



Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione
Primaria

A.A. 2025/2026

“Una scuola per tutti e per ciascuno”: L’accessibilità del sapere storico e l’evoluzione del manuale scolastico per alunni con DSA.

Relatore: Prof.ssa Laura Righi

Candidata: Sabina Scrocco

Indice

Introduzione.....	5
1. L'insegnamento della storia nelle scuole d'Italia.....	8
1.1 La storia.....	8
1.2 La storia come disciplina scolastica: i programmi, le indicazioni e nuovi scenari per la scuola primaria.....	11
1.2.1 I programmi del 1945.....	12
1.2.2 I programmi del 1955.....	13
1.2.3 I programmi del 1985.....	15
1.2.4 Le indicazioni del 2004.....	16
1.2.5 Le indicazioni del 2007.....	18
1.2.6 Le indicazioni del 2012.....	20
1.2.7 Nuovi scenari.....	21
1.2.8 Le nuove indicazioni nazionali 2025.....	22
1.3 La nascita e lo sviluppo della didattica della storia	24
1.3.1 La didattica della storia nel contesto internazionale.....	25
1.3.2 La didattica della storia nel contesto italiano.....	26
1.3.3 Qual è lo scopo della didattica della storia.....	29
1.4 Non solo un modo per insegnare la storia.....	30
1.4.1 Modello trasmissivo-sequenziale.....	30
1.4.2 L'unità modulare di apprendimento.....	32
1.4.3 Il laboratorio di storia.....	34

2. Uno sguardo al disturbo specifico dell'apprendimento.....	37
2.1 Cosa significa ricevere una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento: il quadro clinico.....	37
2.2 Dall'invisibilità alla Legge 170: il lungo percorso verso il riconoscimento dei DSA.....	41
2.2.1 La fase della separazione: le classi differenziali e l'emarginazione della diversità.....	41
2.2.2 La fase dell'inserimento: la Legge 517/1977 e l'apertura delle scuole comuni.....	43
2.2.3 La fase dell'integrazione: la Legge 104/1992.....	44
2.2.4 La fase dell'inclusione: dalla Legge 170/2010 al riconoscimento della neurodiversità..	46
2.3 Studenti con DSA e l'insegnamento della storia: barriere, metodologie e strumenti.....	54
2.3.1 Le barriere all'apprendimento storico.....	54
2.3.2 Strategie metodologiche e didattica attiva.....	57
2.3.3 Strumenti compensativi e misure dispensative nella disciplina.....	61
3. Un'analisi dei manuali.....	65
3.1 Il manuale di storia: le caratteristiche e i suoi impieghi nella disciplina e nella ricerca.....	65
3.2 DSA e manuali: la loro evoluzione tra il 2009 e il 2023.....	71
3.2.1 I campioni selezionati.....	71
3.2.2 Cosa si vuole indagare.....	72
3.2.3 I parametri utilizzati per l'analisi dei manuali.....	73
3.2.4 Le metodologie dell'indagine.....	75
3.3 Studio dei tre manuali.....	75
3.3.1 Il manuale del 2009.....	75
3.3.2 Il manuale del 2015.....	79

3.3.3 Il manuale del 2023.....	84
3.4 Risultati e considerazioni.....	90
3.4.1 Da un manuale enciclopedico a un manuale monodisciplinare.....	90
3.4.2 L'evoluzione della grafica del testo: la ricerca della leggibilità.....	90
3.4.3 Analisi alla luce dei principi UDL e strumenti di supporto.....	91
3.4.4 L'integrazione del digitale e le criticità persistenti.....	93
3.4.5 Considerazioni conclusive.....	96
Conclusioni.....	97
Fonti.....	101
Bibliografia.....	104
Sitografia.....	108
Allegato A: Relazione finale di tirocinio.....	110

Introduzione

Giacomo Stella ed Enrico Savelli, in un volume dedicato all'analisi della dislessia in Italia a seguito dell'introduzione della Legge 170/2010, affermano:

«Il bambino che non apprende con facilità è colui che davvero ha bisogno dell'insegnante, cioè di uno specialista che sappia ricercare i modi per favorire l'accesso alla conoscenza e che, senza nessun bisogno che qualcuno li prescriva, quindi, non solo accetti ma proponga strumenti compensativi, invitando l'alunno a usarli per avere successo nelle sue attività. Qualunque insegnante sa che non tutti apprendono allo stesso modo e negli stessi tempi, ma la scuola ha sempre privilegiato coloro che apprendono meglio rispetto a coloro che, per farlo, hanno bisogno dell'insegnante.»¹

Le difficoltà nelle abilità scolastiche, che la comunità scientifica odierna raggruppa sotto la definizione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in realtà esistevano già secoli fa, pur in assenza di una codificazione clinica formale. Già nel secondo secolo dopo Cristo, infatti, si rinvenivano testimonianze relative al filosofo Erode Attico, impegnato a supportare il figlio Filostrato nelle sue specifiche difficoltà di lettura.²

Attualmente, i soggetti che manifestano tali fragilità e che ricevono una diagnosi di DSA sono tutelati dalla Legge 170/2010, la quale ne garantisce i diritti fondamentali e stabilisce i doveri normativi degli enti pubblici e delle istituzioni scolastiche. Un elemento di particolare rilievo di questo impianto normativo risiede nella data di emanazione: trattandosi di un testo di recente pubblicazione, emerge chiaramente come, prima di tale traguardo legislativo, gli studenti con fragilità nelle abilità scolastiche non disponessero di alcuna tutela formale, determinando una condizione d'aula in cui non vi era una reale distinzione metodologica tra alunni con bisogni specifici e alunni comunemente ritenuti "bravi".

Oggi, al contrario, l'istruzione scolastica e il corpo docente sono chiamati a progettare percorsi didattici flessibili e personalizzati, nel pieno rispetto dei principi della didattica inclusiva. Il compito primario degli insegnanti consiste, pertanto, nel garantire l'accesso al sapere alla totalità della

¹ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, Trento, Erickson, 2011, p. 15

² R. Donini e F. Brembati, *Come una macchia di cioccolato Storie di dislessie*, Trento, Erickson, 2007, p. 21

popolazione scolastica. A questo richiamo etico e pedagogico è tenuto a rispondere anche il sapere storico, il quale troppo spesso è stato percepito dagli studenti come una sterile sequenza di eventi del passato da memorizzare passivamente. La disciplina storica è stata tradizionalmente caratterizzata dall'impiego di una metodologia trasmissivo-sequenziale, all'interno della quale il manuale scolastico ha rivestito un ruolo predominante. Il sussidiario si conferma, di fatto, come uno degli strumenti più consultati e utilizzati sia dai docenti durante le ore di lezione, sia dagli studenti nelle fasi di studio autonomo. Data la centralità del suo impiego, risulta fondamentale che il manuale si configuri come un dispositivo volto ad agevolare l'accesso alla conoscenza storica per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), con un focus imprescindibile su coloro che presentano una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Il presente lavoro di tesi nasce proprio dalla volontà di indagare come l'evoluzione della scuola italiana e dei suoi strumenti di supporto - in particolare il manuale scolastico - abbia risposto nel tempo alla necessità di garantire il diritto allo studio e il successo formativo degli studenti con fragilità, senza per questo snaturare il rigore scientifico e i nodi concettuali della materia. L'elaborato si articola in tre capitoli, i quali delineano un percorso graduale finalizzato alla ricerca e allo studio critico di tali strumenti didattici.

Nel primo capitolo andremo a ricostruire la storia dell'insegnamento della materia in Italia, ripercorrendo l'evoluzione dei Programmi Ministeriali e delle Indicazioni Nazionali dal secondo dopoguerra sino agli scenari più recenti del 2025. La trattazione verterà, successivamente, sulle finalità della didattica della storia e sull'analisi dei modelli didattici, passando dal tradizionale modello trasmissivo-sequenziale a modelli più attivi quali la didattica laboratoriale e l'unità modulare di apprendimento.

Nel secondo capitolo cercheremo di comprendere e analizzare il quadro clinico, scopriremo che cosa significa ricevere una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento e il percorso normativo che ha portato all'emanazione nel 2010 della legge a tutela di questo specifico gruppo. Verrà esaminata l'evoluzione storico-istituzionale della scuola italiana – ripercorrendo le tappe fondamentali che hanno segnato il passaggio dalla logica della separazione e delle classi differenziali all'avvento della Legge 170/2010 - per poi approfondire l'introduzione del modello biopsicosociale dell'ICF. La riflessione si concluderà soffermandosi sulle barriere della disciplina, per poi passare all'individuazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative applicabili nell'insegnamento della storia.

L'ultima fase del percorso di ricerca, sviluppata nel terzo capitolo, è dedicata a una dimensione maggiormente operativa e applicativa. In tale sezione viene proposta un'analisi comparativa di tre differenti manuali di storia destinati alla classe quinta della scuola primaria.

L'indagine prende in esame la trattazione della civiltà romana, assunta come caso di studio per valutare il livello di accessibilità didattica dei testi. L'indagine sarà finalizzata a esaminare il grado di accessibilità didattica dei manuali, attraverso l'analisi delle strategie di adattamento testuale, dell'efficacia degli apparati grafici, iconografici e cartografici e della presenza di strumenti compensativi e facilitatori, sia in formato cartaceo sia digitale.

1. L'insegnamento della storia nelle scuole d'Italia

1.1 La storia

Lo storico Marc Bloch, in uno dei suoi libri più celebri, definì la storia come “*scienza degli uomini nel tempo*”.³ Nonostante questa definizione sia ancora oggi ripresa nei libri di molti storici, che ne attestano l'importanza, non esiste una definizione unica e universale del termine “storia”. A testimonianza di ciò, Elena Musci ha rielaborato, in uno dei suoi scritti, uno schema di Hilda Girardet, in cui si illustrano quattro possibili significati del termine “storia”: passato storico, disciplina, racconti storici e memoria.⁴ Con la definizione *passato storico* si indica il passato vero e proprio, che si caratterizza per un susseguirsi di vicende, di cui possediamo tracce a testimonianza della loro veridicità. Il secondo termine, *disciplina*, definisce la “storia” come scienza dotata di un proprio metodo d'indagine e di un proprio scopo conoscitivo e divulgativo del sapere storico. *Racconto storico* pone in luce lo scopo di divulgazione di significato, attraverso narrazioni socialmente condivise. Infine, la *memoria* sottolinea l'importanza, per gli individui e per le comunità, di mantenere un legame con il proprio passato. Possiamo già comprendere, da queste prime spiegazioni, come essi presentino delle chiare distinzioni di accezione. In primo luogo, definire la storia come racconto storico non è la stessa cosa che definirla un passato storico. Il *racconto storico* evidenzia l'esigenza di un'attribuzione significativa alla narrazione degli eventi storici, che permettano di dare un senso a quello che viviamo nel presente.⁵ Il *passato storico* sottolinea l'importanza di riportare eventi storici di cui si possa testimoniare la veridicità.⁶ Pertanto, il racconto storico non ha come obiettivo il trasmettere la verità, mentre per il passato storico risulta il fine ultimo. In secondo luogo, definire la storia come passato storico o memoria è distinto dal diverso modo di vivere, ricordare e narrare il passato. Il termine memoria viene utilizzato, erroneamente, nei discorsi pubblici come sinonimo di storia.⁷ Tale inesattezza è dovuta a una diversa costruzione di legame tra l'individuo e il

³ M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino Einaudi; 2009, p. 23.

⁴ H. Girardet, *Insegnare storia Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, Milano, la Nuova Italia, 2001, p. 31. citato in E. Musci, “La storia alla scuola primaria: perché e come”, in F. Monducci e A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, UTET Università, 2023, p. 6.

⁵ H. Girardet, *Insegnare storia Risorse e contenuti per i primi apprendimenti*, pp. 22-23.

⁶ Ibidem, p. 35.

⁷ E. Musci, “La storia alla scuola primaria: perché e come”, a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 6.

passato: nella memoria il legame che l'individuo crea con il passato è soggettivo,⁸ caratterizzato pertanto da una propria esperienza con esso, mentre il passato storico crea con gli eventi già accaduti un legame più empirico grazie alle tracce che questi eventi storici hanno lasciato a testimonianza del loro passaggio.⁹ In terzo luogo, si osserva la visione che si ha della storia come memoria, la quale è distinta dalla visione della storia come disciplina. La storia, come *disciplina di studio*, nasce in Grecia nel V secolo a.C., per merito degli storici Erodoto di Alicarnasso e Tuciddide di Atene, benché esistessero già da prima, metodi di raccolta e trasmissione degli eventi storici nel tempo, i quali avevano come onere e onore quello di trasmettere ai posteri i fenomeni più importanti.¹⁰ A Erodoto e Tuciddide va accreditata la volontà di interpretare, ovvero di indagare sugli eventi storici del passato per trovarne una spiegazione (*historein* si può tradurre proprio con 'indagare'); il loro scopo ultimo era quello di ricostruire razionalmente il proprio e l'altrui passato sebbene non vi fosse l'utilizzo di una vera e propria metodologia d'indagine. Essa avrà infatti uno sviluppo successivo, nello specifico nell'Ottocento grazie a Leopold von Ranke. A lui si deve la prima vera definizione del lavoro dello storico, concependolo come un mestiere basato sull'osservazione critica e oggettiva delle fonti, guidato dal principio *wie es eigentlich gewesen* (ovvero "come erano andate le cose").¹¹ Tale metodologia la si può osservare tutt'oggi. Infine, vi si può trovare una distinzione tra disciplina e passato storico, in quanto la prima viene definita come una vera e propria scienza che possiede un proprio metodo d'indagine del passato, mentre con il passato storico si intende tutto il passato dell'umanità.¹²

Alla storia, dunque, non è stata data una definizione irrevocabile, e il significato che si attribuisce a tale termine cambia al variare del contesto. Allo stesso modo, molteplici sono le possibili ricostruzioni del passato che la storiografia ha proposto.

Non possiamo, infatti, non considerare, ogniqualevolta uno storico interroghi il passato, il contesto in cui egli opera (storico, geografico e culturale) e le fonti a cui ha accesso.¹³ Tali fattori influenzano la risposta che lo storico riceve dall'indagine; pertanto, non esiste una storia che possa essere considerata definitiva,¹⁴ sia come significato sia come contenuto. Alcuni storici criticano anche la decisione di dare alla storia un inizio spazio-temporale definitivo, come lo storico Luca Tedesco, che sottolinea come la distinzione d'uso del termine *storia* e *preistoria* sia errata. Con il termine storia

⁸ Ibidem, p. 6.

⁹ Ibidem, p. 6.

¹⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2016, p. 13.

¹¹ A. Micciché, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

¹² E. Musci, "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 6.

¹³ Ibidem, p. 7.

¹⁴ Ibidem, p. 7.

si indica tutto ciò che avviene dall'invenzione della scrittura, mentre si utilizza il termine preistoria per indicare tutto ciò che avviene antecedentemente a tale innovazione. Tedesco dimostra l'incoerenza di questo utilizzo illustrando quanto tali parametri siano inappropriati. Applicandoli, infatti, l'enorme intervallo di tempo che intercorre tra la comparsa dell'*Homo habilis* e l'invenzione della scrittura verrebbe relegato alla sola 'preistoria', venendo così escluso dalla storia umana e sminuito nella sua importanza.¹⁵

La ricerca storiografica nella seconda metà del XX secolo subì un forte cambio di rotta, merito della nascita della rivista francese *Annales d'histoire économique et sociale*, che accese i riflettori sull'importanza di indagare su problemi ed eventi ritenuti, fino ad allora, irrilevanti, come le vicende delle donne, degli umili e della vita quotidiana, portando la storia - intesa come ricostruzione del passato - ad assorbire al suo interno sempre più dettagli.¹⁶ A testimonianza di ciò, possiamo osservare la nascita, negli anni Sessanta del Novecento, di ben due generi storiografici: la *World history* e i *Gender studies*. Gli storici, che seguono la prima corrente, hanno come obiettivo lo smantellamento della storiografia tradizionale, dominata da una storia eurocentrica, per sostituirla con una storia del mondo, che tratti pertanto di vicende umane nelle varie parti del mondo,¹⁷ mentre i secondi si pongono come finalità l'ampliamento della storia, includendo in essa anche la storia delle donne.¹⁸

La storia, per merito delle parole riportate di vari storici, si può definire come una disciplina dinamica. Essa non possiede verità assolute, ma semplicemente risposte alle molteplici domande che gli storici le pongono. La storia non possiede un unico modo di raccontarsi, ma è caratterizzata da una varietà di generi, volti a indagare su un ben preciso oggetto di ricerca, dimostrando come il sapere storico non possa essere mai del tutto saturo ed esauribile.¹⁹

¹⁵ L. Tedesco, *Didattica della storia Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 1.

¹⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2026, pp. 14-15 e E. Musci, "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 7.

¹⁷ L. Di Fiore, "Tratti teorici e metodologici della prospettiva globale", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, pp. 47-48.

¹⁸ E. Asquer, "Storia di genere", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, pp. 80-81.

¹⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, pp.14-16-17.

1.2 La storia come disciplina scolastica: i programmi, le indicazioni e nuovi scenari per la scuola primaria

Appresa la sconfinatezza della disciplina storica, ora si tratta di comprendere le scelte che gli insegnanti attuano in ambito scolastico nei riguardi della didattica della storia e della trasmissione delle conoscenze storiche. Un docente ben formato e autonomo nella progettazione didattica - ci ricordano alcuni autori - dovrebbe proporre percorsi ricchi di contenuti e aggiornati rispetto alla ricerca storiografica.²⁰ Al contempo, tali itinerari dovrebbero saper individuare le domande e i problemi del presente, le cui risposte possono essere individuate tramite l'osservazione e lo studio del passato.²¹ Raffaella Lamberti ci ricorda, d'altro canto, che le scelte degli insegnanti non sono dettate da un voler ignorare certe problematiche del presente, ma da una semplice presa di coscienza della disponibilità tempo-scuola.²² Le scelte educative, ci ricorda Maria Teresa Rabitti, non sono solo quelle di una singola disciplina di insegnamento, ma comprendono anche idee d'istituto e decisioni di singole classi, che insieme vanno a creare un curriculum, un progetto educativo multifattoriale.²³ Per quanto riguarda la disciplina storia, ci ricorda quanto sia più importante sviluppare competenze negli studenti piuttosto che narrare un passato lontano.²⁴ La necessità di sviluppare competenze non è sempre stata la finalità ultima di questa disciplina. In alcuni momenti storici il suo scopo era quello di creare cittadini-soldati pronti a difendere la propria Nazione, vista, attraverso i racconti, come superiore alle altre nazioni.²⁵

Oggi le richieste che si fanno alla storia scolastica sono aumentate, nonostante la dotazione oraria sia rimasta invariata. Si chiede alla storia scolastica di includere nuovi orientamenti storiografici, di superare il carattere trasmissivo dell'insegnamento introducendo altre metodologie didattiche, di integrare l'educazione alla cittadinanza e la storia delle religioni, per crescere cittadini del mondo in una società multiculturale.²⁶ Di fronte a queste molteplici richieste e cambiamenti, risulta controproducente adottare strumenti e approcci agli stessi argomenti della fine

²⁰ A. Micciché, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

²¹ Ibidem

²² R. Lamberti, "Per un laboratorio di storia", In *Italia Contemporanea*, n. 132, 1978, p. 80.

²³ M. T. Rabitti, "La costruzione di un curriculum di storia per competenze" in F. Monducci, A. Portincasa, *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, UTET Università, 2023, p. 53.

²⁴ Ibidem, p. 54.

²⁵ E. Musci "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 8.

²⁶ R. Talarico, "La quadratura del cerchio. L'insegnamento della storia tra 'che cosa', 'perché' e 'come'", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 23.

dell'Ottocento o della prima metà del Novecento.²⁷ Lo scarto tra ricerca e didattica – azione comune in tutte le materie scolastiche – diventa, specialmente nella disciplina storia, un atto legittimato.²⁸

In questo paragrafo si vogliono analizzare i programmi scolastici della scuola repubblicana, per indagare quanto sia cambiata, negli ultimi ottant'anni in Italia, la visione e la funzione della scuola. In particolare, si procederà con lo studio della sola disciplina storia, per comprendere il suo ruolo e funzione all'interno del contesto di riferimento.

1.2.1 I programmi del 1945

Quadro storico

Una volta terminata la guerra e caduto il regime fascista fu inviato dagli alleati anglo-americani il pedagogista Carleton Washburne per presiedere a una commissione, con l'intento di redigere i nuovi programmi di storia della scuola.²⁹ Questi nuovi programmi vennero pensati con il principale obiettivo di defascistizzare la scuola italiana, eliminando i tratti nazionalistici più marcati.³⁰ La didattica proposta si ispirava alla didattica attiva di John Dewey e di William Kilpatrick e promuoveva una pedagogia incentrata sullo sviluppo di abilità e di conoscenze essenziali, che gli alunni dovevano acquisire autonomamente.³¹ Essi vennero legittimati nel loro utilizzo, in ambito scolastico, con il Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n.459, in cui se ne descrissero i contenuti e il ciclo scolastico di riferimento (scuola materna ed elementare).³² Nonostante la dedizione che la commissione dimostrò nella realizzazione di questi programmi, essi non riuscirono a staccare la scuola repubblicana appena nata, dalla prassi del ventennio, fondata sull'utilizzo di manuali di testo e di una metodologia trasmissivo-mnemonica dei contenuti.³³ Tale fallimento dei programmi è attribuibile (in buona parte) alla formazione professionale degli insegnanti, che avvenne proprio sotto al fascismo in una situazione di isolamento culturale.³⁴

²⁷ E. Musci "La storia alla scuola primaria: perché e come" a cura di F. Monducci e A. Portincasa p. 9.

²⁸ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibetti, "Sulla didattica della storia nella scuola secondaria", *Italia contemporanea*, n. 132, 1978, p. 77.

²⁹ L. Tedesco, *Didattica della storia Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 42.

³⁰ Ibidem

³¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 39.

³² Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/08/21/045U0459/sg>

³³ W. Panciera; *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, pp. 39-40.

³⁴ Ibidem, p. 40.

La disciplina storia: finalità e contenuto

La disciplina storia, nei programmi Washburne, venne unita alle altre scienze sociali, ma le fu riconosciuta ancora una volta una finalità di tipo etico-politico, in cui però la direzione doveva essere opposta a quella del Ventennio precedente per la creazione di un uomo nuovo, radicalmente diverso. Se prima era un cittadino *milite e fascista*, ora è un cittadino *pacifico e democratico*.³⁵ Tale fine viene ribadito anche dal Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, attraverso parole lapidarie «L'insegnamento della storia e della geografia dovrà finalmente diventare un insegnamento morale dopo la tragica esperienza sofferta dall'umanità».³⁶

Per quanto riguarda i contenuti del programma di storia (perché è di questo che si parla nel decreto) si fa una distinzione tra il programma di storia delle prime tre classi, la quarta classe e la quinta classe. Nei primi tre anni di scuola si chiede di raccontare di popoli lontani come Romani, Greci ed Egiziani.³⁷ Nel quarto anno si definiscono la comparsa e la diffusione del Cristianesimo, il Medio Evo e il Rinascimento.³⁸ Il Risorgimento viene poi indicato come unico argomento per la classe quinta.³⁹

Come aspetti di cambiamento possiamo notare il legame tra storia e geografia, che vengono presentati come discipline *interdipendenti*, in quanto entrambe mirano a “spiegare e a seguire il cammino della civiltà”.⁴⁰ Notiamo anche un invito a tutti i maestri di aggiornare la loro formazione professionale per una adeguata preparazione storico-geografica. Infine, notiamo come si auspica l'utilizzo non solo di libri di testo, ma anche a sussidi didattici quali carte geografiche, musei e poesie di contenuto storico che possano contribuire all'insegnamento.⁴¹

In sintesi, i programmi del 1945 sono ricchi di caratteristiche di modernità che testimoniano la volontà di rompere i legami con i vecchi programmi. Tuttavia, ciò che non si riesce a superare è la visione della storia come disciplina dedita all'insegnamento della morale.

1.2.2 I programmi del 1955

Quadro storico

I primi programmi della Repubblica italiana vennero approvati nel 1955 durante il mandato di Mario Scelba. Tale approvazione avvenne sotto l'amministrazione di Giuseppe Ermini, Ministro

³⁵ L. Tedesco, *Didattica della storia Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 42.

³⁶ Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459.

³⁷ Ibidem

³⁸ Ibidem

³⁹ Ibidem

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ Ibidem

della Pubblica Istruzione, da cui il nome *programmi Ermini*, mentre la loro pubblicazione avvenne tramite il Decreto del Presidente della Repubblica n.503 del 14 giugno 1955, in cui si descrivono contenuti e i cicli scolastici di riferimento, questi programmi vennero pensati solo per le elementari.⁴²

Nelle premesse dei programmi si possono identificare le caratteristiche e lo scopo che lo Stato attribuisce alla scuola e all'istruzione.⁴³

Nei programmi si affrontano tre aspetti, essi vengono erogati dallo Stato come linee guida, suggerimenti o norme inderogabili. I primi aspetti, che hanno una connotazione prescrittiva, riguardano le conoscenze attese dagli studenti al termine del ciclo scolastico.⁴⁴ I secondi sono indicazioni riguardanti le metodologie che la scuola può adottare per sviluppare negli alunni tali conoscenze.⁴⁵ Gli ultimi sono suggerimenti più pratici per migliorare l'esperienza scolastica e didattica degli alunni, ma ricordano, nonostante ciò, la funzione autonoma della scuola.⁴⁶ Inoltre, i programmi ricordano che la dottrina cristiana rimane il «fondamento e coronazione» di questo documento.⁴⁷

La disciplina storia: finalità e contenuto

Nei programmi Ermini, la storia viene accostata ancora una volta alla geografia, viene però aggiunta, a esse, la disciplina scienze, in quanto si ritiene che lo studio contemporaneo di queste tre discipline permetta all'alunno di sviluppare una «più ampia ed esatta conoscenza del mondo».⁴⁸ La storia e il suo apprendimento vengono identificati nella «caratterizzazione di grandi figure dell'umanità e di momenti rappresentativi di un'epoca».⁴⁹ Ration per cui, la storia in questi programmi viene definita una storia aneddotica,⁵⁰ che non permette agli alunni di sviluppare una qualsivoglia competenza,⁵¹ portando gli insegnanti ad utilizzare, ancora una volta, le pagine dei sussidiari e a adottare una metodologia trasmissiva sequenziale.⁵² Lo scopo ultimo della storia è quello di far rivivere il passato, attraverso un legame intuitivo con il presente, evitando tuttavia anacronistici parallelismi con l'attualità.⁵³ Viene dato un certo risalto al compito morale della storia,

⁴² N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 466-467.

⁴³ Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>

⁴⁴ D.P.R 14 giugno 1955, n.503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ Ibidem

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ L. Tedesco, *Didattica della storia Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 43.

⁵¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 40.

⁵² Ibidem

⁵³ D.P.R 14 giugno 1955, n.503.

aggiungendoci l'aspetto civico attraverso, però, una narrazione di tipo patriottico⁵⁴ e attraverso lo studio «dell'ambiente sociale in cui l'alunno vive».⁵⁵

1.2.3 I programmi del 1985

Quadro storico

Sotto la guida della ministra Franca Falcucci si emanarono, con il Decreto del Presidente della Repubblica n.104 del 12 febbraio 1985, i nuovi programmi del 1985.⁵⁶ Questi programmi furono il prodotto di una decade di sperimentazioni e di dibattiti, pertanto, il contesto in cui essi nacquero era caratterizzato da un'evidente tensione verso il rinnovamento didattico.⁵⁷ L'opinione pubblica accolse tali programmi con assenso a causa di una paralisi delle riforme scolastiche che avevano caratterizzato gli anni passai, nonostante esse presentassero al loro interno difetti significativi,⁵⁸ tanto da diventare, in parte, lettera morta.⁵⁹ Ai programmi dell'85 va riconosciuta la volontà di definire una nuova identità pedagogica, azione avvenuta in un clima tutt'altro che piacevole.⁶⁰ Si passa dalla mera memorizzazione di contenuti, all'esperienza vissuta in prima persona dai bambini, dalla quale, attraverso l'azione educativa, si acquisisce una conoscenza culturale.⁶¹ Il documento dovette scontrarsi con la realtà, in cui l'assenza di una corretta formazione professionale del corpo docente non permetteva un corretto utilizzo delle nuove metodologie didattiche.⁶²

La disciplina storia: finalità e contenuto

In questo documento la storia viene unita alla geografia e ad altri studi sociali per creare un unico ambito disciplinare che ha come finalità lo studio *della società e degli uomini*.⁶³ Alla storia si assegnano tre distinti significati come “realtà del passato”, come “memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali” e come “ricerca storiografica”.⁶⁴ Dell'insegnamento della storia si riconosce l'importanza di un «continuo e puntuale riferimento alla concreta realtà» riconoscendo, pertanto, l'efficacia dell'insegnamento non attraverso «l'informazione su un avvenimento e personaggi del

⁵⁴ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 40.

⁵⁵ D.P.R 14 giugno 1955, n.503.

⁵⁶ Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

⁵⁷ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 41.

⁵⁸ N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana Dalle origini ai giorni nostri*, p. 588.

⁵⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 42.

⁶⁰ N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana Dalle origini ai giorni nostri*, p. 588.

⁶¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 41.

⁶² Ibidem, p. 42.

⁶³ L. Tedesco, *Didattica della storia Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 43.

⁶⁴ D.P.R 12 febbraio 1985, n.104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.

passato», ma muovendosi dal presente verso una ricostruzione del passato, creando così una «connessione tra passato e presente».⁶⁵

I contenuti della disciplina storia non vengono specificati, così da riconoscere l'autonomia professionale dei singoli docenti. L'unico tema che il documento si premura di indicare riguarda la storia dell'Italia dell'Ottocento e del Novecento.⁶⁶ A testimonianza di ciò, leggiamo: «In particolare saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale, nonché alla conquista della libertà e della democrazia.».⁶⁷ Alla storia viene affidata, come finalità ultima, quella di educare il bambino all'autonomo nella ricostruzione e nell'analisi critica del passato, attraverso l'insegnamento delle modalità della conoscenza storiografica e l'utilizzo delle fonti.⁶⁸ «La didattica della storia dovrà avvalersi, per quanto lo consente l'età e la concreta situazione scolastica, delle modalità della conoscenza storiografica, recuperandone gli itinerari fondamentali: dalla formulazione di domande al reperimento di fonti pertinenti, all'analisi e discussione della documentazione, al confronto critico fra le diverse risposte».⁶⁹

In conclusione, in questi programmi si può constatare una ricerca di allontanamento dall'uso e dai contenuti della storia che si erogava nei programmi precedenti. Sono la testimonianza di una ricerca di ammodernamento della didattica italiana, che si pone come obiettivo di rimanere al passo con le nuove scoperte didattiche e pedagogiche dell'epoca. Tuttavia, essi presentano contraddizioni intrinseche che evidenziano la necessità di ulteriori interventi per un ulteriore miglioramento di contenuto.

1.2.4 Le indicazioni del 2004

Quadro storico

Con le Indicazioni Nazionali del 2004, approvate con il Decreto Legislativo del 19 febbraio 2004 n.59, si cercò di rimpiazzare i programmi del 1985.⁷⁰ Questo testo venne emanato in un contesto di forte rinnovamento. Vi furono, infatti, due riforme che possedevano entrambe l'intento di riorganizzare i cicli d'istruzione: la Riforma Berlinguer, legittimata dalla legge 10 febbraio 2000,

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 42.

⁶⁷ D.P.R 12 febbraio 1985, n.104.

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 43.

n.30 (Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione),⁷¹ successivamente superata dalla Riforma Moratti, riconosciuta dalla legge 28 marzo 2003, n.53 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale).⁷² Sebbene tali riforme siano state scritte da ministri appartenenti a schieramenti politici opposti, i secondi riconobbero il peso della riforma del 10 febbraio del 2000, tanto da mostrare punti di convergenza con essa.⁷³

Le Indicazioni vengono presentate come tre allegati distinti, ognuno in riferimento ad un ordine scolastico. Nell'allegato B troviamo le "Indicazioni Nazionali per i piani di studio Personalizzati nella Scuola Primaria". Tale testo si apre con una descrizione delle funzionalità e scopi di questo grado di istruzione, per poi fornire un elenco di *Obiettivi specifici di apprendimento*, con valore prescrittivo, suddivisi per cicli e per discipline.⁷⁴

La disciplina storia: finalità e contenuto

La storia, nelle Indicazioni, ritorna ad essere una disciplina a sé, totalmente distaccata dalle altre.⁷⁵ La storia, come le altre discipline, viene suddivisa in tre diversi obiettivi specifici, in relazione al primo anno di primaria, al primo biennio e al secondo biennio.⁷⁶ Ad ogni tappa viene riconosciuto uno specifico bagaglio di conoscenze che lo studente, si auspica, possieda al termine di tale percorso.⁷⁷ Nel complesso, le indicazioni propongono di tornare all'insegnamento di una storia di matrice ottocentesca.⁷⁸ Viene, infatti, presentato un percorso di tipo cronologico lineare nel secondo biennio, si richiede di narrare le gesta delle grandi civiltà (da quelle dell'Antico Oriente per poi passare alla fenicia e giudaica, alla greca e infine a quella romana) attraverso «fatti e personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti».⁷⁹ In aggiunta, nella disciplina storia si fa riferimento alla Mitologia in tutti e due i bienni, nei primi attraverso la narrazione dei *Miti e leggende delle origini*, mentre negli ultimi viene indicata come fonte documentaria, si legge infatti «Utilizzare testi di mitologia e di epica e qualche semplice fonte documentaria a titolo paradigmatico».⁸⁰ All'interno del testo possiamo inoltre osservare alcuni argomenti non prettamente

⁷¹ N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana Dalle origini ai giorni nostri*, p. 661, e Legge 10 febbraio 2000, n. 30.

⁷² Ibidem p. 669.

⁷³ Ibidem p. 704 e Legge 28 marzo 2003, n. 53

⁷⁴ Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/03/02/004G0090/sg>

⁷⁵ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 44.

⁷⁶ D. lgs 19 febbraio 2004, n. 59 *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

⁷⁷ Ibidem

⁷⁸ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 44.

⁷⁹ D. lgs 19 febbraio 2004, n. 59.

⁸⁰ Ibidem

pertinenti con la disciplina, come *La terra prima dell'uomo*,⁸¹ tali aspetti sono maggiormente pertinenti con la disciplina scientifica, ma in questo documento vengono legati alla storia.

Si può osservare come nelle Indicazioni del 2004 ci sia una notevole revisione dell'approccio metodologico rispetto ai programmi del 1985.⁸² L'attenzione si sposta dal metodo al contenuto, che viene esposto in modo prescrittivo a scapito delle modalità di trasmissione, indicando l'approccio sequenziale e trasmissivo come metodologia didattica privilegiata.⁸³

In sintesi, questo documento, per la sua struttura e per la modalità con cui espone i propri contenuti, si colloca in netto contrasto con i programmi fino ad allora erogati. Per quanto riguarda il contenuto, la visione e la funzione della storia come disciplina scolastica, si possono riscontrare diverse somiglianze con i programmi del 1955.

1.2.5 Le indicazioni del 2007

Quadro storico

L'allora ministro dell'istruzione, Giuseppe Fiorini, approvò attraverso la pubblicazione del Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 le “*Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*”.⁸⁴ Tale documento si distingue dai precedenti decreti in quanto è il primo ad esporre nel preambolo gli obiettivi strategici dei sistemi europei, descritti nell'agenda di Lisbona 2000.⁸⁵ Vi è, pertanto, la creazione di un legame tra la scuola italiana e la strategia europea, rafforzato dalla struttura dello stesso documento che vede l'influenza delle “Raccomandazioni del parlamento europeo e del consiglio pubblicate il 18 dicembre 2006”.⁸⁶ Nel paragrafo *Per una nuova cittadinanza* si parla, a riprova di ciò, di una formazione verticale e orizzontale, dove la linea verticale rappresenta una formazione che possa continuare per tutto l'arco della vita⁸⁷ (essa è citata anche nelle Raccomandazioni pubblicate il 18 dicembre 2006). La formazione deve avvenire rispettando e valorizzando l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente, il quale impara a sua volta a rispettare e a relazionarsi con gli altri, diventando esso stesso promotore di questa formazione.⁸⁸ In aggiunta, si parla di un nuovo scopo del sistema scolastico, quello di formare non

⁸¹ Ibidem

⁸² W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 44.

⁸³ Ibidem

⁸⁴ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 44.

⁸⁵ Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2007-10-01&atto.codiceRedazionale=07A08132&elenco30giorni=false

⁸⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativo a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, n. 962, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

⁸⁷ D.M. 31 luglio 2007, *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*, p. 11.

⁸⁸ Ibidem

solo cittadini italiani, ma cittadini dell'Europa e del mondo.⁸⁹ Si evidenzia, pertanto, una nuova visione dell'istruzione italiana, volta non più alla formazione di un'identità nazionale, bensì alla costruzione di un nuovo cittadino: un cittadino del mondo.

