



La linea del tempo in un'esperienza di laboratorio di storia

Fabrizio Castaldini

Istituto Comprensivo "don Minzoni" di Argenta (Ferrara)

Riassunto

L'esperienza presentata è un progetto di linea del tempo in una classe prima attraverso la ricostruzione di un anno di scuola. Attraverso metodologie attive, interdisciplinari, inclusive e cooperative che richiedono l'analisi delle fonti e partendo dalla storia personale di ogni bambino, ciascuno studente scopre di avere un preciso ruolo, spazio e tempo nella storia e, allo stesso tempo, che la propria storia è parte di una comunità caratterizzata dalla presenza di altre storie, di incontri e mai di momenti vuoti, dando così valore al concetto che recita "la Storia siamo noi".

Parole chiave: Didattica della storia; Didattica laboratoriale; Linea del tempo; Storia personale

Abstract

The experience presented is a timeline project in a first class through the reconstruction of a school year. Through active, interdisciplinary, inclusive and cooperative methodologies that require the analysis of sources and starting from the personal history of each child, each student discovers that they have a precise role, space and time in history and, at the same time, that their own story is part of a community characterized by the presence of other stories, of encounters and never of empty moments, thus giving value to the concept that says "we are history".

Keywords: Didactics of History, Laboratory Teaching; Timeline; Personal History

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11889>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Il vecchio modello di trasmissione del sapere, soprattutto in relazione alle cosiddette discipline orali, purtroppo ancora sopravvive sotto forma di dettature, schemi non personali o non personalizzabili, fotocopie, trasmissioni di informazioni poco selezionate da far imparare e ripetere. Questa metodologia, che fa leva sull'aspetto esclusivamente nozionistico, evidenziata anche di recente (Dondarini, 2020), non incoraggia quelli che sono gli aspetti motivazionali né la presa di contatto diretto sia con le fonti sia con le altre agenzie formative presenti nel territorio locale e non solo. Mancanza tangibile fino ai Programmi del 1985, per poi trovare un incoraggiamento nelle ultime Indicazioni Nazionali del 2012. Nonostante ciò, permane una certa resistenza nel progettare attività laboratoriali di storia (o anche di altre discipline orali) a causa di preconcetti legati ad un uso non semplice delle fonti ("non permettono di svolgere il programma"; "un linguaggio poco accessibile"; "formazione docente non sempre adeguata"), o ad un loro uso saltuario inteso come lettura a conclusione di un percorso per lo più di tipo trasmissivo, con lo scopo di controllare la comprensione e non il suo valore aggiunto all'interno di un determinato percorso che vuole indagare un fatto storico. (Rosso, 2012)

Nei Programmi per la Scuola Primaria del 1985 il fare storia non riguarda queste pratiche poco coinvolgenti e che portano al disinteresse nei confronti della storia ed anche alla mancanza di strumenti necessari per comprendere contenuti e concetti propri della disciplina. I Programmi, senza fare un'esplicita menzione alla metodologia della didattica laboratoriale, hanno il merito di gettarne comunque le basi ponendo l'accento sul concetto di creatività quale "ingrediente" indispensabile non solo alle discipline artistico-espressive, ma fondamentale anche nell'ambito della costruzione ed elaborazione di nuove conoscenze nelle diverse discipline, e quindi anche in Storia, Geografia e Studi Sociali che vengono considerate in un unico paragrafo. L'intenzione era sollecitare il bambino nei porsi domande e trovare possibili risposte, con la mediazione e la sollecitazione dell'insegnante, su tutti quegli aspetti della vita reale che più lo colpiscono. È l'inizio di un processo di apprendimento da considerarsi non più trasmissivo. Il porsi un interrogativo è momento basilare dell'attività laboratoriale e dove il compito dell'insegnante non è trasmettere informazioni del passato, ma guidare verso la comprensione e la ricostruzione di un vissuto passato attraverso i procedimenti tipici della ricerca storica e individuando le connessioni con il presente.

