle categorie, ma si è affiancata anche una codifica *top down* guidata dalle domande della ricerca (Krippendorff, 2004).

Infine, considerata anche l'esiguità del campione, abbiamo pensato che non avesse senso una restituzione quantitativa delle ricorrenze, come è stato fatto per gli altri strumenti, ma che sia molto più significativo in questa sede riproporre una selezione di stralci di conversazione, e letteralmente “conservare parlanti le parole dell'altro” (Mortari, 2010b), ad esemplificazione delle categorie individuate.

Abbiamo suddiviso le tre categorie in tre macro-aree che di fatto corrispondono alle due domande iniziali, mentre i temi più legati alla terza, sul percorso interno al progetto STEP, si ritrovano trasversalmente.

1. Epistemologia del sapere storico:
  - metodo di ricerca,
  - fonti,
  - veridicità delle ipotesi,
  - le storie e la Storia.
2. Il senso dello studio della storia:
  - sapere per il sapere,
  - importanza del ricordo e della memoria (famigliare e collettiva),
  - costruzione della propria identità.
3. Il rapporto Storia-Cittadinanza:
  - cosa significa essere cittadini,
  - solidarietà,
  - attenzione all'ambiente,
  - rispetto dell'altro,
  - rapporto passato/presente,
  - rispetto dei morti,
  - imparare dagli errori del passato.

Nella prima categoria si inseriscono i ragionamenti su come si costruisce il sapere storico, i bambini parlano di indizi e ipotesi che lo storico utilizza per ricostruire cosa è successo in passato, citano fonti come reperti, monumenti, video che hanno visto in classe, e li si è spinti a riflettere su come fossero state ricavate quelle informazioni.

*B: nessuno può sapere quello che è successo nel passato. Si inventano delle ipotesi, gli scienziati, dai fatti scientifici che hanno*

*Luisa: quindi tu dici che non lo puoi sapere... fai delle ipotesi...*

*B: o forse se te fai le ipotesi, forse non sono vere*

*Luisa: se fai delle ipotesi forse non sono vere... Perché un'ipotesi che cos'è?*

*B: È come una domanda...*

*B: si capisce dagli astri e dalle cose che ci sono nello spazio. Ci sono tipo degli indizi...*

*Claudia: gli indizi...*

*B: Sì tipo quando uno uccide qualcuno le persone che cercano di scoprire il colpevole cercano tutti gli indizi poi li compongono per avere una storia giusta. E arrestano quello che l'ha fatto (str15\_CORprim145-154)*

È significativo questo passaggio in cui i bambini arrivano a paragonare il lavoro degli scienziati a quello del detective, che attraverso gli indizi raccolti arriva a fare ipotesi, che altro non sono che domande che ci si pone per arrivare a formulare una teoria.

Sul perché si debba studiare la storia, molti bambini ancorano il suo senso al contesto scolastico o alla conoscenza per la conoscenza e qualcuno menziona addirittura un possibile utilizzo nei quiz televisivi (*se tipo vai a un quiz televisivo che parla della storia tu lo sai str15\_CORprim2138*).

Ricorre più volte anche il tema di poterla raccontare a qualcun altro, amici o bambini più piccoli, mentre alcuni la collegano a tematiche più profonde, che riguardano da un lato il loro futuro e dall'altro sapere da dove veniamo.

*Luisa: ma perché la maestra vi insegna la storia?*

*B: perché è bella!*

*B: perché la dobbiamo sapere*

*Luisa: perché la dovete sapere e come mai secondo te è importante sapere la storia?*

*B: per crescere*

*Luisa: per crescere? perché tu senza sapere la storia non cresceresti?*

*B: per essere più bravi quando saremo andati all'università*

*Luisa: ah, per prepararvi all'università*

*B: per laurearsi*

*B: tipo se tu stai facendo matematica ci sono anche altre materie che possono aiutarti, tipo nella matematica ti serve anche geometria*

*Luisa: ma che cosa ci interessa a noi del passato, di come erano vissuti gli uomini?*

*B: boh*

*bimba: è importante che noi lo sappiamo perché è importante che sappiamo da che tipi di uomini veniamo, da che genere veniamo e come abbiamo fatto a nascere e a crescere*

*Luisa: perché parla sempre di noi, siamo sempre uomini. per cui se tu sai queste cose del passato, come abbiamo fatto a nascere e crescere, sappiamo anche qualcosa di noi, per questo è importante?*

*bimba: sì.*

*Luisa: siete d'accordo con quello che ha detto?*

*B: sì.*

*Claudia: tu cos'è che volevi dire?*

*B: volevo dire che studiamo anche per sapere più informazioni e poi perché la maestra ci interroga pure (str15\_CORprim1882-1908)*

*Luisa: tutte queste cose che voi sapete della storia della Mesopotamia, delle origini del mondo... avete imparato tantissime cose, sapete tantissime cose, ma perché ve le fanno studiare?*

*B: per impararle*

*Luisa: per impararle... e perché?*

*B: perché quando saremo grandi ci serviranno. Tipo quando facciamo un lavoro, magari importa anche la storia... Tipo gli storici, ci serve, oppure dobbiamo spiegarlo ai bambini più piccoli se facciamo i maestri*

*B: se noi studiamo, quando saremo grandi tipo, i nostri figli vogliono sapere qualcosa e noi glielo possiamo dire (str15\_CORprim1177-1185)*

*B: potremmo aver studiato per capire che non è che noi sappiamo sempre tutto e noi non siamo le persone che hanno inventato chissà cosa perché già nei tempi antichi altre persone avevano già inventato altre cose, tipo la scrittura c'era già.*

*B: perciò non siamo i sapientoni, quelli che sanno tutto*

*B: sono gli uomini del passato quelli che hanno inventato tutto, la scrittura: i disegni... (str15\_CORprim1935-1940)*

Si tratta di riflessioni profonde, legate sia ai fondamenti epistemologici della disciplina, come il rapporto con le fonti, e al ruolo del sapere storico nel loro futuro, che in alcuni casi sono state poi collegate anche alla loro esperienza personale, e sono emersi temi molto intimi, indizio di un buon grado di empatia raggiunto all'interno del gruppo:

*B: tipo io vado a Palermo dopo un po' di tempo scoppia tipo una bomba e non c'è più Palermo, almeno io ho le foto e mi ricordo*

*B: io ogni anno il giorno che è morto mio nonno mi metto a piangere perché non l'ho conosciuto Io ho solo una foto a casa mia di mio nonno: solo una (str15\_CORprim816-819)*

Il nesso tra Storia e Cittadinanza è emerso con difficoltà e in tutti i gruppi c'erano pareri discordanti sul fatto che potesse esistere. È evidente in alcuni passaggi una confusione anche terminologica e di significato, e questo ci riporta al tema di come viene insegnata la Storia affrontato nel secondo capitolo, che spesso viene presentata come un percorso lineare da uno stadio primitivo a uno evoluto, non tenendo conto della complessità intrinseca nel processo, il che non permette chiaramente ai bambini di problematizzare alcune tematiche legate alla convivenza tra gli uomini, ma li porta a semplificare una divisione tra 'civili' e 'incivili'.

Come abbiamo già visto i maggiori artefici di questa pauperizzazione del complesso sono i libri di testo e in un passo un bambino fa riferimento proprio al fatto che la parola Cittadinanza compaia nel libro per sostenere la sua tesi.

Alcuni bambini invece hanno fatto inferenze tra il presente e il passato e hanno sollevato temi come la guerra e la caccia; la maggior parte dei collegamenti riguarda il come ci deve comportare, cose che si facevano in passato e ora non si fanno più, o non si dovrebbero secondo loro più fare, e viceversa cose che in passato non si aveva ancora imparato a fare.

