



Che cos'è la storia? Sviluppo del pensiero critico attraverso la metodologia dell'*inquiry based learning*

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Isabella Bosio

Bilingual British School di Scanzorosciate (BG)

Riassunto

Il contributo illustra un percorso di didattica della storia svolto in una classe terza primaria utilizzando la metodologia dell'*inquiry based learning*. Il progetto ha sviluppato il tema della storia della scuola di Scanzorosciate, emerso dall'interesse dei bambini stessi. Gli alunni hanno progettato e condotto interviste con esperti, rielaborato le informazioni raccolte e, attraverso l'utilizzo di brainstorming e discussioni in classe, co-progettato insieme all'insegnante le tappe successive per giungere alla scrittura del copione di un documentario. L'incipit del progetto è stata un'attività laboratoriale sul mestiere dell'archeologo, esperto che i bambini hanno invitato dopo una discussione sul tema delle fonti storiche. L'analisi della documentazione pedagogica raccolta ha evidenziato le competenze acquisite dagli alunni, sia disciplinari sia trasversali, in riferimento ai traguardi riportati nelle Indicazioni Nazionali, con un'attenzione particolare allo sviluppo del pensiero critico, che il rapporto Eurydice del 2017 indica come la competenza trasversale più sottostimata nei curricula nazionali europei della scuola primaria.

Parole chiave: Storia locale, Fonti storiche; Inquiry based learning; Competenze trasversali; Pensiero critico

Abstract

This work illustrates a history teaching path carried out in a third-grade primary school through inquiry-based learning methodology. The project developed the theme of the history of the School of Scanzorosciate, which emerged from the interest of the children themselves. The students planned and conducted interviews with experts, re-elaborated the information collected and, through brainstorming and class discussions, co-designed with the teacher the next steps to finally write the screenplay for a documentary. The incipit of the project was a laboratory on the archaeologist work, an expert that the children decided to invite after a discussion on the history sources. The analysis of the pedagogical documentation collected provided evidence of the skills acquired by the pupils, both disciplinary and transversal, related to the goals reported in the National Indications, with a specific focus on the development of critical thinking, which the Eurydice report of 2017 indicates as the most underestimated transversal competence in the European national curricula of elementary school.

Keywords: Local History, Historical Sources; Inquiry based Learning; Transversal Skills; Critical Thinking

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14041>

Copyright © 2021 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

METODOLOGIA DELLA RICERCA E QUADRO TEORICO

Il presente studio di caso (Yin, 2013) ha indagato l'efficacia della metodologia dell'*inquiry based learning* nel promuovere negli alunni competenze, sia disciplinari, relative al sapere storico, sia trasversali, in riferimento ai traguardi riportati nelle Indicazioni Nazionali, con un'attenzione particolare allo sviluppo del pensiero critico, che il rapporto Eurydice del 2017 indica come la competenza trasversale più sottostimata nei curricula nazionali europei della scuola primaria.

La ricerca ha coinvolto gli studenti in una riflessione sulla costruzione del sapere storico, partendo da un "problema" (Bevilacqua, 2007) radicato nel contesto di vita stesso dei bambini, ovvero la storia della loro scuola. Le diverse fasi del percorso hanno visto l'alternarsi di esperienze (*hands on*) e di riflessioni (*minds on*) su "di sé, sulla propria comunicazione, sul proprio vissuto, sui propri processi mentali di ragionamento, sulle personali percezioni, sui cambiamenti di prospettiva e di schema d'azione attivati dall'esperienza laboratoriale" (Zecca, 2016, p. 167-168).

Una particolare attenzione è stata rivolta allo sviluppo del pensiero critico, che rappresenta una *condicio sine qua non* per lo sviluppo della meta-cognizione (ibidem), nei bambini come negli insegnanti. I processi metacognitivi, che vengono attivati nei laboratori, sono essenziali per produrre un apprendimento trasformativo e rendere i bambini "consapevoli interpreti delle proprie esperienze formative" (ivi, p. 169).

Al contempo i laboratori legati a specifici saperi disciplinari diventano uno spazio per riflettere anche sulle modalità di trasposizione didattica (Chevallard, 1985), peculiari dei diversi ambiti, e dunque sul rapporto tra le epistemologie dei saperi sapienti e il sapere insegnante e insegnato, ribadendo quel rapporto intrinseco tra concetti e metodi che Bruner aveva definito come aspetti logici e psicologici delle materie di studio, che altro non sono che una parcellizzazione culturale del mondo (Bruner, 1995). L'approccio laboratoriale, infatti, pensando in ottica interdisciplinare e transdisciplinare, più che sui problemi epistemologici di una determinata disciplina, può essere incentrato su problemi reali, dotati di senso come le 'situazioni enigma' (Meirieu, 1990) o le 'situazioni-problema' (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999).

