# *Il Presente e le sue storie*

## *Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*

A cura di Ernesto Perillo

# Indice

9 Presentazione
di *Ernesto Perillo*

Prima parte
*Temi e proposte*

23 La storia generale scolastica come chiave di comprensione del mondo attuale: archeologia del presente e concettualizzazioni chiave
di *Ivo Mattozzi*

59 Il presente come pedana di s/lancio verso il passato?
di *Cristina Cocilovo*

79 Conoscenze rilevanti per avviare i bambini all'incontro con la storia
di *Luciana Coltri*

93 Conoscenze rilevanti di storia antica.
Un esempio di piano di lavoro per la scuola primaria
di *M. Teresa Rabitti*

133 Conoscenze rilevanti di storia medievale.
Un esempio di piano di lavoro per la scuola secondaria di primo grado
di *Maria Catia Sampaolesi*

151 Conoscenze rilevanti di storia moderna.
Un esempio di piano di lavoro per la scuola secondaria di secondo grado
di *Maria Elena Monari*

175 Criteri di selezione e organizzazione sistemica delle conoscenze storiche significative.
Un esempio: lo studio del Novecento per temi/problemi e processi di grande trasformazione
di *Maurizio Gusso*

223 Le donne nella storia generale: la storia della famiglia e le relazioni tra femminile e potere nei piani di lavoro
di *Elisabetta Serafini*

261 YouTube e la divulgazione Storica.
Analisi sulla comunicazione storica multimediale
di *Marco Tibaldini*

Seconda parte
*Materiali e laboratori*

*Scuola dell'infanzia e prime classi della primaria*

299 Progettare percorsi di avvio all'incontro con la storia
laboratorio coordinato da *Luciana Coltri, Ornella Mandelli, Mariarosa Ritonnale*

*Scuola primaria*

317 Selezionare e organizzare conoscenze in classe quarta della scuola primaria
laboratorio coordinato da *Monica Bussetti*

331 Storia locale e storia generale: Arcevia (AN) durante la prima guerra mondiale
di *Cristina Carelli*

347 Conoscenze storiche ben trattate.
Un'officina di trasposizione didattica delle conoscenze storiche
laboratorio coordinato da *Maila Pentucci*

*Scuola secondaria*

359 Insegnare la storia generale come geostoria
laboratorio coordinato da *Livia Tiazzoldi*

373 Selezionare e organizzare le conoscenze storiche per il periodo 1450-1900
laboratorio coordinato da *M. Teresa Rabitti, Maria Catia Sampaolesi*

379 Insegnare a pensare le storie in corso: scoprire nel passato le radici di un problema del presente
laboratorio coordinato da *Cristina Cocilovo*

395 La storia del lungo Sessantotto internazionale. Canzoni, film, letteratura, storiografia
laboratorio coordinato da *Maurizio Gusso*

409 Le autrici, gli autori

# Presentazione

di *Ernesto Perillo*

[…]
*Non so nemmeno*
*se è la storia che ha creato noi*
*o se noi abbiamo creato la storia.*[1]

La storia ha ancora una sua giustificazione, una funzione e una ragione di esistere (a scuola)?
La domanda è una interrogazione di senso, prima che essere didattica[2].
Dobbiamo partire da qui, tentando di leggere – dentro la rivoluzione del tempo e dello spazio che dagli ultimi decenni del secolo scorso ha scardinato, con un ritmo sempre più accelerato, le strutture di pensiero e di percezione del reale – le richieste inedite ai saperi, alle loro architetture, alle loro consolidate identità.
Liberandoci da una doppia tirannia e oppressione: quella di un passato senza presente, e all'opposto – e questo sembra essere il tratto distintivo dei nostri giorni – di un presente autoreferenziale e autosufficiente, incapace di pensarsi in una visione prospettica, complessa, complementare di tempi, durate, permanenze e trasformazioni, continuità e rotture.
In entrambi i casi, in fondo, viene spezzata la solidarietà dei tempi (presente, passato, futuro) e tra epoche e gene-

1 Lipska E., *Il lettore di impronte digitali e altre poesie*, Roma, Donzelli, 2017, pag. 75.

2 O, forse, anche le domande didattiche sono, al fondo, domande di senso.

razioni diverse. Per raccontare/rappresentare solo mondi chiusi, definiti, finiti. Morti.
E di un sapere morto non sappiamo che farcene. Quello che (ci) serve, come già insegnava Marc Bloch, è una storia – scienza degli uomini, e aggiungiamo delle donne, nel tempo – che ha "incessantemente bisogno di unire lo studio dei morti a quello dei vivi"[3].