*Luisa: e cittadinanza cos'è allora?*

*B: io lo so, il comportamento degli uomini, tipo chi butta per terra la spazzatura, chi inquina i mari...*

*Luisa: quindi il buon comportamento, come ci si comporta bene o male?*

*B: Io ricordo questo, il rispetto dell'ambiente*

*Luisa: il rispetto dell'ambiente*

*B: anche delle altre persone*

*Luisa: anche delle altre persone*

*B: abbiamo parlato anche in cittadinanza che per capire come ci dovevamo comportare dovevamo capire come ci eravamo comportati fin dall'inizio... tipo abbiamo chiesto ai nonni di fare un'interrogazione, di chiedergli indizi, qualche foto...*

(str15\_CORprim191-201)

*Luisa: Invece c'è un'altra parte che quella che stava dicendo L. prima e cioè di comportarsi bene, che diceva anche A., e di comportarsi male. Cosa c'entra questo questa cosa dello studio del passato con il comportarsi bene o male? Perché abbiamo visto che c'è la storia e c'è la cittadinanza... Secondo voi c'entra? Serve a qualcosa?*

*B: serve a capire i nostri errori che abbiamo fatto nel passato in modo che non li ripetiamo più tipo le guerre mondiali adesso si capisce che non sono più una cosa da fare. perché ormai siamo...*

*B: sì...*

*B: cioè hanno creato le bombe atomiche i carri armati...se scoppierebbe una guerra con le bombe atomiche distruggerebbe metà mondo (str15\_CORprim234-243)*

*B: io dico di no perché non c'entra niente con la storia*

*B: sì che c'entra perché cittadinanza la facevano nella storia! non è che vanno...*

*B: che cosa vuol dire cittadinanza?*

*B: guarda un libro di storia... ti viene detto cittadinanza?*

*B: sì ma non è che te lo vanno a dire ma...*

*B: è l'argomento...*

*Claudia: magari non usi la parola ma le cose che racconti sono cittadinanza?*

*B: secondo me no*

*Claudia: secondo te no invece*

*B: è vero! perché si cacciava*

*Claudia: e questo non è cittadinanza?*

*B: non conoscevano ancora la cittadinanza (str15\_CORprim2217-2229)*

*B: non c'entra proprio per me perché cittadinanza vuol dire... quando due villaggi si fanno guerra non è cittadinanza*

*Luisa: non è buona cittadinanza quella?*

*B: ma anche due villaggi si possono unire*

*B: vabbè certe volte sì*

*Claudia: avete studiato solo guerre?*



*B: no! certe volte sì, abbiamo studiato una pagina del sussidiario che diceva che certe volte combattevano per i territori e altre no, si univano*

*Luisa: quindi cittadinanza è mettersi d'accordo? unirsi e non far la guerra, questa è cittadinanza?*

*B: catturavano degli uomini e li facevano schiavi*

*B: anche non buttar le cose*

*Luisa: non buttar le cose*

*B: non cacciare*

*Luisa: perché noi oggi non cacciamo?*

*B: sì ma non li uccidiamo, tipo il porco...*

*Luisa: come no? il porco lo cuciniamo eccome*

*B: mi ero dimenticato (str15\_CORprim2272-2288)*

Oltre al tema del rispetto per l'ambiente emerge anche il tema della solidarietà e in particolare nel gruppo 3 quasi tutta la discussione, una volta introdotto il tema cittadinanza, ha riguardato racconti di episodi di beneficenza/carità a cui i bambini avevano assistito:

*B: io volevo parlare di avere potere e tanti soldi e di avere difficoltà perché la mia mamma ogni giorno quando esce dall'ufficio c'è un signore davanti. Le chiede dei soldi e quindi mia mamma entra nella pasticceria gli prende un panino e poi gli porge un panino al posto dei soldi e ci sono delle persone che vogliono i soldi al posto del panino Invece quella persona aveva bisogno di mangiare*

*B: anche sempre davanti alla porta della chiesa*

*B: anche al mercato*

*Claudia: come mai ti è venuta in mente questa cosa parlando di cittadinanza?*

*B: perché quando una persona in difficoltà bisogna aiutarla (str15\_CORprim1640-1648)*

Infine, tornando al tema del lavoro dell'anno precedente, i bambini ricordano in particolare le attività di cui sono stati protagonisti, e restituiscono un senso alla conoscenza del passato legandola al loro vissuto.

*B: La maestra ci ha detto di chiedere ai nostri nonni. un oggetto del passato*

*B: di tanto tempo fa*

*Luisa: e cosa c'entra questo secondo te con cittadinanza? perché questo c'entra con cittadinanza, o no?*

*B: sì*

*Luisa: perché secondo te la maestra Ornella e la maestra Giusi vi hanno fatto fare questa cosa? C'è una relazione con cittadinanza secondo voi?*

*B: l'hanno fatto perché se no tipo non capivamo... tipo le cose come sono state. Come facciamo a capire il nostro passato se poi studiamo altre materie e non sappiamo questa cosa fondamentale che si studia in cittadinanza? non possiamo studiare le altre materie tipo se non abbiamo studiato le corti non possiamo sapere che tanto tempo fa c'erano le corti*

*[...]*

*B: anche come dire... tu vedi un film, vedi solo la fine e non puoi mai sapere come è andato. Devi sapere l'introduzione per capire tutto il film, devi aver visto tutto non puoi vedere un pezzo solo alla fine. (str15\_CORprim222-224)*

### 5.5 Discussione dei risultati<sup>53</sup>

La notevole mole di dati raccolti ha permesso un'analisi in profondità dello studio di caso, ma al tempo stesso ha comportato una gestione lunga e complessa che non sarebbe stata affrontabile se non all'interno di un'équipe allargata quale quella di un progetto europeo. Come abbiamo già sottolineato è importante tener conto di questo aspetto per affrontare il tema della sostenibilità della Ricerca-Formazione e considerare il fatto che l'essere parte di un percorso collettivo, con il coinvolgimento anche altri insegnanti con i quali si può avviare una riflessione comune, è certamente un elemento "facilitante" dell'intero processo (Losito, 2018, p. 58).

A tal proposito durante gli incontri di Ricerca-Formazione è emersa una solitudine degli insegnanti rispetto al contesto dell'Istituto scolastico nel suo insieme, nonostante l'attivo coinvolgimento del dirigente, e abbiamo assistito ad episodi in cui colleghi, anche della stessa classe, non solo non hanno manifestato interesse per le attività legate al progetto STEP proposte, ma hanno anche, più o meno apertamente, dichiarato un fastidio per il 'tempo perso' con le attività legate al progetto sottratto allo svolgimento dei programmi disciplinari.

Questa solitudine è stata percepita chiaramente anche dai bambini, nel momento cui hanno organizzato la mostra sul passato di Cornaredo con il materiale raccolto durante le uscite.

---

<sup>53</sup> I risultati degli studi di caso del progetto STEP sono stati raccolti in un report (O4) di 330 pagine. Si tratta chiaramente di un report di impronta accademica, che è stato condiviso con gli insegnanti, ma che difficilmente potrà avere un utilizzo nella loro pratica quotidiana. È stato infatti previsto un successivo Output, O5, pensato con la doppia valenza di disseminatore dei risultati e di secondo prodotto finale ad uso della comunità insegnante. Si è costruito un kit, con il coinvolgimento degli insegnanti, sia nella fase di progettazione, sia in una fase successiva di 'test' del prodotto realizzato, che ha rappresentato un supporto al "processo interpretativo e di strutturazione, favorendo la costruzione di tipologie, producendo casi rappresentativi" (Magnoler, 2012, p. 120).

Avevano distribuito personalmente gli inviti in tutte le classi e come ci ha raccontato uno di loro durante le discussioni in piccolo gruppo:

*Abbiamo invitato tutte le classi e sono venuti solo i nostri genitori, non sono venuti gli altri. [...] perché non gli interessa il nostro lavoro. Se loro non hanno fatto il loro non ci vengono.* (str15\_CORprim916).

Sarebbe forse stato opportuno coinvolgere più docenti della stessa scuola (ivi, p. 55), soprattutto nei casi in cui la cultura della ricerca non faceva già parte dell'habitus dell'Istituto, per creare all'interno del collegio un clima di scambio e condivisione più favorevole.