Il percorso fa riferimento all'ampia letteratura che individua come centrale il ruolo che riveste la storia locale, l'ancoraggio al territorio e al vissuto dei bambini (Blanc-Maximin & Floro, 2018; Borghi, 2016) e alla cosiddetta "microstoria" (Bevilacqua, 2007, p. 84) per risvegliare l'interesse per la disciplina attraverso "una vicenda storica che ha per teatro le strade e le piazze che sono loro familiari accende un interesse al

ravvicinato che non possono provare per eventi lontani e astratti” (ivi, p. 97).

Lo strumento utilizzato per monitorare e verificare lo sviluppo delle competenze attese è stata una puntuale documentazione delle discussioni in classe, delle attività laboratoriali e dei lavori dei bambini. La documentazione pedagogica può avere diversi scopi (Giudici, C., Krechevsky, M., Rinaldi, 2009), se da un lato ha la funzione di condivisione di tutto ciò che accade in classe con la famiglia, dall’altro riveste un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento-apprendimento, poiché rende visibile e valorizza il pensare, i ragionamenti messi in atto dagli allievi e rende traccia dei diversi processi di apprendimento. Attraverso una costante rilettura analitica della documentazione l’insegnante può esaminare in modo critico le proprie scelte didattiche e apportare delle modifiche alla progettazione, può analizzare i ragionamenti messi in atto dagli allievi per progettare gli interventi didattici successivi. In questo modo si genera una circolarità tra documentazione e progettazione, la documentazione diventa così parte integrante delle procedure per favorire l’apprendimento (Balconi, 2020, p. 66).

RAPPORTO CON LE FONTI: I MANUALI E LA RICERCA STORICA

Lavorare con le fonti apre al tema dell’approccio critico e interpretativo che Hilda Girardet definisce di “costruzione sociale” (Girardet, 2004, p. 28) e del rapporto con il sapere, al contrario “indiscutibile”, di cui spesso si fanno portatori i manuali (Bevilacqua, 2007, pp. 28-29), che contribuiscono fortemente al disamore degli studenti per lo studio di una materia che così presentata appare ai loro occhi “un grottesco e insensato culto dei morti” (ivi. p. 16). Spesso, infatti, i contenuti proposti in classe vengono stabiliti da una pedissequa adesione all’indice del manuale, assunto a prescrizione (Pentucci, 2018, p. 61), senza che da parte dell’insegnante vi sia alcuna consapevolezza in questa scelta. Al contrario un primo fondamentale compito dell’insegnante dovrebbe essere proprio quello di operare una selezione dei contenuti, essendo in grado di svelare e decostruire quella implicita nel manuale, per poterlo utilizzare appieno come strumento mediatore, integrandolo con altre fonti e permettere così anche agli studenti di sviluppare un’attitudine all’analisi critica e alla ricerca di informazioni attendibili.

La ricerca storica può così stimolare gli studenti all’osservazione critica e alla conoscenza, promuovendo nei bambini pensiero critico, attraverso una “consapevolezza sul passato, intesa non attraverso l’apprendimento nozionistico della

storia ma con un apprendimento del sapere che passa dalla realizzazione del sapere stesso" (Borghi, 2018, p. 198).

Fondamentale è l'attenzione alla scelta di un tema di ricerca vicino al vissuto degli alunni, emotivamente o geograficamente, per scongiurare il rischio che la ricerca diventi "un penso altrettanto estraneo ai ragazzi dello studio del manuale. Dal carattere di imposizione artificiosa e intempestiva della ricerca libresca provengono gli scarsi effetti formativi delle sperimentazioni e il rigetto che esse provocano negli studenti." (Mattozzi, 1978, p. 72). Mattozzi, inoltre, individua come problema centrale nella presentazione della Storia ad opera della maggior parte dei manuali il fatto che sia "pervasiva da un'impostazione teleologica e deterministica" (ivi, p. 69), chiaramente inibente per la promozione di un approccio al passato da parte degli studenti che sia improntato alla ricerca e alla verifica critica delle fonti.

Indagare significa permettere agli allievi di progredire dalle proprie preconoscenze a un nuovo e più profondo livello, fino ad arrivare alla sistematizzazione del sapere e alla formulazione di un codice. Indagare consiste nel porsi domande, esplorare, fare ipotesi e agire, ossia, sperimentare, raccogliere dati e registrare i risultati per verificare la veridicità delle previsioni. Per trovare le risposte alle domande sorte durante l'indagine è indispensabile un'interazione costante con l'ambiente circostante e un continuo confronto tra l'esperienza vissuta e le informazioni raccolte.