Quindi, ricerca storica, far emergere interrogativi, individuare possibili

collegamenti tra passato e presente, osservazione dell'ambiente di vita, analisi e confronto critico delle fonti e dei documenti (nella loro variabilità qualitativa e quantitativa), sono tutti elementi che trovano sistemazione ed organizzazione nelle Indicazioni Nazionali del 2012, parlando esplicitamente di attività laboratoriale intesa non tanto come uno specifico ambiente scolastico opportunamente attrezzato, ma come specifica metodologia di apprendimento che metta l'alunno nella condizione di essere costruttore della propria conoscenza secondo il principio del *learning by doing*. Nelle Indicazioni Nazionali troviamo ben esplicitato il binomio scuola-territorio, considerato imprescindibile per comprendere i fatti storici, interpretare il presente e contribuire alla costruzione di una propria identità culturale partendo dalle varie articolazioni che caratterizzano il territorio: cultura, economia, religione, società.

Lo *status quaestionis* ha trovato di recente una preziosa ed ampia precisazione e puntualizzazione con il Manifesto per la Didattica della Storia (Borghi & Dondarini, 2019). La finalità del Manifesto è proprio quella di sottolineare non tanto l'opportunità di formulare percorsi di apprendimento alternativi ad una didattica trasmissiva, ma individuare metodologie che siano in grado di rispondere alle necessità formative più attuali, ossia non solo suscitare interesse verso la disciplina, ma attuare progetti affinché l'alunno prenda coscienza e conoscenza del tempo e dello spazio che lo circondano ed essere cittadino consapevole, attivo e responsabile verso quel patrimonio storico-artistico, occupando una precisa dimensione spazio-temporale. Il Manifesto, cogliendo come necessarie ed imprescindibili le sollecitazioni espresse nelle Indicazioni Nazionali del 2012, individua nella didattica laboratoriale il mezzo fondamentale attorno a cui costruire percorsi interdisciplinari proprio perché la comprensione di un fatto storico dipende anche dalle variabili geografiche, ambientali e non solo che lo hanno condizionato. Per questo motivo il Manifesto e le Indicazioni Nazionali rappresentano la cornice ideale imprescindibile entro cui il docente progetta la propria azione didattica.

IL LABORATORIO DI STORIA

Le Indicazioni Nazionali del 2012 e in modo particolare il Manifesto per la Didattica della Storia del 2019 sollecitano la necessità di rivedere e rinnovare le strategie metodologiche didattiche per renderle adeguate ai bisogni formativi attuali, possibile attraverso una metodologia laboratoriale.

«Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento» (Indicazioni Nazionali, 2012).

«Ogni progetto deve comportare l'adozione del metodo laboratoriale con cui coinvolgere ed attivare gli alunni ricorrendo all'uso di fonti e ricerche di gruppo; la proposta di verifiche in itinere con le quali siano gli stessi soggetti dell'apprendimento a valutare ed eventualmente correggere le proprie acquisizioni; l'esposizione dei risultati raggiunti (...); e la verifica finale delle conoscenze apprese e delle nuove opportunità che comportano» (Borghi - Dondarini, 2019).

Citazioni, queste, che avvalorano il concetto di laboratorio inteso come un tempo e uno spazio dove i ragazzi possono lavorare su argomenti e progetti che li hanno coinvolti in modo particolare. Quindi si tratta di un contesto che valorizza la curiosità, sviluppando la predisposizione alla ricerca, che vada oltre alla verifica di quanto appreso, ma porre l'alunno nelle condizioni di poter riflettere sui fatti storici. Solo attraverso una didattica laboratoriale e attiva, e secondo il principio del *learning by doing*, ossia l'unione del saper con il saper fare, l'apprendimento può definirsi significativo. In questa metodologia l'insegnante agisce da supervisore e guida, ed incoraggia l'autonomia degli alunni.