Nonostante le difficoltà evidenziate possiamo affermare che l'intervento ha risposto all'obiettivo di connettere il sapere storico e l'educazione alla cittadinanza democratica, promuovendo nei bambini pensiero critico, attraverso una "consapevolezza sul passato, intesa non attraverso l'apprendimento nozionistico della storia ma con un apprendimento del sapere che passa dalla realizzazione del sapere stesso" (Borghi, 2018, p. 198), del quale si sono fatti attivi interpreti, seppur con gradi di libertà e partecipazione differenti. Nelle conversazioni in piccolo gruppo è emersa piena consapevolezza da parte dei bambini dell'autonomia che gli era stata concessa e hanno esplicitato la loro soddisfazione in merito così come sollevato alcune critiche.

*Luisa: è importante il vostro parere, c'è qualcosa che vi ha colpito? (nel percorso dello scorso anno)*

*B: la gita nelle corti*

*Claudia: qual era il tuo ruolo?*

*B: giornalista.*

*Claudia: giornalista, wow! Ti ricordi le domande che hai fatto? Hai intervistato qualcuno?*

*B: ...*

*Claudia: Come le avevate pensate le domande? chi le aveva pensate?*

*B: La maestra X! Ecco perché io preferisco la maestra Y e vorrei scambiare la maestra X con Y* (str15\_CORprim302-309)

Certamente alcune caratteristiche del progetto STEP appartenevano già al vissuto professionale dell'insegnante, ad esempio l'interdisciplinarietà e il rapporto con il territorio, di cui aveva fatto menzione fin dalla prima intervista, ma nello svolgersi del progetto hanno

assunto una forma più strutturata alla quale si è accompagnata una maggior consapevolezza sulla loro efficacia.

Fin dal primo incontro di Ricerca-Formazione a settembre 2016 è apparso chiaro come l'insegnante avesse già in mente un percorso dettagliato da proporre ai bambini e fosse solo parzialmente disponibile a ridiscuterne i confini, poiché questo *modus operandi* faceva evidentemente parte del suo *habitus* di professionista esperta. Le ricercatrici, seppur cercando di non essere direttive, sono intervenute talvolta per ribadire quali fossero le caratteristiche imprescindibili della progettazione contenute nelle linee guida definite all'interno del gruppo allargato di ricerca.

Si riporta ad esemplificazione uno stralcio di trascrizione nella quale l'insegnante illustra gli obiettivi della prima attività (l'osservazione del quadro di Mirò):

*Ricercatrice: Secondo me è una cosa bellissima partire da un quadro e vedere che cosa evoca, però bisogna fargli fare un'esperienza concreta, che può essere andare a vederlo questo quadro oppure partire dalla chiacchierata proprio. Ecco l'altra cosa che dovremmo fare, quando iniziamo, la prima cosa è una chiacchierata con loro su una cosa e sentire che cosa ne pensano loro, che idea hanno. [...]*

*Insegnante: Conoscendo un po' il lavoro che abbiamo fatto, sono convinta che loro ad un certo punto si agganceranno alla collaborazione, perché l'anno scorso abbiamo lavorato con Humana. Abbiamo fatto diverse cose, quindi stanno tirando fuori diverse cose agganciate, quindi niente di strano che entri di nuovo la solidarietà.*

*Ricercatrice: Allora, il primo punto per noi di educazione alla cittadinanza è il fatto che loro dialoghino tra loro e con voi. Questa è la prima cosa e quindi il dialogo tra loro e che noi li educiamo a dialogare e che quindi sappiamo condurre una discussione in cui loro possono esprimere liberamente quello che pensano. (str8I\_CORprim, 140-144; 298-305)*

Nel secondo incontro a fine ottobre 2016, nel quale si è riguardata insieme la trascrizione della discussione l'insegnante, attraverso l'analisi della sua conduzione e invitata dalle ricercatrici a interrogarsi sullo scopo delle domande che ha via via posto per stimolare gli interventi dei bambini, esplicita i suoi obiettivi, le sue rappresentazioni sui temi che ha proposto, come quello dei migranti, e riflette sulla sua modalità di conduzione.

*Ricercatrice: Ci sono delle domande che orientano perché hanno come fine, obiettivo, scopo, quello di arrivare ad un punto...che tu dici l'elettricità... che hai paura a volte, ma*

*questa è una mia interpretazione, che l'attenzione scenda, che l'attenzione cali, di perderti il gruppo perché sono tanti...*

*Insegnante: O di girare attorno all'argomento senza arrivare...*

*Ricercatrice: Allora la paura di perderti, fare una domanda che orienti, che tiene, che trova un collegamento con quello detto prima per arrivare lì. [...]*

*Insegnante: Sì, infatti sto mettendo insieme gli interventi...*

*Ricercatrice: Come mai gli hai fatto questa domanda?*

*Insegnante: Perché volevo capire se lo sapevano, ancora non veniva fuori*

*Ricercatrice: Io comunque non lo so quante persone ci sono [in un gommone]...*

*Insegnante: Abbiamo immaginato, secondo voi in media quante persone partono in una famiglia? Tutta la famiglia? Chi parte? solo il papà? Come ve lo immaginate il viaggio verso una terra lontana? Qualcuno parte, qualcun altro si separa? No, partono tutti insieme. E a quel punto che... se va tutta la famiglia il gommone quante persone può contenere? Volevo capire se loro avevano già visto in televisione le immagini in cui sono ammassati...*

*Ricercatrice: Tu dovresti fare questa cosa qui, che vedi che adesso fai in automatico senza che io parli più? Tutte le volte che fai una domanda... perché secondo me, siccome dietro ad ogni domanda c'è un senso, va messo a fuoco, questo senso lo chiamo... è brutto chiamarlo obiettivo didattico, perché lo rende didattichese, però di fatto è un obiettivo.*

*Insegnante: Ok*

*Ricercatrice: Per cui questa cosa qui è molto importante perché stai sondando le loro rappresentazioni sui migranti e nella tua mappa, nella tua mappa di migranti c'è, il fatto della separazione delle famiglie. Ce l'avevi chiaro nella testa... (str8II\_CORprim 434-450)*

Un altro aspetto imprescindibile della sperimentazione del progetto STEP è stato il rapporto tra scuola e territorio, che grazie anche alla comparazione con gli altri studi di caso, è stato classificato in diversi livelli di complessità:

- 1) uscita didattica “chiavi in mano”,
- 2) scelta consapevole delle attività sul territorio in coerenza con la progettazione in classe,
- 3) co-progettazione.

Nel caso di Cornaredo si è evidenziato come non sempre si sia riusciti a ottenere l'auspicato scambio e confronto tra i saperi dentro e fuori la scuola e come sia fondamentale anche il ruolo degli operatori museali per giungere alla necessaria condivisione degli obiettivi (Bortolotti et al., 2008; Zuccoli, 2014).

In altri casi si è rilevata invece una trasformazione nella relazione con le istituzioni e le associazioni presenti sul territorio come si evince da una dichiarazione di un'insegnante nel terzo focus group che riferisce di rivolgersi agli operatori del territorio non più come erogatori di servizi, ma come detentori di competenze che rispondono ad obiettivi specifici. Quanto appreso durante il percorso 'fuori dalla scuola' rientra all'interno del percorso didattico progettato dal docente attraverso l'elaborazione di pratiche di educazione alla cittadinanza con una progettazione partecipata, dove si individua come unità d'analisi e di intervento la relazione o, meglio, la complessa rete di relazioni, di processi di mediazione che caratterizzano un certo contesto.