Nel testo vengono mantenuti gli *Obiettivi di apprendimento*, introdotti dalla precedente riforma, ma subiscono un ridimensionamento, poiché, per quanto riguarda la scuola primaria, vengono indicati solo al termine della classe terza e quinta. Si aggiungono all'interno del documento i *Traguardi per lo sviluppo della competenza*, indicati al termine di ogni grado d'istruzione.⁹⁰

La disciplina storia: finalità e contenuto

La storia, all'interno delle Indicazioni del 2007, viene collocata all'interno di una specifica area, quella storico-geografica, che assieme a quella scientifico-matematica e linguistico-espressiva, viene riconosciuta come pilastro della formazione di base.⁹¹ Nell'area storico-geografica, si attribuisce alla storia e alla geografia un legame di ricerca e studio delle società umane. Alla storia, in particolare, viene attribuito il compito di «spiegare il passato storico dell'uomo attraverso l'utilizzo di testimonianze e resti che il passato stesso ci ha lasciato.»⁹²

Nel complesso, alla disciplina storia viene riconosciuta una diversa funzione, rispetto alle indicazioni precedenti. Infatti, sebbene i contenuti rimangano i medesimi del decreto antecedente, gli obiettivi e traguardi non risiedono più nella mera conoscenza di tali nozioni, bensì nello sviluppo e nella padronanza di competenze e capacità. A riprova di ciò, per esempio, negli Obiettivi specifici non si parla di conoscere Quadri di civiltà, ma saper «confrontare i quadri storici delle civiltà studiate»⁹³ (Obiettivo al termine della classe quinta della scuola primaria). Viene, in aggiunta, riconosciuta l'importanza di sviluppare negli alunni un 'abito critico' nell'approccio allo studio e interpretazione delle fonti.⁹⁴ Tale capacità viene indicata come fondamentale, per evitare un uso improprio e strumentale della stessa storia.⁹⁵ Si riconosce, infine, all'apprendimento della storia un ruolo chiave nell'educazione civica: «esso permette di sviluppare identità nazionale, intesa non solo come storia italiana, ma anche europea e mondiale allargando la narrazione storica alle popolazioni dei continenti europei, asiatici e africani».⁹⁶

⁸⁹ Ibidem, p. 12.

⁹⁰ D.M. 31 luglio 2007, *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*.

⁹¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 44.

⁹² Ibidem

⁹³ Ibidem p. 54.

⁹⁴ Ibidem p. 49.

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ Ibidem pp. 49-50.

In sintesi, la disciplina storia, all'interno delle Indicazioni del 2007, presenta una considerevole modifica nelle proprie finalità e funzioni. L'attenzione si sposta dall'apprendimento di contenuti nozionistici allo sviluppo di competenze e capacità ritenute fondamentali per la formazione del singolo individuo.

1.2.6 Le indicazioni del 2012

Quadro storico

Attraverso la Circolare Ministeriale n.13 del 18 aprile 2012, si stabilì l'esigenza di revisionare le Indicazioni nazionali del 2007, lavoro reputato necessario a seguito degli esiti di un periodo di monitoraggio condotto nel triennio 2009/2010-2011/2012.⁹⁷ La C.M. 13/2012 non esprime un giudizio critico nei riguardi delle Indicazioni del 2007, al contrario, ne riconosce il valore e le assume come base da cui partire per un lavoro di revisione e consolidamento.⁹⁸ La revisione del documento terminò con la pubblicazione del Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254, pubblicato sulla *Gazzetta ufficiale* il 5 febbraio 2013.⁹⁹ Le “*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*” vennero scritte sotto il monitoraggio del ministro Francesco Profumo e del sottosegretario al ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Marco Rossi-Doria.¹⁰⁰

Se si mettono a confronto gli indici delle due Indicazioni, si constata quanto la struttura generale del primo documento sia stata sostanzialmente mantenuta. Ciò che rende le Indicazioni del 2012 diverse dalle precedenti è l'inserimento di un ulteriore paragrafo: ‘*Finalità generali*’, vero cardine della revisione, in cui si ribadisce la funzione della scuola italiana, descritta nella stessa Costituzione della Repubblica, e si definisce il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazioni del parlamento europeo del 2006*).¹⁰¹ Si osserva, inoltre, un ulteriore arricchimento dei contenuti e della visione pedagogica, che porta l'istruzione a essere investita di una maggiore complessità a cui le istituzioni scolastiche devono rispondere.

La disciplina storia: finalità e contenuto

La storia viene indicata nuovamente come disciplina a sé, tuttavia, si evidenzia la possibilità di attingere a *metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline*, poiché essa è una

⁹⁷ Circolare Ministeriale 18 aprile 2012, n.13 MIUR.

⁹⁸ Ibidem

⁹⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 53.

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ D. M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, MIUR, p. 9.

disciplina che permette un profondo intreccio interdisciplinare, in particolare con la *geografia*.¹⁰² Si sottolinea ulteriormente l'importanza di sviluppare la padronanza degli strumenti critici, al fine di evitare la strumentalizzazione e l'utilizzo improprio della storia.¹⁰³ Il documento riafferma l'importanza della conoscenza del passato per una migliore comprensione e interpretazione del presente, del ruolo della storia e del suo insegnamento per l'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva.

Un'aggiunta significativa è rappresentata dai *metodi didattici della storia*, in cui si dichiara la possibilità di insegnare la storia, non solo con il metodo trasmissivo-sequenziale, ma anche con libri, attività laboratoriali in contesti anche altri rispetto a quello di classe e dei media, offrendo così più opportunità di studio della storia.¹⁰⁴

Sebbene vi siano alcuni aggiornamenti per quanto riguarda la storia, questa disciplina non ha subito particolari rielaborazioni rispetto alle precedenti Indicazioni. In alcune parti vi sono delle nette contraddizioni: si parla di una didattica attiva che parta da un'osservazione del presente, ma si espongono come contenuti prescrittivi la preistoria e la storia antica.¹⁰⁵ Vengono mantenuti anche contenuti che gli stessi docenti hanno fortemente contestato: il percorso cronologico "a scavalco" tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.¹⁰⁶

1.2.7 Nuovi scenari

Dopo cinque anni dalla pubblicazione delle Indicazioni nazionali (D.M. 16 novembre 2012, n. 254) il *Comitato scientifico* stilò un documento, pubblicato il 22 febbraio 2018 dal ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) da titolo "*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*". L'elaborato è frutto di tre anni di sperimentazione in reti di scuole sulle Indicazioni del 2012, dalla quale è scaturita un'intensa attività di riflessione su curricula e ambienti di apprendimento.¹⁰⁷

Nel documento si invitano i docenti a rileggere e riflettere sulle Indicazioni 2012,¹⁰⁸ ribadendo l'importanza dell'educazione alla cittadinanza e alla solidarietà. Tali obiettivi sono in linea con le Raccomandazioni europee del 18 dicembre 2006 (in cui si espongono le otto competenze chiave) e trovano il loro naturale sviluppo nelle successive Raccomandazioni del 23 aprile 2008.¹⁰⁹ Si ribadisce

¹⁰² Ibidem, p. 42.

¹⁰³ Ibidem, p. 41

¹⁰⁴ Ibidem

¹⁰⁵ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 52.

¹⁰⁶ Ibidem

¹⁰⁷ Documento del 22 febbraio 2018, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, MIUR, p. 3.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 4.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 5.

l'importanza di elargire uguali opportunità di educazione a tutti come indicato anche nell'Agenda 2030 dell'ONU (4° Obiettivo).¹¹⁰ Successivamente, anche la scuola dell'infanzia viene indicata come luogo di costruzione e formazione della cittadinanza. Allo stesso modo, le discipline scolastiche – con cui gli alunni si confrontano già nella scuola primaria – vengono intese come strumento fondamentale per questo stesso percorso educativo.

La storia, in questo testo, è configurata come costruttrice di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale¹¹¹. Attraverso l'educazione alla memoria si ha lo sviluppo di una cittadinanza nazionale, la quale, però, non risponde alle esigenze della globalizzazione, che porta a un'interazione continua tra persone con radici, storie e culture diverse.¹¹² Bisogna, pertanto, ambire a un'educazione globale, parola utilizzata in più documenti (Linee Guida per l'Educazione globale, del Consiglio d'Europa, 2008 e Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento, dell'UNESCO, 2012).¹¹³

1.2.8 Le nuove indicazioni nazionali 2025

Quadro storico

Una Commissione, nominata con il Decreto Ministeriale del 18 marzo 2024, n.47, integrato con il Decreto Ministeriale n.14 del 29 gennaio 2025, venne istituita con la finalità di redigere le nuove Indicazioni nazionali.¹¹⁴ L'11 marzo 2025 tale compito fu portato a termine, e venne pubblicata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito (MIM) la bozza delle Indicazioni nazionali “*Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione Materiali per il dibattito pubblico*”. Come indica la stessa dicitura, la pubblicazione del documento sarà seguita da un confronto tra la stessa Commissione e le associazioni professionali e disciplinari, le associazioni dei genitori e degli studenti e le organizzazioni sindacali della scuola. Si auspica che da tale riscontro si possa procedere con l'iter per l'approvazione delle Nuove Indicazioni Nazionali a partire dall'anno scolastico 2026/2027.¹¹⁵

Non essendo ancora pervenuto alcun comunicato ufficiale che attesti l'entrata in vigore di tali Indicazioni, esse sono ancora da consultare come bozze. Ciò nonostante, possiamo osservarle ed individuare cosa le distingua dalle precedenti Indicazioni.

¹¹⁰ Ibidem, p. 7.

¹¹¹ Ibidem, p. 10

¹¹² Ibidem, p. 10-11

¹¹³ Ibidem, p. 11.

¹¹⁴ Documento dell'11 marzo 2025, *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025-Materiali per il dibattito pubblico*, MIM, p. 2.

¹¹⁵ Comunicato dell'11 marzo, MIM

La struttura generale riprende, in parte, alcuni elementi delle Indicazioni precedenti. Per ciascuna disciplina si eroga un'introduzione generale, in cui si espongono le motivazioni dello studio di tale materia e i relativi obiettivi d'apprendimento. Successivamente si passa all'esposizione delle Competenze attese al termine della classe quinta primaria e degli Obiettivi specifici di apprendimento per le classi terza e quinta primaria, per poi indicarne le relative Conoscenze disciplinari. Tale organizzazione si ripete anche per ogni grado d'istruzione e disciplina. Come novità abbiamo l'introduzione di tre box in cui vengono indicati: esempi di moduli interdisciplinari di apprendimento, suggerimenti metodologico-didattici per i docenti e suggerimenti di possibili ibridazioni tecnologiche.¹¹⁶

La disciplina storia: finalità e contenuto

In questa bozza delle Indicazioni Nazionali, si osserva come la storia, a differenza delle precedenti Indicazioni, abbia subito alcuni aggiornamenti di contenuto, come l'ampliamento delle conoscenze. Si passa, infatti, dallo studio "della comparsa dell'uomo alla tarda antichità",¹¹⁷ dichiarate nelle Indicazioni del 2012, allo studio, in classe quinta primaria, dell'espansione islamica.¹¹⁸ Nel suo complessivo la disciplina viene esposta minuziosamente, come dimostra la definizione estremamente dettagliata dei contenuti e delle conoscenze di riferimento "Economia e società: liberi e schiavi, cittadini e provinciali."¹¹⁹ (conoscenza attesa nella classe quarta) "Il monachesimo e le biblioteche"¹²⁰ (conoscenza attesa nella classe quinta).

Per quanto riguarda la concezione e la descrizione della storia, il documento ne dà una connotazione di rilievo, indicandone come scopo "*Il pensare i fatti*"¹²¹ e non "*nella raccolta dei fatti e nel metterli in ordine cronologico*"¹²². Si ribadisce la visione che per pensare alle origini «non vuol dire certo solamente indagare chi ne è stato materialmente il protagonista e le sue personali motivazioni.»¹²³ Un aspetto che viene criticato nel nuovo documento è l'insegnamento della capacità di leggere e interpretare le fonti, padronanza che fino alle precedenti Indicazioni si auspicava «Anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse

¹¹⁶ Documento dell'11 marzo 2025, *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025-Materiali per il dibattito pubblico*, MIM

¹¹⁷ D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, MIUR, p. 42.

¹¹⁸ Documento dell'11 marzo 2025, *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025-Materiali per il dibattito pubblico*, MIM, p.74.

¹¹⁹ Ibidem, p. 72.

¹²⁰ Ibidem, p. 73.

¹²¹ Ibidem, p. 69.

¹²² Ibidem

¹²³ Ibidem

interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa.»¹²⁴ valorizzando al suo posto: «un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa.».¹²⁵

Essendo questo un documento ancora in fase di dibattito e di confronto vi sono alcune associazioni e movimenti che hanno espresso la loro opinione al riguardo.

L'Associazione Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt), per esempio, ha espresso un forte dissenso nei confronti del lavoro svolto dalla Commissione, evidenziando come la storia delineata in questo elaborato sia presentata in una versione mitologizzata. L'Associazione dichiara che l'intento è quello di cancellare la storia intesa come ricostruzione scientifica del passato, per sostituirla con un racconto che la storiografia definisce "biografia della nazione". Si dichiara, inoltre, in totale disaccordo rispetto all'uso dei documenti – reputato dalla Commissione "irrealistico" - e alla raccomandazione di utilizzare la lezione e il manuale come unici attrezzi del mestiere; tale impostazione viene considerata un rifiuto, di adeguare l'insegnamento ai più recenti sviluppi didattici e storiografici.¹²⁶

1.3 La nascita e lo sviluppo della didattica della storia

Le riforme scolastiche appena analizzate, evidenziano come la storia abbia subito, nei vari contesti, revisioni sia delle motivazioni che la rendono materia di studio, sia dei contenuti che dovrebbe trasmettere agli studenti. A riprova di ciò, in alcuni provvedimenti alla disciplina venivano attribuiti intenti moralistici, con programmi didattici principalmente legati alla narrazione di personaggi ed eventi storici degni di nota, al contrario di normative altre, che hanno assegnato alla storia una funzione più complessa ed articolata, favorendo contenuti didattici multidisciplinari e multisettoriali.

Una costante, presente in ogni normativa, riguarda la preparazione professionale dei docenti, le cui lacune e carenze hanno spesso ostacolato la piena attuazione delle riforme. Pertanto, ad ogni emanazione di programmi/ indicazioni si sono registrate difficoltà applicative, dovute alla formazione accademica e pedagogica dei docenti che si dimostravano inadeguate rispetto alle nuove direttive.

Beatrice Borghi e Rolando Dondarini dichiarano che uno degli scopi per cui è nata la Didattica della Storia, in ambito universitario, è proprio quello di offrire alle insegnanti competenze e strategie

¹²⁴ Ibidem, p. 71

¹²⁵ Ibidem

¹²⁶ Documento del 23 marzo 2025 a cura della Società Italiana di Didattica della Storia, reperibile in <https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/>

che possano aiutare gli studenti ad apprendere la storia.¹²⁷ Nonostante i suoi primi sviluppi siano riferiti a più di tre secoli di distanza da noi,¹²⁸ essa rappresenta ancora oggi un importante punto di riferimento per la formazione dei futuri insegnanti.

1.3.1 La didattica della storia nel contesto internazionale

Come già citato precedentemente, già nell'Illuminismo, almeno in Europa, si iniziava a sviluppare un rapporto fra le nuove scoperte scientifiche in ambito storico e l'insegnamento della storia.¹²⁹ Nell'Ottocento l'equilibrio tra innovazione e educazione che si era sviluppato nel secolo precedente, viene soverchiato dalla spinta nazionalista, che portò alla chiusura nella narrazione internazionale verso una narrazione più patriottica e chiusa.¹³⁰ La narrazione nazionalista si insediò all'interno dei manuali di storia fino alla fine del primo conflitto mondiale¹³¹. Dopo tale evento, il desiderio di eliminare i pregiudizi nei confronti degli stranieri e di diffondere un messaggio di pace fra i popoli iniziò a diffondersi in alcuni paesi.¹³² Fu dopo la fine del secondo conflitto mondiale che si ebbe il vero e proprio cambiamento a livello internazionale. Al termine di tale conflitto, infatti, nei manuali di storia si iniziò ad eliminare totalmente la narrazione patriottica e nazionalista, per inserirvi una narrazione in linea con il clima europeo del tempo.¹³³

La didattica della storia, come disciplina, sviluppò le sue prime radici negli anni Settanta in Germania, dove nacquero le prime cattedre di Didattica della storia e le prime divulgazioni di tale disciplina.¹³⁴ Successivamente si ebbero, sempre negli stessi anni, sviluppi anche in Svizzera con un'influenza dalla stessa Germania.¹³⁵ La sua divulgazione in altri contesti è tardiva, come ad esempio in Francia, in cui si registrano i primi dibattiti a opera di Lucien Marboeuf tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta.¹³⁶

Ad oggi vi sono anche associazioni di carattere internazionale, fondate con scopi ed obiettivi diversi, ma tutte con un filo conduttore: la divulgazione della didattica della storia. La prima ad essere

¹²⁷ B. Borghi e R. Dondarini, "Un manifesto per la Didattica della storia" in *Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History* vol. 1, 2019.

¹²⁸ G. Gola, "L'insegnamento della storia. Evidenze pedagogiche e scientifiche", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di) *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 40.

¹²⁹ Ibidem

¹³⁰ Ibidem

¹³¹ L. Cajani, "Il mondo come orizzonte. Apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola", in *Innovazione Educativa*, 2000, n.4, p. 11.

¹³² Ibidem

¹³³ Ibidem

¹³⁴ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 31

¹³⁵ Ibidem

¹³⁶ C. Heimberg, "Didattica della storia. Uno sguardo dell'area francofona", in *Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History*, prima serie, vol. 2, 2020, p.77

fondata è l'*International Society for History Didactics* (ISHD), fondata nel 1980, il cui scopo è quello di promuovere la ricerca accademica e l'insegnamento della didattica della storia.¹³⁷ Successivamente vi è la *European Association of History Educators* (Euroclio), fondata nel 1992 su iniziativa del Consiglio d'Europa e si propone per ispirare e supportare gli insegnanti nell'insegnamento della storia.¹³⁸ Infine, l'*International Research Association for History and Social Science Education* (IRHASSE/AIRDHSS), fondata nel 2009, che si pone come obiettivo la ricerca in ambito di didattica della storia in contesti nazionali diversi.¹³⁹

La didattica della storia, però, non è riferita solo al contesto europeo, ma si espande verso un contesto internazionale, infatti, possiamo trovare diversi studiosi e divulgatori di tale disciplina. Ne è un esempio Everardo Perez Manjarrez, scrittore di saggi sulla didattica della storia nel contesto messicano, Mostafa Hassani Idrissi divulgatore nel contesto africano, Abdelaziz Ettahiri per il Marocco e Victor Snireman per la Russia.¹⁴⁰

1.3.2 La didattica della storia nel contesto italiano

Lo sviluppo della didattica della storia in Italia è alquanto tardivo.¹⁴¹ Infatti, mentre in altri paesi europei già negli anni Settanta si istituivano formazioni didattiche per gli insegnanti di scuola secondaria,¹⁴² in Italia non vi erano neanche dottorati, riviste, libri, strutture universitarie, centri di ricerche e collane specializzate.¹⁴³ Tale ritardo lo si può imputare alla diffusione e adesione, da parte della scuola, del pensiero pedagogico di Giovanni Gentile, il quale affermò che la conoscenza della materia è sufficiente per creare dei buoni insegnanti.¹⁴⁴ La concezione Gentiliana causò un ritardo, però, solo della didattica nelle discipline umanistiche, mentre per quanto riguarda il campo scientifico, già all'inizio del Novecento si registrò la nascita, nell'Università di Roma, di un corso di

¹³⁷ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 33 e <https://ishd.co/>

¹³⁸ <https://euroclio.eu/what-we-do/> e S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 33

¹³⁹ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 33 e <https://www.irahsse.eu/en/>

¹⁴⁰ L. Cajani e E. Corsi "Orizzonti della didattica della storia", in *Dimensioni problemi della ricerca storica*, 2021, n.1 p.14.

¹⁴¹ L. Cajani, "Le vicende della Didattica della Storia in Italia", in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 2019, p.121.

¹⁴² L. Cajani e E. Corsi "Orizzonti della didattica della storia", in *Dimensioni problemi della ricerca storica*, 2021, n.1 p. 8.

¹⁴³ L. Cajani, "Le vicende della Didattica della Storia in Italia", in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 2019, p.121.

¹⁴⁴ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 32.

matematica per futuri insegnanti,¹⁴⁵ mentre nel 1955 fu fondata l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.¹⁴⁶ Nonostante l'assenza di normative a istituire cattedre nelle università, si registrano, tra gli anni Ottanta e Novanta, iniziative di singoli storici di istituire per prime cattedre di Didattica della storia all'interno di università: è il caso di Antonio Brusa a Bari e Ivo Mattozzi a Bologna.¹⁴⁷

Nonostante la mancanza di un'adeguata formazione professionale, vengono fondate associazioni che possiedono come finalità la divulgazione pedagogica per favorire una professione docente adeguata. È il caso del movimento di Cooperazione educativa (MCE), fondata in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet¹⁴⁸ e del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi) fondata nel 1972.¹⁴⁹ Successivamente, vennero istituite associazioni con l'intento di divulgare della sola Didattica della Storia. È il caso dell'associazione Clio'92, fondata dallo stesso Ivo Mattozzi nel 1998, che si propone di tenere legata la storia insegnata con la storia degli esperti.¹⁵⁰ Un altro esempio è il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LA.N.DI.S.), fondato nel 1983 e situato all'interno dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia. Quest'ultimo, che nel 2017 ha cambiato il nome in Istituto Nazionale Ferruccio Parri, ha come scopo la ricerca storico-didattica sull'insegnamento della storia.¹⁵¹ Nel 2008 nacque il DIPAST - Centro internazionale di Didattica della storia del patrimonio - per iniziativa della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna¹⁵². Dal 2019 a tale Centro Internazionale si deve la redazione del Manifesto per la didattica della storia e la pubblicazione di riviste online "Didattica della storia".¹⁵³ Infine, nel 2022 venne fondata da un gruppo di storici la Società italiana della Didattica della Storia (SiDiDaSt). Lo scopo di tale società è quello di riunire le diverse realtà, presenti sul territorio italiano, che studiano e lavorano sulla Didattica della Storia.

Oltre ad associazioni, in Italia vennero pubblicati diversi documenti come la rivista "*I Viaggi di Erodoto*" (fra il 1987 e il 2001) e la collana specializzata, *Laboratorio*. Tali testi vennero tutti

¹⁴⁵ L. Cajani, "Le vicende della Didattica della Storia in Italia", in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 2019, p.121.

¹⁴⁶ Ibidem, p.123.

¹⁴⁷ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023, p. 32.

¹⁴⁸ <https://www.mce-fimem.it/i-manifesti-del-mce/>

¹⁴⁹ <https://www.cidi.it/site/cidi/cidi>

¹⁵⁰ <https://www.clio92.org/associazione/>

¹⁵¹ <https://www.reteparri.it/formazione/la-n-di-s/> e L. Cajani e E. Corsi "Orizzonti della didattica della storia" in *Dimensioni problemi della ricerca storica*, 2021, n.1 p. 10

¹⁵² <https://centri.unibo.it/dipast/it>

¹⁵³ S. Castro, "Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia", in S. Castro, G. Gola, R. Talarico p.32.

pubblicati a opera di una stessa casa editrice: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, che raccolse attorno a sé un gruppo di esperti del settore e pubblicò dagli anni Ottanta tali documenti divulgativi.¹⁵⁴

Formazione degli insegnanti di storia

Nel novembre del 1990 venne emanata la *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in cui si stabilì, per la prima volta, l'obbligo da parte delle università di istituire scuole di specializzazione *post lauream*, per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria. È la prima riforma che attesta l'obbligo, da parte degli insegnanti, di possedere conoscenze didattiche per accedere alla cattedra scolastica.¹⁵⁵ Tra il 1992 e il 1995 la Società Filosofica Italiana creò, a tal scopo, una commissione didattica, mentre nel 1996 venne fondata l'Associazione degli Italiani che presentava al suo interno una sezione didattica.¹⁵⁶ Solo nell'anno accademico 1999-2000 si istituirono le Scuole di specializzazione per l'Insegnamento secondario (SSIS), ma, purtroppo, la presenza sul territorio di pochi docenti di Didattica della Storia causò un'inefficienza di tali edifici tanto da dover esser chiuse nel 2008-2009. L'ultimo decreto emanato, riguardante la formazione degli insegnanti, è il Decreto legislativo del 13 aprile 2017 n.59 in cui si istituirono percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT).¹⁵⁷ Tale percorso aveva una durata di tre anni suddivisi in un primo anno di specializzazione e i successivi due di tirocinio nella scuola. Si reputava necessario, per l'accesso a tale formazione, il conseguimento di 24 crediti formativi universitari (CFU) di carattere curricolare o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e tecniche didattiche.¹⁵⁸ Il percorso FIT venne abolito nel 2018, testimoniando, di nuovo, un ambiente caotico in cui la formazione degli insegnanti stava navigando.¹⁵⁹ Con il Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n.249 si definiscono, per la prima volta, i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Per quanto riguarda la disciplina storia, essa prevede l'acquisizione, all'interno di Scienze della Formazione Primaria, di 16 CFU suddivisi in due corsi da 8 CFU.¹⁶⁰

¹⁵⁴ L. Cajani, "Le vicende della Didattica della Storia in Italia", in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 2019, p. 127.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 123.

¹⁵⁶ Ibidem

¹⁵⁷ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

¹⁵⁸ L. Cajani e E. Corsi "Orizzonti della didattica della storia" in *Dimensioni problemi della ricerca storica*, 2021, n.1, p. 10.

¹⁵⁹ Ibidem

¹⁶⁰ Decreto 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.».*

1.3.3 Qual è lo scopo della didattica della storia

Il Centro Internazionale di Didattica della storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna (DiPaSt) pubblicò nel 2019 il *Manifesto per la Didattica della Storia* a seguito di un Congresso tenutosi tra le giornate del 6 e del 7 novembre 2019 “Orizzonti della Didattica della Storia”.¹⁶¹ In tale circostanza, si è voluto fare un bilancio italiano della didattica della storia comparandola con altre realtà europee e oltreoceano.¹⁶² Il Manifesto è a disposizione di qualsiasi soggetto implicato della didattica della storia (Agenzie formative, Istituti, Associazioni, Centri di ricerca) e per gli insegnanti in servizio. Tale documento si pone come scopo quello di colmare le lacune dovute alle carenze e ai ritardi persistenti della didattica della storia in ambito italiano.¹⁶³

All'interno del documento si attesta alla storia una caratteristica *multidisciplinare*, poiché essa comprende tutti gli aspetti delle vicende umane e dei fenomeni naturali che li condizionano.¹⁶⁴ Inoltre, i suoi contenuti estesi rendono difficile la scelta preliminare dell'insegnamento, la quale deve risultare lontana da un insegnamento nozionistico e trasmissivo, modalità che ha reso, già in precedenza, la disciplina non gradita agli studenti.¹⁶⁵ La storia deve avere un apprendimento attivo, con una didattica che non miri solo alla memorizzazione di nozioni, ma anche allo sviluppo di competenze e abilità, favorendo così autonomia di pensiero e capacità progettuali.¹⁶⁶ Tali abilità possono essere acquisite attraverso metodi costruttivi di ricerca/azione.¹⁶⁷ Infine, la “globalizzazione” ha ampliato il ruolo della storia come sviluppatrice di consapevolezza della diversità¹⁶⁸. A rispondere per primi alla complessità della disciplina sono gli insegnanti. A essi serve, oggi più che mai, una formazione e aggiornamento didattico attraverso corsi universitari di didattica, che, tuttavia, si mostrano spesso inadeguati, chiamando in causa la responsabilità degli stessi docenti accademici.¹⁶⁹

Appaiono chiari alcuni cardini della didattica della storia: superamento dell'insegnamento trasmissivo, l'utilizzo delle fonti, legame con il presente, approccio inclusivo e multi-prospettico, l'adozione di metodi di insegnamento attivi come quelli laboratoriali.¹⁷⁰

¹⁶¹ Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), p.2.

¹⁶² Ibidem

¹⁶³ Ibidem, p. 3

¹⁶⁴ Manifesto per la Didattica della Storia, a cura del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio – DiPaSt, reperibile in <https://centri.unibo.it/dipast/it/ricerca/manifesto-per-la-didattica-della-storia> (ultimo accesso 15/04/2025)

¹⁶⁵ Ibidem

¹⁶⁶ Ibidem

¹⁶⁷ Ibidem

¹⁶⁸ Ibidem

¹⁶⁹ Ibidem

¹⁷⁰ S. Castro, “Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia”, in S. Castro, G. Gola, R. Talarico, p.38.

1.4 Non solo un modo per insegnare la storia

All'interno del suo libro *“Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia”*, Walter Panciera testimonia la presenza di più metodi di insegnamento: il modello trasmissivo sequenziale, l’approccio modulare (UMDA) e il laboratorio di storia. Panciera non è l’unico esperto che analizza tali metodi di insegnamento, vi sono altri esperti che ne hanno espresso opinioni e pensieri al riguardo. Si procederà, pertanto, con le descrizioni offerte da Panciera, integrandole con pensieri ed opinioni di altri studiosi ed esperti del settore.

1.4.1 Modello trasmissivo-sequenziale

Questa tipologia di insegnamento viene anche chiamato *metodo tradizionale*.¹⁷¹ È il metodo prevalentemente utilizzato dagli insegnanti nel contesto scolastico, nonostante le forti critiche espresse da associazioni di didattica della storia e da singoli storici in diverse loro pubblicazioni, e le ricerche che ne dimostrano l’inefficacia.¹⁷² Tale metodologia si caratterizza per due aspetti fondamentali: la *trasmissione* dei contenuti disciplinari da parte dell’insegnante attraverso lezioni ex cathedra, secondo un criterio *sequenziale* cronologico (dall’evento più antico fino al più contemporaneo) il cui punto di partenza fisso è la preistoria.¹⁷³

In tale metodo i ruoli degli insegnanti e degli studenti rimangono pertanto immutabili e ciclici attraverso la scansione: *lezione*, momento in cui l’insegnante esplica agli alunni un contenuto; *studio* individuale degli allievi, caratterizzato dall’utilizzo del manuale di storia e *interrogazione* in cui l’insegnante verifica l’avvenuta acquisizione dei contenuti da parte degli allievi. Il docente riveste il ruolo di facilitatore dell’apprendimento manualistico e di giudice nel momento della verifica degli apprendimenti, mentre lo studente resta il soggetto passivo dell’azione didattica.¹⁷⁴ Lo strumento che sta alla base di tale metodologia è il manuale di storia,¹⁷⁵ il quale predilige la narrazione della storia generale.¹⁷⁶

La didattica trasmissiva è stata oggetto di numerosi studi che ne hanno evidenziato sia i limiti sia i vantaggi. Uno degli aspetti negativi che gli storici tendono a sottolineare è la visione che gli studenti sviluppano della storia: la storia insegnata con il metodo trasmissivo-sequenziale viene percepita come una disciplina morta e fine a sé stessa. Tale idea della storia permarrà in coloro che saranno futuri insegnanti.¹⁷⁷ Ne sono un esempio gli alunni della docente Elena Musci, i quali

¹⁷¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia*, p. 63.

¹⁷² Ibidem

¹⁷³ Ibidem

¹⁷⁴ Ibidem, p. 64.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 65.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 17.

¹⁷⁷ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia*, p. 64.

ammettono, durante i colloqui, di avere una visione della disciplina negativa e del metodo trasmissivo come fallimentare, ma, nonostante ciò, ne dichiarano l'utilizzo in classe.¹⁷⁸

Un altro elemento fortemente criticato è l'assenza di un insegnamento della rilevanza del rapporto tra passato e presente nel processo di costruzione della conoscenza storica. Tale assenza è dovuta alle modalità di narrazione strettamente cronologica degli eventi storici.¹⁷⁹ Tale tipologia di esposizione degli eventi causa negli alunni una visione distorta della stessa storia, in quanto percepita come un elemento in *evoluzione* e *irreversibile*. Rabitti descrive, inoltre, tale mediazione didattica come debole e inefficace nel far comprendere agli studenti gli eventi storici e le loro reciproche relazioni, alimentando in loro un ulteriore distacco e sentimenti di indifferenza verso la disciplina stessa.¹⁸⁰

Infine, un altro elemento criticato, è il manuale stesso che, come già citato precedentemente, costituisce lo strumento principale di questo approccio didattico. Esso è caratterizzato da una funzione sintetica del sapere storico che viene presentato attraverso un principio sequenziale.¹⁸¹ Essendo centrale nell'apprendimento e in tale didattica, ci si auspica che il testo proponga nozioni aggiornate, certificate e adatte ai bambini per la loro comprensione,¹⁸² ma purtroppo non è sempre così. Il linguaggio utilizzato all'interno dei volumi, infatti, risulta spesso di difficile comprensione per gli alunni e pieno di insidie.¹⁸³ Esso viene inoltre criticato da più storici, in quanto promulgatore della storia generale, e non di altri generi storici. Lo stesso Ivo Mattozzi giudica i manuali come «una violazione degli “statuti attuali” delle discipline storiografiche», un residuo del passato, una collezione di ex-fatti, un prodotto che offusca o cela ai più il nitore della scienza.¹⁸⁴ Un esempio di genere assente è la storia delle donne, il quale viene indicato come sapere che permette una conoscenza e comprensione delle trasformazioni di molti costrutti sociali e culturali.¹⁸⁵ La sua assenza nei manuali e nella didattica dimostra, pertanto, quanto la storia insegnata sia arretrata rispetto alle ricerche storiografiche.¹⁸⁶ Altri ne criticano, non tanto il contenuto, ma l'assenza “dello spettacolo

¹⁷⁸ E. Musci, “La storia alla scuola primaria: perché e come”, in F. Monducci e A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Milano, UTET Università, 2023, p. 5.

¹⁷⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 64.

¹⁸⁰ M. T. Rabitti “La didattica dei processi di trasformazione” in M. T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009 p. 103.

¹⁸¹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 17.

¹⁸² W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 66.

¹⁸³ A. Brusa “il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione tradizione”, p. 190-191.

¹⁸⁴ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibelli, “Sulla didattica della storia nella scuola secondaria”, *Italia contemporanea*, n. 132, 1978, p. 90.

¹⁸⁵ E. Serafini “Quale storia, quali storie nella scuola primaria: la storia delle donne e di genere per educare alle differenze”, F. Monducci e A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET Università, 2023, p. 98.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 97.

della ricerca”, sostituita con la narrazione del solo risultato della ricerca storiografica, impedendo così lo sviluppo dell’analisi dei documenti.¹⁸⁷

Un aspetto che si deve ricordare sulla decisione degli insegnanti nell’utilizzare tale metodologia è la riduzione delle ore che la disciplina subisce da parte della stessa scuola, la mancanza di un serio e capillare aggiornamento dei docenti in servizio e l’assenza del turnover.¹⁸⁸ La didattica trasmissiva risponde alle richieste degli stessi docenti: non richiede particolari preparazioni disciplinari o didattiche, ma una buona capacità di spiegare.¹⁸⁹ Antonio Brusa definisce la lezione come un elemento *vitale* nella formazione storica.¹⁹⁰ È proprio da questo aspetto, infatti, che si distinguono gli *insegnanti tradizioni* da quelli *innovativi*: i primi faranno del manuale e delle interrogazioni gli strumenti principali delle loro lezioni, mentre i secondi utilizzeranno una molteplicità di strumenti.¹⁹¹ La passione per la disciplina, la curiosità, l’interesse e il desiderio di apprendere si possono sviluppare nell’allievo anche attraverso la spiegazione del docente, se questa si dimostra appassionata e competente e in grado di fare appello a un’adesione emotiva.¹⁹²

Altro aspetto che viene indicato da storici come critico è la valutazione dell’avvenuta acquisizione dei contenuti didattici. Ivo Mattozzi indica come necessario, pertanto, l’alleggerimento dei contenuti didattici da trasmettere agli allievi; al contrario, per altri docenti, quali Raffaella Lamberti, tali contenuti didattici non devono essere modificati, in quanto divulgatori di un “capitale di conoscenze storiche”.¹⁹³

1.4.2 L’unità modulare di apprendimento

Gaetano Domenici, dà una propria definizione di questa didattica, che lo stesso Panciera ha ripreso nel suo libro:

«è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l’organizzazione sia del curricolo che delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l’impiego flessibile di segmenti di itinerari di insegnamento – apprendimento - i moduli - che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili, ma formalmente e unitariamente definite.»¹⁹⁴

¹⁸⁷ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibelli, “Sulla didattica della storia nella scuola secondaria”, *Italia contemporanea*, n. 132, 1978, p. 83

¹⁸⁸ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia*, p. 67.

¹⁸⁹ Ibidem

¹⁹⁰ A. Brusa “il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione tradizione”, p. 183.

¹⁹¹ Ibidem

¹⁹² W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia*, p. 68.

¹⁹³ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibelli, “Sulla didattica della storia nella scuola secondaria”, *Italia contemporanea*, n. 132, 1978, p. 75-92

¹⁹⁴ G. Domenici, *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Bari, Editori Latenza, 2001, p. 117

Le prime riflessioni sull'unità modulare d'apprendimento vengono fatte risalire agli anni Novanta.¹⁹⁵ L'obiettivo di tali riflessioni era quello di ideare una didattica che potesse superare i vincoli e i limiti di una didattica trasmissiva, quali l'assenza di un dialogo tra presente e passato e lo sviluppo di competenze specifiche e trasversali. Tali criteri si possono riscontrare nella didattica modulare.¹⁹⁶ Tale metodologia, infatti, non si compone di semplici lezioni-studio, in cui l'apprendimento dei contenuti risulta centrale, ma da un insieme di diverse attività distinte per tipologia. Troviamo infatti, attività di studio ed analisi di fonti primarie e secondarie, uscite didattiche e utilizzo di materiale opportuno.¹⁹⁷ Attività tutte accomunate per la finalità pedagogica di sviluppare competenze specifiche dell'ambito storico e competenze trasversali.¹⁹⁸

Per quanto riguarda il rapporto tra presente e passato esso lo si può osservare nelle fasi dello stesso percorso didattico. Le fasi di svolgimento teorico, nonostante le molteplici variabili a livello di scopi e argomenti, rimangono sempre quattro: *riflessione sul presente, presente e passato, ricostruzione del passato e ritorno al presente*. Si parte, pertanto, sempre da un'osservazione di un fenomeno nel contesto odierno, da cui si ergono domande e punti di riflessione. Le risposte a tali domande vengono individuate nel passato, il quale diventa oggetto di studio e di ricostruzione. Il percorso termina con il ritorno al presente, ma con una consapevolezza maggiore e con l'acquisizione di competenze nuove.¹⁹⁹ Si crea, pertanto, sempre un dialogo tra il presente e passato. Per quanto riguarda gli argomenti e gli scopi questi possono essere differenti: possiamo progettare moduli con scopi *narrativi*, cioè con fini di ricostruzione di un evento storico; *descrittivi*, se le finalità sono legate alla descrizione e all'analisi di un fenomeno storico; e infine *argomentativi*, se lo scopo è quello di offrire agli allievi una spiegazione e interpretazione di un fatto.²⁰⁰

In questo contesto, i ruoli dei docenti e degli allievi mutano: i primi assumono un ruolo di facilitatori dell'apprendimento, mentre i secondi diventano soggetti attivi e costruttori del proprio sapere. Quest'ultimo, grazie alla tipologia di attività e di esercizi proposti, non sarà più un sapere astratto, ma misurabile e pratico.²⁰¹

Ivo Mattozzi riconosce come elemento di distacco tra i due approcci la stessa valutazione formativa. Egli sottolinea come, a differenza del modello trasmissivo – dove essa può persino mancare a vantaggio di quella sommativa (vero fulcro di tale metodo) –, nella didattica modulare la

¹⁹⁵ L. Tedesco, *Didattica della storia*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 96.