Partendo dal presupposto che ogni traccia lasciata dal passato può suggerire un'ipotesi di ricerca, con una metodologia laboratoriale l'allievo ha la possibilità di avvicinarsi al metodo scientifico proprio dello storico, articolato in:

- cornice storica di riferimento (osservazione contestualizzata delle fonti);
- formulazione di domande su fatti e/o persone;
- formulazione di una nuova problematica storica;
- raccolta di fonti (aspetto qualitativo e varietà tipologica);
- analisi delle fonti (aspetto qualitativo);
- risposta alle domande precedentemente poste o formulazione di ipotesi esplicative (Borghi, 2016)

Rispetto alla scienza propriamente detta, questa articolazione procedurale propria dello storico potrebbe lasciare le domande prive di una risposta esaustiva o proporre alcune interpretazioni del tutto ipotetiche: le cosiddette "ipotesi esplicative"

(Di Caro, 2005). Un'ulteriore caratteristica di questa modalità procedurale vuole che non tutto il passato possa essere oggetto di ricostruzione storica o finanche avere la medesima carica motivante. Saranno le fonti che sono oggetto di indagine a motivare e a far suscitare interrogativi. La risposta e la condivisione del risultato ottenuto sono garanzia del risultato stesso o al contrario il dissenso potrebbe proporre una lettura alternativa che si traduce in una costruttiva pluralità di punti di vista.

Nel laboratorio di storia, il docente cerca di chiarire quali sono gli scopi della ricerca, guidare nella formulazione delle domande, far sì che gli alunni mantengano la propria concentrazione attorno al focus individuato e fornire risposta alle domande che fungono da contorno, e contestualmente fare in modo che ogni alunno partecipi in modo inclusivo, collaborativo e in linea con il proprio stile di apprendimento.

Lo scopo principale di una didattica laboratoriale in storia deve contribuire a rispondere alla domanda *Perché insegnare Storia?*

- Per capire il presente è sicuramente tra le risposte più appropriate. La comprensione permette di capire meglio l'odierna struttura sociale rapportata alle varie epoche: il ritmo con cui tale società cambia non è sempre stato uguale nel tempo; la dimensione sociale di oggi è frutto di decisioni prese ieri con ricadute sulla società di domani.
- Per orientarsi meglio lungo la linea temporale.
- Per decentrare il proprio punto di vista ed essere in grado di ascoltare e valutare punti di vista alternativi.
- Per acquisire un atteggiamento critico nei confronti delle fonti.
- Per agire sul presente con consapevolezza storica e in concerto con le competenze acquisite in altri settori disciplinari. (Landi, 2006)

Non c'è un momento specifico per introdurre un laboratorio di Storia, ma è l'attenzione alla pertinenza delle fonti attorno alla problematica che si vuole indagare che deve essere imprescindibile.

Inoltre, la didattica laboratoriale è la metodologia che meglio risponde alla necessità di creare continuità orizzontale con il territorio ed il contesto di vita dell'alunno, non tanto nell'ottica di creare mini-progetti fini a sé stessi, ma con l'obiettivo di fornire un prezioso strumento di cittadinanza attiva e consapevole che valorizzi l'identità storica attraverso la conoscenza e la trasmissione delle proprie radici e memorie, in linea con le competenze chiave promosse dal Parlamento Europeo nel 2006 (con successive modifiche nel 2018). Scopo, infatti, delle competenze chiave è quello di fornire una gamma di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto e

quindi spendibili non solo in ambito scolastico, ma nella quotidianità dell'alunno che è fatto non solo di un tempo-scuola, ma anche di più tempi-extrascuola.

Purtroppo, si deve fare un serio sforzo di ricerca e di interpretazione per individuare elementi riconducibili propriamente alla disciplina Storia nella sesta competenza (competenze in materia di cittadinanza) e ottava (consapevolezza ed espressione culturale) alle quali bisogna funzionalmente aggiungere la quarta (competenza digitale) e la quinta (competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare) (Raccomandazione, 2018). Queste ultime ritenute necessarie per compiere una comparazione e valutare la veridicità attorno a una certa problematica storica (Panciera, 2020).