*La collaborazione preziosa con il territorio, quindi ha avuto una ricaduta nel mio percorso di formazione perché c'è stata molta condivisione con le associazioni locali proprio per gli obiettivi in comune. Non ci si conosceva inizialmente, si è visto che gli obiettivi seguivano lo stesso percorso, quindi tutto quello che si è fatto nella classe, le stesse attività, poi mettevano in mostra questa rete, se ne sono accorti i genitori, è stato poi evidente agli occhi di tutta la comunità. (str14\_Ins1).*

Anche nell'analisi dei tre focus emerge come all'inizio le pratiche di educazione alla cittadinanza facessero per lo più riferimento a forme di partecipazione in contesti formali, senza però assumerne un'attitudine di impegno sociale, mentre è riscontrabile nelle parole degli insegnanti nel terzo focus group l'assunzione di una prospettiva complessa (Fig. 69), dove la conoscenza delle istituzioni sociali e civiche diviene funzionale alla formulazione di considerazioni riguardo le cause e le conseguenze di fatti della realtà quotidiana e dove la partecipazione si traduce in impegno sociale.

	str3	str7	str14
C1 Prospettiva descrittiva / informativa	1	6	0
C2 Prospettiva analitica	4	20	4
C3. Prospettiva complessa	12	16	24

Fig. 69 Ricorrenze dei codici Contenuto nei Focus-Group

L'aumento del numero stesso di codifiche ci restituisce come i focus group, con tutta l'equipe di ricerca dell'unità Bicocca, abbiano rappresentato importanti momenti di confronto, nei quali si è assistito a una sempre maggior partecipazione anche da parte degli insegnanti con minor esperienza di ricerca, come nel caso di Cornaredo.

Infine, in merito all'obiettivo di raggiungimento del livello complesso, nei contenuti proposti e negli apprendimenti da parte bambini è stato possibile, operando una triangolazione tra i diversi strumenti, identificare alcune condizioni che l'hanno favorito. Si nota ad esempio un progressivo aumento, nelle conversazioni condotte in classe, degli interventi di apertura dell'insegnante e una maggior riflessività sulla valutazione dei risultati delle proprie pratiche didattiche. A questo corrisponde la rilevazione di un aumento degli apprendimenti analitici e complessi nei bambini e una sempre maggior partecipazione nei dialoghi, capacità di collaborazione e confronto con i compagni e riflessione sul significato dei saperi appresi.

Allo stesso tempo risulta evidente come non sia possibile tracciare un percorso lineare che partendo dal descrittivo, passi per l'analitico e infine approdi al complesso, ma a seconda delle diverse attività proposte gli apprendimenti dei bambini oscillino tra i vari livelli.

Questo aspetto, trasversale a tutti gli studi di caso STEP, ha imposto una riflessione su come le pratiche di insegnamento/apprendimento rifuggano analisi eccessivamente classificatorie e stadiali e come sia invece fondamentale entrare nel dettaglio dei contesti e delle singole relazioni per comprendere appieno cosa abbia funzionato e cosa no. È solo attraverso le parole, dei bambini e degli insegnanti, che si ritrova il senso del percorso di ricerca fatto insieme.

*Il procedere con una progettazione di volta in volta è stato possibile perché continuavamo a incontrarci e fare il punto su quello che dicevano i bambini e capire se stiamo andando di qua, stiamo andando di là, probabilmente se fossi stata da sola non sarei riuscita a fare tutte queste riflessioni, [...] Questa continua progettazione fatta step by step è stata molto significativa e molto utile e poi dal mio punto di vista il continuo confronto con persone più esperte di me mi ha permesso di ridimensionare alcuni aspetti, di riflettere su altri [...] Il confronto fra scuola e Università, il fare rete, il condividere, lo sguardo del ricercatore che aiuta a rileggere le parole dei bambini funziona...toglie il docente dall'isolamento e dalla convinzione che l'educazione sia una sfida personale. L'educazione alla cittadinanza funziona se ci sono più sguardi che si sostengono e si accompagnano verso una maggiore consapevolezza. (str14\_Ins4)*

## Conclusioni

*Il primo passo, il più difficile in ogni movimento sociale per il progresso collettivo, consiste nel tremendo compito di risvegliare l'umanità addormentata e insensibile, costringendola ad ascoltare la voce che chiama.*

(Maria Montessori, 1950, *Il segreto dell'infanzia*)

Il complesso rapporto tra Didattica della Storia e Educazione alla Cittadinanza, che abbiamo identificato come focus della ricerca, è stato indagato sia dal punto di vista della professionalità dei docenti, e dunque della loro formazione, sia nel merito delle pratiche didattiche funzionali a sviluppare le competenze di cittadinanza nei bambini.

Dalla *literature review* emerge un quadro frammentario dei diversi approcci all'Educazione alla Cittadinanza e dall'analisi dei documenti nazionali ed europei un divario tra le normative e la prassi, tra la necessità di professionalizzazione degli insegnanti su questi temi e le effettive possibilità di accesso a modelli di formazione efficaci, gap già evidenziati da diversi report internazionali (Eurydice, 2017; Schulz et al., 2018). Questo quadro indica chiaramente alcuni nodi fondamentali da sciogliere per promuovere modelli di Educazione alla cittadinanza attiva che siano in grado contribuire sostanzialmente al mandato ultimo della scuola, ovvero insegnare a stare al mondo (Morin, 2000).

Abbiamo illustrato come sia fondamentale che l'insegnante assuma una postura riflessiva sul proprio agire didattico e sia in grado di riconoscere l'influenza delle proprie rappresentazioni nella definizione degli obiettivi sottesi alla pratica.

La prima parte dello studio, che ha coinvolto gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca, ci ha permesso di analizzare questo aspetto e al contempo di indagare i concetti fondanti della disciplina storica nel pensiero degli studenti e dunque di mettere in campo ulteriori riflessioni anche sul tema della formazione degli insegnanti. Raccogliere le rappresentazioni sul senso dell'insegnamento/apprendimento della Storia è stato funzionale a verificare da un lato l'esistenza nella percezione di studenti, futuri insegnanti, del rapporto tra Storia e Educazione alla cittadinanza e dall'altro le loro idee su come progettare contenuti, metodologie e obiettivi nell'ambito della Didattica della Storia.



L'analisi dei questionari ci restituisce un quadro, visto in progressione tra il primo e il quinto anno, delle competenze di progettazione che gli studenti sviluppano durante la formazione iniziale e della consapevolezza che maturano sulla propria professionalità.

In merito al primo punto, sulla base dei dati quantitativi e qualitativi, possiamo affermare che la relazione tra Storia e Educazione alla cittadinanza è ampiamente riconosciuta dagli studenti, seppur nell'analisi delle risposte aperte emergano gradi di consapevolezza molto differenti. Per questo motivo abbiamo cercato di restituirle in dettaglio riportando spesso le loro parole e dando spazio anche alle voci minoritarie (Mortari, 2010b). Nelle risposte alle domande sull' 'utilità' della Storia ricorrono temi fortemente legati all' Educazione alla cittadinanza come il rapporto con la politica, il senso di appartenenza alla comunità, la relazione con le altre culture e con il pensiero dell'altro.

Un problema emerso a più riprese durante l'analisi ha riguardato alcune espressioni generiche ricorrenti come "Comprendere il presente" o "Stare al mondo" nel momento in cui non venivano adeguatamente contestualizzate. Appartengono a categorie con forte incidenza, ma il cui significato e portato non è stato possibile cogliere appieno pur nella consapevolezza di muoversi "avanti e indietro tra storie e analisi, creando così un delicato equilibrio tra l'evanescenza dell'esperienza e la permanenza della parola" (Charmaz, 2016). Resta il dubbio di aver 'forzato' alcune interpretazioni, per quanto ponderate e condivise nell'intersoggettività dei ricercatori.

A tal proposito sarebbe forse stato necessario approfondire questi temi con dei focus group, che si era inizialmente ipotizzato di condurre con alcuni gruppi di studenti, ma in considerazione della grande mole di dati già raccolti con i questionari e dei lunghi tempi di analisi si è deciso di soprassedere. Abbiamo ipotizzato nella discussione dei risultati nel quarto capitolo di riproporre il questionario agli studenti che nel 2022 saranno al V anno, e ugualmente possiamo conservare l'idea dei focus group come ulteriore possibile sviluppo della ricerca.