Ogni incontro si è svolto in forma laboratoriale, valorizzando la curiosità e sviluppando l'attitudine alla ricerca. Lo stile laboratoriale consente di smontare la complessità e di analizzarla sotto punti di vista diversi avendo uno sguardo transdisciplinare. Al centro del laboratorio ci sono gli allievi, essi, attraverso continue discussioni e lavori di gruppo, giungono alla costruzione di conoscenze e saperi. Il laboratorio storico (Brusa, 1991) è il luogo ottimale per favorire il lavoro di gruppo, come afferma Lando Landi: "Esso favorisce la circolazione dei saperi, ma anche il confronto delle idee e delle convinzioni personali per giungere in qualche modo a definizioni accettate e condivise che permettono di portare avanti il lavoro. Pertanto, il laboratorio è una situazione che favorisce la riorganizzazione della conoscenza acquisita dall'ambiente in una dimensione critica." (Landi, 2008, p. 29) sono gli allievi a costruire la conoscenza attraverso esplorazioni accompagnate da lunghi dialoghi euristici. "Il dialogo euristico è prima di tutto un luogo in cui dare dignità alla presenza, ai pensieri e ai punti di vista di tutte le bambine e i bambini, di tutte le ragazze e i ragazzi, ma anche un potente strumento per costruire conoscenza e farlo insieme."

(Lorenzoni & Parigi, 2020, p. 137) Inoltre durante questo momento si scopre, ognuno affronta l'argomento secondo il proprio modo di pensare, non c'è una risposta corretta, ma punti di vista diversi. Le discussioni danno valore alle parole dei bambini, ai loro pensieri, li portano ad interrogarsi continuamente, il confronto con altri punti di vista li guida ad avere un continuo sguardo critico rispetto alle proprie idee. Il loro pensare, la loro capacità di fare associazioni, creare connessioni, elaborare ipotesi e teorie, anche fantastiche, esprime una modalità di relazione con il mondo (ivi, p.137). L'insegnante ha un ruolo chiave poiché deve proporre situazioni reali, problemi concreti che spingano gli allievi a confrontarsi, a ragionare e a collaborare per giungere alla soluzione. Inoltre, non deve dimenticarsi di far sì che tutti partecipino, anche quelli meno propensi ad esprimere le proprie idee in pubblico. Il dialogo è uno strumento di democrazia, attraverso il quale i bambini e i ragazzi imparano ad assumersi la responsabilità di ciò che dicono, a soppesare le parole, argomentando le proprie idee grazie a ricerche approfondite, con la consapevolezza che non ci si può fidare della prima notizia. (ivi, p.142) In aggiunta abitua insegnanti e allievi a rispettare le regole e il punto di vista degli altri. Infine, la caratteristica principale delle discussioni (Pontecorvo et al., 2004; Pontecorvo & Girardet, 1995) è stata quella di non avere fretta di trovare una risposta, spesso sono più le domande lasciate aperte, piuttosto che le risposte, è importante avere pazienza e fermarsi sulle domande.

IL PERCORSO DIDATTICO

Gli obiettivi del percorso didattico

Durante l'anno precedente gli allievi hanno affrontato in modo approfondito il concetto di tempo (passato, presente e futuro) attraverso un percorso transdisciplinare che si è concluso con la realizzazione della linea del tempo della propria vita. Nella classe terza, dunque, si è pensato di restare ancorati all'esperienza personale, allargando lo sguardo al territorio circostante.

Riferimento imprescindibile sono stati gli obiettivi e i traguardi per lo sviluppo delle competenze proposti dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). In particolare, sono stati presi in considerazione i seguenti traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria:

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

- Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.
- Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.
- Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.
- Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.
- Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.
- Oltre ai traguardi di competenza sono stati considerati anche i seguenti obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria:
- Uso delle fonti: individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.
- Organizzazione delle informazioni: rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati. Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Comprendere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo (orologio, calendario, linea temporale...).
- Strumenti concettuali: seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato. Organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali. Individuare analogie e differenze attraverso il confronto tra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo.
- Produzione scritta e orale: rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali. Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite.

Inoltre, trattandosi di un percorso transdisciplinare, sono stati analizzati anche gli obiettivi e i traguardi di competenza delle altre discipline e le competenze chiave europee.

degli allievi sono le preconoscenze che gli studenti già possiedono. Ausebel (1978) per la prima volta in modo formalizzato e sistematico ha evidenziato il ruolo delle preconoscenze nella comprensione significativa di concetti e nozioni. Egli ha coniato il termine *advanced organizer*, con questa espressione si intende ogni forma di conoscenza precedentemente interiorizzata: schemi, nozioni, sintesi, interrogativi, convinzioni ecc. che agiscono da selettori e organizzatori delle informazioni esterne: più saranno ampie le preconoscenze, più sarà ampio lo spettro che permetterà al soggetto di inglobare gli input esterni, con meno preclusioni possibili. (Nigris, 2011, p.88) Pertanto ogni percorso didattico deve partire dalla raccolta delle preconoscenze dei bambini, fase utile all'insegnante poiché gli permette di strutturare delle attività che aiutino i bambini a metterle in discussione e a sistematizzarle. "Infatti, secondo Ausebel, perché possa avvenire un processo di apprendimento significativo, il soggetto deve mettere in atto un processo di differenziazione che seleziona e organizza le preconoscenze secondo un rapporto di subordinazione delle nuove idee/conoscenze dalle vecchie (le nuove costituiscono un esempio o un caso specifico rispetto a quelle già possedute), oppure di sovraordinazione (le nuove idee rappresentano un cappello più generale all'interno del quale inserire quelle vecchie) e di combinazione (le nuove idee si avvalgono di quelle vecchie senza riferirsi a nessuna in particolare)." (ivi, p.88).