Lo studioso Pietro Biancardi (2012) ha tentato di fondere gli aspetti sopra delineati della didattica laboratoriale con le competenze europee, ossia una didattica che valorizzi le competenze e che abbia presente le caratteristiche della didattica laboratoriale in Storia, deve svilupparsi attorno ai seguenti punti focali, valenza riconosciuta anche da Aurora Delmonaco (2012) attraverso l'uso dell'appellativo "grammatica dei documenti":

- comunicare in storia, dove una certa azione storica viene fatta oggetto di interpretazione e di una successiva comunicazione;
- selezionare in storia, che presuppone un'indagine con lo scopo di selezionare le fonti che meglio illustrano l'azione storica che si vuole indagare;
- leggere in storia, nella sua accezione di interrogare le fonti per poter ottenere una risposta significativa;
- generalizzare in storia, quindi diventare spiegazione applicabile ad un contesto storico più ampio;
- strutturare in storia, organizzare i dati raccolti in maniera funzionale;
- progettare in storia, e quindi diventare una conoscenza acquisita da intrecciare con altre conoscenze e diventare oggetto di ulteriore indagine.

LA LINEA DEL TEMPO

La linea del tempo è uno strumento concettuale di grande importanza per comprendere la successione dei fatti storici. Nei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria* nelle Indicazioni Nazionali del 2012, viene indicata come fondamentale per «organizzare le informazioni, conoscenze, periodi e individuare

successioni, contemporaneità, durate e periodizzazioni». Parimenti, viene menzionata anche negli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria* («Comprendere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo - orologio, calendario, linea temporale»), per poi non trovare un'esplicita menzione nei successivi *Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*.

Leggendo per intero il paragrafo dedicato alla disciplina Storia nelle Indicazioni Nazionali e cercando di mantenere il focus principale sul concetto della linea del tempo, si può comprendere che la sua introduzione è concomitante con l'inizio dello studio dell'evoluzione umana, cioè a partire dalla classe terza primaria. I primi due anni solitamente vengono dedicati all'apprendimento di altri indicatori temporali volti alla comprensione della successione dei fatti, sicuramente imprescindibili per poter agire consapevolmente sulla linea del tempo: il prima, il durante e il dopo rispetto ad un'azione data.

Le difficoltà che spesso incontrano gli alunni a partire dalla classe terza sono:

- il dover maneggiare questo strumento concettuale proprio in concomitanza con l'inizio dello studio delle vicende umane e quindi prendere coscienza dell'esistenza di un tempo lontanissimo da noi;
- orientarsi sulla linea temporale in rapporto agli indicatori *a.C.* e *d.C.* rispetto a uno "zero";
- i manuali per le discipline propongono lo studio sia dell'evoluzione umana sia delle popolazioni antiche (cosiddetti quadri di civiltà) come "compartimenti stagni" ognuna con una propria linea del tempo, di conseguenza il rischio è di ipotizzare l'esistenza o di tante linee del tempo quante sono i popoli che in successione vengono proposti dal libro in uso, o un'unica linea del tempo, ma con demarcazioni nette e ben precise, dove finisce un popolo inizia poi il successivo.

Osservate queste difficoltà, si può dire che manca un cosiddetto livello intermedio di avvicinamento. Affinché l'alunno possa agire con sicurezza e consapevolezza sulla linea del tempo, sarebbe opportuno che incominciare a familiarizzare con questo strumento anche nei primi due anni della scuola primaria. Iniziare a lavorare su questo strumento vuol dire iniziare a lavorare sul tempo più vicino all'alunno, per poi gradualmente arrivare ad avere dimestichezza sull'uso del tempo più lontano, prendendo sempre come punto di riferimento sé stesso e la propria storia personale. Tali attività nel primo biennio di scuola primaria hanno lo scopo