Sono comunque numerosi i temi che emergono con chiarezza e che si incrociano con le linee di sviluppo della ricerca che ritroviamo nello studio di caso. Un esempio riguarda certamente il rapporto con il territorio, che è presente nelle risposte degli studenti nelle sue diverse accezioni, come patrimonio culturale e ambientale da preservare, come campo d'esperienza e di vita in comunità e come "libro" per leggere la storia locale (Bevilacqua, 2007). Da un'analisi delle ricorrenze è tuttavia evidente una menzione solo saltuaria delle opportunità offerte dal territorio per una didattica della Storia ancorata realmente al presente e al vissuto degli studenti e questo dato ci indica la necessità di perseguire nella promozione di ricerche e

progetti sul tema dell'Educazione al Patrimonio in alleanza tra scuola e territorio, così come indicato nei *Traguardi di competenza per la Storia al termine della classe V* fissati dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p. 53). Come abbiamo ipotizzato al termine del quarto capitolo sarebbe auspicabile promuovere l'abitudine alla coprogettazione con il territorio anche all'interno del percorso di formazione iniziale dei futuri maestri.

Un secondo tema che mi preme sollevare riguarda la definizione degli obiettivi della progettazione e trovo preoccupante che siano menzionati, nonostante la domanda 3 lo richiedesse esplicitamente, solo nel 52% delle risposte del V anno, dato che ci indica chiaramente come anche per studenti giunti quasi al termine della loro formazione iniziale sia tutt'altro che scontato legare il 'perché' al 'come' nel pensare e immaginare il proprio agire didattico e dunque ci sia un'evidente necessità di fare ricerca e formazione in questa direzione. Si ripropone con cogente attualità quanto Ivo Mattozzi sosteneva fin dalla fine degli anni '70: "bisogna assegnare obiettivi precisi e verificabili all'insegnamento della storia e occorre far chiarezza su quale ricerca sia possibile agli insegnanti e agli studenti" (Mattozzi, 1978, p. 70). Se grandi passi avanti sono stati fatti a livello di indicazioni ministeriali e raccomandazioni europee è evidente che molta è ancora la strada da percorrere all'interno delle università e delle scuole.

Vedo un legame tra questo aspetto e la sottostima dello sviluppo del pensiero critico come obiettivo trasversale, che abbiamo rilevato anche nell'analisi dei questionari, in accordo con quanto riportato nel sopracitato report Eurydice (2017). Come può un insegnante che fatica ad esplicitare gli obiettivi del proprio agire didattico farsi promotore di una postura critica nei bambini? Abbiamo visto ampiamente come anche la letteratura indichi la necessità di promuovere lo sviluppo di questa competenza in primo luogo negli insegnanti, attraverso percorsi di formazione che forniscano loro strumenti concettuali e fattivi per farsi a loro volta portatori di pratiche di ricerca, discussione e rielaborazione con i bambini.

L'ipotesi sottesa alla realizzazione dello studio di caso è che nella metodologia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) si potessero trovare efficaci strumenti per promuovere uno sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti, con una particolare attenzione alla postura riflessiva (Mortari, 2003; Schön, 1993) e, al contempo, testare pratiche didattiche innovative verificandone l'efficacia in termini di acquisizione di competenze da parte dei bambini. L'aver condotto lo studio di caso in seno al progetto Erasmus STEP mi ha dato l'opportunità di costruire e sperimentare, sotto l'egida di ricercatori esperti, un protocollo di ricerca molto

complesso e di eseguire l'analisi dei dati con il continuo confronto, e conforto, intersoggettivo all'interno dell'equipe internazionale di ricerca.

I risultati esposti nel quinto capitolo hanno confermato l'efficacia di questa metodologia, mettendone in luce al contempo potenzialità e vincoli. Nella discussione dei risultati abbiamo già evidenziato come non sempre sia stato possibile seguire pedissequamente il protocollo di ricerca e come alcuni elementi fondanti del modello di Ricerca-Formazione siano stati in parte disattesi, soprattutto per criticità logistiche e temporali. La stretta collaborazione tra ricercatrici e insegnanti, tuttavia, ha permesso di comprendere in che modo gli strumenti utilizzati per la documentazione, ai fini dell'analisi congiunta delle pratiche, abbiano consentito l'esplicitazione delle ragioni sottese alla progettazione didattica e dunque portato in alcuni casi a una riprogettazione più consapevole. Emerge così anche lo stretto legame tra le rappresentazioni degli insegnanti, indagate con lo studio 1, e il loro agire didattico, condizionato anche dal contesto e dalle relazioni. Di contro questo processo richiede risorse ingenti, soprattutto in termini di tempo, e nelle parole di tutte le insegnanti coinvolte nel progetto, nelle interviste e nei focus group, si ritrova da un lato, la consapevolezza di aver acquisito un bagaglio di esperienza significativo ai fini del proprio sviluppo professionale e, dall'altro, la perplessità sulla riproducibilità in autonomia di percorsi simili (Magnoler & Sorzio, 2012).

Un successivo sviluppo della ricerca, per monitorarne l'efficacia sul lungo periodo, potrebbe prevedere, in nuovi contesti da parte di insegnanti non coinvolti nella prima sperimentazione, un utilizzo del tool kit realizzato al termine del progetto Erasmus STEP, nel quale sono state raccolte le pratiche effettuate nei diversi studi di caso.

Un secondo punto d'attenzione nella conduzione dello studio di caso sono state le competenze sviluppate dai bambini, con la consapevolezza che sia da ultimo il loro monitoraggio, effettuato con una valutazione rigorosamente formativa, a render conto dell'efficacia della metodologia adottata. Questo studio conferma l'efficacia della ricerca come strategia didattica per condurre a un apprendimento consapevole che parta dall'esperienza (Dewey, 2014) e, seppur come abbiamo visto non sempre si sia raggiunto un livello complesso, certamente nell'analisi delle discussioni condotte in classe si evidenzia un'evoluzione da un'elaborazione descrittiva del sapere verso una capacità analitica.

Il terzo aspetto, sempre focalizzato sul rapporto tra Educazione alla cittadinanza e Didattica della Storia, riguarda il sopra menzionato ruolo attivo giocato dal territorio e dal patrimonio culturale, materiale e immateriale, in esso conservato nell'offrirsi al contempo come campo d'esperienza per bambini e insegnanti in ricerca e come veicolo per la costruzione del

sapere disciplinare (Barthes et al., 2015; Bevilacqua, 2007; Borghi, 2016). Nella progettazione a Cornaredo è stato centrale il tema della storia locale e del rapporto con il territorio, inteso in un'ampia accezione del termine e utilizzato con consapevolezza per promuovere nei bambini le competenze trasversali di cittadinanza attese.

Questo risultato tuttavia è stato ottenuto solo parzialmente e, come appare evidente dall'analisi delle uscite sul territorio e dalle successive conversazioni in classe, i bambini sono riusciti a costruire un sapere denso di significato e ancorato al loro vissuto solo nel momento in cui l'insegnante ha permesso loro realmente di condurre la ricerca in autonomia. L'analisi dei dati mostra chiaramente un parallelismo tra il grado di libertà di ricerca sul campo e di espressione del loro pensiero concessa ai bambini e il raggiungimento di apprendimenti complessi. Il contrasto tra il dichiarato e l'agito dell'insegnante è risultato particolarmente evidente nel caso dell'uscita alle Corti. Le ricercatrici non hanno voluto intervenire in modo prescrittivo sulla progettazione, lasciando che l'insegnante, pur avendo con l'ausilio della tirocinante organizzato un'attività improntata alla ricerca, si avvalsesse comunque, come da sua abitudine, di una guida che, interagendo con i bambini con una modalità trasmissiva e densa di nozioni, ha in parte interferito con l'efficacia del lavoro di ricerca condotto dai bambini stessi.