Il volume documenta un'altra tappa del percorso di ricerca avviato dall'Associazione Clio '92 da alcuni anni: si connette in particolare alla precedente pubblicazione 'Una nuova storia generale da insegnare' a cura di Luciana Coltri, Daniela Dalola e Maria Teresa Rabitti (Mnamon, 2018) di cui riprende il titolo.
Il testo si articola in due parti:

- i *temi e le proposte* approfondiscono alcuni nodi del ripensamento del canone tradizionale della storia insegnata, a partire dalla necessità imprescindibile del suo legame con il tempo presente e del suo (dover) esserne strumento per la comprensione prospettica della complessità;
- i *materiali e i laboratori* raccontano il lavoro di ricerca svolto con le/gli insegnanti presenti nella scuola estiva di Arcevia 2018, accogliendo la sfida della traduzione didattica delle ipotesi di rinnovamento dello studio del passato.

È possibile pensare e insegnare la storia scolastica in modo sensato, affascinante e sostenibile?
Nel saggio che apre il volume, *Ivo Mattozzi* si confronta con questo interrogativo. Accettando la sfida e argomentando la sua risposta positiva, propone un nuovo impianto di storia generale scolastica a partire dalla individuazione di alcuni criteri di riconfigurazione del racconto del

3 Bloch M., *Apologia della storia*, Torino, Einaudi, 1969, pag. 56.

passato, in primo luogo per individuare e selezionare le conoscenze utili a capire il mondo nel quale viviamo.
La (nuova) storia generale come archeologia del presente è la metafora che può guidare la riformulazione di un altro catalogo e l'elaborazione di un diverso sistema di sapere storico, capace di dare chiavi di lettura del mondo attuale e dei processi che ne sostanziano il profilo.
Altro snodo decisivo è quello dei concetti chiave e fondanti alla base delle conoscenze storiche e della stessa formazione di una cultura storica efficace, significativa e competente.
Insomma, un'altra storia è possibile: a noi il compito di pensarla e costruirla anche (e soprattutto) nelle aule scolastiche.
La necessità di una storia che appassioni è il presupposto da cui muove *Cristina Cocilovo*. C'è bisogno di uno s/lancio (anche emotivo, in grado di coinvolgere il soggetto e la soggettività) per comprendere e non solo conoscere il tempo, a partire da quello presente e ricostruire sensatamente le storie e i processi che ne hanno determinato e condizionano ancora oggi il profilo.
Superamento del racconto cronologico-lineare, partenza dall'oggi, assunzione di una prospettiva per temi e problemi sono alcuni dei possibili parametri per ripensare la storia da insegnare.
I concetti fondanti, le concettualizzazioni chiave sono l'asse attorno a cui proporre l'incontro di bambine e bambini con il sapere storico. Si tratta, sostiene *Luciana Coltri*, di guidare il processo che dalla dipendenza rispetto al contesto esperienziale porta ad una conoscenza più generale e astratta, capace di nominare quegli stessi ambiti, di concettualizzarli e renderli quindi disponibili per ulteriori e più ricchi significati, anche per formulare ipotesi e previsioni.
A partire dall'esperienza, ad esempio, degli spazi della scuola, i più piccoli possono elaborare la loro mappa