¹⁹⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 69.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 70.

¹⁹⁸ Ibidem

¹⁹⁹ Ibidem, p. 71/73

²⁰⁰ Ibidem

²⁰¹ Ibidem, p. 74

valutazione formativa sia essenziale. Quest'ultima permette infatti ai docenti di monitorare l'apprendimento degli allievi e, in caso di necessità, di rimodulare l'insegnamento in corso d'opera.²⁰²

La didattica modulare, come ogni tipologia di didattica, presenta anche essa dei vincoli, i quali si possono ascrivere alle competenze professionali dei docenti come la gestione del contesto classe, le conoscenze dei contenuti e la padronanza del piano didattico.²⁰³ L'assenza di strumenti nuovi ed aggiornati impedisce al docente di alleggerire il suo carico lavorativo, mentre nessun corso universitario potrà erogare ai docenti tutti i possibili approcci basati sul *mare magnum* della storia.²⁰⁴

Lo stesso Mattozzi identifica otto fasi, che il docente deve rispettare per far sì che sia assicurata l'efficacia didattica.²⁰⁵ Osservando tali fasi si denota un carico lavorativo degno di nota, sia in fase progettuale sia in itinere, come: la richiesta di individuare o produrre materiali adeguati per la promozione delle abilità e alla costruzione delle conoscenze individuate, ideare attività che siano idonee per le capacità degli allievi, strutturare verifiche sia in itinere che terminali per il percorso, verificare che le preconoscenze siano adeguate per l'acquisizione delle conoscenze nuove e individuare elementi che possano sviluppare interesse e la motivazione da parte degli allievi. Tali fasi devono scontrarsi con la realtà scolastica dove, come già detto in precedenza, le ore riservate a tale disciplina sono sempre più ridotte, e la formazione professionale dei docenti a volte si dichiara superficiale e inadeguata.

1.4.3 Il laboratorio di storia

Le prime proposte di didattica laboratoriale furono ideate dal Movimento di cooperazione educativa (MCE) nei primi anni Settanta, e successivamente promosse e sostenute da storici autorevoli quali Ivo Mattozzi, Raffaella Lamberti e Scipione Guarracino.²⁰⁶ Nel 1983 venne fondato anche il Laboratorio nazionale di didattica della storia (LANDIS), il quale aveva come obiettivo il rinnovamento didattico attraverso la didattica laboratoriale.²⁰⁷ Lamberti scrisse del laboratorio di storia già in articolo del 1978 definendolo come «un luogo e un modo - 'fisicamente' e teoricamente attrezzato - che permetta a insegnanti e studenti l'esercizio quotidiano delle loro capacità operative».²⁰⁸ L'autrice ne individuava l'importanza nel mostrare agli studenti le modalità di

²⁰² I. Mattozzi, "L'architettura delle unità di apprendimento", M. T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 46.

²⁰³ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 74.

²⁰⁴ Ibidem, p. 75.

²⁰⁵ I. Mattozzi, "L'architettura delle unità di apprendimento", M. T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 46.

²⁰⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 76.

²⁰⁷ Ibidem

²⁰⁸ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibelli, "Sulla didattica della storia nella scuola secondaria", *Italia contemporanea*, n. 132, 1978, p. 82.

produzione della storiografia e nel rendere la ricerca storica accessibile, così da renderli consapevoli che il fatto storico non è un dato oggettivo, ma viene costruito dallo storico attraverso ipotesi e congetture.²⁰⁹ Purtroppo, il laboratorio di storia non ha ancora ricevuto aule attrezzate, soprattutto a causa della visione che la scuola ha di tale materia come disciplina orale, che, pertanto, non richiede l'investimento di risorse.²¹⁰ Ciò nonostante, il luogo non è reputato così importante come il modo, nel quale si osservano altri aspetti lacunosi come la mancanza di materiali, strumenti e sussidiari adeguati, ai quali gli insegnanti sono costretti a far fronte in base alle loro possibilità.²¹¹

Ivo Mattozzi descrive la didattica laboratoriale come un processo in cui il docente e il discente costruiscono competenze e conoscenze grazie allo sviluppo di un ambiente di condivisione, processo che si trova in contrapposizione con la didattica operativa, tipica dell'approccio modulare.²¹² Panciera condivide una visione del laboratorio di storia come di una «didattica di tipo attivo, che mette al centro il rapporto docente-discente, nel senso di una stretta collaborazione reciproca nell'esecuzione di compiti pratici e dell'abbandono totale del classico rapporto gerarchico stabilito nel metodo trasmissivo».²¹³ Da tali definizioni appena citate, possiamo comprendere quanto nella didattica laboratoriale sia essenziale un rapporto di cooperazione tra docente e discente, si debba prediligere attività operative-pratiche rispetto a lezioni trasmissive e lo sviluppo di competenze e conoscenze siano le finalità ultime.

La nascita del laboratorio di storia viene attribuita ad un intreccio di ragioni pedagogiche, didattiche e storiografiche. Le prime riguardano la necessità di passare da una didattica direttiva (uno a molti) a una didattica cooperativa (molti a molti) in cui scopo non è la memorizzazione di nozioni e contenuti, ma l'attivazione di competenze cognitive attraverso l'interazione con l'altro. Le seconde richiedono il miglioramento del rapporto tra alunni e disciplina denunciato dagli stessi, come elemento che impedisce loro di apprezzare a pieno la materia. Vi è bisogno, pertanto, di costruire nuove tecniche di comunicazione che possano migliorare tale rapporto ed essere idonee al monte ore, ormai insufficiente, della materia. Infine, le ultime riguardano il distacco epistemologico tra la storia-scienza e la storia- materia, dichiarato quasi paradossale, in quanto le prime offrono una visione della storia come un intreccio di nessi, fenomeni ed eventi, le quali rendono complessa la visione di quest'ultima, mentre nel contesto scolastico la storia viene presentata con una certa sintesi cronologica. Si dimostra, pertanto, la necessità di una mediazione tra le due, riconducibile con l'esercizio del laboratorio nel contesto scolastico, nella quale è possibile comprendere il processo che

²⁰⁹ Ibidem, p. 83.

²¹⁰ A. Delmonaco "Il laboratorio di storia", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 25

²¹¹ Ibidem

²¹² W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 77.

²¹³ Ibidem, p. 78.

gli storici eseguono per la costruzione del sapere storico.²¹⁴ Di conseguenza, al laboratorio di storia va riconosciuta una molteplicità di vantaggi. I primi rispondono alle richieste sopra citate: suscita interesse per la materia, sviluppano competenze trasversali e sviluppano nell'allievo competenze prettamente di ambito storico. Altro punto di forza che ci viene spiegato da Elena Musci è la possibilità di sviluppare competenze digitali: la padronanza delle analisi delle fonti è un'abilità che può essere impiegata in altri canali comunicativi, non solo per documenti cartacei, ma anche altre tipologie di fonti reperibili tramite strumenti digitale quali cellulare, tablet, televisione.... Sviluppando negli alunni la capacità di verificare le informazioni, argomentare le proprie idee e opinioni che, come ci ricorda Musci, sono competenze fondamentali in riferimento alla nostra epoca storica.²¹⁵

I limiti, come già riscontrati nell'apprendimento modulare, riguardano in primo luogo le ore di cui l'insegnante avrebbe bisogno per mettere in pratica una didattica laboratoriale e le ore che dispone nella realtà²¹⁶ e secondariamente la formazione degli stessi docenti. Come già descritto nella didattica modulare, anche in quella laboratoriale i docenti non possiedono adeguate formazioni, tanto che queste continuano ad essere definite "innovative" nonostante esse fossero già presenti nei programmi del 1985.²¹⁷

Si cerca di dare una spiegazione al perché, seppur si riscontrino successi nelle didattiche laboratoriali, laddove i docenti le hanno messe in pratica, si continuino a prediligere una didattica mnemonica e trasmissiva. Tale risposta è frutto di una pluralità di fattori, dalla formazione dei docenti inadeguata, dall'impiego che tale pratica richiede, dal timore che i docenti sviluppino nella gestione della classe e dalla necessità costante di terminare il famoso "programma".²¹⁸

²¹⁴ A. Delmonaco "Il laboratorio di storia", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 26-30.

²¹⁵ E. Musci, "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, pp. 17-18.

²¹⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 78.

²¹⁷ E. Musci, "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 19

²¹⁸ E. Musci, "La storia alla scuola primaria: perché e come", a cura di F. Monducci e A. Portincasa, p. 20.

2. Uno sguardo al disturbo specifico dell'apprendimento

2.1 Cosa significa ricevere una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento: il quadro clinico

Il Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) rientra nei disturbi del neurosviluppo²¹⁹. Con questa espressione si definiscono un insieme di condizioni cliniche che insorgono tipicamente nelle prime fasi della crescita. Esse sono caratterizzate da deficit che compromettono il funzionamento del soggetto in ambito personale, sociale, scolastico e lavorativo.²²⁰

Il Disturbo specifico dell'apprendimento viene descritto in un'ottica clinica all'interno di due sistemi internazionali: nell'ICD, pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), e nel DSM redatto dall'American Psychiatric Association (APA). Sebbene entrambi i volumi siano stati concepiti per permettere la conoscenza e lo studio dei disturbi psichici e comportamentali essi ne offrono un'esposizione differente. Il DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) venne pubblicato per la prima volta dall'APA nel 1952. A oggi vi sono state diverse revisioni; la versione attuale più diffusa è il DSM-5 (2013), recentemente aggiornato nella versione DSM-5-TR (2022).²²¹ Esso si propone come una guida di carattere pratico, funzionale e flessibile, attraverso l'organizzazione delle informazioni che possono essere di aiuto per una diagnosi accurata e per i trattamenti dei disturbi mentali e i relativi criteri, in modo da permettere una diagnosi il più attendibile possibile di questi stessi disturbi. L'ICD (*International Classification of Diseases*) è un sistema di classificazione che organizza le malattie e i traumatismi in gruppi, sulla base di criteri definiti. La Classificazione internazionale delle malattie venne approvata nella Conferenza dell'Istituto internazionale di statistica avvenuta a Chicago nel 1893, ma da allora essa viene sottoposta a innumerevoli revisioni a seguito di nuove scoperte e aggiornamenti in ambito sanitario.²²²

²¹⁹ American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 36

²²⁰ Ibidem, p. 35.

²²¹ <https://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/1461/articoli/16137/>

²²² <https://www.salute.gov.it/new/it/tema/assistenza-ospedaliera/il-sistema-di-classificazione/>

A testimonianza di ciò, nel 2022 l'OMS ha introdotto l'ICD-11,²²³ un aggiornamento del sistema di classificazione che propone un approfondimento dei disturbi e delle sindromi cliniche. Seppur tale versione sia già consultabile sul sito ufficiale dell'organizzazione, essa non ha ancora completamente sostituito le funzioni del precedente manuale (ICD-10), il quale venne approvato nel maggio 1990 dall'assemblea mondiale della sanità, ed entrò in vigore e in uso negli Stati membri nel 1994.²²⁴ Nel contesto italiano, in particolare, ciò è dovuto al recepimento della normativa italiana: l'ICD-10 è infatti esplicitamente richiamato in diverse disposizioni a tutela dei soggetti con disturbi, tra le quali spicca il Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012.²²⁵

Il quadro clinico

Il DSM-5 definisce il disturbo specifico dell'apprendimento come un disturbo che causa deficit specifici dell'abilità di un individuo. Questo si manifesta nei primi anni della formazione scolastica e si caratterizza per una difficoltà di apprendimento delle abilità scolastiche di base, nell'ambito della lettura, della scrittura e/o del calcolo.²²⁶ Tali compromissioni vengono codificate all'interno dei due manuali tramite specificatori: F81.0 per il disturbo specifico della lettura, F81.2 per il disturbo specifico delle abilità aritmetiche, F81.8 per altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche.²²⁷

Una differenza tra i due testi risiede nella concezione che essi espongono della DSA: il DSM-5 adotta un approccio unitario presentando il disturbo come caratterizzato dalla presenza di uno o più ambiti scolastici compromessi, al contrario, ICD-10 ne dà una classificazione frammentata, pur raggruppando gli specificatori sotto il "codice" F81, esso presenta ogni disturbo come a sé stante e indipendente dagli altri. Il DSM-5 specifica inoltre che, per ogni ambito scolastico compromesso, è necessario indicare il livello di gravità, distinguendo tra tre gradi principali: *lieve*, quando l'individuo è in grado di compensare, attraverso l'utilizzo dei facilitatori e servizi di sostegno appropriati, la sua difficoltà negli ambiti scolastici; *moderata*, quando il soggetto necessita di momenti di insegnamento intensivo e specializzato durante gli anni scolastici per il superamento delle difficoltà; e infine, si

²²³ <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

²²⁴ <https://www.epicentro.iss.it/mortalita/classificazioneICD>

²²⁵ D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi specifici e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, p.2.

²²⁶ American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 36.

²²⁷ Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS], *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati* (10° ed.) consultabile in <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F81.0> e American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), p. 78.

attribuisce il livello *grave* quanto le compromissioni sono tali da rendere necessario un insegnamento continuo, intensivo, personalizzato e specializzato durante tutti gli anni scolastici.²²⁸

Criteri diagnostici

Il DSM-5 offre i criteri diagnostici dei vari disturbi come linee guida per porre le diagnosi, e il loro uso deve essere orientato dal giudizio clinico.²²⁹

Per quanto riguarda il disturbo specifico dell'apprendimento, a esso vengono associati quattro distinti criteri: la presenza di difficoltà di apprendimento e nell'uso di abilità scolastiche; le abilità compromesse sono notevolmente e quantificabilmente al di sotto di quelle attese per l'età cronologica dell'individuo; le difficoltà iniziano durante gli anni scolastici, ma possono non manifestarsi pienamente fino a che la richiesta, rispetto a quelle capacità scolastiche colpite, supera le limitate capacità dell'individuo; e infine, le compromissioni non sono giustificate da disabilità intellettive, acuità visiva o uditiva alterata, altri disturbi mentali o neurologici.²³⁰

Diagnosi differenziale

Il termine diagnosi differenziale indica il processo clinico attraverso il quale viene identificato il disturbo specifico di un soggetto, distinguendolo da altre condizioni che presentano sintomi simili e sovrapponibili.²³¹ Tale obiettivo viene raggiunto mediante un procedimento per esclusione, che permette di scartare sistematicamente le ipotesi diagnostiche alternative che non soddisfano pienamente i criteri osservati.

Nel caso specifico del Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), la diagnosi differenziale si attiva innanzitutto nei confronti della disabilità intellettiva, poiché le difficoltà di apprendimento devono manifestarsi in presenza di livelli normali di funzionamento intellettivo, generalmente attestati da punteggi di QI (Quoziente Intellettivo) pari o superiori a 70 ± 5 .²³² Parallelamente, l'assenza di anomalie negli esami neurologici e sensoriali permette di escludere che le lacune riscontrate siano l'effetto diretto di deficit organici o fisici. Un altro passaggio fondamentale riguarda la valutazione del percorso formativo: la persistenza delle difficoltà, nonostante l'esposizione a opportunità educative adeguate, consente infatti di distinguere un vero disturbo dalle normali variazioni dei risultati scolastici o da una scarsa scolarizzazione.²³³ Rispetto al disturbo da

²²⁸ American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), p. 78.

²²⁹ American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 24.

²³⁰ Ibidem p. 77.

²³¹ [https://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_(Enciclopedia-Italiana)/)

²³² Ibidem p. 85.

²³³ Ibidem

deficit di attenzione/iperattività (DDAI), la distinzione risiede nel fatto che i soggetti con DDAI mostrano spesso complicazioni nella messa in pratica delle abilità scolastiche per via delle disattenzioni, piuttosto che una reale assenza delle competenze stesse.²³⁴ Infine, l'assenza di un declino pervasivo negli ambiti funzionali e cognitivi permette di escludere l'insorgenza di disturbi psicotici, circoscrivendo così la diagnosi all'ambito evolutivo dell'apprendimento.²³⁵

Comorbidità

Con tale termine si indica la possibilità della coesistenza di due o più disturbi diversi nello stesso individuo. Essa non è una semplice sovrapposizione causale, ma è una condizione in cui le manifestazioni cliniche di un disturbo si presentano contemporaneamente a quelle di un altro.²³⁶

Nei riguardi del disturbo specifico dell'apprendimento, esso si può presentare in concomitanza ad altri disturbi del neurosviluppo o ad altri disturbi mentali.²³⁷ La presenza di più disturbi all'interno di uno stesso individuo può rendere la somministrazione dei test diagnostici e la diagnosi differenziale più complesse.

Fattori di rischio e prognosi

I fattori di rischio possono essere definiti come variabili biologiche, psicologiche o ambientali la cui presenza è associata a un aumento della probabilità di insorgenza di un disturbo.

Per quanto riguarda il disturbo specifico dell'apprendimento, sono stati identificati tre distinti fattori che potrebbero portare allo sviluppo di tale disturbo nel soggetto. Il primo fattore potrebbe essere di carattere ambientale: si è dimostrato, ad esempio, che la nascita prematura, il sottopeso alla nascita e l'esposizione alla nicotina aumentano il rischio dell'insorgenza del disturbo. Un secondo fattore è di carattere genetico e fisiologico; la presenza all'interno della famiglia di individui con DSA aumenta la possibilità di ereditare tale disturbo, soprattutto con linee parentali di alto livello. E infine, si riscontra un'influenza legata al percorso personale dell'individuo: lo sviluppo del disturbo si osserva spesso in soggetti che presentano ritardi o disturbo dell'eloquio o del linguaggio, o elaborazione cognitiva compromessa, elementi che vengono letti come fattori predittivi del disturbo.²³⁸

²³⁴ Ibidem, p. 86.

²³⁵ Ibidem

²³⁶ [https://www.treccani.it/vocabolario/comorbidita_res-7e5793b3-7f19-11ea-ad1b-00271042e8d9_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/comorbidita_res-7e5793b3-7f19-11ea-ad1b-00271042e8d9_(Neologismi)/)

²³⁷ Ibidem

²³⁸ American Psychiatric Association [APA], *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5° ed.), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 84.

2.2 Dall'invisibilità alla Legge 170: il lungo percorso verso il riconoscimento dei DSA

Nel contesto scolastico odierno gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento sono inquadrati all'interno della macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Sebbene la Legge 170/2010 ne abbia sancito il riconoscimento formale e i diritti specifici,²³⁹ è con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 che i DSA sono ufficialmente compresi nel panorama dei BES.

Il termine BES, traduzione dell'espressione internazionale *Special Educational Needs* - apparsa per la prima volta all'interno dei documenti ufficiali dell'UNESCO nel 1994 (Dichiarazione di Salamanca)²⁴⁰ - viene impiegato con una valenza pedagogica e didattica in quanto utilizzato per descrivere alunni che presentano difficoltà scolastiche tali da richiedere interventi speciali, individualizzati e personalizzati.²⁴¹

Tuttavia, il panorama scolastico ha dovuto attraversare diverse fasi prima di sviluppare una reale consapevolezza nei riguardi degli alunni con bisogni speciali, attendendo l'emanazione di leggi volte al loro riconoscimento e alla loro tutela. L'attuale modello inclusivo è, infatti, il risultato di una complessa stratificazione normativa e culturale.

Di seguito vengono analizzati i periodi scolastici antecedenti a quello odierno, osservandone l'evoluzione pedagogica e le disposizioni legislative in vigore nelle diverse epoche, al fine di delineare il percorso che ha condotto alla moderna concezione di diritto allo studio.

2.2.1 La fase della separazione: le classi differenziali e l'emarginazione della diversità

Il Regio Decreto del 31 dicembre 1923 sancì, per la prima volta, l'estensione dell'obbligo scolastico ai ciechi e ai sordomuti che non presentassero altre patologie tali da impedirne l'istruzione.²⁴² Secondo l'articolo 9 della normativa per i maestri istruttori di tali alunni era prevista l'istruzione in una scuola specifica.²⁴³ Questa normativa segnò l'inizio del cosiddetto periodo dell'istruzione separata nella scuola italiana. Tale fase fu caratterizzata da un approccio prevalentemente medico e dalla convinzione che gli allievi con disabilità potessero essere aiutati solo se inseriti in gruppi di coetanei con deficit analoghi, portando di fatto a una condizione di emarginazione e istituzionalizzazione.²⁴⁴ Questa fase di separazione rappresentò, tuttavia, un timido

²³⁹ M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Miano, Mondadori Università, 2015, p. 65

²⁴⁰ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 37.

²⁴¹ D. Ianes "Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali", in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2013, pp.19-20

²⁴² Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126, art. 5

²⁴³ Ibidem

²⁴⁴ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 30.

passo avanti rispetto al precedente periodo di totale esclusione, di cui la Legge Casati del 1859 è l'esempio più significativo. Pur essendo il pilastro per la creazione della scuola italiana di Stato, in quanto ne definisce minuziosamente le autorità amministrative (Ministro, Consiglio Superiore e Ispettori) e gli aspetti organizzativi, la Legge Casati ignorava completamente gli alunni con disabilità, confermando la loro invisibilità sociale e educativa.²⁴⁵

Il modello dell'istruzione separata venne ulteriormente strutturato negli anni Sessanta attraverso l'istituzione della scuola media unica attraverso la Legge n.1859 del 1962 e della scuola materna statale con la Legge n.444 del 1968. Nella prima si leggono articoli proprio sulla creazione di classi di aggiornamento e classi differenziali. L'ingresso a tali classi è pensato per gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media e "alunni disadattati scolastici".²⁴⁶ Nella seconda si legge: «Per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali, e per i casi più gravi, scuole materne speciali».²⁴⁷ Si può pertanto dichiarare che in questa fase, a seconda della gravità del deficit, gli alunni venivano avviati alla scuola speciale o alle classi differenziali, ma comunque vi era una netta separazione.

In questa visione di scuola, vi è una contrapposizione tra le leggi degli anni Sessanta, citate in precedenza, le quali applicano una logica segregativa, e i principi costituzionali presenti nella Costituzione della Repubblica italiana emanata nel 1948, nella quale si dichiara solennemente che «La scuola è di tutti»²⁴⁸ e che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».²⁴⁹

Questa organizzazione rigida e selettiva venne messa in discussione dai movimenti studenteschi del biennio 1966-1968. La contestazione giovanile pose al centro del dibattito la

²⁴⁵ Legge 13 novembre 1859, n. 3725.

²⁴⁶ Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istruzione e ordinamento della scuola media statale*, art 11 e art. 12

²⁴⁷ Legge 18 marzo 1968, n. 444, *Ordinamento della scuola materna statale*

²⁴⁸ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 34.

²⁴⁹ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3.

democratizzazione delle strutture e la partecipazione popolare, denunciando come la scuola dell'epoca tendesse a riprodurre le disuguaglianze sociali anziché abbatterle.²⁵⁰

2.2.2 La fase dell'inserimento: la Legge 517/1977 e l'apertura delle scuole comuni.

Il periodo di separazione venne superato nei primi anni Settanta, attraverso la pubblicazione della Legge n.118 del 30 maggio 1971. Questa normativa rappresentò una svolta fondamentale, poiché riconobbe per la prima volta agli allievi con disabilità il diritto all'istruzione nelle classi comuni, sebbene con un'eccezione: l'inserimento era previsto per tutti «salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi “deficitazioni intellettive” o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento»²⁵¹. Nonostante tale clausola limitativa, la legge aprì la strada alle prime esperienze di inserimento dei soggetti con disabilità nelle scuole ordinarie.²⁵²

La questione dell'inserimento degli alunni con disabilità divenne centrale anche nel dibattito politico, portando alla costruzione di una commissione tecnica presieduta dalla Senatrice Franca Falcucci. Tale gruppo di esperti aveva come obiettivo lo studio delle condizioni necessarie per favorire un reale inserimento scolastico. I risultati del lavoro confluirono nella stesura e pubblicazione del Documento Falcucci del 1975,²⁵³ un testo cardine in cui si promuoveva il superamento di ogni forma di emarginazione attraverso un'attuazione di un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, strutturato per accogliere ogni bambino e adolescente e favorirne lo sviluppo personale.²⁵⁴

I principi espressi dal documento Falcucci vennero applicati in ambito scolastico, tramite la pubblicazione della Circolare Ministeriale del 8 agosto 1975 in cui si legge « Sulla scorta delle indicazioni emerse dalle analisi ed elaborazioni recentemente svolte sui vari problemi educativi e scolastici degli alunni handicappati, in uniformità ad analoghi criteri seguiti dal legislatore con riguardo ai mutilati ed invalidi civili (art. 28, L.30/3/71, n.118), si è ritenuto di proporre l'adozione di misure e modalità organizzative utili e applicabili per facilitare, per quanto possibile, un sempre più ampio inserimento di detti alunni nelle scuole aperte a tutti gli allievi».²⁵⁵

Tuttavia, nonostante il loro valore profetico, esse rimasero per diversi anni parzialmente inattuata. La spinta verso l'integrazione che seguì, infatti, si trasformò spesso in una corsa accelerata e priva dei necessari supporti organizzativi, dando vita a un fenomeno che alcuni studiosi hanno

²⁵⁰ M. Galfré, *Tutti a scuola*, 2017, Roma, Carocci, 2017 p. 222

²⁵¹ Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, Art. 28.

²⁵² L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 31

²⁵³ Ibidem

²⁵⁴ Ministro della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione ministeriale sui problemi degli alunni handicappati* (Documento Falcucci), Roma, 1975, cap.1

²⁵⁵ Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n.227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*.

definito, non senza ragione, come un inserimento “selvaggio” privo cioè di quella progettualità pedagogica auspicata dalla Commissione Falcucci.²⁵⁶

2.2.3 La fase dell'integrazione: la Legge 104 /1992

La Legge 4 agosto 1977, n.517 rappresenta un pilastro fondamentale del sistema d'istruzione italiana, segnando il passaggio definitivo dal modello della segregazione a quello dell'integrazione. Grazie a questa norma vennero infatti abolite le classi differenziali e le scuole speciali, garantendo l'accesso degli alunni con disabilità alle classi comuni della scuola dell'obbligo.²⁵⁷ All'interno del testo legislativo si può leggere «Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati»²⁵⁸ e « Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione».²⁵⁹ Entrambi gli articoli promuovono l'integrazione degli studenti con disabilità, ma in ordini di scuola distinti: il primo si rivolge alla scuola elementare, mentre il secondo alla scuola media.

Il percorso verso la piena scolarizzazione subì un'ulteriore e decisiva accelerazione a seguito della sentenza n. 215 del 1987 della Corte costituzionale. La Consulta dichiarò, infatti, illegittima la parte dell'articolo 28 della Legge 118/1971 che si limitava a richiedere di “facilitare” e non di “assicurare” la frequenza scolastica superiore per gli alunni con disabilità.²⁶⁰ Per il recepimento di questa sentenza venne pubblicata la Circolare Ministeriale n.262 del 1988, che rese possibili l'iscrizione e la frequenza delle scuole secondarie di secondo grado a tutti gli allievi in situazioni di disabilità, eliminando ogni limitazione relativa alla gravità della patologia.²⁶¹

Il vero e proprio cambiamento di rotta verso il riconoscimento dei soggetti con disabilità, non solo all'interno della scuola ma nell'intera società, fu la Legge quadro 104/ 92. Con tale legge l'integrazione scolastica non è più un compito affidato esclusivamente alla scuola, ma a tutta la comunità locale, che deve integrare le proprie risorse con quelle delle altre istituzioni.²⁶²

²⁵⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 31

²⁵⁷ Ibidem, pp. 31-32

²⁵⁸ Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, art. 2

²⁵⁹ Ivi, art. 7.

²⁶⁰ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 32

²⁶¹ Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n.262, *Iscrizione e frequentazione delle scuole secondarie di secondo grado degli alunni portatori di handicap*.

²⁶² L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 32

Legge Quadro 104/92

Il 5 febbraio 1992 venne emanata *la legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. La legge si apre con la spiegazione delle finalità che a tale documento aspira. Essa, infatti, definisce lo Stato non più come un semplice erogatore di assistenza, ma come un garante della piena dignità della persona con disabilità. L'obiettivo ultimo è la rimozione di ogni ostacolo che limiti lo sviluppo della persona, attraverso la promozione della massima autonomia possibile e l'integrazione totale dei vari ambiti di vita.²⁶³ La realizzazione della piena integrazione è vista attuabile, solo se si mettono in risalto, non solo i bisogni particolari della persona, ma anche le sue risorse, potenzialità e desideri in ambito dell'apprendimento, della comunicazione e della relazione.²⁶⁴ La normativa è suddivisa in 44 Articoli nei quali si affronta la disabilità e i diritti dei soggetti coinvolti. L'impianto legislativo opera su tre fronti fondamentali: *clinico*, garantendo il diritto alla salute attraverso la definizione di percorsi specifici di prevenzione, cura e riabilitazione; *sociale*, attraverso la promozione dell'integrazione della persona nei contesti fondamentali della vita civile, con particolare riferimento all'ambito scolastico e a quello lavorativo; e infine *giuridico* definendo le tutele legali e permessi volti ad assicurare l'autonomia e la protezione delle persone con disabilità e di chi se ne prende cura.²⁶⁵ Ai fini della presente trattazione, l'indagine verrà circoscritta all'ambito scolastico, con un focus specifico sugli strumenti innovativi e i diritti garantiti ai soggetti interessati.

Il sistema scolastico italiano si fonda sul principio inderogabile che il diritto all'educazione e all'istruzione della persona con disabilità sia garantito in tutte le classi comuni di ogni ordine e grado.²⁶⁶ L'integrazione scolastica è pensata per sviluppare l'apprendimento attivo, la comunicazione e le capacità relazionali. Per rendere effettivo questo diritto, la normativa introduce il Piano Educativo Individualizzato (PEI) il quale non è solo un percorso didattico, ma il progetto di vita definito tramite una collaborazione tra i genitori dell'alunno, il personale insegnante specializzato e gli operatori delle unità sanitarie locali.²⁶⁷ La stesura del PEI richiede la compilazione a priori della Diagnosi Funzionale (DF) da parte dell'unità sanitaria, nella quale vengono descritte le potenzialità e le necessità dello studente.²⁶⁸

²⁶³ Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

²⁶⁴ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 32

²⁶⁵ Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

²⁶⁶ Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, art 12.

²⁶⁷ Ibidem

²⁶⁸ Ibidem

La riduzione delle barriere non è solo relazionale, ma anche materiale e professionale, in quanto le scuole e le università sono tenute a adottare attrezzature tecniche, sussidi didattici e altre forme di ausili tecnologici per garantire il diritto allo studio.²⁶⁹ In aggiunta, agli studenti sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati, la cui formazione professionale avviene tramite corsi.²⁷⁰ Gli insegnanti di sostegno non sono figure esterne al contesto scolastico; al contrario essi assumono la piena contitolarità della sezione o della classe. Tale ruolo si esprime attraverso la partecipazione attiva alla programmazione educativa e didattica, nonché alla verifica delle attività di competenza dei relativi consigli.²⁷¹

L'integrazione è garantita anche tramite la creazione di un processo corale che prevede l'istituzione di gruppi di studio e di lavoro composti da: insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti. Queste figure hanno il compito di collaborare attivamente alle iniziative educative e di integrazione previste dal piano.²⁷² Infine, il percorso scolastico trova una sua specificità anche nel momento della verifica, gli alunni con disabilità sono valutati sulla base dei propri PEI. Per garantire equità è consentito: l'utilizzo di prove equipollenti, l'impiego di tempi più lunghi durante le prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.²⁷³

2.2.4 La fase dell'inclusione: dalla Legge 170/2010 al riconoscimento della neurodiversità

A differenza dei precedenti modelli, il concetto di inclusione ha una nascita e uno sviluppo internazionale; solo in un secondo momento l'Italia ne ha recepito i principi, traducendoli in quadri normativi tuttora vigenti e fondamentali per l'istruzione scolastica.

Quadro internazionale

Dal 7 al 10 giugno 1994 si tenne a Salamanca la Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni speciali organizzata dal Governo spagnolo in collaborazione con l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). In tale occasione fu adottata la Dichiarazione di Salamanca con il relativo Quadro d'Azione, un documento pilastro ancora oggi fondamentale per diffondere il principio dell'inclusione attraverso il concetto "scuola per tutti".

Il testo si rivolge direttamente ai Governi con un appello etico e operativo, si legge infatti che:

²⁶⁹ Ibidem, art.13

²⁷⁰ Ibidem

²⁷¹ Ibidem

²⁷² Ibidem, art.15

²⁷³ Ibidem, art. 16

«Tutti gli interessati devono ora raccogliere la sfida e lavorare per garantire che l'educazione per Tutti significhi effettivamente PER TUTTI, in particolare per coloro che sono più vulnerabili e più bisognosi. Il futuro non è predeterminato, ma sarà plasmato dai nostri valori, pensieri e azioni. Il nostro successo negli anni a venire dipenderà non tanto da ciò che facciamo, quanto da ciò che realizziamo».²⁷⁴

All'interno del documento viene rafforzata la visione della scuola come luogo dove tutti i bambini vengono accolti, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettuali, sociali, emotive, linguistiche e di altro tipo.²⁷⁵ Un passaggio cruciale è l'adozione dell'espressione "bambini con bisogni educativi speciali", termine adottato dal Rapporto Warnock del 1978. Con questa dicitura non ci si riferisce solo alla disabilità in senso stretto, ma a tutti i giovani le cui esigenze derivano da difficoltà di apprendimento di varia natura.²⁷⁶

Viene così sancito per la prima volta il principio della scuola inclusiva, intesa come un contesto in cui ogni alunno gode del medesimo diritto di imparare. In questo quadro, le scuole hanno l'obbligo di riconoscere e rispondere alle diverse necessità degli studenti, adattando l'offerta didattica a stili e ritmi di apprendimento differenti.²⁷⁷

Il documento di Salamanca sancì l'avvio di dialoghi tra Governi per la definizione e il rafforzamento della scuola inclusiva. A testimonianza di tale impegno nel 1996 si tenne a Lussemburgo un seminario che portò all'approvazione della Carta di Lussemburgo, documento pubblicato a testimonianza dell'impegnativo lavoro compiuto nei Paesi della Comunità Europea, che definisce le linee guida per una scuola che sappia valorizzare le diversità. Essa si suddivide in tre parti: i principi, le strategie e le proposte.²⁷⁸

All'interno dei principi vengono espressi i concetti fondamentali emersi durante il dialogo tra gli Stati, tra i quali emerge un passaggio di fondamentale importanza: «Gli Stati membri devono adottare una legislazione che garantisca a tutti i minori in età scolastica e a tutti gli adulti, il diritto di accedere a un sistema scolastico ordinario. La legislazione deve essere accompagnata da tutte le risorse appropriate per permettere la sua realizzazione».²⁷⁹ Si riconosce, inoltre, un ruolo importante anche ai genitori come primi educatori del figlio e di come la scuola per tutti e per ciascuno debba

²⁷⁴ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca e Quadro d'Azione sui bisogni educativi speciali, Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni speciali: accesso e qualità*, Salamanca, Spagna, 7-10 giugno 1994, Parigi, UNESCO, 1994, p. 5.

²⁷⁵ Ibidem p. 16

²⁷⁶ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca*, p. 16.

²⁷⁷ Ibidem p. 20

²⁷⁸ Commissione Europea, *Carta di Lussemburgo. Una scuola per tutti e per ciascuno*, Adottata dal Programma Helios II, Lussemburgo, 1996.