Questo dato ci porta a riflettere ulteriormente sul delicato ruolo, nel percorso di Ricerca-Formazione, del ricercatore che deve, da un lato, sostenere l'esplicitazione delle ragioni sottese alla pratica dell'insegnante senza essere giudicante e, dall'altro, fornire strumenti concettuali e metodologici per condurre la riprogettazione verso attività più coerenti con gli obiettivi condivisi. Come già accennato in precedenza, forse sarebbe stato necessario un tempo di riprogettazione più lungo per portare l'insegnante a riverificare sul campo le questioni critiche emerse attraverso l'analisi della documentazione prodotta. È evidente, tuttavia, dalle dichiarazioni dell'insegnante nell'ultima intervista, la consapevolezza raggiunta sul ruolo fondamentale svolto dalla documentazione raccolta, per riflettere sulla propria pratica e maturare una propria postura di ricerca su cui fondare l'alleanza con i ricercatori accademici (Damiano, 2006; Magnoler, 2012; Mortari, 2010a). L'insegnante inoltre sottolinea a più riprese il ruolo centrale giocato dal confronto con la tirocinante, la cui progettazione era supervisionata dalle ricercatrici, e dal supporto da lei ricevuto anche nella raccolta della documentazione.

Non da ultimo, infatti, lo studio di caso ci mostra, confermando l'ampia letteratura sul tema (Cook-Sather, 2006; Grion & De Vecchi, 2015; Thiessen, 2006), la necessità di ascoltare e tenere traccia delle parole degli alunni per progettare un'azione didattica che sia ancorata ai loro bisogni, al loro desiderio di conoscere, al loro vissuto. La lettura e l'analisi delle lunghe

trascrizioni delle conversazioni con i bambini è quella che maggiormente ha guidato le mie riflessioni, illuminato la teoria e motivato la ricerca.

Solo attraverso l'attenzione alle istanze dei bambini da parte dell'insegnante potranno crescere nuove generazioni con l'abitudine al dubbio e aperte al confronto, capaci di ragionare sulle fonti di informazione e di agire consapevolmente. È una grande responsabilità quella della scuola, che non va lasciata solo sulle spalle degli insegnanti, dei dirigenti, dei commessi. È una responsabilità politica di cui la comunità tutta deve farsi carico poiché, come sosteneva Thomas Mann ne *La montagna incantata*, "la apoliticità non esiste, tutto è politica".

Mi trovo a scrivere le conclusioni di questo lavoro in coda a un momento particolarmente difficile per il nostro Paese, attraversato da rigurgiti nazionalisti e populistici, che indeboliscono la democrazia stessa, e in un quadro internazionale ancor meno consolante, nel quale si assiste alla quotidiana negazione dei più basilari diritti umani, a costanti genocidi la cui atrocità gode dell'attenzione delle cronache per il tempo necessario a passare alla notizia successiva.

Anche il lavoro di ricerca, che affronta temi attuali come l'Educazione alla cittadinanza attiva, alla responsabilità e alla partecipazione, fatica ad avere impatto (Vannini, 2018) al di fuori di una cerchia ristretta di ricercatori e insegnanti impegnati quotidianamente per il miglioramento di un sistema scolastico che ha subito, e continua a subire, una costante e preoccupante delegittimazione.

Alcuni mesi fa l'ADI (Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani) rilevava con sconforto, tracciando un bilancio del primo anno di governo Movimento 5 stelle e Lega, che "ogni governo si assume pervicacemente il compito di demolire, pezzo dopo pezzo, ciò che è stato fatto da quello precedente, con un costante ritorno all'antico" e che "l'istruzione non figura mai tra le priorità, né dei governi né delle campagne elettorali"<sup>54</sup>. Abbiamo già accennato in merito all'introduzione del 'nuovo' insegnamento di educazione civica<sup>55</sup> la cui attuazione è stata posticipata all'anno scolastico 2020/2021 e sul quale restano aperti molti interrogativi su cosa, da chi e come dovrebbe essere insegnato.

Al termine di tre anni di lavoro su questi temi credo che tra i mandati più urgenti della ricerca sull'educazione alla cittadinanza e sulla formazione insegnanti vi sia quello di monitorare e vigilare attentamente sulle politiche scolastiche e farsi promotrice di un cambiamento verso un'idea di scuola al centro della quale venga messo il bambino, con i suoi bisogni, i suoi interessi e la sua capacità e curiosità di apprendere, basi sulle quali fondare la

---

<sup>54</sup> <https://adiscuola.it/dove-va-la-scuola/>

<sup>55</sup> Legge n. 92 del 20 agosto 2019. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

professionalità dell'insegnante. La centralità dell'alunno è un'idea non certo nuova, ma sicuramente in larga parte disattesa, ed è dunque ripartendo dall'ascolto e dalla presa in carico delle parole dei bambini, che si può costruire il rapporto con le discipline, destinate altrimenti a restare corpi estranei dal loro vissuto quotidiano, decontestualizzate e prive di senso. La ricorrenza del tema dell'ascolto dei bambini all'interno dei questionari degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, non arriva nel V anno al 50%, sommando le categorie "Brainstorming", "Discussione/domande" e le menzioni all'attenzione alle preconoscenze. Questo dato ci indica come sia necessario insistere, anche nella formazione iniziale, su questo aspetto.

Nel campo specifico del sapere storico, dalle conversazioni con i bambini sono emersi temi fondamentali che rimandano a questioni epistemologiche fondanti e al significato più profondo del rapporto con il passato, come il confronto tra le diverse fonti e la loro veridicità, temi come la memoria, l'identità e il ricordo, che si intrecciano con la loro esperienza, e sui quali i bambini si interrogano e dialogano tra loro e con l'adulto. Ci hanno parlato della creazione e del big bang, delle loro famiglie, del dispiacere di avere i nonni che abitano lontano e del lutto per il gatto morto, ma per il quale non è stato fatto un museo, dei video che vedono su internet sull'eruzione del vulcano a Pompei e si domandano chi e quando li abbia fatti. I loro sono ragionamenti profondi, domande genuine a partire dalle quali lo studio della Storia può diventare un viaggio affascinante e coinvolgente alla scoperta in primis di se stessi.

*Luisa: come mai ti è venuto in mente il terremoto parlando di cittadinanza e di storia?*

*Luca: perché sono cose che succedono*

*Sidorella: e poi nel futuro diventeranno un pezzo di storia*

*Claudia: nel futuro diventeranno un pezzo di storia, certo*

*Luca: Amatrice ormai è distrutta*

*Sidorella: nel futuro ci saranno comunque terremoti*

*Luisa: Amatrice ormai è distrutta... però l'hanno ricostruita. Ci sarà un libro di storia che dice che c'è stato questo forte terremoto...*

*Elisa: anche Pompei*

*Gioia: tipo dal vulcano*

*Claudia: ecco, ma voi siete sicuri che Pompei sia stata distrutta da un vulcano?*

*Luca: sì*

*Elisa: sì, perché ci hanno trovato i resti di lava*

*Maxim: e lì c'era un vulcano*

*Claudia: quindi la certezza ce l'abbiamo?*

*Gioia: sì: abbiamo visto pure i video!*  
*Claudia: avete visto dei video su Pompei?*  
*Luca: sì, ti ricordi il vulcano? Bum!*  
*Maxim: e gli uomini quelli là pietrificati*  
*Luca: poi c'era pure il terremoto, si muovevano le case*  
*Claudia: e scusate, questo video quando è stato fatto?*  
*Maxim: eh l'anno scorso*  
*Sidorella: cosa dici?*  
*Maxim: l'abbiamo visto!*  
*Gioia: Pompei è stata...*  
*Luca: eh però è impossibile che fanno il video quando erutta il vulcano*  
*Gioia: erano ricostruzioni*  
*Claudia: era una ricostruzione?*  
*Luca: li han fatti dall'alto*  
*Gioia: il video è stato fatto dopo*  
*Luisa: che cos'è una ricostruzione?*  
*Maxim: tipo una statua*  
*Gioia: un video rifatto*  
*Sidorella: hanno preso delle immagini da internet e le hanno messe insieme*  
*Maxim: e ma chi l'ha messa l'immagine su internet?*  
*Luca: una bella domanda...!*