principale di dare “una collocazione temporale” alle proprie e altrui azioni su una personale linea del tempo. Ciò significa fare in modo che l’alunno comprenda che ha un preciso spazio e ruolo nella storia, ed il collocare azioni intraprese anche da altri ha lo scopo di far comprendere che non esistono tante linee del tempo, ma una sola sulla quale è possibile incontrare altre persone ognuna con una propria storia. Infatti, una maggiore comprensione si avrà sovrapponendo le altre personali linee del tempo costruite dai compagni di classe, scoprendo non solo che ognuno ha un proprio ruolo e spazio nella storia, ma soprattutto la contemporaneità di più azioni ed anche l’averne svolta qualcuna in maniera condivisa. Questo ha anche una valenza sociale di conoscenza dove il proprio posto occupato sulla linea temporale non solo contribuisce a prendere coscienza e consapevolezza di una storia personale, ma anche quella di far parte di una comunità incominciando proprio da una dimensione piccola come può essere quella di una classe.

Parimenti, l’osservazione di una linea del tempo che prenda in considerazione due anni consecutivi, fa comprendere che alcuni fatti si possono ripresentare in maniera cadenzata o avere carattere saltuario o di unicità.

L’ESPERIENZA

Quello che segue è la descrizione e l’osservazione di un progetto didattico che ha avuto luogo in una classe prima dell’Istituto Comprensivo “don Minzoni” di Argenta, in provincia di Ferrara.

Durante l’anno sono stati presentati ed approfonditi i principali indicatori spazio-temporali per indicare la successione logico-formale di determinate azioni presentate sotto forma di semplici immagini, mediante il racconto di storie e immaginare, e narrare quale potrebbe essere stata l’azione precedente e quella successiva partendo da un’azione data.

In base a quanto evidenziato precedentemente, il presente progetto esce da quelle che sono le Indicazioni Nazionali del 2012 e dalla Programmazione di Istituto, ma vuole fare appello alla libertà di progettazione e di insegnamento riconosciuta dalle medesime Indicazioni sia dalla cosiddetta Legge della Buona Scuola grazie ai quali l’insegnante valuta l’opportunità di presentare e consolidare, in un percorso di lunga durata nel corso del quinquennio, strumenti e concetti che potrebbero avere una positiva ricaduta per gli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari futuri. Infatti, l’ambiente di apprendimento, così come viene qualificata la scuola primaria nei diversi

passaggi delle Indicazioni, viene definito come «il contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni». Di conseguenza, la motivazione alla base del progetto è familiarizzare con un nuovo strumento concettuale per mezzo del consolidamento della competenza sociale e civica, ossia:

«(...) capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, (...) gestire il proprio apprendimento.

Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare in maniera collaborativa sia in maniera autonoma (...), sia di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace (...) le proprie interazioni sociali» (Raccomandazione, 2018; competenza n. 5).

Progettare un'attività laboratoriale sulla linea del tempo permette di dar valore a quelli che sono i capisaldi della scuola perché sia davvero un ambiente di apprendimento significativo:

- valorizzare l'esperienza e la conoscenza degli alunni;
- attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità;
- favorire l'esplorazione e la scoperta;
- incoraggiare l'apprendimento collaborativo;
- promuovere la conoscenza del proprio modo di apprendere.

La costruzione vera e propria della linea del tempo ha visto gli alunni coinvolti nel secondo quadrimestre.

La prima difficoltà incontrata è stata su quale linea del tempo lavorare, ossia prendere in considerazione il tempo-scuola (settembre-giugno), l'anno scolastico (settembre - agosto) o l'anno solare (gennaio - dicembre). Considerando le attività già svolte nel primo quadrimestre e quelle che si sarebbero proposte a conclusione dell'attività laboratoriale, e le ulteriori attività che li hanno visti impegnati in altre discipline, geografia (indicatori spaziali) e scienze (ciclo di vita), si è ritenuto più opportuno fare esperienza su una linea del tempo basata sull'anno solare.