²⁷⁹ Ibidem p. 1

adattarsi agli alunni e non viceversa.²⁸⁰ All'interno delle strategie possiamo osservare pratiche e attività concrete per la messa in atto dei principi generali. Tra le strategie proposte possiamo osservare la messa in atto di un sistema flessibile, che risponde alle diverse esigenze di tutti, l'impiego di nuove tecnologie per la riduzione di barriere e ostacoli e la cooperazione tra tutte le figure educative.²⁸¹ Infine, nelle proposte si identificano ipotetici cambiamenti in futuro, anche se si riconosce che il cammino da percorrere sia ancora lungo.²⁸²

Nei primi anni Duemila, il dialogo internazionale sui diritti delle persone con disabilità ricevette un nuovo impulso. Nel 2006, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) finalizzata a «promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità».²⁸³ Il documento specifica inoltre che le figure a cui si riferisce con “persona con disabilità” sono tutti coloro che percepiscono e vivono ostacoli nella partecipazione sociale, a causa di menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali.²⁸⁴

La convenzione si articola in cinquanta articoli volti a tutelare i diritti in ogni ambito della vita: dalla salute all'istruzione, dal lavoro alla partecipazione politica e sociale. Per quanto riguarda l'istruzione inclusiva, essa viene definitivamente sancita come un diritto umano fondamentale, impegnando gli Stati a garantire sistemi educativi capaci di accogliere tutti senza discriminazione.²⁸⁵

L'UNESCO ha contribuito significativamente all'evoluzione del settore attraverso la pubblicazione, nel 2009, delle *Linee Guida sull'educazione inclusiva*, nate per aggiornare i *Principi Guida* pubblicati sei anni prima. Il documento si rivolge principalmente a politici e dirigenti, sottolineando l'urgenza di un cambiamento sistemico: l'obiettivo non è solo l'integrazione di soggetti con disabilità, ma la piena inclusione di tutte le persone a rischio di marginalizzazione ed esclusione.²⁸⁶

Una delle ultime pubblicazioni riguardante questo argomento avvenne nel 2014 a opera dell'*European Agency for Development in Special Needs Education*, che pubblicò un documento il cui titolo può essere tradotto come «Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva», in cui viene messo in risalto quanto il concetto in inclusione sia in continua evoluzione. I cinque messaggi riguardano: (i) l'agire subito, che esplica il diritto di ogni bambino di ricevere aiuto ogni qualvolta

²⁸⁰ Ibidem

²⁸¹ Ibidem

²⁸² Ibidem

²⁸³ ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, adottata dall'Assemblea Generale il 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con L.3 marzo 2009, n.18. art. 1

²⁸⁴ Ibidem

²⁸⁵ ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, Art. 24

²⁸⁶ UNESCO, *Linee guida sull'educazione inclusiva*, Parigi, UNESCO, 2009, p. 9.

sia necessario; (ii) la visione dell'educazione inclusiva come un bene per tutti, in cui si spiega come applicare l'inclusione a scuola porta ad un miglioramento dell'istruzione a tutti; (iii) la visione del ruolo centrale di professionisti altamente qualificati, ovvero la presenza all'interno del contesto scolastico insegnanti e professionisti dall'educazione preparati e altamente preparati non solo sulle competenze professionali, ma anche sui valori etici; (iv) l'utilizzo di sistemi di sostegno e meccanismi di funzionamento, che siano adeguati alla misurazione dell'efficacia e di quanto conseguito; e (v) i dati significativi, nella quale si descrivono i dati da raccogliere come punto di partenza.²⁸⁷

Quadro italiano

Il contesto italiano risulta in linea con quello internazionale nella pubblicazione di normative e linee guida a favore di un approccio inclusivo e nel rispetto dei diritti delle persone con disabilità.

Nel 2009 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) pubblicò il documento *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Tale documento si propone come finalità il miglioramento del processo di integrazione degli alunni con disabilità, tenendo conto sia dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, proprietà decretata tramite emanazione della legge n.59 del 15 marzo 1997,²⁸⁸ sia delle normative vigenti nel contesto nazionale e internazionale.²⁸⁹ Il testo è composto da due parti: la prima parte offre una panoramica delle principali normative e documenti consultabili e attivi in riferimento alla disabilità e ai diritti dei soggetti con disabilità, emanati dallo Stato e da enti internazionali; la seconda parte entra più precisamente nello specifico delle pratiche scolastiche, stabilendo come le responsabilità educative sia a opera di tutto il personale della scuola e non a opera di singoli.²⁹⁰

Un aspetto importante da notare in tale documento è la presentazione, per la prima volta, dell'ICF, l'*International Classification of Functioning*, come testo volto a definire una persona non soltanto dal punto di vista "sanitario", ma attraverso una visione globale del soggetto.²⁹¹

L'8 ottobre 2010 venne pubblicata la legge a tutela dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. In tale legge si riconoscono in particolare, la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, come disturbi specifici dell'apprendimento la cui manifestazione avviene «in presenza di capacità

²⁸⁷ European Agency For Special Needs and Inclusive Education, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla pratica*, Odense, Danimarca, 2014.

²⁸⁸ Legge 15 marzo 1997, n.59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, In G.U 17 marzo 1997, n.63.

²⁸⁹ MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, 4 agosto 2009, p. 3

²⁹⁰ Ibidem

²⁹¹ Ibidem, p. 9

cognitive adeguate, in presenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono causare una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana».²⁹² Questi termini indicano difficoltà che emergono in ambiti scolastici differenti. Nello specifico, la dislessia è un disturbo della lettura che si manifesta attraverso lentezza e imprecisione, con ricadute che spesso interessano anche la comprensione del testo.²⁹³ La disortografia, invece, riguarda la componente linguistica della scrittura, ovvero la corretta costruzione dei segni alfabetici secondo le regole grammaticali.²⁹⁴ Al contrario, la disgrafia interessa la componente esecutiva e motoria dell'atto grafico, rendendo la scrittura poco fluida, lenta o difficoltosa da leggere.²⁹⁵ Infine, la discalculia coinvolge l'area del calcolo e la capacità di comprendere e manipolare i numeri.²⁹⁶

Nel complesso, la normativa favorisce il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità degli studenti attraverso misure didattiche di supporto e forme di verifica adeguate alle loro necessità formative.²⁹⁷ A seguito di una diagnosi rilasciata dal Servizio sanitario nazionale, allo studente è garantito l'utilizzo di provvedimenti dispensativi, strumenti compensativi e di una flessibilità didattica valida per tutto il percorso d'istruzione, incluso quello universitario.²⁹⁸ Per ogni studente viene predisposta una didattica individualizzata e personalizzata, formalizzata in un documento che specifica le peculiarità del soggetto tenendo conto di eventuali fattori aggiuntivi come il bilinguismo.²⁹⁹

Tale legge divenne operativa solo l'anno successivo con l'emanazione del Decreto Ministeriale n. 5669, al quale furono allegate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici e di Apprendimento*. Il testo offre un approfondimento teorico sui DSA e introduce fondamentali concetti pedagogici, definendo inoltre le modalità di valutazione necessarie per garantire l'effettivo diritto allo studio.³⁰⁰ Un intero capitolo è dedicato alla descrizione dei compiti di ogni figura professionale operante nel contesto scolastico, delineandone le responsabilità e il percorso formazione necessari per favorire un reale processo di inclusione.³⁰¹ Un aspetto cruciale riguarda la documentazione che l'istruzione scolastica è tenuta a redigere. A tal

²⁹² Legge 8 ottobre 2010, n.170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in G.U. 18 ottobre 2010, n.244, art. 1

²⁹³ G. Stella e L. Gradi, *La dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Edu, 2016, p. 7.

²⁹⁴ Ibidem

²⁹⁵ Ibidem

²⁹⁶ Ibidem

²⁹⁷ M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Miano, Mondadori Università, 2015, p. 67.

²⁹⁸ Legge n.170/2010, art. 3.

²⁹⁹ Ibidem

³⁰⁰ D.M. 12 luglio 2011, n. 5669, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.

³⁰¹ Ibidem

proposito, le Linee Guida stabiliscono che «A questo riguardo la scuola predispone, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno
- tipologia di disturbo
- attività didattiche individualizzate
- attività didattiche personalizzate
- strumenti compensativi utilizzati
- misure dispensative adottate
- forme di verifica e valutazione personalizzate

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici.».³⁰²

Tale documentazione, per la quale il Decreto fornisce anche diversi modelli di riferimento, assume solitamente la forma del Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Il 27 dicembre 2012 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) pubblicò una direttiva ministeriale, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, nella quale si riconoscono i soggetti con Bisogni Educativi Speciali (BES) (In altri paesi europei: *Special Educational Needs*) come, in ambito scolastico studenti che presentano svantaggio scolastico di carattere sociale, culturale e/o per la presenza di disturbi.³⁰³ Tale categoria viene suddivisa in tre grandi sotto-categorie: delle disabilità, dei disturbi evolutivi specifici e dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.³⁰⁴ Tra i disturbi evolutivi specifici rientrano i disturbi specifici dell'apprendimento. Pertanto, con tale direttiva, di carattere normativo, si riconoscono per la prima volta i DSA come una sottocategoria dei BES. Tale documento divenne un atto applicativo l'anno successivo attraverso la pubblicazione, a opera del MIUR, della Circolare Ministeriale n. 8 il cui oggetto era: «Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative».³⁰⁵

Tale circolare ribadisce le finalità della Direttiva quale ampliamento dell'approccio inclusivo in ambito scolastico, responsabile della comunità educante, all'intera area dei Bisogni Educativi

³⁰² Ibidem, p. 8.

³⁰³ D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi specifici e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, p. 2.

³⁰⁴ Ibidem

³⁰⁵ C.M. 6 marzo 2013, n.8, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, p.1.

Speciali (BES), il quale comprende: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e /o disturbi evolutivi speciali, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.³⁰⁶ In questo contesto, il documento evolve la visione del Piano Didattico Personalizzato (PDP): esso non è più inteso come un atto riservato ai soli alunni certificati, ma come uno strumento di progettazione didattica educativa “a misura d’alunno”, redatto per ogni studente che manifesti un bisogno speciale.³⁰⁷ La circolare delinea inoltre le azioni da intraprendere sia a livello scolastico che territoriale: a livello di istruzione scolastica si definiscono le responsabilità del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI), si promuove l’integrazione di strategie inclusive nel Piano dell’Offerta Formativa (P. O.F.) e si richiede un monitoraggio costante del grado di inclusività dell’istituto;³⁰⁸ a livello territoriale si sottolinea il ruolo strategico dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e, in modo capillare, dei Centri Territoriali per l’inclusione (CTI) come nodi di supporto alle scuole.³⁰⁹

Il tema dell’inclusione scolastica si riaccende nel 2015 attraverso l’emanazione di una nuova legge, in cui si riportò l’istruzione inclusiva al centro del dialogo. La Legge n. 107 del 2015 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*”, (detta anche legge ‘Buona Scuola’) si compone di un unico articolo, suddiviso in 212 commi in cui il concetto di inclusione è interpellato in più parti del testo.³¹⁰ A testimonianza di ciò, si legge tra gli obiettivi formativi il desiderio di potenziare l’inclusione scolastica e il diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali;³¹¹ all’interno delle deleghe per il sostegno si dedica una parte alle azioni pratiche previste per la promozione e lo sviluppo dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità;³¹² e infine all’interno del Piano Triennale dell’Offerta Formativa viene descritta l’inclusione come elemento costitutivo dell’identità della scuola.³¹³

Tale legge portò all’emanazione del Decreto legislativo n.66 del 2017, successivamente aggiornato dal decreto legislativo n.96 del 2019 nella quale possiamo vedere l’applicazione della legge. In particolare, all’interno del testo si descrive un nuovo approccio all’inclusione all’interno del contesto scolastico. A riprova di ciò, viene descritto un nuovo documento per l’attuazione dell’inclusione scolastica: il Piano Educativo Individualizzato (PEI). In tale documento viene adottato

³⁰⁶ C. M. n. 8/2013, p. 2.

³⁰⁷ Ibidem

³⁰⁸ C.M. n.8/2013, pp. 4-5

³⁰⁹ C.M. n. 8/2013, pp. 6-7

³¹⁰ Legge 13 luglio 2015, n.107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in G.U. 15 luglio 2015, n.162.

³¹¹ Legge n. 170/2015, comma 7

³¹² Legge n. 170/2015, comma 181

³¹³ Legge n. 170/ 2015, comma 14

il modello bio-psico-sociale della classificazione ICF, su cui si fonda la redazione del Profilo di Funzionamento. La valutazione della qualità dell'inclusione viene affidata all'INVALSI e vengono descritti e presentati nuovi gruppi per l'inclusione.³¹⁴

Il profilo di Funzionamento viene redatto attraverso la cooperazione di diverse figure mediche e dei genitori dell'alunno/ alunna, ed è un documento propedeutico per la redazione del Piano Educativo Individualizzato.³¹⁵ La sua stesura segue i criteri del modello bio-psico-sociale definiti dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).³¹⁶ Questo approccio segna il superamento del modello medico tradizione,³¹⁷ che pone la ricerca delle cause al centro (siano esse naturali o accidentali) e sul disturbo in sé, causando un'enfatizzazione del peso della diagnosi stessa.³¹⁸ Il modello proposto dal ICF prevede l'analisi globale delle persone nei loro ambienti di vita, osservandone le abilità in rapporto ai diversi contesti in cui vive, portando così ad estendere la valutazione alle strutture corporee interne alle condizioni ambientali esterne.³¹⁹

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è un documento programmatico redatto all'inizio di ogni anno scolastico e aggiornato costantemente in base alle condizioni di funzionamento dell'alunno. Esso è infatti soggetto a verifiche periodiche finalizzate a monitorare il raggiungimento degli obiettivi e ad apportare eventuali modifiche o integrazioni. L'elaborazione e l'approvazione dei PEI scaturiscono dal dialogo sinergico tra il gruppo dei docenti, la famiglia, l'alunno stesso e l'unità di valutazione multidisciplinare, coinvolgendo anche figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituto. Al suo interno sono definiti gli strumenti, le strategie e le modalità necessarie a realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, con particolare attenzione alla dimensione relazionale, sociale, comunicativa e all'autonomia. Il documento, infine, esplicita le metodologie didattiche e i criteri di valutazione adottati in coerenza con la programmazione individualizzata.³²⁰

Il compito di misurare il grado di inclusività delle istituzioni scolastiche spetta all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) sulla base di molteplici criteri. Tale analisi prende in esame, innanzitutto, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) per verificare l'integrazione di specifici obiettivi inclusivi, unitamente al livello di coinvolgimento dei diversi organi collegiali nella redazione del Piano per l'Inclusione. Vengono

³¹⁴ D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, come modificato e interagito dal D.lgs. 7 agosto 2019, n.96.

³¹⁵ D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, art. 5

³¹⁶ Ibidem

³¹⁷ D. Ianes, V. Macchia e S. Cramerotti "L'individuazione dell'alunno con Bisogni educativi speciali su Base ICF", in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di) *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson 2013, p. 31

³¹⁸ M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015, pp. 30-31

³¹⁹ Ibidem, p. 31.

³²⁰ D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, art. 7

inoltre monitorati il grado di accessibilità e l'adeguatezza di risorse, strumenti e spazi, così come la coerenza dei criteri di valutazione adottati per gli alunni. Infine, l'istituto valuta la capacità della scuola di promuovere iniziative mirate e interventi sistemici volti a favorire l'integrazione e il successo formativo di tutti gli studenti.³²¹

Infine, il Decreto legislativo descrive i ruoli e le finalità di diversi gruppi per l'inclusione: gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLO), Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI), Gruppo per l'Inclusione territoriale (GIT) e il gruppo di lavoro regionale per l'inclusione scolastica (GLIR). Il primo è impiegato nella redazione e verifica del Piano Educativo Individualizzato (PEI) di ogni singolo alunno, in armonia con il gruppo di lavoro per l'Inclusione, il quale invece coordina le politiche inclusive e supporta i collegi dei docenti nella stesura del Piano per l'inclusione. I restanti gruppi agiscono a livello territoriale e regionale, in particolare il primo svolge una funzione consultativa e di affiancamento alle scuole, mentre l'ultimo svolge un compito a livello regionale, garantendo il raccordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale e gli enti locali.³²²

2.3 Studenti con DSA e l'insegnamento della storia: barriere, metodologie e strumenti.

A seguito dell'analisi sui disturbi specifici dell'apprendimento condotta nei paragrafi precedenti, si andranno ora ad analizzare le principali difficoltà che gli studenti con DSA incontrano nell'apprendimento della storia. Verranno quindi presentate le strategie didattiche e le metodologie che si possono impiegare all'interno del contesto classe per sostenere gli alunni nella comprensione della storia e, infine, gli strumenti compensativi che il docente può erogare agli studenti con DSA per aiutarli nello studio della disciplina.

2.3.1 Le barriere all'apprendimento storico.

Gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento dimostrano diverse difficoltà durante le ore di lezione di storia e lo studio dei fatti storici. Tali ostacoli sono relativi a diverse caratteristiche della disciplina: il sistema di datazione e denominazione dei secoli, il linguaggio storico, lo stile linguistico impiegato, la lettura e comprensione delle mappe e dello stesso racconto storico.

Il sistema di datazione e denominazione dei secoli

La varietà di nomenclature adottate all'interno dei sistemi di datazione storica porta ad un arricchimento della narrazione, ma può trasformarsi anche in un ostacolo cognitivo per gli studenti

³²¹ D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, art. 4

³²² D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, art. 9

con DSA.³²³ Sfogliando un comune manuale di storia, ci si imbatte infatti in una pluralità di convenzioni: la precisazione di una data viene espressa tramite cifre arabe, come nel caso del 1492 (anno della scoperta delle Americhe); i secoli vengono solitamente indicati attraverso i numeri romani (il V secolo) oppure mediante aggettivi numerali cardinali (il quinto secolo). A questa alternanza si aggiunge l'uso dei nomi propri dei secoli, privati dell'unità delle migliaia che compaiono indifferentemente in lettere o in cifre, come nelle forme "Quattrocento" o "400". La descrizione si completa infine, con l'adozione del sistema cronologico basato sulla nascita di Cristo, in cui gli eventi storici antecedenti a esso vengono datati "avanti Cristo", mentre quelli successivi a tale evento "dopo Cristo", sovrapponendo un ulteriore livello di complessità alla decodifica temporale.³²⁴

L'adozione di una nomenclatura così variegata richiede un attento lavoro di spiegazione e addestramento per l'intera classe, ma diventa cruciale per gli studenti con DSA, i quali si trovano ad affrontare difficoltà specifiche per ogni tipologia di datazione. Particolarmente ostico risulta il sistema "avanti Cristo", poiché la sua corrispondenza logica con i numeri negativi impone che una data più recente sia espressa da un numero più piccolo; ciò fa sì che, ad esempio, la morte di Giulio Cesare si collochi nel 44 a.C. mentre la sua nascita nel 101 a.C. . Tale dinamica può essere percepita come una contraddizione di senso che ne ostacola la comprensione immediata. A questa complessità strutturale si aggiunge il notevole carico cognitivo derivante dall'impiego simultaneo di diversi stili grafici e terminologici per indicare i medesimi secoli.³²⁵

Il linguaggio storico

Il linguaggio specifico della narrazione storica, caratterizzato da un'elevata densità lessicale, può generare significative ambiguità interpretative che ostacolano la comprensione profonda della materia. All'interno dei manuali, infatti, si incontrano frequentemente termini percepiti come comuni che, tuttavia, sottendono significati istituzionali precisi; è il caso della parola "*Stato*", che nel contesto storiografico non indica genericamente un Paese o una nazione, bensì una specifica struttura politica e amministrativa. Questa necessità di contestualizzazione si estende a vocaboli come "*popolo*", il cui valore semantico varia notevolmente a seconda dell'epoca a cui fa riferimento (il concetto di popolo per i romani non è, ad esempio, lo stesso concetto di popolo utilizzato in epoca risorgimentale). Vi sono poi dei termini quali "*rivoluzione*", il cui significato assume sfumature distinte, è il caso di "Rivoluzione industriale" in cui si associa la parola a processi tecnologici e di "Rivoluzione francese" in cui il termine è associato a mutamenti politici radicali.³²⁶

³²³ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p. 19

³²⁴ Ibidem

³²⁵ Ibidem

³²⁶ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p. 21

Ulteriori difficoltà possono emergere dall'impiego di categorie storiografiche sintetiche quali Risorgimento, Rinascimento, Illuminismo ecc. Tali termini, se non vengono adeguatamente analizzati, rischiano di subire una visione, da parte degli alunni, come di "etichette vuote", prive di un reale collegamento con l'insieme di fatti che dovrebbero riassumere. Allo stesso modo, concetti astratti come "*cultura*" e "*civiltà*" risultano spesso vaghi e privi di una considerazione concreta per gli studenti.³²⁷ Per gli alunni con DSA la complessità di questo patrimonio terminologico si traduce in una difficoltà di ricerca del lessico pertinente durante le esposizioni; tale ricerca può risultare lenta, causando negli ascoltatori l'erronea immagine di una scarsa preparazione.³²⁸

Lo stile linguistico

Il linguaggio adottato nei manuali di storia si distingue per una struttura sintattica e retorica particolarmente densa, che può compromettere la fluidità della lettura e la fissazione dei concetti negli studenti con DSA. La narrazione storiografica abbonda, infatti, di costruzioni articolate, dove numerose subordinate, frasi paritetiche e digressioni caricano la memoria di lavoro, allontanando spesso il soggetto dall'azione principale.³²⁹ A questa complessità si aggiunge l'uso sistemico di strategie di sintesi e astrazione: i termini incapsulatori, come l'espressione "tutto ciò", costringono il lettore a un faticoso sforzo di recupero dei concetti appena esposti, mentre la nominalizzazione sostituisce le azioni dinamiche con sostantivi astratti (ad esempio, "La circumnavigazione portoghese dell'Africa" invece di "I Portoghesi circumnavigarono l'Africa").³³⁰

L'esposizione, inoltre, è talvolta arricchita da figure retoriche che, sebbene efficaci sul piano stilistico, risultano ambigue per chi ha difficoltà di accesso lessicale. Le metafore allusive, come nel caso "dopo mesi di Terrore i francesi erano stanchi di quel bagno di sangue" possono risultare di difficile comprensione, mentre le personificazioni richiedono una decodifica simbolica costante (ad esempio, "l'Italia dichiarò guerra alla Francia").³³¹ Sebbene queste scelte espositive riflettano la volontà editoriale di conferire prestigio e sintesi al testo, esse finiscono per erigere barriere cognitive, rendendo la comprensione e la memorizzazione processi discontinui e gravosi.³³²

La lettura e comprensione delle mappe e dello stesso racconto storico

L'integrazione di carte geografiche all'interno dei manuali scolastici non solo consolida il legame interdisciplinare tra storia e geografia, ma rappresenta uno strumento fondamentale per la

³²⁷ Ibidem

³²⁸ Ibidem

³²⁹ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p.21

³³⁰ Ibidem

³³¹ Ibidem

³³² Ibidem

comprensione degli eventi attraverso la loro precisa localizzazione spaziale.³³³ Nonostante la loro utilità, la lettura di questi supporti non risulta immediata, specialmente per gli studenti con DSA, a causa di barriere strutturali ed estetiche.³³⁴ Le prime difficoltà derivano dalle caratteristiche intrinseche della cartografia, quali l'astrazione del rapporto in scala e la complessità del linguaggio simbolico racchiuso nella legenda. A questi elementi si sovrappongono criticità legate allo stile rappresentativo: l'uso promiscuo di diversi caratteri - tra cui corsivi, grassetto e maiuscoli - unito alla disposizione dei nomi geografici secondo orientamenti variabili (orizzontale, verticale, diagonale o curvo) genera un affaticamento visivo e cognitivo che può compromettere la corretta decodifica delle informazioni spaziali.³³⁵

Per quanto riguarda la comprensione del testo, lo studio della materia può presentare diverse criticità, legate principalmente alla natura multidisciplinare del linguaggio adottato³³⁶. Spesso, infatti, la storiografia attinge a lessici tecnici da discipline come la demografia, l'economia e la sociologia. Termini tecnici come *tasso di disoccupazione*, se non adeguatamente contestualizzati o spiegati rischiano di compromettere la comprensione dell'intero testo³³⁷. Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalla presenza di informazioni numeriche (ad esempio, il doppio, un terzo, tre quarti); nei contesti classe caratterizzati dalla presenza di alunni con discalculia, tali espressioni possono rallentare significativamente la velocità di elaborazione delle informazioni e del brano.³³⁸

2.3.2 Strategie metodologiche e didattica attiva

Per rendere la didattica realmente inclusiva in ambito scolastico, è fondamentale superare la logica della separazione che contrappone gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (in cui rientrano anche gli alunni con DSA) al resto della classe.³³⁹ Il docente pedagogo Dario Ianes descrive le strategie di insegnamento-apprendimento tra pari come strumenti per sviluppare negli alunni la visione del contesto classe come di un luogo sicuro, in cui ognuno di essi riceve il sostegno di cui ha bisogno e in cui può dare un prezioso contributo,³⁴⁰ agevolando così lo sviluppo cognitivo e socio emotivo di tutti gli alunni.³⁴¹ Tra le metodologie didattiche inclusive si riconosce l'apprendimento cooperativo e il tutoring.

³³³ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p.22

³³⁴ Ibidem

³³⁵ Ibidem

³³⁶ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p.22

³³⁷ Ibidem

³³⁸ Ibidem

³³⁹ A. Morganti e F. Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola nella scuola primaria*, Firenze, Giunti edu, 2017, p. 69

³⁴⁰ D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006, p. 109

³⁴¹ Ibidem, p. 112.

L'apprendimento cooperativo

Castoldi sintetizza questa strategia definendola come un processo in cui si pone al centro la co-costruzione del sapere da parte di un gruppo di soggetti.³⁴² L'apprendimento cooperativo si basa su dimensioni specifiche quali la mediazione sociale, l'uso strategico di piccoli gruppi e un impegno collettivo volto a massimizzare il rendimento di ogni singolo componente.³⁴³ Tali caratteristiche rendono la metodologia applicabile in ogni disciplina, compito o curriculum.³⁴⁴ Per far sì che tale metodologia funzioni è necessaria la presenza di cinque componenti:

- *l'interdipendenza positiva*: i compiti devono essere chiari così come anche la visione dell'obiettivo come comune, il fallimento del singolo corrisponde al fallimento del gruppo;
- *la responsabilità individuale e di gruppo*: ogni membro deve partecipare attivamente al lavoro, il quale sarà valutato sia per la prestazione dei singoli che del gruppo;
- *l'interazione costruttiva diretta*: all'interno del gruppo deve essere presente un sostegno scolastico garantito dall'aiuto reciproco ad imparare, e dal sostegno personale, stabilito tramite la cura del compagno come persona;
- *insegnare tramite l'apprendimento cooperativo*: gli alunni devono acquisire sia conoscenze di contenuto scolastico sia abilità di tipo interpersonale;
- *la valutazione del lavoro cooperativo del gruppo*: vi deve essere un momento di confronto di gruppo in cui emergono gli obiettivi raggiunti e quali sono stati i rapporti di lavoro efficaci.³⁴⁵

Tali componenti essenziali delineano chiaramente una distanza con la didattica tradizionale, nella quale il docente rappresenta l'unica figura centrale incaricata di erogare il sapere e gestire la valutazione, relegando l'alunno a un ruolo positivo/passivo di ricevitore di nozioni.³⁴⁶ Al contrario, nella prospettiva cooperativa, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, mentre il discente diventa il protagonista attivo e il principale responsabile del proprio percorso di crescita.³⁴⁷ Si riconosce anche un distacco con il classico lavoro di gruppo. Mentre in quest'ultimo la responsabilità rimane spesso prettamente individuale e ogni alunno risponde solo per sé stesso, nel modello cooperativo la responsabilità è condivisa: il successo del singolo è legato a quello dei compagni, poiché ognuno è responsabile del progresso dell'altro.³⁴⁸

³⁴² M. Castoldi, *Promuovere la comprensione in classe repertorio ragionato di strategie didattiche*, Roma, Carrocci, 2024, p. 116.

³⁴³ A. Morganti e F. Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola nella scuola primaria*, Firenze, Giunti edu, 2017, p.70

³⁴⁴ D. Ianes e V. Macchia, *La didattica per Bisogni Educativi Speciali strategie e buone prassi di sostegno e inclusivo*, Trento, Erickson, 2016, p. 162

³⁴⁵ D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006, pp. 118- 119

³⁴⁶ A. Morganti e F. Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola nella scuola primaria*, Firenze, Giunti edu, 2017, p.70

³⁴⁷ Ibidem

³⁴⁸ Ibidem, p. 71

Ad oggi siamo a conoscenza di numerose forme di apprendimento cooperativo, grazie a una vastissima letteratura a riguardo. In Italia si sono diffusi principalmente: il *learning together*, in cui si struttura un lavoro per gruppi eterogenei su compiti comuni, assegnando ad ogni membro del gruppo un ruolo specifico³⁴⁹; il *group investigation*, in cui gli alunni, divisi in gruppi, hanno il compito di svolgere una ricerca su un' area di studio di loro interesse³⁵⁰; il *student team learning* che comprende cinque tecniche distinte, il cui punto saldo è la creazione di gruppi omogenei di abilità³⁵¹; lo *structural approach*, le cui finalità sono l'insegnamento diretto di abilità sociali³⁵²; il *complex instruction*, in cui si prevede l'insegnamento diretto di competenze tramite compiti e simulazioni³⁵³; e infine il *collaborative approach*.

L'apprendimento cooperativo si struttura sulla base di fasi ben definite: la formazione dei gruppi, che può variare a seconda del criterio impiegato; la precisazione del compito affidato al gruppo, la richiesta deve essere chiara e precisa; l'individuazione dei ruoli all'interno del gruppo; fornire indicazioni sui tempi, le risorse a disposizione e le modalità di supporto da parte del docente.³⁵⁴ È importante ricordare che la strutturazione e organizzazione di un apprendimento cooperativo è fondamentale per garantire l'efficacia, mentre la continua esercitazione consente agli alunni di padroneggiarla maggiormente.³⁵⁵

A riprova dell'efficacia anche nell'insegnamento della storia, si può analizzare la testimonianza di due insegnanti - Daniela Pavan e Alda Daminato - che hanno sperimentato l'apprendimento cooperativo in un contesto specifico. All'interno di una classe prima di scuola secondaria di primo grado, infatti, sono state applicate distinte modalità cooperative, quali il *Jigsaw* e il *Learning Together*, per affrontare diversi contenuti didattici relativi alla Preistoria, agli Egizi, ai Greci, ai Romani e al feudalesimo. Tale metodologia è stata introdotta in una sezione che dimostrava profonde difficoltà relazionali, causate da un forte egocentrismo diffuso che spingeva la classe verso una dimensione fortemente individualistica, in cui ogni alunno si comportava come un'isola a sé. Questo isolamento generava frequenti conflitti interni e impediva la creazione di un ambiente sereno e improntato alla condivisione. Il gruppo classe, inoltre, era caratterizzato dalla presenza di diverse fragilità, tra cui un alunno con gravi difficoltà di tipo relazionale, il quale manifestava atteggiamenti di chiusura proprio a causa di questo contesto instabile e litigioso. In ambito pedagogico, è ampiamente dimostrato come l'inserimento di uno studente in un contesto accogliente, in cui si senta

³⁴⁹ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carrocci, 2017, p. 218

³⁵⁰ Ibidem, p. 222

³⁵¹ Ibidem p. 220

³⁵² Ibidem, p. 223

³⁵³ Ibidem, p. 219

³⁵⁴ M. Castoldi, *Promuovere la comprensione in classe repertorio ragionato di strategie didattiche*, Roma, Carrocci, 2024, p. 118.

³⁵⁵ Ibidem, p. 121

accettato e ascoltato, favorisca lo sviluppo della fiducia in sé stesso e dell'integrazione con i pari; al contrario, un ambiente conflittuale alimenta ostilità e indifferenza verso l'altro. Per questa ragione, l'approccio cooperativo applicato alla disciplina storia si è posto una doppia finalità: la prima, prettamente relazionale, mirava a migliorare i rapporti tra pari e a risanare il clima della classe; la seconda, di natura disciplinare, era finalizzata a condurre gli alunni all'acquisizione delle conoscenze storiche precise. Dopo aver pianificato gli aspetti cardine dell'intervento - quali gli obiettivi cognitivi e sociali, i criteri di formazione dei gruppi, i ruoli dei membri e l'organizzazione del setting - è stata definita la consegna ed è stata avviata l'attività. L'esperienza si è articolata in sei fasi distinte, differenziate sia per le modalità di apprendimento cooperativo adottate, sia per la loro durata temporale. Al termine del percorso didattico si è registrato un notevole miglioramento del clima relazionale e dell'apprendimento: gli alunni si sono mostrati più uniti e lo studente con problematiche relazionali ha ridotto i propri stati d'ansia, sviluppando una solida motivazione allo studio. Sul piano degli apprendimenti disciplinari, inoltre, si sono riscontrati ottimi risultati: persino gli studenti solitamente meno propensi allo studio scolastico hanno dimostrato di ricordare gli aspetti salienti dell'organizzazione sociale delle civiltà esaminate. A rafforzare lo sviluppo del gruppo classe, sono seguiti altri momenti di condivisione, di lavoro sul rapporto relazionale e si sono progettate altre esperienze didattiche relative ad altre materie di studio, ma comunque l'apprendimento cooperativo si è dimostrato un'ottima metodologia per rispondere alle esigenze di questa specifica classe.³⁵⁶

Il Peer tutoring

L'eterogeneità che caratterizza le classi rende la metodologia del Peer tutoring (o insegnamento tra pari) una risorsa preziosa per promuovere un'istruzione inclusiva.³⁵⁷ Questa pratica può essere declinata su diversi livelli: si distingue, ad esempio il tutoring tra allievi della stessa età³⁵⁸ da quello tra studenti di età differenti.³⁵⁹ Oltre a ciò, tale azione può essere attivata tra classi distinte o all'interno dello stesso gruppo, coinvolgendo allievi con uguali livelli di funzionamento o distinti.³⁶⁰ Tale metodologia, come il cooperative learning è stata utilizzata in tutte le materie di insegnamento e in distinti ordini scolastici.³⁶¹

Il peer tutoring permette di sviluppare benefici su più protagonisti. Ai *tutees* permette di avere un supporto ulteriore da parte dei compagni al loro apprendimento su un determinato concetto

³⁵⁶ D. Pavan e A. Daminato, "Costruire l'integrazione scolastica attraverso l'apprendimento cooperativo", in A. Canevaro e D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 2002, pp. 83- 104

³⁵⁷ A. Morganti e F. Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola nella scuola primaria*, Firenze, Giunti edu, 2017, p. 74

³⁵⁸ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carrocci, 2017, p. 208

³⁵⁹ Ibidem, p. 209

³⁶⁰ A. Morganti e F. Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola nella scuola primaria*, Firenze, Giunti edu, 2017, p. 75

³⁶¹ D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006, p. 127.

didattico; i *tutor* sviluppano autostima e la sensibilità verso gli altri; gli *insegnanti* sperimentano un modello di lavoro che sviluppa degli alunni le competenze cognitive in parallelo con quelle sociali; e infine il *sistema educativo* si arricchisce di un'ulteriore complessità.³⁶²

Tra gli aspetti più significativi del tutoring emerge la capacità di valorizzare le competenze di ogni studente, trasformando l'aiuto reciproco in un'occasione di crescita per tutti, grazie alla possibilità di invertire i ruoli di tutor e tutee.³⁶³ Il punto di forza di questa metodologia risiede proprio nella sua universalità, non è uno strumento pensato esclusivamente per supportare chi incontra difficoltà, ma una strategia didattica che potenzia l'apprendimento e la consapevolezza di ogni partecipante, indipendentemente dal punto di partenza.

2.3.3 Strumenti compensativi e misure dispensative nella disciplina

Lo studente con DSA può fare affidamento, come in tutte le altre discipline scolastiche, su strumenti compensativi, che hanno scopi e funzionamenti distinti. All'interno della disciplina storia, in particolare, si riscontra il frequente impiego di mappe concettuali, linee del tempo e sussidi digitali.

Mappe concettuali

Il primo a parlare di mappe concettuali fu Joseph Novak, nei primi anni Settanta, durante una ricerca che condusse con l'aiuto della sua equipe.³⁶⁴ Da tale studio egli scoprì l'importanza delle mappe concettuali, non solo come strumento di sostegno agli alunni per focalizzare i concetti chiave, ma come uno strumento utile anche agli insegnanti per organizzare le conoscenze.³⁶⁵

Dal punto di vista strutturale, queste mappe sono rappresentazioni grafiche in cui i contenuti, espressi in forma sintetica, vengono inseriti all'interno di figure geometriche e collegate tra loro da linee o frecce.³⁶⁶ Tali connessioni non sono semplici tratti grafici, ma esplicitano la relazione logica tra nodi attraverso l'uso di precise parole legame.³⁶⁷

Grazie alla loro caratteristica peculiare, le mappe concettuali rappresentano uno strumento compensativo fondamentale per gli alunni con DSA, poiché rappresentano un punto di incontro con le caratteristiche di tali alunni.³⁶⁸ La possibilità di evidenziare i collegamenti logici favorisce infatti una comprensione più profonda, mentre la sintesi sintattica basata su brevi frasi e parole chiave garantisce un accesso rapido alle informazioni riducendo il carico di lettura. Inoltre, la struttura

³⁶² L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carrocci, 2017, p. 208

³⁶³ D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006, pp. 128- 129

³⁶⁴ J. D. Novak, *Costruire mappe concettuali e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Erikson, 2012, p. 59

³⁶⁵ Ibidem, p. 60

³⁶⁶ G. Stella e L. Gradi, *La dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Edu, 2016, p. 48

³⁶⁷ Ibidem

³⁶⁸ Ibidem, p. 49

schematica facilita il recupero del lessico specifico e agevola lo stile di apprendimento visivo, permettendo di superare la difficoltà procedurali tipiche dei DSA e di evitare, al contempo, un eccessivo sovraccarico del compito di scrittura.³⁶⁹

L'efficacia di questo strumento è oggi potenziata dall'impiego di software dedicati, come Super mappe³⁷⁰, VUE³⁷¹ e Cmap³⁷², che rendono la creazione della mappa più agile e personalizzabile. In definitiva, le mappe concettuali ricoprono un ruolo centrale in ogni fase dell'apprendimento, rivelandosi determinati sia nel momento della rielaborazione e selezione delle informazioni, sia in quello successivo della memorizzazione del recupero dei contenuti acquisiti³⁷³.