La metodologia utilizzata in questa prima fase è stata una discussione a partire dalla domanda: cosa è la storia? Perché è utile studiare la storia? Come si può notare nella word cloud (fig. 1), le parole più frequenti sono state: eventi antichi, una storia che spiega, che parla, che si basa su fonti. Sono in particolare emersi concetti significativi sulla metodologia della ricerca storica: "La storia si basa su ipotesi", "alcune volte le informazioni sono fake". Queste affermazioni supportano l'ipotesi che il lavoro svolto con la classe il primo e il secondo anno senza libro di testo, consultando diverse fonti e documenti, abbia permesso di sviluppare nei bambini un pensiero critico e riflessivo nei confronti della costruzione stessa del sapere storico: come afferma Bevilacqua "nella realtà della ricerca avviene che lo storico fa la storia utilizzando tanto i "se" che i "ma". Solo che poi "li butta via", al momento di scriverla, così come gli operai tolgono le palizzate del cantiere una volta che l'edificio è stato costruito. Ma la storia non sarebbe in effetti ricostruibile senza l'uso mentale di ipotesi e di alternative possibili. Essa ci apparirebbe come una serie di fatti concatenati e necessari che non potevano accadere se non così come sono accaduti. Se accettassimo davvero una ricostruzione senza i "se" e i "ma" dovremmo riconoscere che tutti, in questo momento, stiamo vivendo una storia necessaria e inevitabile, che nessuno potrà cambiare e che è già tutta iscritta nelle

cose. Il futuro non potrà essere se non quello che sarà.” (Bevilacqua, 2007, p. 29,30). Inoltre, dalle affermazioni degli allievi si evince che alcuni bambini hanno ben chiaro che il sapere storico si costruisce attraverso un’interpretazione delle fonti. Questo concetto è stato il perno di tutto il percorso didattico; infatti, proporre ai bambini di studiare il passato della scuola facendoli mettere nei panni degli storici, ha fatto sì che sperimentassero appieno la complessità del lavoro dello storico, il fatto che proceda per ipotesi e che vada via via a verificarle consultando documenti diversi di cui è importante accertare la loro veridicità. A tal proposito per studiare il passato dell’edificio che ospita la scuola, è stato chiesto ai bambini quali strade si potessero seguire, è emersa subito la necessità di andare alla ricerca di fonti di diverso tipo. La prima fonte richiesta dai bambini è stata la pianta della scuola, aiutati da Google Maps, hanno osservato la scuola dall’alto e immediatamente ha catturato la loro attenzione il nome delle vie: Via Piccinelli, Via ai forni.

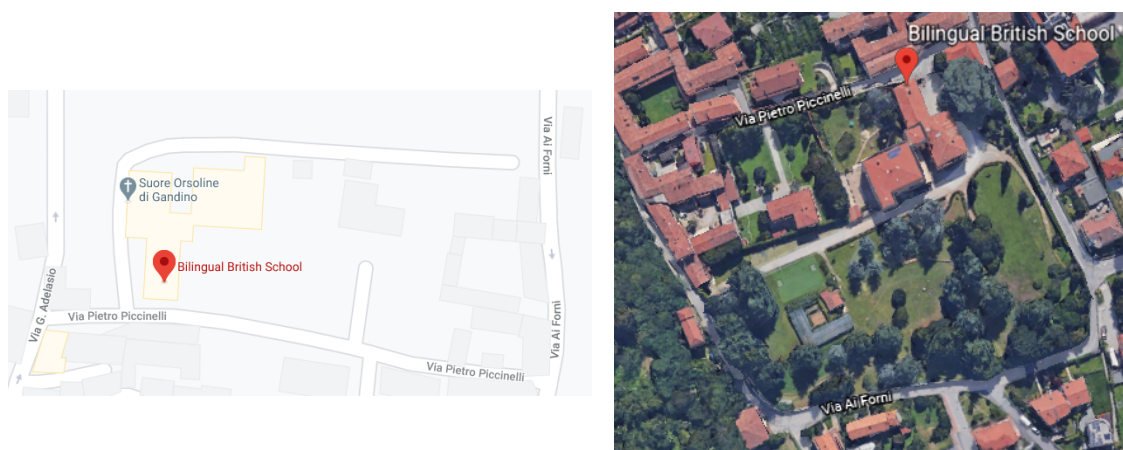


Fig. 3 Mappe utilizzate per ragionare sulla posizione della scuola

È iniziata così una discussione, ognuno ha contribuito con alcune ipotesi:

L.: *Via ai forni forse perché c'è un panificio.*

F.: *Perché magari c'è una pizzeria.*

L.: *Piccinelli perché forse c'era qualcuno di famoso che abitava qui.*

G.: *Piccinelli faceva qui il suo lavoro.*

B.: *Questa era l'abitazione di Piccinelli, il forno lo usava per il suo lavoro.*

F.: *Usava il forno per fare un materiale.*

M.: *I mattoni.*

G.: *Il cemento.*

Al termine gli allievi hanno ritenuto necessario non fermarsi alle proprie ipotesi, ma verificarle attraverso altre fonti che hanno analizzato durante gli incontri successivi.