È stato chiesto ai bambini di portare a scuola un calendario a loro scelta purché in formato A4, sono state staccate le varie pagine, che si presentavano sfogliabili dal basso verso l'alto, per poi riattaccarle una di fianco all'altra mantenendo l'ordine della successione dei mesi.

L'attività è stata introdotta dall'insegnante con un brainstorming in cui è

stato chiesto di raccontare quello che ricordavano in merito alle esperienze fino a quel momento fatte insieme come gruppo-classe (primo giorno di scuola, biblioteca, teatro, mostra di Courbet a Palazzo Diamanti di Ferrara, passeggiata ecologica con i volontari CAI). Ogni ricordo è stato fissato per iscritto su una striscia di carta con la successiva richiesta di provare a metterli in successione, fissando ogni striscia sulla lavagna così da poterli spostare con facilità in caso di disaccordo, ed utilizzando come indicatori temporali quelli visti nel corso del primo quadrimestre (prima, dopo, poi, infine, dopo ancora, ...), e non tanto la data di svolgimento. Il primo momento di lavoro è stato individuale durante il quale, con la guida dell'insegnante, sono stati fissati sul calendario i momenti emersi dal brainstorming e messi in successione sulla lavagna. Quindi il docente ha chiesto agli alunni di trovare la prima data sul calendario: 15 Settembre. La prima osservazione che si può fare è in merito alla tecnica che ogni bambino ha adottato per localizzare la data richiesta: o individuando prima il 15 e spostandosi di mese in mese fino a trovare quello giusto, oppure individuare prima il mese per poi scorrere fino a trovare il numero. Successivamente, ogni bambino ha utilizzato la modalità con la quale si sentiva più sicuro per rappresentare il primo giorno di scuola: chi ha riportato semplicemente la scritta così come appariva alla lavagna, altri un disegno direttamente sul calendario di un singolo oggetto che si usa a scuola, o un disegno un po' più articolato nei particolari su un quarto di foglio A4 piegato a metà e poi incollato sul calendario. Stesso procedimento per individuare le altre date.

Spostando l'osservazione dalla propria linea del tempo su quelle costruire dai propri compagni, gli alunni hanno notato che la differenza stava solo su come è avvenuta la rappresentazione, e in merito alle date non vi era nessuna differenza esattamente come non vi erano differenze sulle cosiddette "date rosse" riportate sui calendari.

È stato poi chiesto di personalizzare la propria linea del tempo con avvenimenti personali che andassero oltre al solo compleanno. L'aspetto rilevante è che gli alunni ricordavano abbastanza bene data e particolari di un avvenimento se riferito pochi giorni prima rispetto allo svolgimento del laboratorio, mentre diventavano più insicuri in merito alla data e i ricordi diventavano più generici se tentavano di richiamare alla mente un evento più lontano nel tempo. Per questo si è richiamata l'attenzione sull'eventuale presenza di alcuni oggetti che possono proprio aiutarci a riempire i vuoti di memoria. È un primo approccio ad un uso

delle fonti, visive e materiali in modo particolare.

Il passaggio successivo è stata la narrazione di alcuni eventi fissati sulla propria linea del tempo. Una variabile osservata è relativa al giorno del compleanno, un evento uguale per tutti, ma in giorni diversi, oltre ad evidenziare altri eventi vissuti in maniera unica e personale. Aspetto questo emerso anche quando sono stati organizzati piccoli gruppi con la richiesta di individuare somiglianze e differenze.

L'ultimo passaggio è stato quello di costruire la linea del tempo non più individuale, ma una collettiva, di classe, che raccogliesse gli eventi presenti nelle linee del tempo personali. Le osservazioni che prima gli alunni hanno notato a livello di piccolo gruppo, ora qui emergono per co-costruire un tempo vissuto sia in maniera individuale e sia in maniera condivisa. Quindi è stata costruita una linea del tempo simile alla precedente, ma su fogli A3, più grandi, dove i bambini hanno inserito gli eventi loro personali e quelli vissuti insieme come gruppo-classe.