Linee del tempo

La linee del tempo costituisce lo strumento d'elezione della disciplina storica, poiché permette di raffigurare gli eventi in successione cronologica, favorendo una visione d'insieme che intreccia fatti, personaggi e innovazioni.³⁷⁴ Attraverso questa modalità di rappresentazione, gli eventi vengono organizzati visivamente dai più remoti ai più recenti, mettendo chiaramente in luce sia la contemporaneità di eventi diversi, sia la durata specifica dei vari periodi storici. In quanto mediatore iconico, questo strumento funge da supporto fondamentale per gli studenti, agevolando il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e favorendo l'autonomia nel processo di collocazione temporale dei contenuti studiati.³⁷⁵

Sussidi digitali

Ad oggi è possibile usufruire di strumenti compensativi anche digitali come, ad esempio, il libro digitale audiolibro e la sintesi vocale³⁷⁶. Il primo si presenta come la copia digitale, in formato PDF, del manuale cartaceo, ma agevola lo studio autonomo permettendo di maneggiare il testo come si desidera.³⁷⁷ Il secondo si caratterizza per l'impiego del canale prettamente uditivo, permettendo una maggior concettualizzazione, viene impiegato maggiormente per il ripasso e il consolidamento di contenuti didattici.³⁷⁸ L'ultimo strumento compensativo aiuta gli alunni ad essere più autonomi, in quanto gli studenti con DSA, a causa del loro disturbo, tendono a leggere poco o a delegare questo

³⁶⁹ Ibidem

³⁷⁰ <https://www.anastasis.it/prodotti/supermappe-evo/>

³⁷¹ <https://vue.tufts.edu/about>

³⁷² <https://cmap.ihmc.us/>

³⁷³ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p. 65

³⁷⁴ Ibidem, p. 77

³⁷⁵ Ibidem

³⁷⁶ G. Stella e L. Gradi, *La dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Edu, 2016, p. 41

³⁷⁷ Ibidem, p. 42

³⁷⁸ Ibidem

compito a figure adulte. La sintesi vocale permette di trasformare il testo digitale in un testo letto dalla voce del computer.³⁷⁹

Il ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento manualistico

La ricercatrice Marianna Traversetti descrive come l'apprendimento della Storia per un allievo con DSA, in particolare con dislessia, si basi sul lavoro dell'insegnante come mediatore tra l'alunno e il manuale scolastico; quest'ultimo, infatti, può essere adattato per diventare più comprensibile e accessibile.³⁸⁰

Dagli studi emerge come la mediazione dell'insegnante possa essere svolta su diversi livelli: attraverso un'elaborazione del contenuto manualistico; attraverso la sollecitazione di domande-problema rilevanti riguardanti i fatti storici; attraverso una maggiore spiegazione e contestualizzazione dei passaggi da uno stato di cose all'altro; infine, attraverso una spiegazione dei fatti storici tramite la loro ricostruzione geo temporale.³⁸¹

Per quanto riguarda il primo punto l'autrice identifica tre adattamenti: *linguistico, grafico e contenutistico*.

Il docente può attuare un *adattamento linguistico* del testo tramite l'impiego di icone, simboli e immagini associabili a termini di carattere astratto, attivando così nell'alunno con DSA una memorizzazione più corretta dei termini.³⁸² Un altro possibile adattamento è la creazione di una sintassi più semplice, limitata pertanto nella lunghezza del periodo e dell'uso di subordinate complesse.³⁸³

Per quanto riguarda la facilitazione dal punto di vista *grafico* si fa riferimento alle tipologie di font adottate all'interno dei testi e alle suddivisioni dei paragrafi in capoversi.³⁸⁴ Nel primo caso alcuni studi evidenziano come l'impiego di font quali Helvetica, Courier, Arial e Verdana siano i preferiti dagli allievi con DSA.³⁸⁵ Vi sono poi strategie che aiutano gli alunni a rendere visibili le informazioni principali "a colpo d'occhio" alleggerendo così il carico cognitivo, uno di queste tecniche è il sottolineare con colori distinti le informazioni (rosso per le parole chiavi fondamentali).³⁸⁶

Per concludere *l'adattamento contenutistico*. Si evidenzia come la memorizzazione di concetti, termini specifici, personaggi, date, rapporti causa-effetto e sequenze temporali possano

³⁷⁹ Ibidem, p. 43

³⁸⁰ M. Traversetti, *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*, Roma, Carrocci, 2021, p. 51

³⁸¹ Ibidem, p. 54

³⁸² Ibidem, p. 61

³⁸³ Ibidem

³⁸⁴ Ibidem, p. 64

³⁸⁵ Ibidem, p. 65

³⁸⁶ Ibidem, p. 66

essere un sovraccarico cognitivo per gli alunni.³⁸⁷ Tale carico potrebbe essere affrontato dall'insegnante tramite due vie: la specializzazione e lo studio di uno specifico campo,³⁸⁸ o la riduzione culturale, la quale si caratterizza per la scelta dell'insegnante di cogliere soltanto gli aspetti fondamentali, portando a adattare il testo storico sia a livello qualitativo che quantitativo.³⁸⁹ Si sottolinea come la seconda via sia più auspicabile per gli alunni con dislessia,³⁹⁰ in quanto favorisce un alleggerimento del carico cognitivo, permettendo una manipolazione del testo attraverso l'impiego di sintesi considerevoli.³⁹¹

Si comprende, pertanto, che vi sono diverse strategie che possono essere adottate dagli insegnanti, molte di queste dipendono dal manuale che ha in dotazione l'insegnante e dagli strumenti che questo offre.

³⁸⁷ Ibidem, p. 68

³⁸⁸ Ibidem, p. 70

³⁸⁹ Ibidem, pp. 71- 72

³⁹⁰ Ibidem, p. 73

³⁹¹ Ibidem

3. Un'analisi dei manuali

3.1 Il manuale di storia: le caratteristiche e i suoi impieghi nella disciplina e nella ricerca

Il metodo trasmissivo-sequenziale, come già visto precedentemente, è la metodologia impiegata maggiormente nel contesto classe. Tra gli strumenti impiegati e consultati durante le ore di lezione spicca il manuale di storia, il quale funge sia da strumento di studio sia di rinforzo dell'apprendimento.³⁹² Il primo manuale della storia, si ritiene essere l'*Encheiridio* di Epitteto di Ierapoli, nel quale si possono trovare le trascrizioni delle sue lezioni;³⁹³ scritto da uno dei suoi allievi - Arriano di Nicodemia - nel II secolo d.C.³⁹⁴ Ivo Mattozzi osserva come il manuale di storia venga considerato il punto cardine dell'insegnamento della storia, nonostante il forte disprezzo da parte degli storici e la visione negativa degli stessi studenti.³⁹⁵ Il manuale viene valutato, pertanto, come una risorsa importante per gli insegnanti di storia,³⁹⁶ nonostante le forti critiche da parte di storici e pedagogisti.

I libri di testo vengono selezionati dagli insegnanti durante il Collegio dei docenti,³⁹⁷ mentre il ministero ne promuove l'erogazione gratuita agli studenti di scuola primaria.³⁹⁸ Il Ministero per la pubblica istruzione è, inoltre, l'organo che ne stabilisce il numero minimo di pagine e il prezzo di copertina.³⁹⁹ Per quanto riguarda l'erogazione dei testi nelle scuole secondarie di primo e secondo grado essa diventa gratuita o parzialmente tale, se lo studente possiede determinati requisiti.⁴⁰⁰ Le caratteristiche editoriali dei manuali di scuola lo rendono differente da un libro comune, tanto che

³⁹² Panciera, *Insegnare storia alla scuola primaria*, p. 65

³⁹³ M. Pentucci, *Come da manuale, la trasposizione didattica nei contenuti d'insegnamento-apprendimento*, Parma, edizioni junior, 2018, p. 14

³⁹⁴ Ibidem

³⁹⁵ I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131, 1978, p. 66

³⁹⁶ I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131, 1978, p. 185

³⁹⁷ Decreto Legislativo 16 aprile 1994 n. 297, *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alla scuola di ogni ordine e grado*, art. 7

³⁹⁸ Legge 10 agosto 1964, n. 719, *Istituzione del libro di testo gratuito per gli alunni delle scuole elementari*, art. 1

³⁹⁹ Ibidem

⁴⁰⁰ Legge del 23 dicembre 1988, n. 448, *Misure di finanza pubblica per il risanamento del bilancio dello Stato*, art. 27

Maila Pentucci lo definisce un non-libro.⁴⁰¹ Il termine nasce dall'osservazione delle rigide regole che governano il mercato editoriale scolastico. Oltre ai vincoli economici e strutturali imposti dal Ministero, le case editrici si trovano a operare in un mercato sostanzialmente chiuso, condizionato da un numero di studenti pressoché costante del tempo. La commercializzazione dei volumi è inoltre concentrata in un unico momento e cioè durante le vacanze estive; l'adozione stessa dei testi deve essere formalmente consigliata e non resa obbligatoria. Infine, il processo di vendita non si rivolge direttamente agli studenti, bensì ai docenti: sono infatti gli insegnanti a costituire il vero target commerciale, configurandosi come un pubblico decisamente più ristretto rispetto alla totalità dell'utenza scolastica, dato che partecipano alla sezione dei manuali solo i docenti che rispondono a determinati requisiti.⁴⁰² Alcuni scrittori del settore descrissero l'adozione del manuale di testo come un ostacolo alla libertà di insegnamento, mentre l'acquisto del manuale come una spesa ingente per alcune famiglie.⁴⁰³ Tale enunciato, però, non trova riscontro nella normativa odierna. Infatti, se si legge il Decreto-Legge del 12 settembre 2013 n.104⁴⁰⁴ – pubblicato ai fini di aggiornare il precedente decreto⁴⁰⁵ – si osservano alcune modifiche. Nell'articolo 6 «Contenimento del costo dei libri scolastici e dei materiali didattici integrativi» il termine *libri di testo* viene sostituito da “strumenti alternativi”, la loro “adozione” diventa “eventuale adozione”, mentre i *costi* vengono descritti come “contenuti”.⁴⁰⁶

Per quanto riguarda il contenuto del manuale, Luisa Bordin ci fornisce una sua esperienza come co-autrice di un manuale pubblicato nel 2005.⁴⁰⁷ Bordin ha voluto sottolineare come primo aspetto di forte influenza nella stesura del manuale le Indicazioni del 2003. In tale documento vi erano presenti indicazioni per la stesura dei contenuti di testo, i quali dovevano essere presentati con una formula innovativa. Bordin ha cercato comunque di redigere un manuale in cui venisse presentata la storia come una disciplina stimolante e coinvolgente tramite l'impiego di più canali comunicativi.

Le Indicazioni hanno avuto sempre una certa influenza nella stesura dei sussidiari. Lo stesso Ivo Mattozzi dichiara che vi è una distinzione tra le Indicazioni e i Programmi, i primi propongono una lista di conoscenze dettagliata per la scuola primaria, mentre i secondi non ne hanno mai fatto

⁴⁰¹ M. Pentucci, *Come da manuale, la trasposizione didattica nei contenuti d'insegnamento-apprendimento*, edizioni junior, 2018, p. 15

⁴⁰² Ibidem

⁴⁰³ R. Lamberti, C. Costantini, A. Gibelli, “Sulla didattica della storia nella scuola secondaria”, in *Italia Contemporanea*, n. 132, 1978, p. 89

⁴⁰⁴ D. L. 12 settembre 2013, n.104, *Misure urgenti in materia di istruzione, universitaria e ricerca*.

⁴⁰⁵ Decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*

⁴⁰⁶ D. L. 12 settembre 2013, n.104, *Misure urgenti in materia di istruzione, universitaria e ricerca*. art, 6 comma 1.

⁴⁰⁷ L. Bordin, “Il sussidiario delle discipline-La storia”, F. Monducci A.Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p.124

cenno, lasciando sempre tale onere agli insegnanti.⁴⁰⁸ Le indicazioni del 2012, a tal proposito, introdussero per la prima volta i Quadri di Civiltà,⁴⁰⁹ metodologia proposta per prima da Ivo Mattozzi.⁴¹⁰ Tale esposizione del contenuto storico si caratterizza per l'organizzazione delle informazioni di civiltà tramite una scaletta precisa: dove, quando, le attività economiche, l'organizzazione sociale e politica, le conoscenze, gli aspetti più significativi della vita materiale e le credenze religiose.⁴¹¹ Possiamo così comprendere che il manuale non ha avuto sempre una stessa struttura e che il contenuto sia stato analizzato ed esposto tramite l'impiego di punti di vista differenti. Un'altra testimonianza di tale sviluppo è riportata da Mattozzi, il quale sottolinea come, nella seconda metà dell'Ottocento, il manuale di storia sia stato impiegato per trasmettere una determinata ideologia tramite l'impiego di una epistemologia precisa.⁴¹² Anche negli anni Venti del Novecento, i manuali scolastici e lo stesso contesto della scuola vennero impiegati per propagandare una certa morale e formare i cittadini che lo stesso fascismo voleva.⁴¹³ Si tratta di idee che, con l'avvento della Repubblica, vennero smantellate tramite la defascistizzazione dei libri di testo, per sostituirli con l'educazione alla democrazia.⁴¹⁴

Ad oggi viene riconosciuto al manuale di storia un forte sviluppo nell'ambito strutturale, che se presenti, supportano adeguatamente l'apprendimento.⁴¹⁵ Tra gli strumenti si individuano mappe concettuali, linee del tempo, glossari, immagini, sintesi, fonti storiche, e schede di approfondimento.⁴¹⁶ Essi, però, devono essere inserite all'interno del testo con scopi e funzionalità ben identificate e non come semplice "abbellimento" o "arricchimento" del testo. Le immagini inserite all'interno del sussidiario non devono essere causali, ma frutto di una selezione mirata: il loro scopo, infatti, è aiutare gli alunni a ricostruire il passato e a inferire le informazioni che da essere emergono. Anche le fotografie rispondono a questa logica, fungendo a tutti gli effetti da fonti visive. Le carte geografiche, invece, permettono di comprendere a fondo molteplici temi in base a ciò che illustrano: possono essere utilizzate, ad esempio, per mostrare la migrazione di un popolo, i suoi

⁴⁰⁸ I. Mattozzi, "Indicazioni per il curriculum di storia: istruzioni per l'uso" M. T. Rabitti (a cura di), in *Per il curriculum di storia idee e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 11

⁴⁰⁹ L. Bordin, "Il sussidiario delle discipline-La storia", F. Monducci A. Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p. 124

⁴¹⁰ I. Mattozzi, Un sapere storico per l'educazione interculturale, in *Bollettino di Clio*, n.s., n.5, aprile 2016, p. 11

⁴¹¹ L. Bordin, "Il sussidiario delle discipline-La storia", F. Monducci A. Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p. 125

⁴¹² I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131, 1978, p. 67

⁴¹³ M. Pentucci, *Come da manuale, la trasposizione didattica nei contenuti d'insegnamento-apprendimento*, edizioni junior, 2018, p. 28.

⁴¹⁴ Ibidem, p. 29

⁴¹⁵ L. Bordin, "Il sussidiario delle discipline-La storia", F. Monducci A. Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p. 129

⁴¹⁶ A. Micciché, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

luoghi d'origine o lo sviluppo di un territorio. Per quanto riguarda le linee del tempo, la loro funzione è quella di successione dei diversi periodi o eventi. Infine, le proposte operative devono essere strutturate con obiettivi distinti e declinate secondo diverse sfaccettature, mentre le mappe concettuali e gli schemi fungono da supporto allo studio, in particolare, per gli alunni meno autonomi.⁴¹⁷ Per quanto riguarda il contenuto, si richiede attenzione e rigore fondamentali per far sì che si effettui una didattica efficace.⁴¹⁸ Sebbene si attesti ad alcune case editrici un elevato rigore e attenzione alle sollecitazioni politico-didattiche e alle rinnovamento storiografico,⁴¹⁹ si dichiara, in alcuni casi, la totale assenza nella stesura del manuale di veri specialisti della disciplina,⁴²⁰ mentre si ribadisce quanto essi siano fondamentali in tale finalità, specialmente per la scuola primaria, la cui scrittura dei manuali dovrebbe essere lasciata a docenti costantemente in contatto con gli alunni di tale target.⁴²¹

L'impiego corretto del manuale

Molti specialisti del settore danno una loro visione su come dovrebbe esser impiegato il manuale di storia all'interno del contesto scolastico. Condividendo le riflessioni di Ricuperati, Ivo Mattozzi critica la visione diffusa, nel contesto scolastico, del manuale come uno strumento autosufficiente. Tale autore pone al centro una nuova considerazione dello strumento come di un punto di partenza, di consultazione e di collegamento. Tale modalità di impiego del manuale è raggiungibile tramite il superamento della visione di una necessità dello strumento, che causa solo svogliatezza da parte dei docenti e non stimola gli studenti.⁴²²

Il manuale non dovrebbe sovrastare le decisioni del docente o sostituirsi alla sua progettazione - la quale dovrebbe essere libera - ma essere uno documento di consultazione per la risoluzione di problemi didattici.⁴²³ Per permette la selezione di un manuale adeguato al supporto del docente, quest'ultimo, durante la selezione, dovrebbe tener conto di alcune considerazioni, quali: chi sono gli autori del manuale, la leggibilità dei testi e dei suoi contenuti tramite l'osservazione dei singoli argomenti.⁴²⁴

⁴¹⁷ L. Bordin, "Il sussidiario delle discipline-La storia", F. Monducci A.Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p. 129

⁴¹⁸ V. Loré e R. Rao, "Medioevo da Manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani", in *Reti Medievali*, XVIII (2017), n.2, p. 305

⁴¹⁹ D. Carpanetto, G. Ricuperati, *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», n. 128, 1977, p.57

⁴²⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, p. 66

⁴²¹ L. Bordin, "Il sussidiario delle discipline-La storia", F. Monducci A.Portincasa (a cura di), in *Insegnare storia nella scuola primaria*, Milano, UTET università, 2023, p. 124

⁴²² I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131, 1978, p. 71

⁴²³ A. Miccichè, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

⁴²⁴ A. Miccichè, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

Lo storico Alain Choppin si dimostra concorde con questa visione del manuale. Maila Pentucci, nel suo libro, riprende il pensiero dello storico, il quale definisce il manuale scolastico come un supporto all'insegnamento. A sostegno della didattica, però, non interviene solo il sussidiario delle discipline, ma anche un più ampio ventaglio di pubblicazioni. Choppin, infatti, individua innanzitutto le "edizioni classiche" - entro cui rientrano le antologie e i libri di narrativa -, la cui consultazione si rivela strategica per attivare efficaci processi di mediazione didattica. In secondo luogo, l'autore introduce gli "strumenti di consultazione", una categoria che racchiude atlanti, raccolte di fonti storiche e tavole scientifiche da impiegare a scopo prettamente consultivo. Infine, si collocano i libri per gli insegnanti, i quali sono indicati come opere paratestuali, il cui compito principale è quello di supportare la progettazione didattica.⁴²⁵

Antonio Brusa, di altro pensiero, crea una nuova visione del manuale, tramite il termine "manuale archivio". Con tale termine si vuole trasmettere la visione del manuale come di un archivio, la cui consultazione è ai fini di una mera ricerca per permettere agli alunni di esercitarsi in funzione della loro alfabetizzazione storica.⁴²⁶ Anche Mattozzi mette al centro del dialogo la ricerca, descrivendola come via maestra.⁴²⁷ Nel testo, l'autore, descrive questa metodologia evidenziandone lo sviluppo graduale degli obiettivi e la progressiva complessità dei percorsi. In quest'ottica, la ricerca deve procedere dal particolare al generale e dal semplice al complesso, partendo dall'esperienza personale per poi passare alla storia locale, fino a culminare in quella generale. Tale approccio si contrappone nettamente all'impostazione manualistica - radicalmente opposta alla logica della ricerca - e permette agli studenti di acquisire metodi, procedure e strumenti intellettuali spendibili in qualsiasi contesto storico. In questo modo, gli alunni imparano e non accontentarsi delle risposte preconfezionate dei libri, che talvolta risultano prive di rigore scientifico, ma sono orientati a trasmettere determinati valori o ideologie.⁴²⁸

Lo studio dei manuali

Seppur ampiamente criticato, il manuale è stato oggetto di studio da parte di numerosi storici, i quali hanno impiegato indagini e ricerche su tale strumento per individuarne caratteristiche distinte.

Vi sono storici che indagano il contenuto dei manuali di testo. Un esempio di indagine sul contenuto manualistico è l'analisi condotta da Josep M. Pons-Altés all'interno dei testi per la scuola

⁴²⁵ M. Pentucci, *Come da manuale, la trasposizione didattica nei contenuti d'insegnamento-apprendimento*, edizioni junior, 2018, pp. 18-19

⁴²⁶ A. Brusa, Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione, in «*Dimensioni e problemi della ricerca storica*», n. 1, 2021, p. 192- 193

⁴²⁷ I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «*Italia contemporanea*», n. 131, 1978, p. 71

⁴²⁸ I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «*Italia contemporanea*», n. 131, 1978, pp. 71- 74

secondaria di primo grado. Lo studioso ha sviluppato tale ricerca concentrandosi sul concetto di nazione e sulla sua evoluzione mettendo a confronto diverse edizioni.⁴²⁹ In alcuni studi, si osserva come la storia insegnata a scuola sia arretrata rispetto alla ricerca storica. Loré e Rao dichiarano questo pensiero, a fronte di uno studio condotto su manuali di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, in particolare per indagare come essi narrino e descrivano il medioevo.⁴³⁰ I ricercatori dichiarano come sia evidente, nei manuali di oggi, un “problema medioevo”⁴³¹: la narrazione storica, all’interno dei manuali, risulta spesso costellata di inesattezze che rischiano di veicolare un’immagine del passato non corrispondente con i più recenti esiti della ricerca scientifica. Di conseguenza, tali testi si trasformano in veri e propri vettori di stereotipi.⁴³² Anche altri studi riscontrano una notevole criticità all’interno dei manuali, nei confronti, però, di specifiche storiografie. È il caso studio condotto da Liviana Gazzetta, la quale, dopo avere dichiarato il ruolo fondamentale del manuale come diffusore delle rappresentazioni sociali dei generi, condusse uno studio sulla storia delle donne e di genere in tre manuali della scuola secondaria di secondo grado.⁴³³ Il suo studio riporta una situazione di criticità: il manuale deve essere oggetto di un importante aggiornamento sulla base della storiografia per poter dare adeguato spazio anche alle donne.⁴³⁴

Vi sono poi delle indagini che si pongono come finalità lo studio della loro dimensione educativa. Un esempio di tale tipologia di indagine è quella condotta da Maila Pentucci, la quale ha voluto esaminare manuali storici e geografici della scuola primaria e secondaria di primo grado per osservare come, in tali volumi, venga strutturato e trasmesso il sapere delle discipline.⁴³⁵

Una prospettiva, quest’ultima, che mira ad osservare l’evoluzione nel tempo del manuale in collegamento con il contesto storico nazionale di riferimento.⁴³⁶

In generale, Guy Rocher sottolinea invece il bisogno inevitabile, nello studio dei manuali, di adottare una molteplicità di sguardi, cioè di valutare un manuale tenendo conto di un ventaglio di aspetti: il contesto storico, sociale, economico, politico, ma anche quello del legato alla dimensione pedagogica.⁴³⁷

⁴²⁹ Josep M. Pons-Altés, “Nazione e Risorgimento nei manuali scolastici italiani”, in *Il bollettino di Clio*, vol. 5, nuova serie, 2016, pp. 18-23.

⁴³⁰ V. Loré e R. Rao, *Medioevo da Manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in «Reti Medievali», XVIII (2017), n.2, p. 307.

⁴³¹ Ibidem, p. 306

⁴³² Ibidem

⁴³³ L. Gazzetta, “Dentro il manuale o oltre. Analisi e proposte per la didattica della storia delle donne e delle relazioni di genere”, in *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, prima serie, vol. 2, pp. 265–283, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10841>

⁴³⁴ Ibidem

⁴³⁵ M. Pentucci, *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contenuti di insegnamento-apprendimento*, p. 75

⁴³⁶ Ibidem, p. 31

⁴³⁷ G. Rocher, “Le manuel scolaire et les mutations sociales” in M. Lebrun et al. (a cura di) *Le manuel scolaire d’ici et d’ailleurs, d’hier à demain*, PUQ, Québec City, 2007, citato in M. Pentucci, *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti di insegnamento-apprendimento*, Junior, 2018, p. 33.

3.2 DSA e manuali: la loro evoluzione tra il 2009 e il 2023

Come già ampiamente sottolineato, il manuale di storia rimane ancora oggi uno strumento didattico fondamentale.⁴³⁸ Dato il suo utilizzo quotidiano nel contesto scolastico, questo strumento dovrebbe possedere requisiti specifici per consentire a tutti gli alunni una consultazione efficace, ponendosi come un chiaro punto di riferimento per trovare riscontro di quanto appreso in aula.⁴³⁹ In particolare, il manuale dovrebbe dedicare un'attenzione mirata agli studenti con disabilità, garantendo a loro un accesso adeguato ai contenuti e alle informazioni, nel pieno rispetto del principio dell'apprendimento inclusivo. Pertanto, la presente analisi si propone di indagare se tali strumenti didattici rispondano effettivamente ai bisogni di tutti gli alunni, con focus specifico sugli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Di seguito si definisce il disegno di ricerca dell'indagine. Nello specifico, verranno illustrati i criteri di selezione dei campioni, gli obiettivi dello studio, i parametri adottati e, infine, le metodologie concrete con cui è stata strutturata l'osservazione.

3.2.1 I campioni selezionati

Al termine di un'accurata analisi condotta su un ampio ventaglio di testi, sono stati selezionati tre manuali. La scelta è stata guidata da un criterio di carattere cronologico: l'anno di pubblicazione dei testi in rapporto all'emanazione della Legge 170/2010. Nello specifico, il primo manuale – scritto da Aurora Valentini, Antonio Falcone, Giorgio Gabellini e Franca Masi, dal titolo “*Nel giardino dei saperi*”, pubblicati nel 2009 – risale al periodo precedente all'entrata in vigore della norma, il secondo – scritto da Roberta Gandolfi e Monica Puggioni, dal titolo “*Giramondo sussidiario delle discipline*”, pubblicato del 2015 – si colloca a cinque anni di distanza dalla sua introduzione, e l'ultimo – redatto da Luisa Bordin, intitolato “*Soprinsieme sussidiario delle discipline*” e pubblicato del 2023 – è stato pubblicato in tempi ancora più recenti. Ciascuno dei tre volumi, inoltre, appartiene a una diversa casa editrice, per ordine di pubblicazione: Giunti Scuola, Giunti del borgo e Rizzoli education. Questi tre manuali si collocano poi a cavallo della pubblicazione delle Indicazioni Nazionali del 2012: per il manuale del 2009 erano in vigore le Indicazioni Nazionali del 2007, mentre i manuali del 2015 e del 2023 vennero pubblicati con già in vigore le Indicazioni Nazionali 2012.

⁴³⁸ D. Carpanetto, G. Ricuperati, *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», n. 128, 1977, p. 79

⁴³⁹ A. Micciché, I. Pizzirusso, M. Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Ebook

3.2.2 Cosa si vuole indagare

Come già preannunciato nell'introduzione del paragrafo, l'analisi è stata strutturata ai fini di indagare l'evoluzione dei manuali di storia in chiave inclusiva, verificando se e in che misura abbiano permesso una maggiore accessibilità ai contenuti di storia. Tale osservazione verrà condotta anche per valutare quanto i manuali siano cambiati alla luce dei principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL).

Con il termine UDL si indica un approccio alla progettazione dell'insegnamento che si ispira ai principi del *design universale* – termine coniato nel 1985 dall'architetto Ronald L. Mace⁴⁴⁰ – il cui impiego è applicato in architettura per indicare la progettazione di ambienti accessibili a tutti. L'UDL traspone tale vocabolo in ambito didattico e pedagogico, pertanto, le sue finalità sono la creazione di una guida alla pratica educativa, per identificare e rimuovere gli ostacoli erogando materiali di ampio spettro ed essenziali per rispondere alle esigenze degli studenti.⁴⁴¹ Tale azione è garantita e portata avanti dal gruppo di ricerca americana *Center for Applied Special Technology* (CAST).⁴⁴² Il modello si basa su tre principi fondamentali, pubblicati nel 2018 nelle Linee guida sulla Progettazione Universale dell'Apprendimento (adattamento italiano dell'UDL).⁴⁴³ Tali pilastri sono: molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di espressione, molteplici forme di coinvolgimento. Il primo, che risponde alla domanda del “*cosa apprendere*”, prevede che agli studenti vengano offerti diversi strumenti per aiutarli e supportarli nel comprendere le informazioni (testi, video, immagini, mappe...).⁴⁴⁴ Il secondo, che risponde alla domanda del “*come apprendere*”, invece, si riferisce alla possibilità per gli studenti di dimostrare le proprie conoscenze impiegando diversi canali comunicativi, come la scrittura, il colloquio orale o la produzione di video.⁴⁴⁵ Il terzo principio, che risponde alle domande del “*perché apprendere*”, evidenzia come, per favorire l'apprendimento, sia fondamentale stimolare la motivazione e l'interesse degli studenti.⁴⁴⁶

Per quanto riguarda i manuali di storia, essi dovrebbero rispondere a tutti e tre i principi rinnovandosi non solo nella formattazione testuale - attraverso la scelta di font ad alta leggibilità, dimensione adeguate di carattere e ampie spaziature -, ma anche prevedendo al proprio interno una ricca varietà di supporti didattici e strumenti per lo studio. Sarebbe, inoltre, opportuno prevedere sezioni specifiche in cui gli studenti possano dimostrare le proprie conoscenze impiegando diversi

⁴⁴⁰ A. Capuano e A. Olivieri, *Insegnare storia agli studenti con DSA*, Trento, Erickson, 2020, p. 28

⁴⁴¹ <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>

⁴⁴² <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>

⁴⁴³ <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>

⁴⁴⁴ G. Savia, *Universal Design for Learning Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, p. 33

⁴⁴⁵ Ibidem, p. 35

⁴⁴⁶ Ibidem, p. 37

canali comunicativi – come previsto dal secondo principio -. Infine, la trattazione del sapere storico dovrebbe essere finalizzata a sviluppare negli alunni un forte interesse e desiderio di conoscere, in linea con il terzo ed ultimo principio.

A supporto della progettazione e stesura di manuali inclusivi, sono state fondate diverse case editrici, tra le quali spiccano per importanza Biancoenero ed Erickson. La prima è una casa editrice indipendente che da anni porta avanti il progetto Alta Leggibilità, per permettere a tutti i ragazzi di interagire con i libri.⁴⁴⁷ Il suo impegno e lavoro ha portato alla creazione di un proprio font di alta leggibilità biancoenero®, il quale è erogato gratuitamente dalla stessa casa editrice.⁴⁴⁸ Erickson è una casa editrice italiana fondata nel 1984, che da allora si occupa di sviluppare conoscenze e competenze per favorire l'inclusione, tramite la stesura e pubblicazione di libri a supporto della didattica.⁴⁴⁹ Tale casa viene spesso chiamata nella stesura di manuali scolastici per curare l'apparato compensativo.

3.2.3 I parametri utilizzati per l'analisi dei manuali

L'analisi dei tre manuali verrà condotta su diversi livelli, adottando un grado di osservazione progressivamente più specifico. Si partirà da un esame generale dei testi per poi passare allo studio di un contenuto mirato e comune a tutti i volumi: la civiltà romana. La scelta di focalizzarsi su questo specifico argomento è supportata sia da dati emersi da un'intervista informale con una docente di scuola primaria, sia dall'osservazione preliminare dei testi. Nello specifico, la decisione di includere nell'indagine il manuale di classe quinta - sussidiario all'interno del quale si colloca la trattazione di tale civiltà - risponde a precise ragioni di carattere sia testuale sia contenutistico. Dal punto di vista strutturale, l'ultimo anno della scuola primaria si caratterizza per una maggiore densità dei contenuti testuali; le pagine, infatti, presentano un significativo incremento, sia quantitativo sia qualitativo, della parola scritta. Questa scelta editoriale e pedagogica è finalizzata a supportare lo sviluppo cognitivo del discente, guidandolo verso l'acquisizione di un lessico progressivamente più specifico e formale. Sul piano contenutistico, dall'altra parte, il sussidiario propone la civiltà romana con una spiccata articolazione: lo studio non si limita alla descrizione degli aspetti quotidiani e materiali, ma abbraccia nozioni specifiche e concetti astratti complessi, quali le diverse forme di governo, l'apparato giuridico e il funzionamento delle magistrature. L'analisi del manuale del quinto anno pertanto ci permette di attuare un'osservazione adeguata a verificare in che modo i dispositivi didattici guidino l'alunno nell'elaborazione di saperi caratterizzati da un elevato carico cognitivo. A rafforzare la selezione della civiltà romana sono il quantitativo di pagine che tale trattazione dispone. Tra le

⁴⁴⁷ <https://www.biancoeneroedizioni.it/>

⁴⁴⁸ <https://www.biancoeneroedizioni.it/font/>

⁴⁴⁹ <https://www.erickson.it/it/chi-siamo>

varie civiltà trattate nei manuali selezionati, infatti, quella romana è la più ricca di contenuti e informazioni, e richiede di conseguenza un carico cognitivo maggiore da parte degli studenti. L'analisi di questo nucleo tematico prenderà in considerazione sia l'apparato paratestuale sia l'accessibilità generale. Nello specifico, l'indagine si articolerà tramite osservazione di precisi indicatori quantitativi e qualitativi posti per valutare l'efficacia del manuale nel supportare lo studio della civiltà romana.

Sul piano prettamente testuale e della struttura dei contenuti, verranno indagati:

- *La densità informativa*: si valuterà il rapporto tra quantità di nozioni specifiche introdotte e lo spazio testuale a disposizione, osservando in che modo le informazioni vengono strutturate ed eventualmente facilitate. Al fine di rendere tale indagine maggiormente significativa, si è scelto di applicare questo indicatore in modo mirato all'analisi del paragrafo dedicato alle Guerre Puniche. Questo nucleo tematico rappresenta, infatti, uno dei banchi di prova didatticamente più complessi nello studio della civiltà romana: la narrazione degli scontri con Cartagine si caratterizza per una fitta concentrazione di date, battaglie, passaggi cronologici e mutamenti geopolitici che determinano un elevato rischio di sovraccarico cognitivo. Osservare come i diversi manuali gestiscano questo specifico argomento permetterà, dunque, di verificare l'efficacia delle strategie editoriali nel facilitare la comprensione di contenuti intrinsecamente ostili per gli studenti della scuola primaria.
- *La lunghezza e l'organizzazione del testo*: si analizzerà l'estensione dei paragrafi e la segmentazione logica delle informazioni, verificando se la narrazione storica procede in modo lineare o se sia frammentata da inserti secondari.
- *La complessità sintattica e lessicale*: si porrà l'attenzione alla presenza di periodi subordinati complessi e all'introduzione del lessico specifico della disciplina.

Sul piano dell'accessibilità e delle caratteristiche grafiche, l'esame terrà conto delle linee guida fornite dai criteri di Alta Leggibilità sviluppati da Biancoenero Edizioni (<https://www.biancoeneroedizioni.it/alta-leggibilita/>). In questa direzione verranno esaminate:

- *Le variabili tipografiche*: la scelta del carattere di stampa
- *L'impaginazione e il layout visivo*: l'andamento del testo, la lunghezza delle righe e la gestione degli spazi.
- *L'apparato paratestuale e visivo*: il rapporto spaziale e logico tra le immagini, le carte storiche e il testo scritto.

Infine, l'indagine valuterà la presenza e l'efficacia degli eventuali strumenti compensativi integrati o distribuiti nel testo, quali mappe concettuali di sintesi, schemi riassuntivi, tracce di

domande-guida per lo studio o rimandi a contenuti digitali integrativi, intesi come mediatori fondamentali per una didattica inclusiva e personalizzata.

3.2.4 Le metodologie dell'indagine

L'analisi vergerà su un approccio di tipo qualitativo e comparativo. I manuali selezionati verranno inizialmente esaminati a livello individuale attraverso i parametri sopra citati; in seguito, si procederà a un confronto complessivo per formulare una riflessione sull'evoluzione dei testi, evidenziando sia i punti di forza e i progressi compiuti, sia gli aspetti che richiedono ulteriori margini di miglioramento.

3.3 Studio dei tre manuali

3.3.1 Il manuale del 2009

Analisi della struttura

Il manuale analizzato venne pubblicato dalla Giunti Scuola nel 2009 ed è intitolato “*Nel Giardino dei saperi*”. Il volume è stato redatto da quattro autori i cui nomi vengono riportati sulla copertina del libro. L'opera presenta al suo interno più discipline, per ordine: storia, geografia, scienze e tecnologia e matematica. Sulla copertina, oltre al titolo, i nomi degli autori e della casa editrice, si possono osservare le discipline contenenti - situate in alto a destra del manuale - e il numero del volume, posto in alto a sinistra. L'elemento centrale è una fortificazione in pietra, ai cui piedi viene rappresentata una scena di vita quotidiana di un'epoca passata. In basso a destra, con dimensioni ridotte, possiamo osservare elementi di richiamo alle altre discipline, nello specifico un delfino, un fumetto di richiamo matematico, un paesaggio urbano e uno montano.

Il volume non presenta un indice globale che racchiuda tutte le materie; i contenuti sono invece suddivisi per materia, con un indice specifico posto all'inizio di ciascuna disciplina. Per quanto riguarda la disciplina storia, essa è suddivisa in dodici argomenti, dai titoli: “I popoli della Grecia”, “La Polis: il territorio”, “La Polis: la civiltà”, “La cultura dei Greci”, “I popoli dell'Italia”, “Un mosaico di popolazioni”, “Gli Etruschi: il territorio”, “Gli etruschi: la civiltà”, “Roma: l'ambiente”, “Roma: la civiltà”, “Un nuovo politico: Giulio Cesare”, “Ottavio Augusto”. L'argomento che presenta più pagine per contenuto è l'argomento “Roma: la civiltà” - con 29 pagine e 36 paragrafi-, che sarà anche l'argomento del nostro studio. Gli altri capitoli hanno una lunghezza variabile in base allo scopo: se hanno una funzione di contesto si contano due o tre pagine, mentre se hanno una funzione espositiva si osservano numeri di pagine variabili. Si constata, già nella visione dell'indice,

l'impiego di quattro tipi di carattere e di colori distinti. Nello specifico gli argomenti sono contrassegnati dal colore blu scuro, i paragrafi dal colore nero, delle schede di lavoro dal rosso e infine, delle verifiche di apprendimento sono identificabili grazie al colore azzurro.