mentale di Ambiente e Territorio e successivamente di Paesaggio in un complesso di conoscenze che formano il concetto di spazio.
Luciana Coltri si confronta con questa prospettiva in chiave curricolare, per capire come sia possibile metterla in pratica fin dai percorsi pre-disciplinari della scuola dell'infanzia, di prima e seconda primaria.
*Maria Teresa Rabitti* si interroga su quali possano essere i criteri per individuare le conoscenze (necessariamente poche) da insegnare. L'arco temporale considerato è quello della storia profonda (ex preistoria) e della storia antica, contenuti d'insegnamento nella scuola primaria e nel biennio della secondaria di secondo grado. Indica cinque temi chiave (la formazione dell'umanità, il popolamento della terra, il paleolitico nel mondo, la trasformazione neolitica e i successivi sviluppi dell'agricoltura dal IX al IV millennio a.C., fino all'affermazione delle società complesse e l'invenzione della città nel IV millennio a.C.) come bussole per rendere significativo l'excursus temporale che muove dai primi gruppi umani e arriva alle civiltà antiche.
Come ri-pensare e dunque ri-proporre la storia medievale in classe?
Ne parla *Maria Catia Sampaolesi*, ragionando a partire da un piano di lavoro realmente svolto in una classe prima della secondaria di primo grado.
Gli snodi essenziali per la destrutturazione/ristrutturazione del Medioevo intrecciano questioni storiografiche e mediazione didattica: selezione dei temi, analisi del contesto della classe, scelta di alcune linee guida: fase di accoglienza e di avvio, organizzazione modulare delle conoscenze (articolate in diverse unità di apprendimento che collegano analisi di processi di trasformazione e descrizione di stati di mondo), gradualità, operatività e coinvolgimento attivo della classe, verifica e valutazione processuale.

La selezione/ristrutturazione dei contenuti è la scelta obbligata anche nella secondaria superiore: a partire dai vincoli del sistema scolastico (due ore settimanali, neppure tutte le settimane) e con rifermento alla storia moderna, *Maria Elena Monari* decide di mettersi alla prova con le sue classi. La questione preliminare è individuare i processi di grande trasformazione che hanno radici nella storia moderna e che quindi possono essere significativi per la comprensione del presente, dando senso e motivando anche lo studio del passato. Uso del manuale come banca dati e archivio delle conoscenze piuttosto che come romanzo (storico) per imparare trame, intrecci, personaggi, superamento dell'asse cronologico lineare, coinvolgimento attivo della classe in operazioni di ritematizzazione, smontaggio dei testi, con frequenti incursioni nella storia attuale sono alcuni dei presupposti del lavoro didattico illustrati nel suo contributo.
Con una scoperta importante: la resistenza del copione di studio della storia interiorizzato da ragazze e ragazzi che ha reso la sfida ancora più vera e apprezzabile.
Nella prima parte del suo contributo, *Maurizio Gusso* puntualizza alcuni criteri per la scelta dei contenuti del curricolo di storia e l'organizzazione sistemica delle conoscenze.
L'indicazione è di usare un mix di criteri storiografici, formativi e didattici, distinguendo tra aspetti contenutistici (relativi alle conoscenze) e non contenutistici (che riguardano finalità/obiettivi, competenze e strategie didattiche). Gusso passa in rassegna i diversi parametri che possono guidare nella costruzione della storia generale, sottolineando come si tratti di superare l'approccio tradizionale (sistematico, enciclopedico, illusoriamente esaustivo, che "adotta un 'modello spagnolo di colonizzazione' della 'storia generale' del tipo 'a palmo a palmo', dal centro verso la periferia") per adottare uno sguardo sistemico che "adotta un 'modello inglese di colonizzazione' della 'sto-

ria generale'... per capisaldi strategici (Gibilterra, Malta, Cipro ecc.)".
Nella seconda parte, con riferimento al '900, si propone un esempio di applicazione di quegli stessi criteri.
"Tra le tante carenze che i curricoli scolastici presentano, l'assenza della storia delle donne e di genere emerge tra le più anacronistiche". A partire da qui, *Elisabetta Serafini* ci guida a usare queste categorie non solo per ripensare il racconto del passato ma per una diversa elaborazione delle nostre identità e delle diversità nel presente.
Dopo aver ricordato brevemente la storia dei 'gender studies', sottolinea l'importanza di dare spazio alla soggettività (di studentesse e studenti, insegnati, storiche e storici), ai corpi, le menti, i cuori di tutti gli attori e le attrici della scena didattica.
Nel saggio si esemplificano due percorsi: sulle tematiche della/e famiglia/e e del potere/poteri. Possibili ipotesi di come tener conto della variabile di genere nella storia generale e nella sua didattica.
Di comunicazione storica multimediale si occupa *Marco Tibaldini*, con particolare riferimento a come la Storia sia raccontata oggi nel web 2.0. Dopo aver esplicitato alcune delle caratteristiche principali della produzione digitale in questo ambito (focus su temi "canonici" che rispondono alle aspettative dell'utente, interesse per l'aneddoto e il fatto curioso, presenza di grafiche animate), ed evidenziato i limiti più comuni (assenza di una consapevolezza epistemologica del sapere storico di cui ci si occupa e dei meccanismi della sua mediazione comunicativa), Tibaldini propone una rassegna critica e ragionata dei canali YouTube dedicati alla Storia, soffermandosi su due esempi particolarmente positivi: 'The Great War', un progetto multimediale sulla grande guerra, e il fenomeno "Alessandro Barbero".