L'importanza di non considerare il libro di testo come verità assoluta è stata

sottolineata fin dal primo giorno. Di prassi dalla classe terza vengono adottati i libri di testo; tuttavia, essi vengono considerati una delle tante fonti, ed è stato fatto notare ai bambini come a volte vi siano degli errori e come spesso siano incompleti. È emerso ad esempio durante laboratorio con l'archeologa come alcune informazioni riguardanti il lavoro dell'archeologo fossero imprecise. L'intero laboratorio è stato registrato e sbobinato dall'insegnante, durante l'incontro successivo è stato interessante leggere insieme la documentazione avendo uno sguardo critico cogliendo tutto ciò che non era presente nel libro e andando ad aggiungerlo.

Più volte, durante questo anno scolastico, è stato chiesto agli alunni non di studiare mnemonicamente i fatti, ma di argomentare punti di vista diversi. Per esempio, quando è stato affrontato il tema dell'origine della Terra, è stato proposto agli allievi di scegliere un punto di vista (religioso, mitologico, scientifico), di documentarsi per poi riuscire ad argomentarlo durante una tavola rotonda. Il risultato è stato un vero e proprio dibattito durante il quale, dopo aver ascoltato le argomentazioni dei compagni, alcuni bambini hanno deciso di cambiare la propria posizione.

Laboratorio con l'esperto: la metodologia della ricerca archeologica

Il laboratorio è stato preparato con una lettera di invito all'archeologa nella quale i bambini hanno formulato delle domande dalle quali emergono i temi della metodologia della ricerca e della costruzione del sapere storico: "Come fa a sapere in quali luoghi si possono trovare i fossili e a quanti metri di profondità sono sepolti?" "Anche lei è partita da delle ipotesi?".

Il lavoro in classe ha preso avvio con un brainstorming (Nigris et al., 2007) sul mestiere dell'archeologo, funzionale non solo per fare emergere preconcette e misconoscenze dei bambini, con modalità inclusiva e mai giudicante, ma anche per renderli consapevoli del sapere già acquisito e stimolare la formulazione di nuove domande e ipotesi da verificare. Come si può notare in fig. 4, sono tanti i temi emersi cruciali per la metodologia della ricerca storica e archeologica, come lo scavo stratigrafico, la conservazione dei reperti, l'interpretazione dei dati. Questo sapere è stato poi sistematizzato nel corso del laboratorio e alcuni "errori", come ad esempio il fatto che l'archeologo non studi i fossili, sono stati corretti.

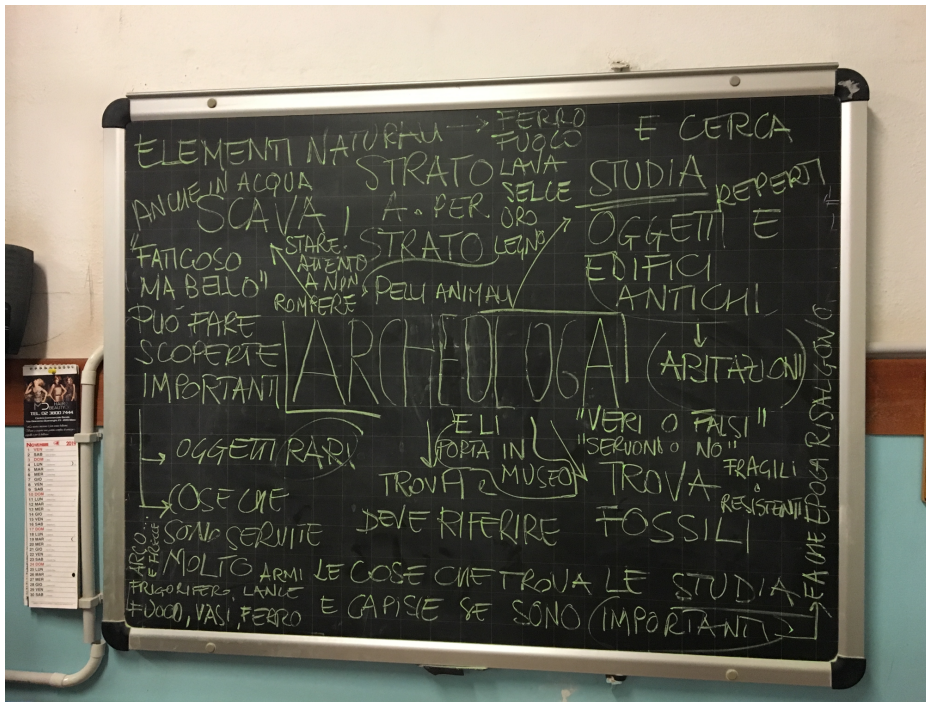


Fig. 4 Brainstorming alla lavagna sul mestiere dell'archeologo

Successivamente sono state approntate quattro isole, con materiali da esplorare

- reperti (frammenti ceramici e strumenti in selce)
- strumenti di scavo (cazzuola, vestiario, cassetta degli attrezzi)
- documentazione di scavo (rilievi, schede, disegni ricostruttivi)
- libri (manuali di archeologia e libri didattici).