Analisi del testo

L'argomento che noi analizziamo "Roma: la civiltà" è preceduto da una sezione introduttiva, in cui si offre una contestualizzazione - il dove e il quando- di tale civiltà. In tale sezione noi possiamo osservare una prima spiegazione dei luoghi in cui ebbe origine la civiltà, mentre una linea del tempo ne espone la periodizzazione. Si possono identificare in entrambe le pagine due riguardi - dal titolo "Osserva e scopri!" -, in cui si offrono attività preliminari di acquisizione di contenuti.

A un primo esame del testo, si nota come la civiltà romana venga trattata e narrata nei minimi dettagli. Il percorso didattico parte delle origini di Roma (a pagina 50), distinguendo accuratamente il mito dal fatto storico, per poi passare alla descrizione della struttura sociale dell'epoca. Successivamente, la narrazione analizza le fasi della monarchia e della repubblica, presentando la figura dei re romani - sempre mantenendo la linea di demarcazione tra storia e leggenda - e il funzionamento della magistratura e delle leggi. Viene poi affrontata l'espansione territoriale in Italia e nel Mediterraneo, a partire dalle guerre puniche fino alla nascita nel *Mare Nostrum*, con interessanti focus sulla vita negli accampamenti e sull'organizzazione dell'esercizio. I paragrafi successivi si concentrano sulla riforma dei fratelli Gracchi e sugli aspetti della vita quotidiana a Roma, descrivendone le abitazioni e la religione. L'argomento si conclude, infine, con il governo di Silla, identificato come il momento di crisi che segna il tramonto della repubblica (a pagina 76). L'argomento successivo sarà dedicato alla scoperta della figura di Giulio Cesare.

Scendendo a un'analisi più dettagliata, i paragrafi presentano lunghezze variabili a seconda dell'argomento trattato. Si passa da sezioni molto brevi - come "La guerra civile", composta da appena 9 righe - ad altre che occupano un'intera facciata, come nel caso di "Roma alla conquista dell'Italia", che conta ben 39 righe. All'interno del manuale, i paragrafi si susseguono in modo continuativo, senza una spaziatura adeguata. L'uso del bianco come pausa visiva, infatti, non è apportato, portando la trattazione ad essere vista dal lettore come continua e unica. Questa impostazione grafica non permette di alleggerire il carico cognitivo dei lettori, soprattutto a coloro, che nella lettura, richiedono pause frequenti. Dal punto di vista grafico, i titoli dei paragrafi spiccano in blu e con dimensioni maggiori rispetto al testo sottostante. Quest'ultimo, di colore nero, adotta un allineamento giustificato. All'interno del corpo del testo, l'uso del grassetto nero serve a evidenziare i termini storicamente rilevanti, come luoghi, nomi propri, ruoli sociali, cariche politiche o eventi importanti. Viene impiegato anche il grassetto arancione per parole chiave fondamentali - Roma, cittadini, sudditi, soldati e cittadinanza -, le quali vengono puntualmente approfondite e spiegate in

un trafiletto laterale intitolato, appunto, “Parole chiave”. La struttura generale ci consente di comprendere come la civiltà romana venga descritta all’interno del sussidiario nei minimi dettagli. Ogni specificità di questa cultura possiede un paragrafo dedicato, una scelta strutturale che sembra voler sottolineare l’importanza e le pari dignità di ciascun aspetto trattato.

Il nucleo tematico selezionato per indagare la densità informativa – ovvero le Guerre Puniche - viene approfondito all’interno di un paragrafo specifico intitolato, per l’appunto, “Le guerre puniche”. Questa sezione si sviluppa su un’intera facciata del manuale ed è costituita da un blocco testuale compatto di 26 righe. Al suo interno non si riscontrano suddivisioni o interruzioni visive volte a scandire cronologicamente i tre diversi conflitti; la narrazione procede infatti in un testo unico, la quale l’evidenziazione in grassetto è riservata a soli tre termini-chiave: Cartagine, Sicilia e Annibale. L’andamento del racconto si apre con alcune frasi introduttive volte a spiegare le cause scatenanti del conflitto e l’etimologia del nome stesso (derivante dall’appellativo "Puni" con cui i romani chiamavano i Cartaginesi). Successivamente, lo spazio testuale viene ripartito in modo estremamente sintetico. La prima guerra punica viene descritta in sole 5 righe, focalizzandosi sullo scenario prevalentemente marittimo degli scontri, sulla vittoria romana, sulla datazione che ricorda il termine delle ostilità (241 a.C.) e sulla conseguente conquista della Sicilia. La seconda guerra punica occupa le successive 6 righe, concedendo un breve spazio anedddotico all’impresa storica di Annibale – lo scavalco delle Alpi con gli elefanti – e menzionando la battaglia di Zama del 202 a.C. La terza guerra punica, infine, viene condensata nelle ultime 3 righe attraverso un’unica frase conclusiva: «Nel 149 a.C. i Romani tornarono in Africa, Cartagine fu assediata per due anni e infine conquistata e completamente distrutta (146 a.C. fine della terza guerra punica)». Dall’indagine condotta emerge la netta intenzione editoriale di riassumere un evento storico così complesso in pochissime righe. Come già osservato in precedenza, gli autori selezionano unicamente gli snodi principali, rinunciando ad approfondimenti accurati o a narrazioni di più ampio respiro, se si esclude il breve accenno alle gesta di Annibale. Questa stringatezza ha costretto gli autori a ricorrere a formule di raccordo e ricapitolazione quali «[...] Finì così la prima guerra punica.». Come ampiamente discusso nel capitolo precedente, l’uso di tali espressioni di sintesi ricorsiva può rappresentare un serio ostacolo per gli alunni con fragilità di lettura: non offrendo una transizione logica fluida, queste formule costringono il discente a ripercorrere e rileggere il testo una seconda volta, aumentando l’affaticamento e ostacolando la decodifica complessiva del significato.

Infine, osservando il lessico vengo impiegate terminologie specifiche – Patrizi, Plebei, Stato, Senato, Assemblea popolare, magistrati, dittatore, ecc.- senza darne una spiegazione precisa ed etimologica. Si notano alcune personificazioni, in particolare dei paragrafi dedicati alle guerre espansionistiche romane, si leggono infatti enunciati come “Roma conquistò il Lazio”, “Roma

sottomise i Galli e occupò la Sardegna e la Corsica” e “Roma subì anche pesanti sconfitte”. Queste ultime, si vuol ricordare, sono segno di una libertà editoriale dell’autore, ma possono trasformarsi in un ostacolo nella fase di decodifica del significato, in particolare per gli studenti che presentano fragilità nell’ambito della lettura.

Analisi degli strumenti di supporto all’apprendimento

Per quanto riguarda gli strumenti di supporto all’apprendimento, si constata l’ampio uso di fonti visive, puntualmente accompagnate da didascalie esplicative, e di ricostruzioni grafiche dettagliate di elementi caratteristici della civiltà romana, come la *domus* patrizia e le terme. Entrambi gli strumenti vengono inseriti all’interno della trattazione in porzioni adeguate. A riprova di ciò, una statua di un patrizio è collocata in stretta prossimità del paragrafo “I patrizi”, così come le ricostruzioni grafiche - tra cui quella degli accampamenti romani - affiancano le relative sezioni testuali; nel caso specifico, l’illustrazione è posizionata in calce al paragrafo “Gli accampamenti”. In ogni pagina, accanto al corpo del testo, sono inseriti dei trafiletti intitolati “Imparo a studiare”, che propongono attività pratiche - come rispondere a quesiti mirati - per il consolidamento delle conoscenze. Sono inoltre presenti dei riquadri su sfondo giallo che offrono strategie e spunti utili per memorizzare gli aspetti principali della civiltà romana. La trattazione è intervallata da prove di verifica dell’apprendimento, strutturate con esercizi di varia tipologia. Accanto ai test per verificare il livello di conoscenze teoriche degli studenti, si riscontrano attività più pratiche che richiedono l’immersione in figure storiche, sfidando gli alunni a ipotizzare quali decisioni o azioni avrebbero intrapreso in scenari immaginari. Infine, si individuano inserti di approfondimento collocati all’interno di box azzurri dagli angoli smussati.

Al contrario, non si evidenzia la presenza di mappe concettuali o di altri strumenti specificamente pensati per lo studio autonomo. Gli unici supporti di questo tipo sono rappresentati da alcune cartine geografiche, per la verità piuttosto scarse, e da una linea del tempo posizionata all’inizio del capitolo. Su quest’ultima sezione viene richiesto un esercizio di calcolo per determinare la durata della monarchia a Roma.

Tuttavia, - come si osserva dall'immagine qui a destra che riporta tale esercitazione - la linea del tempo presenta un serie di elementi che aumentano notevolmente il carico cognitivo e che, come già evidenziato nel capitolo precedentemente, costituiscono una modalità di datazione complessa da gestire per gli studenti con DSA. Nello specifico, si riscontrano due criticità principali: la logica numerica invertita del periodo a.C. e il sovraccarico visivo e informativo. Il



primo ostacolo è dovuto all'impiego della tradizionale formula “avanti Cristo” (a.C.) e dal calcolo controintuitivo che tale datazione comporta. Nel periodo precedente alla nascita di Cristo, infatti, il flusso temporale scorre in avanti a fronte di una numerazione progressivamente decrescente. Il calcolo da apportare, pertanto, sarebbe 753 a.C. – 509 a.C. risoluzione non facile da individuare per studenti con difficoltà nel calcolo e nella gestione dei numeri, quali possono essere i discalculici. Il secondo ostacolo citato riguarda l'estensione della segmentazione fino al 500 d.C., includendo riferimenti cronologici estranei alla domanda d'esame. Questa sovrabbondanza di indicatori numerici e testuali, non pertinenti alla risoluzione del quesito specifico, rischia di generare interferenza visiva e disordine nel discente.

In aggiunta al manuale che è stato descritto, si evidenzia la presenza di un libro aggiuntivo, che viene erogato assieme al manuale di testo, in cui si possono trovare esercizi aggiuntivi di ogni materia presente nel volume.

3.3.2 Il manuale del 2015

Analisi della struttura

Il manuale, pubblicato nel 2015 dalla casa editrice Giunti del Borgo, si intitola “*GiraMondo sussidiario delle competenze*”. Nella parte superiore della copertina si trovano i nomi dei due redattori, disposti rispettivamente a sinistra e a destra. Subito sotto spicca il titolo del volume, seguito dall'immagine del pianeta Terra. Il sussidiario racchiude cinque discipline – storia, geografia, scienze, tecnologia e matematica-, indicate chiaramente sulla copertina sia attraverso una banda dedicata, sia mediante una serie di immagini sovrastanti che ne richiamano le caratteristiche. Nello specifico; la storia è rappresentata dall'occhio di Horus (simbolo dell'antico Egitto); la geografia da un paesaggio marittimo; scienze dalla fotografia di una tartaruga marina; la tecnologia da alcune pale eoliche e, infine, la matematica dal profilo di uno scolaro davanti a una lavagna ricca di formule. A completare la copertina, nella fascia inferiore su sfondo bianco, compare la fotografia di un gruppo di bambini

sdraiati l'uno accanto all'altro, con sottostante riportato il nome della casa editrice. Il numero del volume è facilmente intuibile grazie al numero (5) posizionato a destra della Terra. Un elemento di notevole interesse è infine costituito da un riquadro posto a sinistra del pianeta, il quale segnala la possibilità di consultare il manuale anche in formato digitale tramite la dicitura «scarica gratuitamente il dbook e le risorse digitali usando il codice d'accesso» e il nome della piattaforma che offre tale servizio: Dbook.

Il manuale, come nell'analisi precedente, non presenta un indice globale che racchiuda tutte le materie; ma un indice specifico per ogni disciplina, posto all'inizio di ciascuna di esse. La disciplina storia, la quale si inserisce come prima materia consultabile nel volume, presenta un indice composto da tre argomenti: “i Greci”, “I popoli italici” e “La civiltà Romana”. Tali argomenti, a loro volta, sono divisi in paragrafi e da sottoparagrafi. L'argomento che spicca, per numero di pagine, è l'ultimo con 44 pagine e due paragrafi a dividerlo. Gli altri due argomenti riportano rispettivamente 29 pagine e 15 pagine. Si osserva l'impiego di un unico carattere per l'impaginazione, differenziato graficamente solo attraverso variazioni di stile, dimensione e colore. Gli argomenti principali sono identificati da un carattere di ampie dimensioni e di colore arancione. I titoli dei paragrafi mantengono la medesima tonalità arancio, ma presentano una dimensione più ridotta e sono evidenziati da un fondo giallo. I sottoparagrafi, invece, si distinguono nettamente per la dimensione ancora più ridotta e l'utilizzo del colore nero. Ad arricchire l'indice, oltre a delle illustrazioni posizionate nella fascia superiore e inferiore della pagina, contribuiscono dei simboli a freccia. Questi indicatori segnalano la presenza di strumenti didattici integrativi, sia gli indicatori sia gli strumenti sono contrassegnati da colori distinti: le mappe di sintesi sono contrassegnate in azzurro, gli approfondimenti in arancione, le verifiche delle competenze in giallo e, infine, i percorsi legati ad un approfondimento dell'UNESCO in verde.

Analisi del testo

L'argomento di nostro interesse, “La civiltà romana”, si apre con una sezione introduttiva volta a contestualizzare gli eventi nello spazio e nel tempo. La dimensione geografica (il dove) è affidata a una mappa che illustra l'espansione di Roma attraverso l'uso di differenti colori, il cui significato è chiarito da una legenda posizionate in basso a sinistra. La dimensione cronologica (il quando) viene invece sviluppata nelle pagine successive, dove una linea del tempo collocata in basso raccoglie le date degli eventi storici più significativi della civiltà. Ad arricchire e completare questa panoramica iniziale intervengono una sintetica introduzione al contesto romano, e il racconto della celebre leggenda sulle origini della città.

Da uno sguardo globale al testo, emerge come il volume affronti la civiltà romana in modo lineare e coerente. La trattazione prende avvio dalle origini (a pagina 50), per poi passare alla descrizione della monarchia - con un approfondimento sulle figure dei re- e della società dell'epoca, di cui vengono illustrate le diverse classi sociali. Si analizza quindi la fase della repubblica, delineando le cariche che ne componevano l'organo di governo, per poi dare spazio alle lotte della plebe e alle assemblee pubbliche. Il focus si sposta successivamente sulla vita quotidiana a Roma, descritta nei suoi aspetti più peculiari come l'alimentazione e il vestiario. La narrazione prosegue con l'espansione territoriale: la conquista dell'Italia, la guerra contro Pirro e le guerre puniche, queste ultime esaminate nel dettaglio attraverso tutte le tre fasi del conflitto. Il capitolo si conclude, infine, con il racconto delle guerre civili, la crisi della repubblica e l'ascesa della figura di Giulio Cesare (a pagina 68).

Un'analisi più approfondita rivela una struttura in cui la spaziatura tra i blocchi di testo appare maggiormente delineata. Questa organizzazione della pagina è scandita, innanzitutto, dalla scelta di distribuire ciascun paragrafo sull'estensione fissa di una o due facciate; al termine di una sezione, infatti, la trattazione successiva non viene inserita di seguito nella stessa pagina, ma comincia direttamente in quella seguente. All'interno di questa impalcatura, i paragrafi principali si suddividono ulteriormente in sottoparagrafi: sebbene questi ultimi contribuiscano a segmentare i contenuti, la loro disposizione strettamente consecutiva non alleggerisce del tutto il carico visivo. Sul piano della gerarchia grafica, il titolo dei paragrafi risulta chiaramente individuabile e distinguibile da quelli dei sottoparagrafi. I primi si caratterizzano per le grandi dimensioni e per l'utilizzo del colore arancione; i secondi, pur mantenendo la stessa tonalità cromatica, presentano dimensioni più ridotte e l'uso del carattere maiuscolo. Il corpo del testo è invece stampato in nero con allineamento giustificato. All'interno delle pagine si nota l'uso strategico di sfondi e variazioni cromatiche per dare risalto a specifiche descrizioni. È il caso, ad esempio, delle classi sociali, presentate con caratteri nero su fonti colorati, o dei magistrati, la cui trattazione è contrassegnata da triangoli coloratiti posti accanto al nome della carica (entrambi declinati in una tinta distinta). Il grassetto nero viene invece impiegato per evidenziare elementi di varia natura, come nomi propri, eventi storici, luoghi e date.

Per quanto riguarda l'analisi della densità informativa – condotta sempre attraverso lo studio del caso-target delle Guerre Puniche – questo secondo sussidiario presenta una struttura che si sviluppa su due facciate speculari. Nella prima pagina trovano spazio il titolo principale, seguito da una sezione introduttiva di 10 righe volta a contestualizzare la realtà di Cartagine, le ragioni del venire meno dei precedenti trattati con Roma, e la conseguente rottura degli equilibri diplomatici che scatenò i conflitti, collocati cronologicamente tra il 264 a. C. e il 146 a. C.. Vengono sottolineate in questa sezione, tramite il grassetto nero le parole- chiavi: Cartagine, 246 a.C., Guerre puniche e 146 a.C. Al

di sotto di questa cornice introduttiva si apre il primo sottoparagrafo, intitolato “La prima guerra punica: 264-241 a.C.”, il testo, composto da 18 righe – la cui impaginazione risulta rimodulata nella dimensione per la presenza di un’illustrazione -, descrive il mare come teatro principale degli scontri, menziona la prima vittoria navale romana a Milazzo nel 260 a.C. e delineano la conclusione del conflitto dopo ventiquattro anni di ostilità (nel 241 a. C), con il trionfo di Roma e l’acquisizione della Sicilia (che diventa prima provincia romana), della Sardegna e della Corsica. La pagina successiva ospita il secondo sottoparagrafo, dal titolo “La seconda guerra punica: 217-202 a.C.”. In un corpo testuale di 19 righe, la narrazione si focalizza inizialmente sullo storico valico delle Alpi da parte di Annibale come evento d’inizio del conflitto, descrive la successiva battaglia di Canne del 216 a.C. e analizza le strategie militari del generale cartaginese; il racconto si conclude con la battaglia di Zama, che sancisce la definitiva sconfitta di Annibale per mano di Publio Cornelio Scipione e l’imposizione a Cartagine di un trattato di pace fortemente penalizzante. Infine, la trattazione si chiude con il terzo e ultimo sottoparagrafo, “La terza guerra punica: 149-146 a.C.”, condensato in 9 righe. Questo blocco testuale si apre con il riferimento ai cinquant’anni di pace che precedono il nuovo scoppio delle ostilità e illustra le imprese di Publio Cornelio Scipione Emiliano, le quali condussero alla definitiva conquista e alla distruzione della città di Cartagine. Dall’osservazione generale si identifica l’impiego del grassetto anche nei sottoparagrafi, per sottolineare le parole-chiavi: Prima Guerra Punica, 241 a.C., isole Egadi, Sicilia, Prima provincia, Seconda Guerra Punica, Annibale, 218 a. C., Canne, 216 a.C., Zama, 202 a.C., Publio Cornelio Scipione, Publio Cornelio Scipione Emione e il 146 a.C. L’utilizzo di entrambe le facciate del manuale ha permesso agli autori di descrivere nel dettaglio l’evento storico, delineando una struttura lineare sia a livello cronologico sia sul piano sintattico, e riducendo così l’affaticamento visivo e transizionale durante la lettura. Tuttavia, se l’organizzazione spaziale alleggerisce il carico cognitivo estrinseco, un elemento di complessità emerge sul piano della densità informativa: il testo, particolarmente ricco e dettagliato, impone agli studenti la memorizzazione e la gestione di numerosi aspetti, date e attori storici legati a questo specifico evento.

Per quanto riguarda il lessico si identificano termini specifici, alla quale vengono allegate spiegazioni, ad esempio il termine Senato è accompagnato dalla dicitura «Discuteva le sue decisioni nell’assemblea degli anziani detta Senato»; i patrizi sono descritti come «grandi proprietari terrieri, che appartenevano a un gruppo di famiglie nobili»; i plebei sono identificati come «la maggioranza della popolazione»; mentre i comizi centuriati sono «assemblee formate da tutti i cittadini di Roma raggruppati da centurie». Nei paragrafi dedicati alla narrazione dell’espansione territoriale della civiltà romana si identifica il ricorso a frequenti personificazioni storiche, riconducibili a espressioni quali: “Roma combatté molte guerre contro le popolazioni vicine”, “Roma rivolse le sue mire espansionistiche verso sud” e “Cartagine si impegnava a non espandersi in Italia”. È necessario

chiarire che l'uso di queste formule antropomorfe – che portano entità geografiche o istituzionali astratti quali città, a essere viste come figure dotate di sentimenti e libertà di compiere azioni prettamente umane, come combattere - rispondo a una diffusa strategia di semplificazione narrativa e editoriale. Come già osservato nel manuale precedente, tali espressioni sono ideate in totale libertà da parte dell'autore. Tuttavia, come già esposto nell'analisi del manuale precedente, la loro presenza all'interno di uno strumento di studio e consultazione, da parte di studenti con difficoltà nel decodificare di metafora linguistica, risultano una barriera linguistica.

Analisi degli strumenti di supporto all'apprendimento

Il capitolo si caratterizza per la presenza di numerose fotografie e immagini a scopo illustrativo, costantemente accompagnate da didascalie esplicative. Tali strumenti vengono inseriti, all'interno del sussidiario, con rigore, in quanto legati alla specifica trattazione di riferimento. Nelle sezioni laterali o in calce alla pagina, sono inseriti dei trafiletti intitolati "Studio con metodo", che propongono esercizi di varia tipologia finalizzati al consolidamento delle conoscenze strettamente legate al testo a fronte. A questi si affiancano, in alcune pagine, dei box azzurri dal titolo "Ieri e oggi", dedicati ai collegamenti tra passato e presente, e dei box verdi "Notizie dal passato", contenenti approfondimenti di varia natura. Ulteriori spazi di apprendimento sono offerti dalle pagine speciali denominate "Focus storia attiva", le quali spiegano nel dettaglio, attraverso ricostruzioni grafiche e didascalie, elementi della civiltà romana come la *domus*, l'esercito e l'accampamento romano. Per quanto riguarda l'aspetto lessicale, i termini di difficile comprensione vengono isolati in box circolari di colore viola dal titolo "Le parole della storia", che ne offrono una spiegazione esaustiva. Al termine del capitolo non è presente una verifica tradizionale, bensì una mappa di sintesi a colori che gli studenti devono completare inserendo negli spazi vuoti le parole corrette suggerite in alto.

La narrazione dell'espansione territoriale è fortemente supportata da carte geografiche e linee del tempo. In particolare, si notano due linee del tempo: la prima illustra la conquista dell'Italia, mentre la seconda chiarisce la cronologia delle tre guerre puniche. Anche le mappe geografiche sono due e svolgono una funzione complementare a quella cronologica. La prima è una carta fisica dell'Italia che evidenzia l'espansione romana nella penisola, tramite l'utilizzo di colori distinti, mentre delle frecce indicano le incursioni dei Galli. Su di essa i toponimi della città, scritti sia in minuscolo sia in maiuscolo con grassetto, possiedono un orientamento sia orizzontale sia obliquo.

La seconda mappa mostra invece l'espansione dei domini romani del 146 a.C. attraverso una cartina fisica del Mediterraneo, in cui le conquiste romane sono colorate di rosa. In questo caso, mentre i nomi di alcune città chiave (come Roma e Cartagine) compaiono in grassetto, e i nomi dei

mari - Mediterraneo e Nero - in blu, diverse regioni e Stati vengono riportati con il medesimo carattere: in maiuscolo di colore rosso, all'interno di riquadri bianchi (Spagna, Italia, Sicilia, Sardegna, Grecia, Epiro, Asia Minore). Sotto il profilo didattico,



l'impiego dello stesso font per entità geografiche e politiche distinte (Stati e regioni) rischia di generare confusione negli alunni.

Inoltre, l'uso del termine arcaico "Epiro" per indicare la regione del sud-est europeo, trattandosi di un toponimo non più in uso nel linguaggio quotidiano, potrebbe creare evidenti difficoltà di comprensione degli studenti.

All'interno delle pagine sono inseriti dei trafiletti che rimandano a un volume complementare intitolato "Quaderno delle competenze" - rilasciato assieme al manuale di testo -, all'interno del quale si trovano esercizi mirati per ciascuna disciplina trattata nel manuale principale. Il collegamento tra i due volumi è segnato graficamente riportando il nome del capitolo in maiuscolo arancione e il titolo del paragrafo in grassetto nero. Subito sotto queste indicazioni compare la dicitura "Quaderno delle competenze", anch'essa in grassetto nero, ma sottolineata in arancione, preceduta da una freccia che funge da indicatore visivo. Infine, per rendere immediata l'individuazione dell'esercizio di riferimento, viene puntualmente specificato anche il numero della pagina corrispondente.

3.3.3 Il manuale del 2023

Analisi della struttura

Il manuale venne pubblicato nel 2023 da Rizzoli education, in collaborazione con Erickson, e riporta il titolo "*Scoprinsieme sussidiario delle discipline*". Il volume fa riferimento solo alla disciplina storia, tale caratteristica lo si osserva nella sezione in alto a destra della copertina, nella quale possiamo osservare anche il nome dell'autore e il numero del volume (5), mentre specularmente, in alto a sinistra, viene riportato il nome della casa editrice. Al centro della copertina possiamo notare il titolo del volume con dietro un disegno del pianeta Terra, sormontato a sua volta da una figura umana con le braccia aperte di colore arancione. Alla base di questa figura umana possiamo individuare altre due figure, distinte dalla principale per dimensione ridotta e colori differenti (una rosa e l'altra gialla). Attorno alla figura del pianeta vi sono cinque cerchi contenenti immagini legate alla storia: in alto a sinistra un guerriero con scudo ed elmo, in alto a destra una statua di un faraone egizio, a sinistra al centro la testa di un toro, in basso a sinistra un drago orientale, e infine, in basso a destra un'immagine di un carro trainato da cavalli. Nella sezione in basso della

copertina - divisa dalla restante parte tramite la presenza di parallelepipedi di colori e dimensioni diverse - possiamo osservare elementi distinti. Al centro vengono indicati, tramite un elenco puntato, cinque caratteristiche del manuale che lo rendono ricco di contenuti. A sinistra osserviamo quattro bollini circolari che indicano le tematiche e i valori del progetto didattico, mentre a destra viene riconosciuta la collaborazione con Erickson.

Il manuale, contenendo solo una disciplina, è costituito da un unico indice situato nella parte iniziale. Della disciplina vengono individuati cinque argomenti: “Le civiltà della Grecia”, “I popoli italici”, “La civiltà etrusca”, “La civiltà romana” e “Il resto del mondo”. Tali argomenti vengono riunite in un argomento anticipatorio iniziale dal titolo “Le civiltà del mediterraneo e dell’Europa” nella quale possiamo trovare strumenti, quali una cartina geografica e delle linee del tempo, che permettono di creare un collegamento spazio-temporale tra le diverse civiltà.

Gli argomenti sono suddivisi a loro volta in paragrafi e sottoparagrafi. L’argomento che occupa il maggior quantitativo di pagine è “La civiltà romana” con 49 pagine, mentre i restanti possiedono quantità distinte di pagine. L’indice si presenta con l’impiego di un unico font ma con caratteristiche differenti di dimensione, colore e carattere. I capitoli sono identificabili in quanto caratterizzati da un carattere tutto in maiuscolo, di colore rosso e inserito all’interno di una forma tridimensionale gialla. I paragrafi, presentano la stessa struttura dei capitoli, ma non sono inseriti in nessuna forma, mentre i sottoparagrafi si presentano con dimensioni ridotte, con la dicitura in minuscolo e con l’impegno del colore nero. All’interno dell’indice possiamo individuare elementi aggiuntivi quali “imparo dalle fonti”- attività strutture per lo studio delle fonti - presentate all’interno dell’indice con una scrittura in maiuscolo di colore viola; “il patrimonio dell’umanità” - attività di educazione civica - individualizzabili in quanto di carattere maiuscolo e di colore blu e, accanto, il bollettino dell’educazione civica; e infine, strumenti per lo studio facile ideate da Erikson, riconoscibili in quanto inserire in una forma geometrica rossa, mentre la scritta è bianca. Accanto alla figura geometrica possiamo riconoscere il logo della casa editrice Erickson.

Analisi del testo

Il capitolo si apre con una sezione introduttiva dominata da una rappresentazione grafica del paesaggio romano, descritto all’interno di una didascalia posta sulla sinistra. In primo piano rispetto all’illustrazione si notano due box circolari. Il primo racchiude un busto di Ottaviano Augusto, accompagnato dal nome, e da una breve didascalia contenente una domanda mirata all’attivazione delle preconoscenze; il secondo mostra invece una fotografia del Colosseo, anch’essa completata dal nome, da un testo esplicativo e da quesiti di attivazione analoghi. A completare la pagina intervengono i rimandi ai contenuti multimediali: in alto a destra è presente un codice QR, mentre in

calce si trovano i collegamenti a video ed esplorazioni d'immagine. Nella facciata opposta, in alto a destra, compare un'attività di carattere riflessivo curata dalla casa editrice Erikson, come si evince chiaramente dal logo e dal nome riportati accanto al testo.

Voltando pagina, l'analisi si concentra sulla contestualizzazione spazio-temporale (il dove e il quando), supportata da testi, immagini, tre cartine geografiche e una linea del tempo. Le mappe sono disposte in ordine cronologico e graduale, e illustrano l'evoluzione territoriale di Roma dalla fase monarchica (circo alla città), a quella repubblicana, fino all'espansione europea dell'impero, entrambe raffigurate da una cartina fisica dell'Europa. La linea del tempo occupa l'intera pagina e riporta le date di inizio e fine delle tre grandi ere storiche (Monarchia, Repubblica, Impero), arricchita da immagini correlate che integrano le informazioni testuali. La pagina si chiude con un esercizio di compilazione intitolato "Imparo con competenza", progettato da Erikson, mentre in calce si rinnovano i rimandi digitali per ulteriori approfondimenti.

La trattazione dei contenuti veri e propri inizia a pagina 72 con il paragrafo «La "nascita" di Roma e la Monarchia», per poi passare all'esame del periodo repubblicano. La narrazione prosegue analizzando la divisione tra patrizi e plebei e la successiva espansione del dominio romano, introducendo la crisi della repubblica e le figure chiave di Caio Giulio Cesare e Caio Ottaviano Augusto, fino alla successione degli imperatori. Ampio spazio viene poi dedicato alle attività economiche e alla struttura sociale, con focus sulla famiglia e sulla condizione della donna, nettamente distinta da quella dell'uomo. I paragrafi successivi delineano i tratti culturali della civiltà, come la scrittura, la storiografia e l'istruzione, nonché le principali caratteristiche architettoniche e urbanistiche, tra cui la casa, le terme e il circo. Dopo un approfondimento sulla religione e la descrizione dei tempi, l'attenzione si sposta sull'organizzazione dell'esercito romano. Il volume affronta infine la fase imperiale, sviscerandone le difficoltà interne, l'evento e la diffusione del Cristianesimo, per poi concludersi con il ritorno alla crisi dell'impero nell'ultimo paragrafo, intitolato «Finisce un Impero?», il quale è collocato a pagina 111.

Da un'osservazione più accurata dei paragrafi, si constata l'impiego di una struttura ricorrente: il titolo del paragrafo in grassetto rosso e di dimensioni più grandi rispetto al contenuto del testo sotto riportato, nel quale si osserva l'utilizzo del colore nero e dell'allineamento giustificato, con impiego del grassetto nero su elementi considerati di elevata importanza. Per quanto riguarda la lunghezza del brano si osserva l'impiego di una lunghezza più o meno ricorrente tra le 15 e le 30 righe, ad eccezione di alcuni casi rari in cui non si superano le 10 righe. Dall'analisi di questo manuale si osserva un uso più consapevole e intenzionale degli spazi di pagina. I paragrafi, infatti, vengono organizzati occupando un'intera facciata ciascuno, a eccezione della sezione "L'agricoltura" e "L'allevamento e la pesca", che risultano accorpate all'interno della medesima pagina. La struttura non prevede

un'ulteriore suddivisione in sottoparagrafi: i testi si presentano come blocchi unitari, i quali tuttavia si differenziano per la densità delle informazioni riportate che, come evidenziato in precedenza, determinano una lunghezza variabile del corpo testuale.

Le guerre puniche, in questo manuale, non presentano un paragrafo a sé stante, ma vengono descritte all'interno di una sezione intitolata "L'espansione del dominio". Tale paragrafo racchiude in soli 22 righe l'espansione territoriale dei romani: il testo inizia infatti trattando la progressiva conquista che dal Lazio si estende all'Italia centrale, per poi passare alla Magna Grecia, alla Sicilia, alla Sardegna e alla Corsica. Successivamente, l'attenzione si sposta sulle guerre puniche, racchiuse in appena 11 righe; queste ultime vengono narrate come un'unica guerra divisa in tre atti, limitandosi a descrivere l'etimologia del nome. A riprova dell'estrema sintesi dell'evento storico si legge «Le guerre furono combattute durante un periodo di tempo molto lungo: la prima iniziò nel 264 a.C., la terza e ultima si concluse nel 146 a.C. con la vittoria definitiva di Roma.». La trattazione termina con la descrizione organizzativa e amministrativa che i romani riservavano alle colonie. Dall'analisi di questa narrazione si evince l'intenzione degli autori di offrire agli studenti una sintesi estrema della civiltà romana. Tale tendenza è corroborata anche dagli argomenti selezionati nel capitolo, i quali si estendono fino al crollo dell'impero, concentrando così in uno spazio ridotto la trattazione di oltre 1220 anni di storia. Queste scelte editoriali, d'altro canto, rischiano di indurre nell'alunno una visione distorta di "brevità" dei fatti storici; una convinzione che il docente è chiamato a scardinare tramite un indispensabile opera di mediazione attiva, integrando e approfondendo i contenuti in aula dell'evento storico, attraverso un lavoro di progettazione didattica individuale.

Per quanto riguarda il lessico si identificano termini specifici, seguiti da una breve spiegazione; è il caso del termine Senato "o consiglio degli anziani"; Repubblica "una forma di governo aperta ai cittadini"; dittatore "aveva poteri straordinari e restava in carica sei mesi"; Tribuni della plebe "rappresentanti dei plebei" e pontefice massimo "sacerdote più importante". Per quanto riguarda le personificazioni esse sono identificabili, anche in questo manuale, nella trattazione dell'espansione territoriale, si legge infatti "Roma raggiunse il predominio anche sul resto dei Paesi" o "Roma fondò le proprie colonie".

Analisi degli strumenti di supporto all'apprendimento

Dall'osservazione del manuale si constata l'impiego di un ricco ventaglio di strumenti a supporto dell'apprendimento. A riprova di ciò, oltre alle fotografie che fungono da fonti visive e alle ricostruzioni grafiche - entrambe accompagnate da didascalie descrittive -, il volume propone le pagine speciali "studio facile", progettate da Erickson per il consolidamento delle conoscenze acquisite. Queste schede si collocano in due porzioni distinte del capitolo, una a metà della trattazione

e l'altra al termine. All'interno delle sezioni dedicate ai contenuti si individuano inoltre due diversi trafiletti, anch'essi ideati da Erikson, denominati "Imparo con metodo" e "Imparo con competenze". Il primo si identifica per l'uso del colore viola e propone attività di analisi del testo o di consolidamento delle conoscenze. Il secondo, contrassegnato dal colore verde, suggerisce invece lavori interattivi, come l'analisi di fonti o l'utilizzo di supporti cartografici. Erickson ha inoltre integrato nel corpo del capitolo le attività "Impariamo insieme" - già introdotte nelle pagine iniziali, strutturate per stimolare una riflessione e creare un collegamento tra passato e presente. Un esempio significativo si trova a pagina 87 dove, a seguito della lettura del brano «La donna romana», si chiede agli alunni di individuare nel testo le informazioni sulla condizione femminile dell'epoca, di riflettere sui diritti delle donne nella società odierna e di avviare un dibattito con la classe.



rintracciando preziosi punti di contatto e continuità. Sono inoltre presenti dei box intitolati "Curiosità", volti ad approfondire specifici aspetti culturali; ad esempio, in calce al testo appena citato, viene inserito un focus esplicativo sul termine *dote*, il quale è presente nel brano.

Per quanto riguarda la dimensione cronologica, non si registrano altre linee del tempo oltre a quella iniziale. Al contrario, la cartografia viene ampiamente sviluppata nel corso del capitolo con funzioni differenziate: mostrare i luoghi d'origine della civiltà romana, illustrare l'espansione nei secoli e descrivere le conquiste di Giulio Cesare. Alcune mappe sono impiegate anche come veri e



Questa sezione del manuale (riportata nell'immagine a sinistra) può essere considerata uno strumento efficace per abbattere la distanza cognitiva che spesso si interpone tra il passato e il presente. Tale distacco, infatti, induce frequentemente gli studenti a percepire la disciplina storia come una realtà astratta e slegata dalla contemporaneità; al contrario, questo esercizio permette loro di tessere legami significativi tra il proprio vissuto e gli eventi trascorsi,

propri strumenti di verifica, come a pagina 110, dove una cartina illustra le invasioni barbariche.