La seconda parte del volume documenta, come abbiamo detto, l'elaborazione didattica messa a punto nei laboratori con i/le docenti.
A partire da esempi di organizzazione delle conoscenze nei piani di lavoro annuali, di una diversa strutturazione delle informazioni presenti nei manuali, di altri testi storiografici, il compito è stato quello di produrre bozze di piani di lavoro annuale efficaci sia per preparare gli alunni all'incontro con la storia (nella scuola dell'infanzia e nelle prime classi primarie) sia per promuovere l'apprendimento di conoscenze significative in ogni grado scolastico.
Insegnare a pensare e a pensare la storia: questa la finalità fin dai primi anni di scuola, a partire dall'infanzia. Due gli obiettivi del laboratorio coordinato da *Luciana Coltri, Ornella Mandelli, Mariarosa Ritonnale*: fornire ai partecipanti un modello per la scelta delle conoscenze significative e concordare una ipotesi di piano di lavoro da sperimentare in classe.
È stato presentato e discusso un repertorio di attività tra cui scegliere per sviluppare conoscenze significative da svolgere, in modo curricolare, esplicitando i nuclei fondanti di cui ogni attività consente lo sviluppo. E sono stati progettati due percorsi: per l'infanzia, prima e seconda primaria; e per la classe terza primaria
A partire dal confronto con le corsiste sulle loro esperienze didattiche, dalla ricapitolazione delle proposte di I. Mattozzi (vedi il suo saggio in questo volume) e delle linee guida di Clio '92, *Monica Bussetti* ha proposto la costruzione di un piano di lavoro annuale per la classe quarta, documentato alla fine del suo laboratorio, che ha portato anche a un' altra acquisizione importante: la necessità di un approfondimento/aggiornamento storiografico sui temi trattati, per poter meglio padroneggiare le conoscenze storiche e criticarne gli usi approssimativi, impropri o

decisamente sbagliati che spesso si leggono sui sussidiari scolastici.
L'intreccio tra storia locale e storia generale è il focus dell'esperienza presentata da *Cristina Carelli* e realizzata in una classe terza della scuola primaria. Il tema è quello di Arcevia, importante comune dell'entroterra anconetano, durante la prima guerra mondiale. A partire dalla descrizione della società arceviese all'inizio del '900, il percorso didattico ha portato alla comprensione dell'impatto e delle conseguenze del conflitto mondiale anche su una piccola comunità che, nonostante sia molto lontana dai teatri di guerra, ne viene pesantemente coinvolta e sconvolta.
La ricerca sul territorio di lapidi e monumenti dei caduti della prima guerra mondiale, quella all'anagrafe (quanti abitanti del paese arruolati e quanti di essi morti al fronte), assieme all'analisi di documenti originali (lettere dal fronte tra due fratelli arruolati e la famiglia, libretto del soldato, foto originali, attestati di guerra) sono stati alcuni dei momenti più significativi del lavoro in classe.
"Progettare il percorso storico [...] significa per l'insegnante esercitare una delle più complesse competenze inerenti la propria professionalità" sostiene *Maila Pentucci*. E la progettazione di una sessione di lavoro è stata al centro del laboratorio da lei coordinato, con l'obiettivo di prefigurare una unità di avvio "pensata per le classi ponte di scuola primaria e secondaria di primo grado, contestualizzata nello spazio Mediterraneo." Uno spazio da concettualizzare come incrocio, scambio, confronto/scontro di civiltà che continua anche nel tempo presente.
Che poi, per ripensare e riprogettare il lavoro con le classi, è necessario anche riesaminare i processi, le scelte e le operazioni a monte e a valle di questo lavoro.
*Livia Tiazzoldi* propone al centro del suo laboratorio (scuola primaria e secondaria di primo grado) la geostoria, uti-