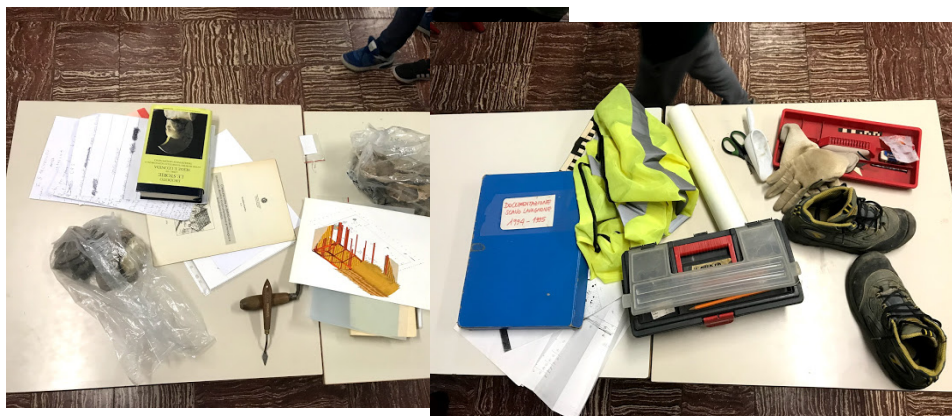


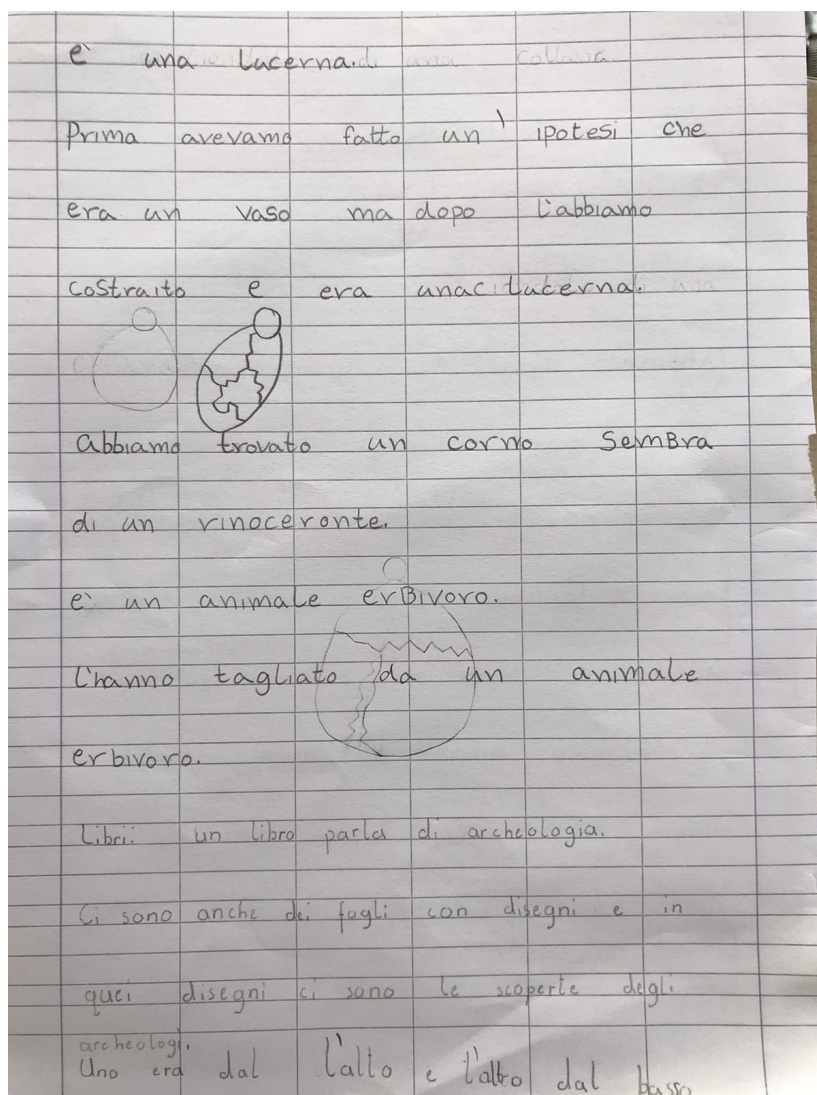
Fig. 5 L'allestimento dei materiali durante il laboratorio

I bambini divisi in gruppi sono stati invitati a esplorare i materiali e formulare

nel gruppo ipotesi sulla loro funzione, ogni gruppo ha quindi restituito all'intera classe il lavoro.