L'analisi della cartografia evidenzia una parziale incoerenza nella gestione della toponomastica, caratterizzata dalla coesistenza di termini storici e moderni. Da un lato, infatti si registra l'impiego di nomi di regioni ormai in disuso, come *Galia Cisalpina*, *Spagna Citeriore* e *Spagna Ulteriore* (mentre l'espressione "*Gallia francese*" costituisce un

anacronismo linguistico rispetto al contesto romano). Dall'altro, si nota una sovrapposizione tra l'antica nomenclatura urbana e quella contemporanea: toponimi di città del passato non più in uso, come Numanzia, vengono infatti accostati a centri che mantengono tuttora la denominazione di origine (Roma, Sagunto, Pella) o a evoluzioni successive entrate nella geografia odierna, come nel caso di Terragona. Mettendo a confronto, invece, cartine raffiguranti la medesima porzione dell'Europa, si nota l'impiego di toponimi differenti per indicare i medesimi territori. In una prima mappa, la sezione dell'odierna Francia appare divisa in Gallia Belgica e Gallia Celtica, mentre nella cartina successiva, essa viene ripartita tra Gallia Celtica e Gallia Narbonese. Queste mescolanze di toponimi potrebbero causare negli studenti difficoltà di decodifica e di lettura della mappa. Non mancano, infine, pagine speciali dedicate alle fonti storiche della civiltà romana, che richiedono attività di compilazione e analisi guidata dopo un'attenta osservazione dei reperti.

L'opera mostra una buona integrazione con le modalità digitali. Molte pagine riportano in calce l'indicazione a contenuti integrativi, fruibili attraverso la versione digitale del libro di testo; l'uso dei media digitali è inoltre incentivato da codice QR inserito nella sezione dedicata alla spiegazione delle *Domus* romane.

Infine, l'analisi evidenzia che le mappe concettuali non sono inserite stabilmente nel testo principale, ma compaiono solo all'interno delle verifiche, nei box "imparo con competenze" e nelle sezioni "Studio facile". L'assenza di mappe strutturate nel sussidiario trova però spiegazione nella presenza del volume integrativo allegato, intitolato "*Che facile! Saperi di base*". Questo manuale offre mappe concettuali e schemi di varia struttura e funzione per ogni disciplina, le sue finalità le si possono leggere nella quarta di copertina «Il volume CheFacile! Saperi di base per la classe quinta è pensato per rendere più agevole e significativo l'apprendimento di tutti gli alunni e per valorizzare le differenze individuali in un'ottica inclusiva». Nello specifico, la sezione dalla civiltà romana conta ben 24 pagine di schematizzazioni. Ogni facciata spiega in sintesi un aspetto differente della storia romana dalle origini all'espansione, passando per la stratificazione sociale, l'economia, l'architettura, la religione, le guerre civili, la figura di Ottaviano Augusto, fino all'impero e alla sua crisi. La consultazione di questo allegato è flessibile. Lo studente può fruire in formato cartaceo oppure inquadrando il codice QR presente nel frontespizio per accedere all'audio-libro dell'intero volume. Sebbene la struttura degli schemi sia differenziata per



argomento, ciascuna sezione presenta in calce esercizi per la verifica degli apprendimenti. Per rendere la comprensione più efficace, gli schemi uniscono al testo scritto immagini e ricostruzioni grafiche, integrando talvolta anche mappe geografiche e linee del tempo con finalità partiche.

3.4 Risultati e considerazioni

L'analisi condotta sui tre manuali – *Nel Giardino dei saperi* (Giunti Scuola, 2009), *GiraMondo sussidiario delle competenze* (Giunti del Borgo, 2015) e *Scoprinsieme sussidiario delle discipline* (Rizzoli Education/Erickson, 2023) – ha permesso di tracciare un quadro chiaro circa l'evoluzione dei manuali scolastici di storia nella scuola primaria. L'esame dell'argomento campione ha evidenziato una notevole modifica della struttura, passando da un'impostazione prettamente contenutistica e trasmissiva a modelli più attenti allo sviluppo delle competenze per poi passare alla piena inclusività e personalizzazione dell'apprendimento, dimostrando una piena acquisizione e rispetto della Legge 170/2010 e dell'approccio UDL.

3.4.1 Da un manuale enciclopedico a un manuale monodisciplinare

Il primo dato emerso riguarda l'organizzazione e struttura dei volumi. Nel 2009 e nel 2015, le case editrici hanno adottato una formula del sussidiario pluridisciplinare: un unico manuale per più discipline privo però di un indice globale. Nel 2023 la scelta editoriale ricade sulla creazione di un volume monodisciplinare, dedicato pertanto alla trattazione dei saperi della disciplina storia. Tale scelta ha permesso alla disciplina di diventare autonoma. All'interno del manuale si riscontra, inoltre, una sezione introduttiva e trasversale in cui le diverse civiltà - destinate a una trattazione approfondita nelle pagine successive - vengono poste in dialogo tra loro. Questa impostazione permette all'alunno di percepire lo sviluppo storico come un processo continuo, superando la tradizionale visione degli eventi a compartimenti stagni.

3.4.2 L'evoluzione della grafica del testo: la ricerca della leggibilità

L'analisi longitudinale dei volumi rivela una progressiva evoluzione grafica orientata alla leggibilità.

Il manuale del 2009 evidenzia una scarsa attenzione verso l'accessibilità dei contenuti: l'impiego di font e stili eterogenei all'interno dell'indice, unito a un'elevata densità informativa, genera infatti un potenziale disorientamento nello studente. Inoltre, l'organizzazione strutturale – caratterizzata da una successione continua dei paragrafi senza pause visive – rende la lettura cognitivamente faticosa per gli alunni, i quali necessiterebbero di momenti di sosta per facilitare la

comprensione. All'interno del testo, l'introduzione di termini specifici privi di mediazione etimologica o di glossari integrativi, delega interamente l'attività di decodifica alla figura dell'insegnante o alle preconoscenze del singolo alunno.

Il volume del 2015 mostra una prima razionalizzazione dell'impianto: i caratteri vengono standardizzati, mentre l'uso di stili e sfondi cromatici differenti permette di gerarchizzare visivamente i concetti. Anche l'organizzazione della trattazione si uniforma: ogni paragrafo viene presentato in una o due facciate e la loro successione non è più consecutiva, ma distanziata dal passaggio alla pagina successiva. Tuttavia, i paragrafi presentano dei sottoparagrafi che, come già riscontrato, si inseriscono nella narrazione in modo continuo. Questi ultimi assolvono a due funzioni principali: strutturare l'esposizione in sottoargomenti e arricchire la narrazione stessa. Se da un lato tale struttura permette agli alunni di individuare "a colpo d'occhio" i nuclei principali di ogni paragrafo, dall'altro rischia di sovraccaricare lo studio, a causa dell'inevitabile aumento di dettagli che essa comporta. Si osserva, in ogni caso, l'introduzione delle prime definizioni integrative per i termini più complessi, una scelta che riduce sensibilmente le distanze linguistiche tra lo studente e il contenuto storico.

Infine, il testo del 2023 mostra un ulteriore e definitivo affinamento dell'impianto didattico. La struttura delle pagine si fa costante e rigorosa (un paragrafo per facciata) e la densità delle informazioni viene calibrata in blocchi di 15- 30 righe. Tuttavia, la scelta editoriale di condensare l'intera storia romana – dalla nascita alla caduta dell'impero – in un numero limitato di pagine ha costretto gli autori a sacrificare i dettagli, determinando una povertà di contenuto; una barriera conoscitiva, questa, che il docente è chiamato a colmare e arricchire. Di contro, il lessico specifico viene opportunamente chiarito tramite specifici incisi esplicativi (come nel caso del termine Repubblica definito come "una forma di governo aperta ai cittadini.").

3.4.3 Analisi alla luce dei principi UDL e strumenti di supporto

L'analisi ha documentato una progressiva e significativa evoluzione degli strumenti di supporto all'apprendimento, evidenziando nel tempo una crescente acquisizione e un rigoroso rispetto dei principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL).

Il manuale del 2009 si limita all'impiego di strumenti di consolidamento tradizionali, verifiche scritte standard e supporti visivi canonici, quali fotografie, illustrazioni e cartine geografiche. In questo testo, la gestione del tempo tramite le linee cronologiche, seppur presenti, non mostrano alcuna attenzione specifica verso gli studenti che mostrano difficoltà nell'area di calcolo e controllo dei numeri, come si è evinto dall'esercitazione analizzata nelle pagine precedenti. La narrazione storica, inoltre, non mostra un occhio di riguardo verso il coinvolgimento del lettore: i contenuti vengono erogati in modo asettico e le attività proposte – fatta eccezione per i rari compiti di immedesimazione

- non permettono all'alunno di instaurare un legame attivo con il passato, il quale rischia di essere percepito come un mero susseguirsi di eventi da memorizzare meccanicamente, visione rafforzata dalla decisione editoriale di trattare ogni aspetto della cultura romana come "importante", e dalle presenza di box che svolgono funzioni prettamente di studio e apprendimento del sapere storico.

Il manuale del 2015 propone, al contrario, un ventaglio di attività più articolato, volto ad arricchire la trattazione e andare oltre alla mera trasmissione di fatti storici. Oltre a immagini e ricostruzioni grafiche, lo studio evidenzia un più maturo utilizzo della cartografia e delle linee del tempo, le quali sembrano progettate con un maggior riguardo verso gli studenti con fragilità nell'area del calcolo e del numero. Di contro, le carte geografiche mostrano alcune barriere: in esse si osserva l'uso del medesimo font per entità paratestuali distinte (Stati e regioni) e l'adozione di toponimi arcaici, elementi che rischiano di compromettere l'efficacia e la leggibilità dello strumento stesso. Infine, in questo secondo manuale si registra, seppur con una certa timidezza, l'inserimento di mappe concettuali di sintesi, concepite sia come prove di verifica finale sia come strumento di consultazione e ripasso per gli studenti. Il volume, inoltre, testimonia un primo approccio ai supporti multimediali, tramite la possibilità di accedere gratuitamente a risorse di carattere digitale. Il coinvolgimento e la cattura dell'attenzione dei discenti vengono perseguiti dagli autori attraverso continui rimandi e curiosità e approfondimenti legati alla cultura romana. La narrazione di questa civiltà, infatti, non si configura come una mera trasmissione del sapere; lo dimostrano i costanti collegamenti tra presente e passato proposti all'interno dei box intitolati "Ieri e oggi". Tali elementi permettono ai discenti di comprendere il forte legame che ci unisce a questo popolo, testimoniato anche dalle innumerevoli fonti giunte fino a noi. Inoltre, la scelta editoriale di non trattare ogni singolo aspetto all'interno di paragrafi strutturati, ma di presentare gli elementi più specifici – come la *domus* e gli accampamento – sotto forma di approfondimenti, contribuisce ad alleggerire il carico cognitivo. Una simile impostazione, d'altro canto, permette all'insegnante di selezionare i contenuti da affrontare in aula, in base ai bisogni, agli interessi e alle specifiche necessità manifestate dalla classe.

L'ultimo volume analizzato - del 2023 - dimostra infine una piena e consapevole interiorizzazione delle linee guida UDL. La partnership con la casa editoria Erickson, che ricordiamo essere specializzata nell'ideazione di una didattica inclusiva, ha permesso di strutturare un testo ricco di mediatori in grado di favorire la personalizzazione degli apprendimenti, rispondendo in modo pertinente a tutti e tre i pilastri. A riprova di ciò, l'assenza di schemi nel volume principale non deve essere interpretata come una lacuna, bensì come una scelta metodologica deliberata per evitare il sovraccarico visivo del lettore. Tutto l'apparato compensativo viene esternalizzato nel volume allegato, all'interno del quale si trovano schematizzazioni ad alta leggibilità, fruibili anche in modalità audiolibro tramite un codice QR; tale strategia si configura come una risposta al principio dei

molteplici mezzi di rappresentazione. Allo stesso modo, le attività di immedesimazione profonda e i dibattiti guidati - come il già citato confronto attivo tra le condizioni della donna romana e quella contemporanea - stimolano un forte coinvolgimento emotivo e critico, rendendo gli alunni soggetti attivi e motivati nell'apprendimento delle conoscenze storiche. Questa tipologia di compiti di realtà permette al manuale di soddisfare pienamente il principio delle molteplici forme di coinvolgimento. Infine, la proposta di percorsi operativi che attivano differenti canali espressivi, superando le tradizioni verifiche scritte, risponde efficacemente al “come” dell'apprendimento incarnando fedelmente il principio di molteplici mezzi di espressione.

3.4.4 L'integrazione del digitale e le criticità persistenti

Lo sviluppo delle tecnologie digitali segue una lineare integrazione. Sostanzialmente assente nel 2009, il digitale fa la sua prima comparsa nel 2015, all'interno del quale si offre per la prima volta la possibilità di sfogliare il testo su dispositivi tecnologici grazie alla piattaforma Dbook. Nel 2023, l'impiego della tecnologia si evolve ulteriormente e si integra in modo pervasivo nel corpo del volume. La dimensione digitale non si limita più alla mera trasposizione dello stampato in formato elettronico, ma si arricchisce di codici QR, video di approfondimento e gallerie di immagini aggiuntive che integrano la trattazione; al contempo, l'introduzione dell'audio-lettore sistematico si configura come uno strumento compensativo essenziale per gli studenti con difficoltà nell'area della letto-scrittura.

L'indagine ha tuttavia messo in luce una persistenza critica comune a tutte e tre le edizioni, ovvero l'uso ricorrente di personificazioni e metafore nella narrazione degli eventi. Sebbene l'impiego di tali espedienti letterari risponda a una scelta consapevole e libera degli autori per rendere il racconto più sintetico, il loro utilizzo rischia di trasformarsi in un ostacolo per la decodifica letterale dei fatti storici da parte di alunni con fragilità linguistiche e cognitive. Tale dinamica richiede, pertanto, un costante e attento lavoro di mediazione e decostruzione critica da parte del docente in aula.

Soffermandosi su questo specifico aspetto, è possibile riscontrare un nodo cruciale già emerso dall'analisi della letteratura di riferimenti, affrontata nei capitoli precedente: la concezione della storia intesa unicamente come “racconto” di una successione lineare di eventi. Come si è avuto modo di evidenziare, esistono studi, sperimentazioni e istituzioni che si pongono come obiettivo prioritario il superamento di una didattica incentrata sulla mera trasmissione nozionistica. La messa in discussione del modello trasmissivo e sequenziale affonda le sue radici nel dibattito storiografico del secolo scorso. Si pensi, in particolare, alla rivoluzione metodologica introdotta dalla scuola delle *Annales*, che ha fortemente contrastato la tradizionale *histoire événementielle* – appiattita sulla cronologia dei

grandi avvenimenti – a favore di una storia globale, strutturale e attenta alle lunghe durate. Questo dibattito, ad oggi vede al centro la promozione di un approccio attivo in cui l'alunno è posto al centro del processo di apprendimento, affinché il suo sapere storico possa essere costruito gradualmente attraverso attività laboratoriali condotte in prima persona. Tale orientamento metodologico trova piena espressione proprio della didattica laboratoriale – di cui, ad esempio, la fondazione LANDIS è una storica promotrice – fondata sulla partecipazione diretta e sul protagonismo cognitivo dello studente.

Nel manuale del 2023, la propensione verso una didattica attiva e l'impiego dell'approccio laboratoriale trovano un riscontro formale nella sezione denominata "Imparo dalle fonti", in cui vengono proposte attività di analisi e studio su documenti coevi al periodo storico trattato. Tuttavia, al di fuori di queste specifiche isole metodologiche, l'impianto narrativo generale del testo rimane ancorato a una logica prettamente trasmissiva e sequenziale.

A conclusione della disamina dettagliata condotta sui manuali, la tabella seguente offre un quadro di sintesi unitario volto a riassumere le principali evidenze riscontrate.

Categoria	Indicatore	Manuale 2009	Manuale 2015	Manuale 2023
Struttura del testo	Densità informativa	Elevata	Parziale	Ridotta e calibrata
	Complessità sintattica	Periodi lunghi e complessi	Sintassi più semplice, ma non sempre adeguata	Periodi brevi e struttura facilitata
	Lessico disciplinare	Termini tecnici non spiegati	Alcuni termini spiegati	Tutti i termini spiegati
	Organizzazione dei paragrafi	Paragrafi molto lunghi	Paragrafi lunghi	Struttura modulare e segmentata
	Spazi bianchi	Assenti	Parziali	Ampi e funzionali
	Scelte tipografiche (font, dimensione, interlinea)	Font non ad alta leggibilità	Font standardizzati	Font ad alta leggibilità

Apparati grafici	Immagini	Presenti	Presenti	Presenti
	Carte geografiche	Presenti	Presenti	Presenti
	Linee del tempo	Parziali	Presenti	Presenti
Strumenti compensativi	Mappe concettuali	Assenti	Parzialmente inserite	Presenti e chiare
	Linee del tempo	Inadeguate	Adeguate	Adeguate
	Glossario	Assente	Presente ma essenziale	Ampio
	Sintesi finale	Assente	Presente	Presente e facilitata
	Strumenti digitali	Assenti	Presenti in forma limitata	Presenti
	Volume facilitato allegato	Assente	Presente un quaderno delle competenze	Presente
Metodologie didattiche	Attività di supporto allo studio	Presenti	Presenti	Presenti
	Attività su fonti	Assenti	Assenti	Presenti
	Attività di immedesimazione	Presenti ma limitate	Assenti	Presenti e guidate
	Attività di cittadinanza	Assenti	Assenti	Presenti
	Collegamenti passato- presente	Assenti	Presenti	Presenti in modo sistematico
	Attività laboratoriali	Assenti	Assenti	Presenti
Accessibilità e UDL	Principio UDL 1	Assente	Parziale	Applicato
	Principio UDL 2	Assente	Parziale	Applicato
	Principio UDL 3	Parziale	Applicato	Applicato

	Leggibilità complessiva	Bassa	Media	Alta
	Riduzione carico cognitivo	Assente	Parziale	Presente

3.4.5 Considerazioni conclusive

In conclusione, il confronto comparativo evidenzia che l'oggetto storico studiato (la civiltà romana) rimane strutturalmente invariato nei suoi nodi focali (origini, monarchia, repubblica, espansione, impero e crisi). Ad essere radicalmente maturato è lo sguardo sugli studenti e sul contesto classe. Il manuale di storia della scuola primaria abbandona progressivamente il suo ruolo tradizionale di mera trasmissione di saperi e diventa uno strumento per il supporto all'apprendimento, caratterizzato da flessibilità, più accessibilità, capacità di valorizzare e accogliere le pluralità di stili di apprendimento che possono presentarsi nel gruppo classe.

Conclusioni

All'inizio dell'elaborato abbiamo individuato come obiettivo l'approfondimento, in chiave critica delle caratteristiche strutturali, grafiche e contenutistiche del manuale di storia per la scuola primaria, attraverso l'impiego dei principi che contraddistinguono la didattica inclusiva, nei riguardi dell'accessibilità del sapere. Abbiamo constatato quanto il manuale di storia – nonostante le rivoluzioni metodologiche e didattiche in corso che potrebbero rendere questo strumento superabile – rappresenti ancora oggi il principale punto di riferimento per i docenti nell'azione didattica. Venuti a conoscenza di tale aspetto, ci siamo dunque chiesti quanto questo strumento, impiegato quotidianamente, si ponga come scopo il suo accesso e consultazione da parte di tutta la popolazione scolastica, in particolare riferimento agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Il manuale, essendo un prodotto culturale strettamente connesso con il contesto storico e normativo in cui è prodotto, ha richiamato la necessità di svolgere uno studio preliminare volto a ricostruire l'evoluzione del contesto scolastico italiano negli ultimi decenni. Da tale studio, si è prodotta una ricostruzione normativa che ha portato ad evidenziare un'evoluzione fondamentale: il passaggio da una scuola dei programmi a vocazione trasmissiva e selettiva, a una scuola delle indicazioni incentrata sull'acquisizione di competenze e sulla personificazione dell'insegnamento. Successivamente si è osservato come la storia, intesa come disciplina scolastica, abbia dimostrato una forte sviluppo nei propri campi d'interesse. Innanzitutto, grazie allo sviluppo della didattica della storia in Italia si è potuto far affidamento su un miglioramento sia professionale sia personale della figura dell'insegnante. In secondo luogo, la storia ha ampliato il suo repertorio didattico metodologico, analizzato da diverse letterature, che permettono di allargare l'orizzonte metodologico da una didattica passiva di tipo trasmissivo e sequenziale a una metodologia di carattere attivo, in cui il focus si sposta dal sapere insegnato al discente, fulcro portante di queste metodologie.

Terminata questa analisi preliminare della disciplina storia abbiamo spostato la nostra attenzione alla pedagogia dell'inclusione e alla legislazione sui DSA osservandone il lungo percorso svolto per la conquista di un proprio spazio nel panorama italiano. Abbiamo iniziato la trattazione cercando di comprendere che cosa significhi per un soggetto ricevere una diagnosi di DSA. La scoperta, di ambito clinico, si è svolta andando ad analizzare due manuali diagnostici, redatti da esperti di diagnostica clinica e consultabili da ogni figura esperta del settore, ma non solo. Si sono analizzati pertanto: l'*International Classification of Diseases* (ICD) pubblicato dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM)

redatto dall'American Psychiatric Association (APA). Successivamente si è passati ad approfondire lo storico normativo scolastico, emanato a tutela degli studenti con disabilità. L'analisi ha evidenziato un lungo percorso, caratterizzato da quattro fasi principali. Si è individuata una fase segregativa, caratterizzata dalla separazione totale degli alunni con disabilità in classe differenziali; una fase di inserimento in cui si osserva un'apertura parziale delle porte della scuola comune ad alunni con disabilità; una fase di integrazione scandita dall'emanazione della Legge 104/1992; e infine, la fase dell'inclusione. Quest'ultima, essendosi evoluta nel contesto interazionale per poi esser adottata anche dal contesto italiano (a differenza delle precedenti fasi) si è analizzata svolgendo uno studio delle leggi e dichiarazioni, pubblicate nel contesto internazionale per poi focalizzarsi al contesto italiano, in cui si sottolinea l'emanazione della Legge 170/2010 che tutela gli studenti con DSA. L'analisi normativa ha evidenziato la nascita e l'adozione nel contesto italiano anche del modello bio-psico-sociale dell'ICF, il quale ha portato la scuola a mettere in discussione l'approccio clinico-medicalizzante del deficit, orientandosi verso la rimozione delle barriere ambientali. Nell'ambito della storia, disciplina tradizionalmente legata a un modello trasmissivo-sequenziale, è emersa la necessità di decostruire quegli ostacoli, quali complessità dei sistemi di datazione cronologica, densità lessicale, rigidità testuale, che rischiano di trasformare una caratteristica neurobiologica in uno svantaggio formativo. Abbiamo, infine, posto il nostro sguardo sugli strumenti compensativi e le misure compensative che la legge 170/2010 garantisce agli studenti con DSA. In particolare, ci siamo soffermati su quelle che gli insegnanti di storia possono adottare nei riguardi della loro disciplina.

Nonostante il nostro percorso ci abbia permesso di comprendere l'evoluzione normativa sia in ambito pedagogico sia prettamente scolastico della storia e delle riconoscenze degli studenti con DSA, la nostra trattazione ci ha condotto verso un'analisi dei manuali scolastici, per osservarne l'evoluzione in un'ottica e nel rispetto dei principi della didattica inclusiva.

L'indagine si è svolta, pertanto, per verificare l'effettivo impatto della Legge 170/2010 e dei principi inclusivi. Abbiamo selezionato tre manuali scolastici di case editoriali distinte. La selezione è stata svolta ponendo come focus la data di pubblicazione della legge, per questa ragione si sono selezionati un manuale del 2009 antecedente alla Legge 170/2010, un manuale del 2015, dunque di cinque anni postumo alla normativa e un manuale del 2023 di recente pubblicazione. Di questi testi, tutti riferenti alla classe quinta primaria, abbiamo preso in considerazione un argomento preciso: la civiltà romana. La decisione è stata il frutto di una riflessione critica nei riguardi dei manuali della scuola primaria e dei contenuti di studio della classe quinta. Abbiamo compreso, infatti, che i manuali della classe quinta sono quelli che presentano più rigore e complessità, ai fini di sviluppare nel discente un lessico specifico ricco, in funzione dell'entrata in un successivo grado scolastico. D'altro canto, la civiltà romana, all'interno dei manuali, si presta a una trattazione accurata, che vada oltre

alla semplice narrazione superficiale, grazie alla molteplicità di eventi ad essa correlata da poter descrivere.

Dall'indagine comparativa sono emerse alcune considerazioni fondamentali. In primo luogo, abbiamo riscontrato che l'attenzione formale verso l'inclusione è andata visibilmente ampliandosi e strutturandosi nel corso del tempo. Questo cambiamento è strettamente connesso con l'evoluzione normativa: se nel manuale del 2009 gli elementi di facilitazione erano minimi o assenti, nei testi del 2015 e del 2023 si assiste a una progressiva introduzione di font ad alta leggibilità, una parziale semplificazione lessicale e l'inserimento di mappe concettuali e schemi riassuntivi integrati nella pagina. Abbiamo visto come lo spazio e la cura grafica dedicati alla leggibilità riflettano le risposte degli editori alle crescenti richieste di accessibilità imposte dai decreti attuativi della legge sui DSA. In secondo luogo, nei manuali scelti abbiamo assistito ad uno sviluppo e integrazione degli strumenti compensativi digitali (QR code, audiolibri, espansioni multimediali).

Tuttavia, l'analisi ha anche rivelato quanto i manuali, seppur di distinte case editrici e periodi, presentino elementi comuni. Si è individuato un impiego di strutture lessicali che minano alla decodifica del significato da parte degli studenti stessi. Gli elementi indicano una libertà editoriale, ma pongono il docente in un continuo ruolo di mediatore attivo tra il sapere e l'alunno. In terzo luogo, i manuali mostrano uno sviluppo verso il rispetto e adozione dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL), si è infatti passati da un manuale che propone il sapere storico come mero elemento di studio mnemonico da parte dell'alunno, caratteristica evinta dalla presentazione che lo stesso manuale dava della sapere storico, al manuale di recente pubblicazione che crea un dialogo tra il presente e il passato, mostrando come - tramite attività didattiche, fonti, e attività di dialogo -, nel nostro presente vi siano elementi di legame con un passato ormai lontano solo cronologicamente.

Il dato centrale emerso riguarda le persistenti barriere cognitive presenti nei testi. Nonostante la maggiore accuratezza grafica delle edizioni più recenti, la densità dei concetti storiografici e la complessità dei nessi causali legati all'espansione e alla crisi di Roma vengono spesso date per scontate. Si osserva come i manuali affrontino la trattazione della cultura romana e degli eventi storici a lei legata in due modalità distinte, e come entrambe possiedano dei punti di criticità. Se da un lato si è evidenziata la tendenza di omettere nessi logici e temporali fondamentali per la comprensione e studio da parte degli alunni, dall'altra, si è osservata la volontà di fornire un racconto lineare e ricco di elementi. I manuali strutturati seguendo una tendenza di omissione, portano a delegare al docente un lavoro oneroso di approfondimento per evitare la creazione negli alunni di lacune, mentre i manuali che seguono una trattazione specifica, impongono allo studente la memorizzazione e studio di distinti elementi, a volte nemmeno così importanti, che causano un sovraccarico cognitivo in quest'ultimi.

Queste criticità ci hanno permesso di avviare una riflessione su quali possano essere gli strumenti e le metodologie più adatte a sopperire alle carenze intrinseche del manuale. Tra le proposte che avanziamo vi è l'impiego di una didattica laboratoriale, che già il manuale del 2023 avanza timidamente. Si tratta di una metodologia che, valorizzando l'esperienza diretta e la manipolazione concettuale, aiutano gli alunni a costruire solide rappresentazioni mentali utili allo sviluppo del pensiero storico, rendendo il sapere accessibile senza impoverirlo.

Alla luce della ricerca svolta possiamo proporre una serie di considerazioni conclusive. Innanzitutto, è necessario avere ben chiaro che il manuale, per quanto possa essere redatto in modo rigoroso e aggiornato secondo i moderni criteri editoriali di leggibilità, rimane un semplice mezzo didattico che avrà sempre dei limiti e dei rischi di esclusione. Lo stesso si può dire delle misure compensative standardizzate: qualsiasi approccio l'insegnante sceglierà di applicare, l'efficacia dello strumento dipenderà dall'architettura didattica complessiva. Il punto focale della nostra riflessione è che non importa tanto quale manuale facilitato si scelga di adottare, ma come si sceglie di utilizzarlo in classe.

Considerare il sussidiario come un programma rigido da seguire alla lettera produce inevitabilmente un insegnamento trasmissivo che genera barriere escludenti. Un uso critico e inclusivo del manuale di storia, invece, che ne correli la lettura con la mediazione attiva dell'insegnante e con esperienze laboratoriali concrete, può permettere la reale promozione di competenze storiche per tutti e per ciascuno. Questo tipo di utilizzo presuppone una profonda consapevolezza epistemologica da parte del docente in merito ai punti di forza e ai limiti del testo. L'insegnante, lungi dal delegare il proprio ruolo al libro o alla misura dispensativa, deve configurarsi come il vero "specialista della mediazione" e il responsabile ultimo della trasposizione didattica inclusiva.

Fonti

Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227. *Interventi a favore degli alunni handicappati.*

Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n. 262. *Iscrizione e frequentazione delle scuole secondarie di secondo grado degli alunni portatori di handicap.*

Circolare Ministeriale 18 aprile 2012, n. 13. *Indicazioni operative e chiarimenti sui Disturbi Specifici di Apprendimento.*

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*

Commissione Europea (1996). *Carta di Lussemburgo. Una scuola per tutti e per ciascuno.* Adottata dal Programma Helios II, Lussemburgo.

Costituzione della Repubblica Italiana (1948).

Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. *Programmi didattici per la scuola primaria.*

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.*

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alla scuola di ogni ordine e grado.*

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* (Come modificato e integrato dal D.Lgs. 7 agosto 2019, n. 96).

Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. *Programmi per le scuole elementari e materne.*

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007. *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum.*

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.»*

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.* Allegato al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.*

Decreto Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104. *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca* (Convertito con modifiche dalla L. 8 novembre 2013, n. 128).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla pratica.* Odense, Danimarca.

Legge 13 novembre 1859, n. 3725. *Legge sul riordinamento dell'Istruzione Pubblica (Legge Casati).*

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. *Istituzione della scuola media statale unica.*

Legge 10 agosto 1964, n. 719. *Istituzione del libro di testo gratuito per gli alunni delle scuole elementari.*

Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale.*

Legge 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Legge 23 dicembre 1988, n. 448. *Misure di finanza pubblica per il risanamento del bilancio dello Stato.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Legge 10 febbraio 2000, n. 30. *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (La Buona Scuola).*

MIM (2025a). *Comunicato dell'11 marzo 2025.*

MIM (2025b). *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025 - Materiale per il dibattito pubblico.* Comunicato e Documento dell'11 marzo 2025.

MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.* Roma, 4 agosto 2009.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* Documento del 22 febbraio 2018.

Ministro della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione della commissione ministeriale sui problemi degli alunni handicappati (Documento Falcucci).* Roma.

ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.* Adottata dall'Assemblea generale il 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con L. 3 marzo 2009, n. 18.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE).

Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126. *Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione scolastica (Riforma Gentile).*

UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca e Quadro d'Azione sui bisogni educativi speciali.* Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni speciali: accesso e qualità (Salamanca, 7-10 giugno 1994). Parigi: UNESCO.

UNESCO (2009). *Linee guida sull'educazione inclusiva.* Parigi: UNESCO.

Bibliografia

- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5^a ed.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Asquer, E. (2023). Storie di genere. In S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per la scuola superiore*. Roma: Carocci.
- Bloch, M. (2009). *Apologia della storia o Mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Bordin, L. (2023). Il sussidiario delle discipline - La storia. In F. Monducci, A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET Università.
- Borghi, B., Dondarini, R. (2019). Un manifesto per la didattica della storia. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, vol. 1, pp. 2-20.
- Brusca, A. (2021). Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1, pp. 183-230.
- Cajani, L. (2000). Il mondo come orizzonte. Apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola. *Innovazione Educativa*, n. 4, pp. 9-13.
- Cajani, L. (2019). Le vicende della Didattica della Storia in Italia. In E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, pp. 121-130.
- Cajani, L., Corsi, E. (2021). Orizzonti della didattica della storia. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1.
- Capuano, A., Olivieri, A. (2020). *Insegnare storia agli studenti con DSA*. Trento: Erickson.
- Carpanetto, D., Ricuperati, G. (1977). Editoria e insegnamento della storia. *Italia contemporanea*, n. 128.
- Castoldi, M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Castro, S. (2023). Una didattica fra teoria e pratica: la didattica della storia. In S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Roma: Carocci.

- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Delmonaco, A. (2023). Il laboratorio di storia. In F. Monducci, A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET Università.
- Di Fiore, L. (2023). Tratti teorici e metodologici della prospettiva globale. In S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Domenici, G. (2001). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Editori Laterza.
- Donini, A., Brembati, F. (2007). *Come una macchia di cioccolato. Storie di dislessie*. Trento: Erickson.
- Gafré, M. (2017). *Tutti a scuola*. Roma: Carocci.
- Gazzetta, L. (s.d.). Dentro il manuale o oltre. Analisi e proposte per la didattica della storia delle donne e delle relazioni di genere. *Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, vol. 2, prima serie, pp. 265–283.
- Girardet, H. (2001). *Insegnare storia. Risorse e contenuti per i primi apprendimenti*. Milano: La Nuova Italia.
- Gola, G. (2023). L'insegnamento della storia. Evidenze pedagogiche e scientifiche. In S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Heimberg, C. (2020). Didattica della storia. Uno sguardo dall'area francofona. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, vol. 2, prima serie, pp. 76-88.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2013). Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali. In D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Macchia, V. (2016). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

- Ianes, D., Macchia, V., Cramerotti, S. (2013). L'individualizzazione dell'alunno con Bisogni educativi speciali su base ICF. In D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lamberti, R. (1978). Per un laboratorio di storia. *Italia contemporanea*, n. 132.
- Lamberti, R., Costantini, C., Gibelli, A. (1978). Sulla didattica della storia nella scuola secondaria. *Italia contemporanea*, n. 132.
- Loré, V., Rao, R. (2017). Medioevo da Manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani. *Reti Medievali*, vol. XVIII, n. 2.
- Mattozzi, I. (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria. *Italia contemporanea*, n. 131.
- Mattozzi, I. (2009a). L'architettura delle unità di apprendimento. In M.T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi, I. (2009b). Indicazioni per il curriculum di storia: istruzioni per l'uso. In M.T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi, I. (2016). Un sapere storico per l'educazione interculturale. *Il Bollettino di Clio*, n. 5, nuova serie, aprile 2016.
- Miccichè, A., Pizzirusso, I., Ravveduto, M. (2021). *Il primo libro di didattica della storia*. Milano: Ebook.
- Morganti, A., Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Musci, E. (2023). La storia alla scuola primaria: perché e come. In F. Monducci, A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET Università.
- Novak, J. D. (2012). *Costruire mappe concettuali e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS] (2019). *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati* (10^a ed.). Ginevra: OMS.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.

- Pavan, D., Daminato, A. (2002). Costruire l'integrazione scolastica attraverso l'apprendimento cooperativo. In A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pentucci, M. (2018). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti di insegnamento-apprendimento*. Parma: Edizioni Junior.
- Pons-Altés, J. M. (2016). Nazione e Risorgimento nei manuali scolastici italiani. *Il Bollettino di Clio*, vol. 5, nuova serie.
- Rabitti, M. T. (2009). La didattica dei processi di trasposizione. In M.T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Rabitti, M. T. (2023). La costruzione di un curriculum di storia per competenze. In F. Monducci, A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET Università.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. In M. Lebrun et al. (a cura di), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec City: PUQ.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Serafini, E. (2023). Quale storia, quali storie nella scuola primaria: la storia delle donne e di genere per educare alle differenze. In F. Monducci, A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria*. Milano: UTET Università.
- Stella, G., Gradi, L. (2016). *La dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Edu.
- Stella, G., Savelli, E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*. Trento: Erickson.
- Talarico, R. (2023). La quadratura del cerchio. L'insegnamento della storia tra 'che cosa', 'perché' e 'come'. In S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Tedesco, L. (2019). *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*. Firenze: Mondadori Università.
- Traversetti, M. (2018). *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*. Roma: Carocci.

Sitografia

Associazione Italiana Dislessia [AID] (s.d.). *Approfondimenti UDL*.

<https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>

Biancoenero Edizioni (s.d.-a). *Font Alta Leggibilità*. <https://www.biancoeneroedizioni.it/font/>

Biancoenero Edizioni (s.d.-b). *Home page*. <https://www.biancoeneroedizioni.it/>

Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio [DiPaSt] (s.d.). *Manifesto per la Didattica della Storia*. <https://centri.unibo.it/dipast/it/ricerca/manifesto-per-la-didattica-della-storia>

CIDI - Centro Iniziativa Democratica Insegnanti (s.d.). *Home page*. <https://www.cidi.it/site/cidi/cidi>

Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia (s.d.). *L'associazione*. <https://www.clio92.org/associazione/>

Cooperativa Anastasis (s.d.). *Software Supermappe Evo*.