Il momento del debriefing è stato il momento forse tipico dell'attività perché attraverso una conversazione guidata in cui si ripercorre dall'inizio la linea del tempo della classe, si prende consapevolezza non solo degli eventi che i singoli alunni hanno svolto individualmente, ma anche coscienza che c'è stato un tempo per alcuni "vuoto" di accadimenti, ma ricco per alcuni nostri compagni, e altri vissuti insieme in quanto facenti parti di un gruppo. Quindi, sia un personale ruolo nella storia, ma anche una personale storia dove hanno un ruolo tutti o alcuni dei nostri compagni di classe.

Possibili sviluppi collaterali

Come messo in evidenza precedentemente, un possibile sviluppo collaterale potrebbe essere quello di ripetere l'esperienza anche l'anno successivo, così da avviare una discussione di gruppo prendendo in considerazione due anni consecutivi. Si potrebbero evidenziare quali sono gli avvenimenti che accadono con regolarità cadenzata (ad esempio i compleanni), quelli a cadenza variabile (ad esempio le uscite didattiche) o quelli che hanno carattere di unicità.

Inoltre, se il medesimo laboratorio viene compiuto anche da altre classi, si potrebbero individuare, anche in questo caso, se sono state svolte esperienze uguali o simili (ad esempio progetti di istituto o un uguale uscita didattica, ma

compiuta in un momento differente). Inoltre, esistono diverse piccole realtà scolastiche dove all'interno di un unico plesso si trovano cinque classi, cioè un quinquennio completo, e se ogni classe potesse costruire la propria linea del tempo si avrebbe, successivamente, la possibilità di costruire la linea temporale del plesso dove ogni classe può individuare i propri eventi magari mediante colori differenti. Questi passaggi di sovrapposizione sono importanti perché permettono di avere coscienza dell'esistenza di un tempo dove le singole persone hanno un ruolo e contestualmente, anche se vi è un momento in cui non succede nulla di apparentemente importante, da qualche altra parte sta avvenendo qualcosa riportato sulla linea del tempo e le informazioni-fonti che arricchiscono tale evento permettono di averne conoscenza. Quindi, non esiste un momento vuoto sulla linea del tempo, perché anche se non se ne ha coscienza, da qualche parte sta avvenendo qualcosa.

CONCLUSIONI

A tutti gli insegnanti dovrebbe essere nota la necessità di rivedere e rinnovare le proprie strategie e metodologie didattiche per renderle sempre più adeguate alle necessità attuali. Le Indicazioni Nazionali del 2012 e le Raccomandazioni del Consiglio europeo, del 2006 prima e del 2018 poi, dedicano un ampio spazio ben specifico alla metodologia laboratoriale, intesa non come aula opportunamente attrezzata, ma come ambiente di apprendimento. Il più recente Manifesto per la Didattica della Storia del 2019 fissa quelli che sono i capisaldi e gli imprescindibili postulati attorno ai quali condurre un laboratorio di Storia, oltre a definire lo scopo dell'insegnamento della disciplina, ossia comprendere il presente, inteso come somma di azioni e decisioni intraprese nel passato, e saper agire consapevolmente da cittadino attento e attivo alla salvaguardia del patrimonio storico-artistico che è manifestazione delle proprie radici culturali.

Al contrario, se il docente continua a operare in modo trasmissivo e nozionistico e a considerare la Storia come una disciplina fine a se stessa caratterizzata da una litania di fatti, biografie (per lo più di uomini) e date senza prendere in considerazione le molteplici e diversificate informazioni derivanti dai vari contesti che lo hanno visto, caratterizzato e determinato, continuerà ad essere percepita in modo sterile nei confronti della quale lo studente avrà solo un senso di dovere scolastico. Ma «la storia è positiva solo se, anche per vie tortuose, arriva a farci capire come siamo fatti, cosa

possiamo essere e cosa richiamo di diventare>> (Greppi, 2020).