Dall'analisi dei diversi gruppi emerge come la ricerca abbia portato al sorgere di nuove domande (es Cosa servono gli appunti che avevi nel quaderno?) e l'attivarsi di processi metacognitivi su come i bambini siano giunti a formulare ipotesi (fig. 4)

Fig. 6 Un esempio degli appunti presi durante il lavoro di gruppo



Infine, con la guida di una presentazione in power point, l'archeologa ha ragionato insieme a loro sulle diverse ipotesi, confermandole, riformulandole o confutandole, ripreso i temi emersi e risposto alle loro domande.

Presente e passato

Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze e negli obbiettivi presentati dalle Indicazioni Nazionali, viene messo in evidenza più volte il collegamento tra presente e passato, un presente che deve interrogare il passato. Purtroppo, invece, spesso la storia viene presentata come un viaggio nel regno dei morti, come uno studio mnemonico di una sequenza di fatti (Bevilacqua 2007, p. 28), dove il presente e il passato non sembrano entrare in comunicazione. Per evitare ciò le insegnanti sono partite da un interrogativo attuale: la scuola compie 10 anni, qual è il passato dell'edificio che la ospita? In questo modo è stata offerta la possibilità di mostrare agli allievi, in maniera esplicita, ciò che rimane implicito nel lavoro dello storico e che tuttavia costituisce la ragione ultima del nostro volgerci al passato: rispondere a domande che sorgono dal nostro tempo (Bevilacqua 2007, p. 45). L'intenzione è quella di proporre interrogativi sempre più complessi in modo tale che gli allievi si possano rendere conto di questa continua interazione tra presente e passato e di come le nostre scelte presenti andranno a influire sul futuro. La documentazione mostra come questa consapevolezza sia in parte già presente in loro, ma il lavoro svolto abbia permesso di strutturarla maggiormente ed esplicitarla. Infatti, alla domanda "Perché è utile studiare la storia hanno risposto":

F.: per cambiare le cose. Sapendo cosa è successo di brutto possiamo impedire che accada di nuovo. Vuol dire non fare più gli stessi errori.

L.: noi sappiamo tutto della nostra vita, ma non di quella degli altri. La storia ci fa conoscere altri modi di vivere.

F.: tanto tempo fa era più difficile vivere, bisognava cacciare, grazie alla storia capiamo quanto siamo fortunati.

B.: le persone povere si spostavano in altri stati per cercare lavoro.

T.: anche ora a Lampedusa.

L.: ci sono paesi in cui il passato è molto simile al presente, cioè che sono sempre stati poveri. Invece ci sono paesi come l'Italia in cui il passato è diverso dal presente, infatti non c'è più la povertà come tanti anni fa.

Il compito autentico

La fase finale del percorso didattico è stata dedicata a un compito autentico (Tessaro, 2014) al fine di tradurre il sapere, in saper fare e saper essere. Il fine ultimo

della scuola deve essere infatti il raggiungimento delle competenze, ciò si dimostra utilizzando e applicando quanto appreso nella realtà. Un ulteriore obiettivo è stato quello di rendere partecipe la comunità (scuola, Comune, genitori, parenti...) dell'indagine svolta durante il percorso, affinché ciò che viene appreso non si fermi al piano delle conoscenze teoriche, ma abbia finalità pratiche e reali. In questo modo gli allievi sono portati a considerare la teoria e la pratica come due momenti interconnessi, complementariamente utili per se stessi e per gli altri. È auspicabile che siano gli allievi a proporre "cosa fare", in questo caso hanno suggerito di realizzare un documentario da regalare a tutta la scuola. Le insegnanti hanno colto questa proposta e per realizzare il documentario sono state svolte ulteriori indagini sulla scuola, non solo riguardanti il passato, ma anche il presente: durante le ore di matematica sono state prese le misure della scuola e calcolati gli anni degli alberi secolari presenti nel giardino, in italiano sono state scritte descrizioni della scuola, poesie, interviste alla dirigente e una canzone dedicata alla BBSchool. Il tutto poi è stato assemblato in un copione e recitato davanti alle telecamere. Il dover realizzare un documentario finale da regalare alla scuola e a tutte le famiglie ha dato maggiore senso al percorso didattico poiché è un compito autentico che è andato a toccare l'affettivo e il simbolico, è stato sfidante e reale.

Conclusioni

I bambini sono riusciti a costruire un sapere denso di significato e ancorato al loro vissuto grazie al fatto che è stato permesso loro realmente di condurre la ricerca con ampi spazi di autonomia. L'analisi dei dati mostra chiaramente un parallelismo tra il grado di libertà di ricerca e di espressione del loro pensiero e il raggiungimento di apprendimenti complessi. Si può notare il raggiungimento di tali apprendimenti significativi grazie all'analisi delle risposte date dagli allievi alle ultime domande poste dall'insegnante. Infatti, al termine di questo percorso didattico l'insegnante ha riproposto due domande che aveva posto ad inizio anno: cosa è la storia? Perché è utile studiare la storia? Nelle risposte, che riportiamo integralmente per restituirne appieno la complessità, si evidenziano molti collegamenti anche con il percorso degli anni precedenti (ad esempio sul concetto di tempo) e riflessioni profonde sulla costruzione del sapere storico. Inoltre, in alcuni casi, è stato utilizzato un linguaggio più specifico rispetto a inizio anno e ricco di similitudini.