<https://www.anastasis.it/prodotti/supermappe-evo/>

Edizioni Centro Studi Erickson (s.d.). *Chi siamo*. <https://www.erickson.it/it/chi-siamo>

EuroClio - European Association of History Educators (s.d.). *What we do*. <https://euroclio.eu/what-we-do/>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (s.d.). *Archivio Atti Storici e Legislativi*. <https://www.gazzettaufficiale.it>

Institute for Human and Machine Cognition [IHMC] (s.d.). *Cmap Tools*. <https://cmap.ihmc.us/>

IRAHSSE - International Research Association for History and Social Sciences Education (s.d.). *Home page*. <https://www.irahsse.eu/en/>

ISHD - International Society for History Didactics (s.d.). *Home page*. <https://ishd.co/>

Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (s.d.-a). *Neologismo "Comorbilità"*. [https://www.treccani.it/vocabolario/comorbilita_res-7e5793b3-7f19-11ea-ad1b-00271042e8d9_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/comorbilita_res-7e5793b3-7f19-11ea-ad1b-00271042e8d9_(Neologismi)/)

Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (s.d.-b). *Voce "Diagnosi"*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_(Enciclopedia-Italiana)/)

Istituto Superiore di Sanità (s.d.). *Portale Epicentro - Dati e Classificazione Mortalità*. <https://www.epicentro.iss.it/mortalita/classificazioneICD>

MCE - Movimento di Cooperazione Educativa (s.d.). *I Manifesti del MCE*. <https://www.mce-fimem.it/i-manifesti-del-mce/>

Ministero della Salute (s.d.). *Portale Classificazioni e ICD*. <https://www.salute.gov.it/new/it/tema/assistenza-ospedaliera/il-sistema-di-classificazione/>

Rete Parri (s.d.). *Formazione e "Novecento diacronico"*. <https://www.reteparri.it/formazione/la-n-di-s/>

Rivista di Psichiatria (s.d.). *Archivio Digitale*. <https://www.rivistadipsichiatria.it/>

Società Italiana di Didattica della Storia [SIDIDAST] (2025). *Focus Indicazioni Nazionali 2025*. <https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/>

Tufts University (s.d.). *Progetto VUE (Visual Understanding Environment)*. <https://vue.tufts.edu/about>

World Health Organization [WHO] (2019). *ICD-10 Browser*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F81.0>

Allegato A

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione

Primaria

A.A 2025/2026

Relazione finale di tirocinio

Sabina Scrocco

Matricola n. 170663

E-mail: 298901@studenti.unimore.it

Tutor Universitario: Cristiana Prestianni

Indice

1. Breve storia del mio tirocinio	112
1.1 Tirocinio del secondo anno	113
1.2 Tirocinio del terzo anno	114
1.3 Tirocinio del quarto anno	115
1.4 Tirocinio del quinto anno	116
2. Presentazione d'esperienza di tirocinio del V anno	117
2.1 Il contesto	117
2.2 La mia esperienza di tirocinio	118
2.2.1 La progettazione	118
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	119
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	121
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie	122
3. Le mie prospettive future	
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	124
3.2 L'insegnante competente	125
Bibliografia	126

1. Breve storia del mio tirocinio

Introduzione

La progettazione del tirocinio mira all'acquisizione di obiettivi formativi specifici. Come evidenziato nella presentazione del corso di studi di Scienze della Formazione Primaria, questo percorso offre allo studente l'opportunità di sperimentare e fare proprie le competenze pratico-didattiche, oltre a consentirgli di approfondire le dimensioni normative, organizzative, metodologiche e relazionali insite nel processo di insegnamento-apprendimento. L'esperienza sul campo favorisce così un legame ricorsivo tra i fondamenti teorici appresi durante gli insegnamenti accademici e l'azione concreta a scuola, configurandosi come un vero e proprio apprendimento situato per la futura professionalità docente. In questo quadro, l'attività «mira a favorire il graduale insegnamento dello studente nel contesto professionale, a far acquisire un'approfondita conoscenza del sistema scuola mediante attività di osservazione, studio, riflessione ed esperienza diretta in sezione/classe.»⁴⁵⁰.

Il tirocinio, pertanto, permette di interfacciarsi con diverse realtà scolastiche, offrendo l'opportunità di apprendere approcci pedagogici trasversali, capaci di adattarsi con coerenza ai diversi gradi di scuola. Questa esperienza è fondamentale per porre in costante dialogo le metodologie studiate durante i corsi e i laboratori universitari con la loro reale efficacia operativa, declinata in base alle specificità di ogni contesto. Con questa visione, pertanto, il contesto scolastico non è solo luogo di osservazione, ma diventa un luogo di ricerca-azione, dove il futuro docente introduce la teoria appresa per mutarla in pratica efficace e quotidiana.

Grazie alla possibilità di mettere in gioco in prima persona le competenze acquisite, è possibile raggiungere una maggiore consapevolezza in merito alla responsabilità che ogni scelta didattica comporta. Interfacendosi con sezioni e classi appartenenti a diversi anni di corso, si comprende come la progettazione debba essere caratterizzata da flessibilità, adatta ai ritmi di apprendimento di ciascun allievo e mutare la visione delle diversità da ostacolo a risorsa. Dunque, si comprende che dietro ogni singolo momento educativo o lezione si celi un meticoloso lavoro di progettazione; un impegno spesso invisibile, ma determinante per la crescita armonica e il successo formativo degli alunni.

⁴⁵⁰ Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE), Scienze della Formazione Primaria- Informazioni generali, in <https://www.desu.unimore.it/it/didattica/corsi-di-laurea-magistrale-ciclo-unico-informazioni-general/scienze-della-formazione-8> (Data di ultima consultazione 11/06/2026).

Il percorso pluriennale che si intraprende permette di arricchirsi, sia per la gradualità degli obiettivi che ogni annualità propone, sia per l'accoglienza e la professionalità del contesto scolastico. Va inoltre riconosciuto il fondamentale apporto delle tutor universitarie, le quali offrono sostegno e preziosi spunti di riflessione, in virtù delle competenze maturate sia attraverso l'esperienza sul campo scolastico sia grazie al ruolo accademico che ricoprono all'interno dell'università.

1.1. Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio del secondo anno ha previsto un monte ore complessivo di 75 ore, articolato tra tirocinio indiretto e diretto. Lo scopo primario di questa prima esperienza formativa è stato quello di introdurre, apprendere e comprendere l'articolato contesto scolastico.

All'interno del tirocinio indiretto si è offerta una formazione esaustiva sui costituenti dell'organo scolastico. Il percorso ha preso in esame non solo la struttura amministrativa e gestionale, guidata da molteplici figure con funzioni specifiche, ma anche la principale documentazione d'istituto, con particolare riferimento al PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e alle Indicazioni Nazionali del 2012, evidenziandone il ruolo centrale nella progettazione didattica. Inoltre, sono state spiegate le normative e le leggi che regolano i diritti e i doveri della scuola, in quanto istituzione pubblica autonoma, investita di una funzione educativa e sociale fondamentale. Infine, sono state sviluppate significative riflessioni sull'importanza dello spazio educativo che Loris Malaguzzi, fondatore del Reggio Emilia Approach, definisce come il "terzo educatore" (o terzo insegnante)⁴⁵¹. Tale prospettiva concepisce l'ambiente scolastico come un'architettura viva che dialoga costantemente con chi la abita; pertanto, la sua stessa struttura e organizzazione interna devono essere intenzionalmente progettate per rispondere a precisi fini pedagogici. Un ambiente flessibile, accogliente e stimolante, capace di sollecitare l'interesse dei bambini, diventa così un alleato fondamentale nel sostenere l'autonomia del discente e nel valorizzare la relazione educativa tra l'alunno e l'insegnante. Al fine di supportare la comprensione di questo approccio, sono state effettuate visite presso scuole reggiane che operano in linea con la medesima metodologia.

Una parte significativa del percorso si è svolta durante il tirocinio diretto effettuato in due scuole presenti nel territorio di Reggio Emilia. Tale esperienza si è svolta presso una scuola

⁴⁵¹ P. V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Padova, Coop Libreria Editrice Università di Padova, 2014, p. 91

dell'infanzia paritaria, nello specifico in una sezione di cinque anni e presso una scuola primaria statale, in una classe quinta.

In questo percorso si è osservata un'analogia tra i due contesti. In entrambi i casi, ci si è interfacciati con gruppi di alunni al termine del loro rispettivo ciclo scolastico. Si è potuto così osservare scelte didattiche mirate a costruire preconoscenze e competenze trasversali, fondamentali per favorire una continuità educativa efficace e preparare gli studenti al successivo grado di istruzione.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Il tirocinio nel terzo anno è stato composto da un monte ore di 125 ore, ripartite tra tirocinio indiretto e tirocinio diretto con l'obiettivo principale di sviluppare una capacità di osservazione accurata e analitica del contesto classe.

Il tirocinio indiretto, curato dalle tutor universitarie, è stato progettato per fornire un'istruzione adeguata su come svolgere una corretta osservazione del contesto classe/sezione. Si è offerta la possibilità di conoscere vari strumenti e tecniche utilizzate da docenti e figure attinenti al contesto scolastico, illustrando il loro scopo e le diverse metodologie. Infine, si è strutturato un momento di formazione etico professionale, per quanto riguarda il rispetto della privacy dei minori, con particolare attenzione sul divieto di acquisire e diffondere immagini degli alunni prive delle necessarie procedure di censura e autorizzazione.

Il tirocinio diretto si è strutturato presso una scuola primaria statale, situata in provincia di Reggio Emilia, e in una scuola dell'infanzia paritaria di Reggio Emilia. Nella scuola primaria il tirocinio è stato svolto in una classe terza, mentre nella scuola dell'infanzia in una sezione di tre anni.

Di questa esperienza, si è appreso, in entrambe le realtà, l'utilizzo di metodologie dinamiche e strutturate, per l'apprendimento degli alunni, che si sono dimostrate, per entrambi i contesti, efficaci e adeguate. Per quanto riguarda l'osservazione - focus del tirocinio del terzo anno - l'opportunità di praticarla durante il percorso ha permesso di comprenderne la centralità in ambito educativo. È emerso chiaramente che, per essere davvero efficace, la pratica osservativa non può essere improvvisata. Al contrario, deve derivare da una rigorosa pianificazione preliminare che definisca con chiarezza i tempi, gli spazi, le situazioni-stimolo, gli obiettivi pedagogici e le specifiche modalità metodologiche di rilevazione. Questo strumento viene descritto in letteratura come un esercizio di “destrutturazione regressiva”: osservare, infatti, significa sapersi mettere nei panni dell'altro,

superare i propri filtri personali e immedesimarsi nel pensiero altrui, ampliando così la propria gamma sensibile e le capacità di identificazione simbolica⁴⁵². Proprio per questa ragione, l'atto osservativo viene definito come non neutrale (Dovigo, 2003).

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il tirocinio del quarto anno è stato strutturato in un monte ore di 175 ore, ripartite tra tirocinio diretto e indiretto, la finalità ultima di questo percorso è stata quella di guidare gli studenti nello sviluppo di competenze di progettazione, conduzione e valutazione di un percorso didattico.

L'obiettivo del tirocinio indiretto è stato quello di approfondire le fasi per la progettazione di un percorso educativo efficace. Il focus si è concentrato sulle tappe fondamentali che il docente deve seguire per declinare l'azione didattica in modo coerente con le specificità del contesto scolastico. Durante gli incontri, si è analizzato nel dettaglio le diverse articolazioni del progetto; per ciascuna fase, si è esplicitato lo scopo pedagogico e si sono fornite le linee guida metodologiche per una realizzazione ottimale. Di particolare rilievo, è stata denotata la capacità del docente di adattare la programmazione alle esigenze del gruppo classe, garantendo così un percorso formativo realmente idoneo e personalizzato.

Per quanto riguarda il tirocinio diretto esso è stato svolto in una sezione eterogenea di alunni di tre, quattro e cinque anni in una scuola dell'infanzia statale situata in provincia di Piacenza.

Il percorso risulta particolarmente significativo, poiché rappresenta l'esordio come conduttore di un percorso educativo. Sebbene le esperienze precedenti abbiano fornito gli strumenti per comprendere cosa si cela dietro alla complessità educativa – e di come l'ambiente sezione sia il frutto di scelte pedagogiche condivise –, il tirocinio del quarto anno richiede un decisivo cambio di passo. In questa fase, infatti, si è chiamati a rendere attive le conoscenze teoriche e le abilità pratiche maturate fino a quel momento, passando dal ruolo di osservatore passivo a quello di progettatore attivo, per assumere progressivamente la conduzione diretta e autonoma della attività didattiche.

Si è maturata la visione che l'efficacia di un docente non si misura esclusivamente dalle conoscenze pedagogiche che possiede, ma anche dalle sue abilità nel trasmettere in modo efficace saperi e promuovere abilità, rendendo i discenti protagonisti autonomi del proprio processo di apprendimento. Per quanto riguarda la progettazione, il percorso di tirocinio ha permesso di

⁴⁵² F. Dovigo, *Osservare e formazione Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2003, p. 27

comprendere appieno l'essenza della progettazione didattica. Tale espressione, infatti, fa riferimento a un percorso strutturato e rivolto a destinatari specifici, finalizzato a promuovere lo sviluppo di adeguati obiettivi di apprendimento. Affinché l'azione progettuale risulti efficace, quest'ultima deve articolarsi in cinque fasi fondamentali: un'analisi preliminare (*analysis*), volta a indagare il contesto di partenza; la progettazione vera e propria (*design*), in cui si formulano i traguardi e le strategie; l'allestimento (*development*), fase in cui si predispone e si prepara il materiale necessario; la fase esecutiva (*implementation*), incentrata sulla concreta attuazione dell'intervento; e infine, la valutazione (*evaluation*), deputata alla verifica e al monitoraggio dei risultati ottenuti⁴⁵³.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Il tirocinio del quinto anno comprende un monte ore di 225 ore, dipartite tra tirocinio diretto e indiretto, in tale percorso la finalità è quella di diventare più autonomi nella progettazione, conduzione e valutazione di un percorso didattico, attraverso la realizzazione di un percorso a progetto, in cui si conosce il filo rosso che accomuna i diversi itinerari, ma ogni itinerario è unico in quanto distinto dall'altro per lo scopo.

Il tirocinio indiretto ha come finalità quella di dare un'istruzione adeguata in merito al disegno progettuale, che funge da fondamento per la creazione del percorso educativo e per quanto riguarda le finalità pedagogiche del progetto assegnato. I vari incontri sono stati progettati per illustrare gli spunti pedagogici da cui il progetto ha tratto ispirazione, ma si sono offerti anche momenti di condivisione tra colleghi e tutor in cui poter avere un confronto e trarre punti di riflessione per la creazione di un personale itinerario.

Il percorso di tirocinio si è concluso in una scuola reggiana, in particolare in una scuola primaria statale. In tale scuola si è data l'opportunità di formarsi in una classe seconda.

In tale esperienza si è potuto mettere alla prova le proprie competenze e comprendere a pieno i propri punti di forza, sviluppati durante gli anni di crescita personale e professionale, ma anche i punti di debolezza. Per quanto riguarda la valutazione - fulcro tematico del quinto anno di tirocinio - l'esperienza ha consentito di tradurre in pratica abilità e competenze specifiche relative a questa delicata fase della progettazione. Si è compreso che l'atto valutativo non possiede come finalità una semplice misurazione quantitativa delle nozioni. Al contrario, la valutazione assume un carattere

⁴⁵³ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carrocci, 2016, p. 45

orientativo e non selettivo, per supportare e guidare ogni studente. La valutazione, pertanto, si configura così come uno strumento pedagogico volto a guidare e sostenere l'alunno nel proprio percorso di crescita, rifuggendo da logiche puramente sanzionatorie e giudicanti. Tale pratica riveste una funzione puramente formativa: un'azione di monitoraggio costante volta a verificare l'efficacia del processo di insegnamento e a fornire riscontri tempestivi, indispensabili per l'ottimizzazione e il miglioramento continuo dell'apprendimento⁴⁵⁴.

2. Presentazione d'esperienza di tirocinio del V anno

2.1 Il contesto

L'istituto è situato nel centro storico di Reggio Emilia e opera in un contesto socio-culturale dinamico, caratterizzato da uno sviluppo industriale e commerciale e da una forte vocazione cooperativa. Quest'ultimo aspetto è osservabile anche all'interno dell'Istituto, il quale ha strutturato una fitta rete di collaborazioni con enti locali, tra cui il Comune e Officina Educativa. Queste collaborazioni istituzionali agiscono in un'ottica di promozione e potenziamento dell'offerta formativa e dei servizi logistici e strutturali, per un miglioramento della qualità scolastica.

A partire dall'anno scolastico 2020-2021, la sinergia con i Musei Civici di Reggio Emilia ha dato vita a diverse esperienze di "Scuola Diffusa", un modello pedagogico ed organizzativo nato per estendere lo spazio scolastico oltre le mura dell'aula, trasformando il territorio, i parchi e i poli culturali in veri e propri ambienti di apprendimento. Questa sperimentazione ha portato all'incremento dell'offerta formativa, attraverso la formazione del Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza.

L'offerta formativa dell'Istituto non si limita alla popolazione studentesca, ma coinvolge l'intero nucleo familiare adottando una prospettiva di comunità educante. Un esempio significativo è rappresentato dal progetto "*Storie, Lingue, Madri*", finalizzato all'alfabetizzazione linguistica (L2) per le madri degli alunni.

L'istituto si configura non solo come luogo di istruzione, ma come polo di ricerca pedagogica e innovazione. In quest'ottica, l'istituto intrattiene collaborazioni stabili con l'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) e con la Fondazione Reggio Children. Questi scambi sono funzionali

⁴⁵⁴ S. Nirchi, D. Simeone, *La qualità della valutazione educativa Verifica e Valutazione degli apprendimenti*, Roma, Editoriale Anicia, 2022, p. 38.

sia alla formazione continua dei docenti in servizio, sia all'accoglienza di tirocinanti sia a garantire un costante aggiornamento delle pratiche educative.

Il plesso in cui si è svolto il tirocinio declina la visione d'istituto attraverso una progettualità specifica. Tale progettualità si articola, ad esempio, in laboratori pomeridiani di potenziamento della lingua inglese e in laboratori teatrali, ideati per favorire la creatività e l'approccio metodologico playful learning alle conoscenze. L'intervento occasionale di esperti esterni e associazioni di settore offre agli alunni un arricchimento della didattica e un approfondimento disciplinare.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

L'esperienza di tirocinio si è svolta in una classe seconda composta da 20 alunni. All'interno del gruppo vi sono stati tre studenti con Bisogni Educativi Speciali, due dei quali con certificazione ai sensi della Legge 104/92⁴⁵⁵. Il gruppo docenti è stato caratterizzato da cinque docenti, di cui due insegnanti di sostegno, e da un'educatrice.

2.2.1 La progettazione

Il tirocinio diretto si è caratterizzato principalmente per la progettazione e la conduzione di un percorso didattico interdisciplinare, inserito nel più ampio progetto "*STEAM tra scuola e museo*". L'itinerario è stato ideato seguendo una chiara intenzionalità pedagogica e metodologica definita dal progetto stesso, che ha fornito, pertanto, una base comune a tutti i percorsi correlati.

Il progetto ha promosso una relazione tra il contesto scolastico e quello museale, elevando quest'ultimo a spazio educativo, attraverso la trasformazione dell'esperienza osservativa in un laboratorio didattico, in cui poter trovare un riscontro dei propri apprendimenti. Il dialogo costante tra questi due ambienti è stato finalizzato all'acquisizione di una specifica polarità concettuale, indagata attraverso una prospettiva interdisciplinare.

Il percorso didattico ha individuato come obiettivo il far esperienza e interiorizzare la polarità dimensionale. Per agevolare la comprensione di tale concetto astratto, si è scelto di impiegare l'osservazione di tale proprietà all'interno del regno animale. La scelta di tale ambito applicativo è frutto sia dell'analisi del contesto classe (incentrato sui bisogni, le conoscenze, competenze e abilità

⁴⁵⁵ Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

degli alunni, ma anche sull'interesse), sia di fattori logistici-didattici. All'interno dei Musei Civici di Reggio Emilia, museo in cui si sarebbe dovuto condurre una parte del percorso, l'esposizione zoologica ha rappresentato il mediatore didattico più idoneo per esemplificare concretamente il concetto di dimensione.

Fondamentale è stato il supporto della tutor accogliente, nelle fasi preliminari della progettazione, durante la quale ha messo a disposizione le proprie competenze ed esperienze, maturate in anni di esercizio della professione e radicate nel contesto specifico della classe. Successivamente, la sua figura ha assunto un ruolo di guida, orientando la scelta delle attività didattiche verso le strategie più idonee ed efficaci di riferimento al gruppo classe.

Nella progettazione si è riconosciuto l'utilizzo delle teorie pedagogiche, quali *il Learning by doing* (Dewey, 2014) e il Costruttivismo socio-culturale (Vygotskij, 1990) che hanno guidato la scelta metodologica verso un'impronta di carattere attivo. Tali riferimenti hanno influenzato anche le scelte relative agli strumenti, nei quali si individuano di rilevanza e di sostegno al percorso, oltre il contesto museale, albi illustrati, libri cartacei e strumenti didattici. L'uso combinato di queste risorse ha consentito di diversificare i registri comunicativi, conferendo alla progettazione un'impronta multimodale. La multimodalità (Kress, 2010), infatti, non si limita a moltiplicare i supporti, ma attiva contemporaneamente codici espressivi differenti (visivi, verbali, testuali e corporei). Questo approccio permette a ciascun bambino di accedere ai contenuti formativi secondo i propri personali stili cognitivi, favorendo l'inclusione e valorizzando la pluralità dei linguaggi.

2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

Si è denotata la presenza di diversi aspetti che hanno contribuito, e in specifici momenti facilitato, lo svolgimento del percorso didattico. Tali fattori appartengono sia al macro sia al micro-contesto scolastico. Da un lato, la presenza, all'interno della scuola, di strutture all'avanguardia, quali un'aula STEAM, e di dispositivi digitali come la lavagna interattiva multimediale (LIM) e computer hanno permesso di migliorare le fasi di ricerca e di pratica previste dallo stesso percorso didattico. Dall'altro, si attribuisce un importante valore alla familiarità metodologica degli alunni. La consuetudine, da parte del gruppo classe, a partecipare a progetti innovativi, promossi sia dal gruppo docente sia da esperti esterni, ha permesso al percorso di far affidamento su un elevato livello di partecipazione attiva e di interesse costante da parte degli alunni.

All'interno del percorso didattico si sono impiegate molteplici metodologie, tra le quali si sono distinte per efficacia la didattica per problemi e la didattica dialogica. A riprova di ciò, esse si

sono dimostrate fondamentali nel superamento di snodi critici, caratterizzati da una elevata complessità sia di carattere contenutistico sia di carattere esecutivo. Nello specifico la didattica per problemi è un approccio mirato a promuovere nei discenti una comprensione profonda dei contenuti e un effettivo sviluppo delle competenze⁴⁵⁶. Tale metodologia, inserita all'interno del percorso, ha mobilitato attivamente gli alunni, i quali hanno messo a disposizione le proprie risorse personali in contesti sfidanti. La didattica dialogica, d'altro canto, ha come scopo pedagogico il rafforzamento e il consolidamento dell'interazione sociale da parte dei discenti, attraverso la sollecitazione di scambi di opinioni, la messa in discussione del proprio punto di vista per arrivare allo sviluppo di un'argomentazione condivisa⁴⁵⁷. Tale metodologia ha favorito la strutturazione di diversi momenti di confronto tra pari, attraverso la condivisione e l'ascolto attivo, portando all'arricchimento del bagaglio di saperi sia a livello individuale che collettivo.

Data la presenza, all'interno del contesto classe, di alunni con Bisogni Educativi Speciali, si è richiesta la presenza di specifici accorgimenti per garantire la personalizzazione didattica, come richiesto dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012⁴⁵⁸. Un primo intervento ha riguardato l'adozione di un approccio di tipo cooperativo, che ha permesso a tutti di prendere parte ad attività pratiche. La collaborazione tra pari per l'esecuzione di specifiche consegne ha offerto agli alunni l'opportunità di acquisire saperi nuovi e mettere in discussione i propri. Tale apprendimento permette agli alunni di sentirsi parte di un progetto comune, di essere accettato e valorizzato per il proprio contributo, di riconoscere gli altri membri come risorse fondamentali per il successo dell'attività⁴⁵⁹. Un secondo elemento di analisi ha riguardato il registro comunicativo, caratterizzato dall'impiego intenzionale di mediatori multimodali volti a consolidare l'apprendimento e lo sviluppo delle conoscenze. Infine, è stata strutturata una valutazione sommativa differenziata che, pur mantenendo come obiettivo la verifica delle competenze attese, si è dimostrata idonea a rispondere alle specifiche esigenze di ciascun alunno, coerentemente con quanto delineato all'interno del rispettivo Piano Didattico Personalizzato (PDP).

La tirocinante, nella maggior parte delle fasi del percorso, ha assunto il ruolo di mediatore, in particolare nei momenti di confronto e dialogo tra pari e durante la risoluzione di situazioni problema. L'impiego di tale approccio ha permesso agli alunni di sviluppare consapevolezza del proprio

⁴⁵⁶ M. Castoldi, *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma, Carocci, 2024, p. 54

⁴⁵⁷ M. Castoldi, *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma, Carocci, 2024, p. 113

⁴⁵⁸ D. M. 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciale e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

⁴⁵⁹ D. Ianes, *Didattica Speciale per l'integrazione un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento, Erikson, 2001, pp. 354-355.

percorso di apprendimento, il sapere cardine del percorso non è stato erogato dalla tirocinante attraverso una metodologia trasmissiva - definita da Freire come “depositaria” (Freire, 2011, p. 57) - ma co-costruito progressivamente dal gruppo classe attraverso il rilascio di domande-guida. La discussione, libera ma mediata, ha permesso di individuare difficoltà comuni e rafforzare apprendimenti. Infine, è risultata di fondamentale importanza anche sul piano relazionale, poiché ha rafforzato il legame reciproco tra alunni, attraverso il dialogo e la risoluzione costruttiva dei conflitti.

Il percorso, infine, è stato monitorato attraverso l'impiego di molteplici strumenti valutativi erogati in distinti momenti del percorso. Sono state impiegate una valutazione formativa, per monitorare il processo di apprendimento e calibrare l'azione didattica, qualora necessaria; una valutazione sommativa finale, per verificare l'effettiva acquisizione di obiettivi e competenze, e feedback di carattere autovalutativi, che hanno favorito lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva da parte degli alunni.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

Il percorso didattico è stato documentato attraverso l'impiego di diverse tipologie di risorse. Durante lo svolgimento delle attività si sono effettuati scatti fotografici con focus su aspetti significativi, in particolare durante fasi di produzione artistica si è documentato il processo creativo e i prodotti artistici degli alunni, mentre durante le uscite presso i Musei Civici si sono catturati i momenti salienti. Un secondo strumento impiegato per la documentazione in itinere è stata la trascrizione dei dialoghi emersi durante i confronti tra pari e con la tirocinante. Entrambi i supporti hanno avuto la finalità di documentare l'evoluzione del percorso nelle sue diverse fasi. Al termine dell'esperienza, si è proceduto nella creazione di una documentazione finale prodotta dalla stessa classe: una serie di flash card raffiguranti animali. Tale risorsa è stata ideata con una duplice finalità: come documentazione lasciata alla classe a testimonianza del percorso concluso, e come dispositivo didattico per permettere alla classe di mantenere in allenamento le conoscenze acquisite in modo autonomo.

Durante il percorso di tirocinio si sono osservate diverse modalità di documentazione, tra le quali spicca l'efficace utilizzo dei QR code come dispositivo di documentazione. Tale ausilio è stato ideato dalle docenti e inserito all'interno dei quaderni degli alunni sia con una finalità di tracciamento dell'attività svolta, sia come risorsa per l'approfondimento degli argomenti trattati in classe. L'utilizzo di tale strumento è stato osservato con particolare interesse, poiché risponde a una caratteristica fondamentale affinché una tipologia di documentazione possa essere definita utile e funzionale: l'accessibilità per diversi soggetti. In primis, agli alunni; la documentazione, per questi

soggetti, deve fungere da “memoria” del percorso, la sua consultazione gli permette di rievocare i propri processi cognitivi e le azioni impiegati in tale momento. Per l’insegnante rappresenta uno strumento di valutazione formativa e sommativa per monitorare, in base al momento di consultazione, l’efficacia del percorso e/o attività ideata. Ed infine, per i genitori, i quali possono prendere parte a momenti di vita scolastica dei propri figli, seppur con una valenza indiretta. Grazie al posizionamento strategico del QR code, si permette a tutti gli attori di essere coinvolti. La possibilità di portare a casa tale materiale permette alla famiglia, e agli alunni di visionare tale risorsa. Allo stesso tempo, i docenti possono ripercorrere i diversi momenti didattici prendendo visione dei quaderni dei discenti. Questa modalità di documentazione è caratterizzata da un forte livello di inclusività, merito della modalità di fruizione che, unita alla possibilità di visionare i materiali illimitatamente, ne potenzia l’efficacia educativa.

2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie

Durante il tirocinio si sono osservati sia i momenti di vita quotidiana all’interno del contesto classe sia la programmazione didattica, la quale rappresenta un tassello fondamentale, seppur invisibile dall’esterno, per la costruzione di una architettura scolastica stabile, efficace e duratura. La partecipazione a programmazioni di classe e di interclasse nonché ai collegi docenti, ha permesso di individuare, nella loro struttura organizzativa e nella loro conduzione, aspetti sia peculiari sia affini; tali riunioni, infatti, risultano accomunate dalle medesime finalità istituzionali: creare un corpo docente unito e solido nelle condivisioni di principi e visioni pedagogiche, volto a garantire un ambiente educante equilibrato e accogliente. Attraverso l’osservazione di tali organi si è consolidata la visione della scuola come di un sistema fondato su due profili complementari, uno si mostra alle famiglie e agli alunni ed è visibile durante l’azione didattica quotidiana, mentre l’altro è più profondo e riservato a chi è inserito all’interno del contesto scuola. In particolare, la programmazione di classe offre ai docenti di usufruire di momenti di dialogo in cui poter condividere opinioni e idee, necessarie a definire un’azione didattica comune e coesa. Tale aspetto di confronto si amplia nel contesto della programmazione di interclasse, il cui scopo è la ricerca di una coerenza di senso tra classi parallele. Infine, il collegio docenti permette di espandere ulteriormente il dialogo coinvolgendo al suo interno gli attori dell’intero contesto scuola.

Il contesto scolastico ha dimostrato una forte collaborazione con gli enti esterni e un efficace utilizzo delle risorse del territorio. Sebbene non si sia preso parte direttamente alle iniziative

organizzate dalle docenti e alle esperienze didattiche progettate dagli enti esterni, se ne sono colte le fasi salienti attraverso il dialogo con le docenti e gli alunni, i quali ne hanno descritto aspetti differenti, ma entrambi essenziali per comprendere appieno le caratteristiche sia dal punto di vista didattico pedagogico sia strutturale ed organizzativo.

In particolare, la classe ha partecipato a una settimana di Scuola Diffusa – che, alcuni autori denominano come “scuola della comunità” (Mangione, Cannella e Chipa, 2025) - presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia. In questa occasione, gli alunni hanno potuto sviluppare competenze e ampliare le loro conoscenze in un ambiente stimolare e non convenzionale, quale il centro. Un altro esempio di utilizzo delle risorse del territorio si è osservato durante un’uscita didattica presso il Parco del Popolo di Reggio Emilia. In questo caso, le docenti hanno sfruttato una risorsa per arricchire e approfondire un contenuto del programma di Scienze relativo allo studio delle piante.

Grazie al racconto delle esperienze si è confermato quanto gli obiettivi promossi nel PTOF dell’istituto non restino solo dei semplici intenti, ma vengono declinati nei singoli plessi, e vengono progettati per rispondere ai bisogni dei diversi contesti classe.

Per quanto riguarda l’impiego di esperienze di Scuola Diffusa, la possibilità di osservarne le applicazioni all’interno del contesto classe in cui si è svolto il tirocinio ha permesso di comprendere quanto questo approccio si basi su tre assi fondamentali individuati dalla letteratura: la spazialità educativa, la pluralità educativa e la continuità educativa. Il primo termine, indica un’apertura della scuola verso luoghi di apprendimento esterni, consentendo un ampliamento dell’orizzonte e del contesto formativo. Il secondo, identifica la molteplicità di attori, saperi e metodi impiegati per arricchire l’esperienza didattica. Infine, l’ultimo asse, si declina in due direzioni: una verticale, che garantisce lo sviluppo e il raccordo tra diversi gradi dell’istruzione, e una orizzontale, che favorisce la sinergia tra tutte le agenzie educative del territorio⁴⁶⁰. Nell’esperienza osservata è stato possibile riscontrare il pieno rispetto e l’integrazione di tutti e tre gli assi.

⁴⁶⁰ G. R. J. Mangione, G. Cannella e S. Chipa, *La scuola diffusa Innovazione pedagogica tra sperimentazione e scalabilità*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 22-23.

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il tirocinio rappresenta un tassello importante nella formazione dei futuri insegnanti, agendo come un ponte tra la teoria e la pratica. L'esperienza formativa permette di unire gli insegnamenti accademici, che forniscono le basi epistemologiche, e i laboratori, pensati come luogo in cui svolgere una prima simulazione metodologica, in un percorso in cui il sapere si trasforma in azione. La sperimentazione della teoria in contesti reali crea consapevolezza della validità delle strategie didattiche e permette l'individuazione di criticità e di punti di forza.

Con questa prospettiva, il tirocinio indiretto fornisce una formazione professionale integrativa con i corsi universitari, in quanto permette di indagare su aspetti altri della scuola, come la burocrazia e organizzazione del contesto scolastico. Permette, inoltre, di usufruire di momenti confronto con figure esperte, quali Dirigenti Scolastici e docenti con una lunga carriera di servizio; il dialogo con queste figure permette agli studenti di ampliare il proprio patrimonio professionale e di cogliere, dalle esperienze personali di tali figure, stimoli e punti d'ispirazione per costruire la propria identità professionale.

Il tirocinio diretto, d'altra parte, consente di declinare le competenze e conoscenze acquisite all'università in vere e proprie operazioni pratiche. A riprova di ciò, nel percorso di tirocinio si è potuto introdurre diverse tecniche didattiche apprese durante i corsi universitari; ad esempio il rispecchiamento, una tecnica di comunicazione impiegata per rafforzare il dialogo tra docente e alunno e convalidare il vissuto di quest'ultimo (Lumbelli, 1982), il Problem-Based learning una tecnica didattica che permette di spostare il focus dell'apprendimento sulla risoluzione attiva di un problema (Castoldi, 2024) e il Circle Time una tecnica volta a promuovere lo sviluppo dell'ascolto attivo e la partecipazione all'interno del contesto classe/sezione (Castoldi, 2024). Oltre alla didattica attiva si è offerta la possibilità di fare esperienza su diverse modalità di osservazione e valutazione del contesto classe, le quali sono state oggetto di approfondimento durante i laboratori. Nello specifico si è fatto esperienza delle rubriche valutative e di verifiche strutturate per la valutazione sommativa, di griglie di osservazione e di diari di bordo per la valutazione formativa. Il feedback è stato applicato in diversi contesti come strumento di autovalutazione degli alunni.

In conclusione, il tirocinio permette di sottoporre il proprio bagaglio di conoscenze a una rilettura critica. Questo percorso pluriennale rende il futuro docente consapevole degli aspetti che

richiedono un ulteriore sviluppo e di quelli già consolidati, tanto nell'ambito della progettazione didattica quanto nella conduzione della lezione in contesti specifici e complessi.

3.2 L'insegnante competente

L'esperienza di tirocinio ha permesso la maturazione di competenze trasversali riconducibili a diverse aree del profilo professionale docente, come previsto dal Bilancio delle competenze introdotto dal Ministero dell'Istruzione, tramite il Decreto Ministeriale n. 850 del 2015. In primo luogo, si sono acquisite solide competenze metodologiche e digitali, come la capacità di integrare strumenti tecnologici per rendere la didattica flessibile, inclusiva e capace di rispondere ai diversi stili cognitivi degli alunni. Si è affinata anche la capacità di osservare e documentare, comprendendo che tale processo di certificazione delle competenze non è svolto con il semplice fine di "dare un voto", ma ha una finalità molto più ampia e complessa e cioè di sostenere l'intero processo di crescita dell'allievo.

Un secondo ambito, riguarda la dimensione relazionale e comunitaria, in quanto il percorso ha permesso di comprendere l'importanza di partecipazione attivamente alla comunità educante. Si è compreso come la collaborazione con il gruppo insegnanti e il personale scolastico sia fondamentale per la creazione di un ambiente educante accogliente e funzionale. Un altro aspetto importante, si è rilevato essere l'instaurazione di un rapporto positivo con le famiglie, per la creazione di un'alleanza educativa solida tra scuola e famiglia che possa garantire il benessere dello studente.

Infine, per quanto riguarda le competenze sulla progettazione e la formazione continua, il tirocinio ha permesso varie acquisizioni. Si è imparato a progettare percorsi didattici coerenti ma adattabili, capaci di modellarsi sui diversi contesti di classe. Questa sensibilità permette di favorire la personalizzazione dell'apprendimento e la valorizzazione dei talenti individuali, sostenendo al contempo lo sviluppo delle competenze trasversali e comunicative degli studenti.

In qualità di futuro insegnante, si utilizzeranno tali competenze acquisite in favore di un contesto educativo, in cui ogni studente possa sentirsi ascoltato e compreso nei propri bisogni e talenti. La finalità sarà favorire un ambiente accogliente dove la diversità sia valorizzata e colta nelle sue potenzialità. Inoltre, si contribuirà alla costruzione di rapporti cooperativi con i colleghi, le famiglie e tutto il personale scolastico, per la promozione di un'educazione attiva e completa attraverso l'aiuto reciproco.

Bibliografia

- Bonaiuti, G., Calvani A., Ranieri, M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2024), *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dovigo, F. (2003), *Osservare e formazione. Manuale per l'osservazione dei contenuti educativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele
- Ianes, D. (2001), *Didattica Speciale per l'integrazione un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento: Erikson.
- Kress, G. (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, London: Routledge.
- Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Lumbelli, L. (1982), *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., Chipa, S., (2025), *La scuola diffusa Innovazione pedagogica tra sperimentazione e scalabilità*, Milano: FrancoAngeli.
- MIUR. (2012), Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciale e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR. (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. In gazzetta Ufficiale.
- Ministero dell'Istruzione, (2015), Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850
- Nirchi, S., Simeone, D. (2022), *La qualità della valutazione educativa Verifica e valutazione degli apprendimenti*. Roma: Editoriale Anicia.
- Pignataro P. V. (2014), *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Padova: Coop Libreria Editrice Università di Padova.
- Vygotskij, L.S (1990) , *Pensiero e linguaggio* (a cura di L. Mecacci). Roma-Bari: Laterza