*In the end, we will conserve only what we love; we will love only what we understand and we will understand only what we are taught. (Baba Dioum)*



## Bibliografia

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Arendt, H. (1993). *Che cos'è la politica*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Arendt, H. (1999). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Assmann, J. (1997). *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Torino: Einaudi.
- Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156–182.
- Audigier, F. (2006). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In S. Cristolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 100–121). Roma: Armando Editore.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon: INRP.
- Ávila, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (Eds.). (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona*. Bologna: Pàtron Editore.
- Balconi, B. (2016). I dispositivi didattici. In E. Nigris, L. A. Teruggi, & F. Zuccoli (Eds.), *Didattica generale* (pp. 231–258). Milano: Pearson.
- Balconi, B. (2017). *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza*. Parma: Edizioni Junior.
- Balconi, B., Fredella, C., Nigris, E., & Zecca, L. (2017). Ciudadanía, sostenibilidad y patrimonio: un análisis curricular (educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: currículo formal y prácticas didácticas). In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 324–332). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso & R. Travaglini (Eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86–97). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Balibar, É. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y., & Floro, M. (2015). L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires? In J.-M. Lange (Ed.), *Les "éducations à": un (des) levier(s) de transformation du système éducatif* (pp. 59–70). Actes du colloque, Université de Rouen.
- Barthes, A., Champollion, P., & Alpe, Y. (2018). *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories. Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories*. London: ISTE.

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good. Teaching History for the Common Good*. New York - London: Routledge.
- Bateson, G. (1988). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002a). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2002b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellafronte, F. (2000). Storia. Il curriculum delle operazioni cognitive nella ricerca di Ivo Mattozzi. *LEM*, 19, 7–37.
- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Bevilacqua, P. (2007). *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*. Roma: Donzelli Editore.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324.
- Blanc-Maximin, S., & Floro, M. (2018). Territory-Based Education in Elementary Schools: PNR Queyras-EN Projects. In A. Barthes, P. Champollion, & Y. Alpe (Eds.), *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories* (pp. 155–172). London: ISTE.
- Bloch, M. (1949). *Apologia della storia o Mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (1977). Eguaglianza ed egualitarismo. *Rivista Internazionale Di Filosofia Del Diritto*, 321–330.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Borghi, B. (2005). *Come volare sulle radici: esperienze di didattica della storia*. Bologna: Pàtron Editore.
- Borghi, B. (Ed.). (2008). *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*. Bologna: Pàtron Editore.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva. *Infanzia*, 4/5, 253–259.
- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Bologna: Pàtron Editore.
- Borghi, B. (2018). Intrecci tra la ricerca nell'ambito della didattica della storia e la formazione degli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 194–198). Milano: FrancoAngeli.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2014). Le radici per volare. Una festa per la storia. *Her@Mus. Heritage and Museography*, VI(14).
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C., & Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX(20), 57–72.
- Branchesi, L. (Ed.). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando Editore.
- Braudel, F. (1976). *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.

- Braudel, F. (1977). *Capitalismo e civiltà materiale (secoli XV-XVIII)*. Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (1998). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editore.
- Brusa, A. (1991). *Il Laboratorio di storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A. (2007). Gli stereotipi colti sulla preistoria. In L. Sarti & M. Tarantini (Eds.), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea* (pp. 56–67). Roma: Carocci Editore.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e Problemi Della Ricerca Storica*, 2, 319–340.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (1999). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Cardarello, R. (2010). Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale. In S. Kanisza & M. Gelati (Eds.), *10 anni dell'Università dei maestri* (pp. 38–49). Parma: Edizioni Junior.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42–51). Milano: FrancoAngeli.
- Carta, M. (1999). *L'armatura culturale del territorio: il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Catarsi, E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavalli Sforza, L. L., & Pievani, T. (Eds.). (2011). *Homo Sapiens. La grande storia della diversità umana*. Torino: Codice Edizioni.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59–111.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Colombo, G. (2008). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally

- truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student Voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390.
- Costa, P. (2005). *Cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Croce, B. (1938). *La Storia come pensiero e come azione*. Bari: Laterza.
- Cuesta, R. (2008). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters in Theory and History of Education*, 3, 27–41.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell’insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2001). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(05), 418–428.
- De Alba Fernández, N. (2008). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación En La Escuela*, 68, 73–84.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l’éducation*, XXIII(2), 371–393.
- Dewey, J. (1970). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1974). *Logica, teoria dell’indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Di Caro, G. (2008). *La storia in laboratorio*. Roma: Carocci Editore.
- Di Masi, D. (2010). Educare alla cittadinanza dialogando: il ruolo del curriculum implicito. *M@gma*, 8(2).
- Dusi, P., Girelli, C., Sità, C., & Tacconi, G. (2010). Il percorso della ricerca. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 45–60). Milano: Bruno Mondadori.
- Esposito, R. (2006). *Communitas: origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Estepa Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e Históricas*. Sevilla: Diada

Editora.

- Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. European Commission. Brussel.
- Galliani, L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani & E. Felisatti (Eds.), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17–50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (Eds.). (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- García-Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64.
- García-Pérez, F., & De Alba Fernández, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “Parlamento Joven.” In R. M. Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la Strategia di Lisbona* (pp. 515–521). Bologna: Pàtron Editore.
- García Díaz, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Revista Investigación En La Escuela*, 27, 7–20.
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269–310). Barcelona: Octaedro.
- García Pérez, F. F. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Un Reto para la Escuela del Siglo XXI. *Investigación En La Escuela*.
- García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N., & Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. In B. Borghi, F. F. García Pérez, & O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137–148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno Fernández, O., & Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F. F. García-Pérez, & O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33–41). Bologna: Pàtron Editore.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gibson, S. (2009). *Teaching social studies in elementary schools: A social constructivist approach*. Toronto: Nelson Education.
- Gibson, S. (2012). Why do we learn this stuff? Students' views on the purpose of social studies. *Canadian Social Studies*, 45(1), 43–58.
- Girardet, H. (2001). *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare : l'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci Editore.

- Girardet, H., Grazzini Hoffmann, C., & Pontecorvo, C. (Eds.). (1984). *Proposte per un curricolo elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giusti, M. (Ed.). (2014). *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gombrich, E. H. (1997). *Breve storia del mondo*. Milano: Salani.
- Gonzalez Puentes, J. F. (2013). Dificultades para educar en la participación ciudadana: Visión desde el profesorado. In *XIX Congreso Institucional de Investigaciones* (pp. 215–221). Editorial Universidad El Bosque.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. CASE Network Reports, No. 87*. Warsaw.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2015). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES*, (1), 30–46.
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23.
- Gusso, M. (2014). Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica. In C. Fiamingo (Ed.), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica* (pp. 269–291). Milano: Unicopli.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hunt, L. (2018). *History. Why it matters*. Cambridge: Polity Press.
- Kanizsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 36–83). Milano: Bruno Mondadori.
- Kanizsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria. In E. Nigris (Ed.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 63–87). Roma: Carocci Editore.
- Kanizsa, S. (2010). La formazione dei maestri: bilanci e prospettive. In S. Kanizsa & M. Gelati (Eds.), *10 anni dell'Università dei maestri* (pp. 9–15). Parma: Edizioni Junior.
- Kanizsa, S., & Gelati, M. (Eds.). (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Edizioni Junior.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: An International Comparison*. London: OCA/NFER.
- Kerr, D. (2002). Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries. *The International Journal of Social Education*, 17(1), 1-15.
- Kessels, J. P. A. M., & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice. Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17–22.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