Per soddisfare queste esigenze dovrebbero essere ripensati e rimodulati gli strumenti a disposizione per comprendere il fatto storico, tra questi la linea del tempo. Molti manuali delle discipline in adozione nelle scuole primarie, se affrontano il concetto di linea del tempo, lo fanno parlando al plurale, facendo nascere nell'alunno la consapevolezza che la storia è fatta di tante linee del tempo, e non di una unica sulla quale insistono i concetti appresi nel primo biennio, in modo particolare quello della contemporaneità di fatti e persone anche geograficamente lontane tra loro.

Lo strumento *linea del tempo* viene presentata agli alunni in concomitanza con l'inizio dello studio dei processi di ominazione nella classe terza della scuola primaria, e con l'implicita richiesta di prendere immediatamente consapevolezza che è esistito un tempo lontanissimo da noi. Successivamente, con l'inizio dello studio dei quadri di civiltà in quarta, lo strumento viene declinato al plurale a sottolineare l'esistenza di tante linee del tempo quante sono le civiltà che si andranno ad esaminare o, al contrario, una unica ma con demarcazioni nette e ben precise quasi a voler intendere la mancanza di una contemporaneità, ma solo di un prima e di un dopo. A questo bisogna anche rilevare la richiesta di sapersi muovere sulla linea del tempo utilizzando gli indicatori *a.C.* e *d.C.* rispetto ad uno zero dato. Elementi, questi, che potrebbero essere definiti come misconcezioni di ordine storico.

L'esperienza che qui è stata riportata dimostra che è possibile lavorare con la linea del tempo anche nel primo biennio della scuola primaria attraverso una metodologia di tipo laboratoriale, e quindi facendo leva *in primis* sulle esperienze vissute dal bambino stesso. Ciò permette all'alunno di costruirsi una propria identità "storica" la quale occupa uno spazio ben preciso, spazio che viene meglio e maggiormente caratterizzato grazie sia alle altre storie singole dei compagni che si collocano nella medesima linea temporale, sia al supporto della comunità-classe nel rievocare fatti svolti in modo collettivo. In modo particolare, se il medesimo laboratorio viene eseguito anche da un'altra classe, il successivo momento di confronto permette di comprendere che la storia non prevede momenti vuoti, e quello che potrebbe sembrare un vuoto in realtà è un fatto di cui non si ha percezione né conoscenza.

RIFERIMENTI

Biancardi, P. (2012). La didattica per competenze nell'insegnamento della storia. In Bernardi, P. & Monducci, F. (a cura di) *Insegnare storia. Guida didattica al laboratorio storico*. (pp. 43 - 58). Novara: UTET.

- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Bologna: Pàtron.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2020). Per un curricolo verticale di Storia e Geografia. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 132-157. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11318>
- Delmonaco, A. (2012). Il laboratorio di storia. In Bernardi, P. & Monducci, F. (a cura di) *Insegnare storia. Guida didattica al laboratorio storico*. (pp. 21 – 41). Novara: UTET.
- Dondarini, R. (2020). Un Convegno e un Manifesto per un confronto sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia in Italia. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 1-7. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11317>
- Di Caro, G. *La scuola in laboratorio*. Roma: Carocci Faber.
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. (2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Firenze: Le Monnier. Disponibile da www.indicazioninazionali.it.
- Greppi, C. (2020). *La storia ci salverà*. Novara: UTET.
- Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- Pancierà, W. (2020). Le scienze storiche tra ricerca e didattica. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 89-99. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11130>
- Programmi didattici per la scuola primaria*. Decreto del Presidente della Repubblica 12 Febbraio 1985, n. 104. Disponibile da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>.
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Disponibile da <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>
- Rosso, E. (2012). Le fonti. Dalla storiografia al laboratorio di didattica. In Bernardi, P. & Monducci, F. (a cura di) *Insegnare storia. Guida didattica al laboratorio storico*. (pp. 113 – 136). Novara: UTET.