lizzando lo stretto rapporto fra storia e geografia come selettore di percorsi significativi all'interno del curricolo.
Il lavoro ha preso avvio dalla elaborazione di due mappe (sulla parola 'geostoria' e sulle 'caratteristiche e problematiche del presente' da cui partire per immaginare un possibile percorso didattico di tipo geostorico), dalla condivisione di alcuni materiali di Giulio Mezzetti (carte, diorami e pagine significative dei suoi manuali) e dalle indicazioni metodologiche presentate dalla coordinatrice. Si sono formati due sottogruppi che hanno progettato due percorsi: 'L'acqua solca la storia'. Un esempio di geo/storia su scala locale (alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e classi 1^, 2^, 3^ della scuola primaria); 'Migrare e migrazioni'. Una proposta a partire da Arcevia, in una prospettiva glocale (scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado).
La seconda metà del secondo millennio è stato l'arco temporale scelto nel laboratorio coordinato da *M. Teresa Rabitti* e *Catia Sampaolesi*. Dopo aver concordato un primo catalogo di conoscenze imprescindibili da predisporre in unità di apprendimento e definita una griglia di progettazione di Processi di Trasformazione articolata per fasi, si sono organizzati due gruppi di lavoro con il compito ciascuno di costruire una unità di apprendimento (UDA), utilizzando il catalogo e la griglia condivisi in precedenza.
La prima UDA "L'età delle scoperte e delle innovazioni. Come il mondo è diventato moderno: stampa a caratteri mobili, polvere da sparo, bussola e caravelle (fine XIV-XVII sec. d.C.)" si è configurata come "quadro" o meglio "contesto" di civiltà. La seconda UDA "L'Italia dalla frammentazione territoriale all'unità politica (XIX-inizi XX sec. d.C.)" è stata programmata come Processo di Trasformazione, con situazione iniziale "l'Europa e Italia dopo il Congresso di Vienna (1814-1815)" e finale "Europa e Italia al termine della prima guerra mondiale (1918)".

*Cristina Cocilovo* ha coordinato un laboratorio della scuola secondaria per insegnare a pensare le storie in corso: partire dal presente per ricostruire processi che ne hanno configurato il profilo è stato il presupposto didattico e metodologico di riferimento. Una prima fase del laboratorio è stata dedicata alla presentazione di una unità di apprendimento su "La formazione degli stati nazionali nel mondo tra XVIII secolo e oggi" (secondo un'ottica di world history), sperimentata in una ricerca/azione triennale dell'USR Lombardia nei tre ordini scolari, dalla primaria alla secondaria superiore dal 2016 al 2019.
In una seconda fase, il gruppo di lavoro si è misurato su due tematiche: le trasformazioni del lavoro e le nuove tecnologie dell'Informazione e della comunicazione (ICT); l'attuale crisi europea in ottica geostorica.
Il lungo Sessantotto internazionale è infine il tema del laboratorio coordinato da *Maurizio Gusso*: una prospettiva che intreccia la scala mondiale con quella nazionale e locale, e le diverse dimensioni che lo hanno caratterizzato. Tutto il gruppo (compreso il conduttore) si è messo in gioco, indicando le questioni ritenute più rilevanti e avviando un primo confronto sulle tematizzazioni e le possibili articolazioni didattiche. Dopo un approfondimento sulle eredità del Sessantotto, si sono realizzati due 'minilaboratori' sul 'lungo Sessantotto': l'analisi e il confronto di quattro testi letterari francesi e italiani e di quattro canzoni e due 'cover' di sei cantautori/cantautrici, lingue e paesi diversi.
Con un bilancio finale assolutamente positivo del lavoro svolto e l'indicazione di ulteriori sviluppi di ricerca anche didattica in classe.