- Korthagen, F. A. J., Wubbels, T., Lagerwerf, B., Kessels, J., & Koster, B. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kymlicka, W. (1999). *La cittadinanza multiculturale. Saggi*. Bologna: Il Mulino.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Landi, L. (1988). *Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Landi, L. (2005). *Raccontare la preistoria*. Roma: Carocci Editore.
- Le Goff, J. (1980). *La nuova storia*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: L'exemple de questions économiques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 30(3), 647–665.
- Legardez, A. (2016). Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue Francophone Du Développement Durable*, hal-017947, 1–10.
- Legardez, A. (2017). Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus*.
- Legardez, A., Jeziorski, A., Barthes, A., Lebatteux, N., Fauguet, J.-L., Floro, M., & Ludwig-Legardez, A. (2014). Étudier les représentations sociales sur des questions liées à l'EDD pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation des formateurs. In *La francophonie en question. Actes du 5e colloque international du RIFEFF* (pp. 530–541). Montréal (Canada).
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité: questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri Editions.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Losito, B. (2009). Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza. *Rivista Dell'istruzione*, (1), 29–33.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52–60). Milano: FrancoAngeli.
- Losito, B., Damiani, V., & Ghezzi, V. (2019). Civic and citizenship education in Italy: results from IEA-ICCS 2016 on CCE conceptualization and delivery at grade 8. In *Education and Post-Democracy - Book of abstract*, *Scuola Democratica, Forst International Conference* (pp. 84–85). Cagliari.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca-azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Magnoler, P. (2019). I formati pedagogici nella progettazione. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 4–25). Milano-Torino: Pearson.
- Magnoler, P., & Pentucci, M. (2017). La costruzione del curricolo di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione. *Italian Journal of Educational Research*, X, 385–400.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e Competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (2004). La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale. In E. Nigris (Ed.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 27–36). Roma: Carocci Editore.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi, I. (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca : l'insegnamento della storia nella scuola secondaria. *Italia Contemporanea*, 63–79.
- Mattozzi, I. (1990). *Un curricolo per la storia*. Bologna: Cappelli.
- Mattozzi, I. (2007). Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i “quadri di civiltà.” *I Quaderni Di Clio '92*, 7(Numero Monografico).
- Mattozzi, I. (2009). Indicazioni per il curricolo di storia: istruzioni per l'uso. In M. T. Rabitti (Ed.), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 11–18). Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Bologna: Cenacchi Editrice.
- Mattozzi, I. (2012). Insegnare ed apprendere la storia con le Indicazioni. In S. Loiero & M. Spinosi (Eds.), *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi* (pp. 61–71). Napoli: Giunti e Tecnodid.
- Mazzarino, S. (1988). *La fine del mondo antico*. Milano: Rizzoli.
- Meirieu, P. (1990). *Imparare... ma come?* Bologna: Cappelli.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Merchán Iglesias, F. J., & García-Pérez, F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. In P. Miralles Martínez & C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127–138). Barcelona: Octaedro.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione LXXXVIII*. Firenze: Le Monnier.
- Momigliano Levi, P. (Ed.). (2001). *Storia e storie. Emile Chanoux, Primo Levi, Emile Lexert, Ida Desandré tra Resistenza e deportazione*. Aosta: Le Château Edizioni.
- Monducci, F. (Ed.). (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive* (Terza edizione). Torino: UTET.



- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156–165.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1996). *Terra-patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (Ed.). (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (Ed.). (2010a). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010b). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1–44). Milano: Bruno Mondadori.
- Moscatti, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Navarro Medina, E., & De Alba Fernández, N. (2011). El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana. *Investigación En La Escuela*, 75, 21–34.
- Navarro Medina, E., & De Alba Fernández, N. (2014). Do We Educate Citizens in the Course of History? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1908–1912.
- Nigris, E. (1998). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164–196). Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (Ed.). (2004a). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Nigris, E. (2004b). Il gruppo dei supervisori: un percorso di ricerca-formazione. In E. Nigris (Ed.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 151–176). Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E. (2004c). Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo. In E. Nigris (Ed.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 37–62). Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E. (Ed.). (2004d). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E. (Ed.). (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.

- Nigris, E. (Ed.). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale*. Milano: Pearson.
- Nigris, E. (2016). La trasposizione didattica. In E. Nigris, L. A. Teruggi, & F. Zuccoli (Eds.), *Didattica generale* (pp. 197–230). Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (Eds.). (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare*. Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (Eds.). (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci Editore.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- O'Shea, K. (2003). *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo: la pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(2), 721–737.
- Pentucci, M. (2018a). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*. Parma: Edizioni Junior.
- Pentucci, M. (2018b). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo, E. (2010). *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2012). Teorie e modelli. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 43–57). Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Petter, G. (2002). *Ragionare e narrare. Aspetti psicologici dell'insegnamento della storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pineda-Alfonso, J. A., De Alba-Fernandez, N., & Navarro-Medina, E. (Eds.). (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Pontecorvo, C. (1990). La formazione di insegnanti/ricercatori. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 375–385). Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (Eds.). (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci Editore.

- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*, 1(3-4), 365–395.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino: Einaudi.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia. Milano: Feltrinelli*. Milano: Feltrinelli.
- Redondi, P. (2007). *Storie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Renfrew, C. (1996). Foreward. In P. Bahn (Ed.), *The Cambridge illustrated history of archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renfrew, C. (2011). *Preistoria. L'alba della mente umana*. Torino: Einaudi.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P. G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci Editore.
- Santagati, M., & Colussi, E. (Eds.). (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi* (Vol. Report ISM). Milano.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report. Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer Netherlands.
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione: la metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Shreiner, T. L. (2014). Using Historical Knowledge to Reason About Contemporary Political Issues: An Expert–Novice Study. *Cognition and Instruction*, 32(4), 313–352.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71–103.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*. Roma: Carocci Editore.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Snell, B. (1951). *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*. Torino: Einaudi.
- Squarcina, E., & Balducci, M. (2014). Luoghi plurali: scoperta multiculturale dello spazio vissuto. In M. Giusti (Ed.), *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con*

- le discipline* (pp. 174–179). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Strik Lievers, L. (2012a). Lo stupore dei bambini e la “trappola” delle discipline. *Il Sussidiario.Net*. <https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2012/9/11/scuola-lo-stupore-dei-bambini-e-la-trappola-delle-discipline/319843/>
- Strik Lievers, L. (2012b). Non abbiamo bisogno di piccoli storici ma di bambini curiosi. *Il Sussidiario.Net*. <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2012/6/27/SCUOLA-Non-abbiamo-bisogno-di-piccoli-storici-ma-di-bambini-curiosi/295981/>
- Strik Lievers, L. (2012c). Perché i bambini preferiscono un racconto a una lezione? *Il Sussidiario.Net*. <https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2012/9/20/scuola-perche-i-bambini-preferiscono-un-racconto-a-una-lezione/322206/>
- Strik Lievers, L. (2016). Insegnare storia ai bambini: con le categorie storiche adulte o in accordo con il loro modo di pensare? Relazione presentata al Convegno SIRD, *Didattica e Saperi Disciplinari*. Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci Editore.
- Thiessen, D. (2006). Student knowledge, engagement, and voice in educational reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 345–358.
- Todorov, T. (1984). *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*. Torino: Einaudi.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75–96.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). La citoyenneté européenne, une inconnue de la formation en France? In R. M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 447–458). Bologna: Pàtron Editore.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.
- Veca, S. (1998). *Filosofia politica*. Bari: Laterza.
- Vernant, J.-P. (1970). *Mito e pensiero presso i greci*. Torino: Einaudi.
- Vernant, J.-P. (1976). *Le origini del pensiero greco*. Roma: Editori Riuniti.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vygotskij, L. S. (1973). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Reserach - Design and Methods*. New York: SAGE Publications
- Zadra, F. (2014). *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. Bolzano: Diversity4Kids, EURAC Research.
- Zagrebelsky, G. (2005). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Per un approccio metacognitivo alla didattica*. Parma: Edizioni Junior.

- Zecca, L. (2016a). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca, L. (2016b). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450–462). Milano: FrancoAngeli.
- Zecca, L. (2018). Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 179–192). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.
- Zolo, D. (Ed.). (1994). *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*. Bari: Laterza.
- Zolo, D. (2000). Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico. *Filosofia Politica*, (1), 5–18.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini...Gli oggetti, le storie, la didattica*. Parma: Edizioni Junior.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.