In alcune espressioni si ritrovano puntuali riferimenti alle attività laboratoriali condotte come l'idea di scrivere "pagine" di storia o di utilizzare "mappe" per leggere il passato

del territorio. È inoltre diffuso il sentimento di sentirsi parte della storia e attivi protagonisti.

F.: la storia è infinita

T.: la storia è un cammino che ti porta da una porta al passato. Non finirà mai di scoprire nuove informazioni perché ogni secondo si crea un nuovo pezzo di storia. Perché il nostro presente diventa storia.

F.: la storia è una bussola che ti guida in eventi del passato avvenuti milioni di anni fa.

I.: per me la storia è una mappa che ti porta nel passato più lontano e più recente. Perché la mappa aiuta ad orientarci, lo stesso lo fa la storia nel passato.

L.: per me la storia è un libro infinito dove ogni secondo si aggiunge una pagina. Questo libro è scritto da tutti, perché ognuno di noi ha un ruolo importante nella storia.

F.: ogni essere vivente fa la storia, per esempio noi abbiamo studiato la storia dell'evoluzione.

F.: la storia è come una treccia dove i vari popoli e uomini sono entrati in relazione, come Neanderthal e Sapiens.

F.: il futuro è sempre storia perché prima o poi dovrà arrivare al passato.

C.: la storia è come un seme che si evolve, man mano cresce. Questa crescita non è sempre positiva, noi possiamo imparare.

F.: la storia è un modo per conoscere tutto ciò che è avvenuto prima di noi, o la maggior parte delle cose. Perché ci sono ancora informazioni che non sappiamo, per esempio fatti molto lontani nel tempo, di cui noi uomini ora non abbiamo ancora informazioni a riguardo. Per esempio, non sappiamo cosa faceva durante il tempo libero l'Homo Habilis. Gli storici continuano a lavorare e a cercare informazioni.

Perché è utile studiare la storia?

F.: è utile perché aiuta la scienza, perché può ricordare le cose che sono successe nel passato e può migliorare il futuro.

G.: è utile studiare la storia per evitare che succeda ciò che è successo nel passato.

C.: è utile perché ti fa provare a metterti nei panni di altre persone nel passato.

F.: non ci sono eventi brutti, ogni evento ha fatto in modo tale che le persone del futuro riuscissero a capire l'errore e perciò impedire che succedesse ancora.

L.: però quel fatto è sempre negativo.

Gli allievi con queste parole hanno dimostrato di aver analizzato in profondità il concetto di storia; infatti, dalle loro parole emergono numerosi apprendimenti significativi. Si evidenzia come la storia sia considerata una disciplina utile per l'uomo poiché lo guida alla scoperta del mondo passato e gli permette di fare confronti con il presente per ragionare sulle possibilità future. Essi hanno maturato consapevolezza sul fatto che il corso degli eventi non è esito di un processo ineluttabile, ma una delle strade possibili (Bevilacqua 2007, p. 3). Quando alcuni allievi dicono che *la storia è presente, passato, futuro e tutti noi facciamo la storia*, esprimono il pensiero che la storia ci svela i legami profondi tra passato, presente e futuro e ci fa capire che le scelte che faremo nel presente determineranno la società futura. È la storia che, facendoci riscoprire le nostre radici, permette il confronto critico con la nostra tradizione indispensabile alla formazione dell'identità personale e alla ricostruzione di quel tessuto di valori sociali che oggi sembra perduto (Landi, 2008, p. 11). Inoltre, i bambini hanno ben chiara l'idea che le loro scelte e azioni future andranno ad influire sulla società e sulla futura storia del mondo. Infatti, il compito della scuola è quello di riuscire sviluppare un pensiero autonomo in modo che il ragazzo di oggi, e l'uomo di domani, sappia fare, anche nella semplicità del quotidiano, scelte consapevoli e responsabili nell'utilizzare i poteri che la tecnologia mette a nostra disposizione. (ivi, p. 17). Infine, la discussione è terminata chiedendo loro quali sono i momenti che hanno preferito durante questo anno scolastico. Tutti hanno espresso un grande amore per la storia e tale entusiasmo deriva dal fatto che essi hanno capito il senso di tale disciplina e la sua "utilità", inoltre, come già espresso in precedenza, la storia proposta sotto forma di laboratorio li ha visti attivi costruttori del loro sapere, e alcuni di loro hanno sottolineato la componente, tutt'altro che secondaria, del divertimento. Tra i momenti preferiti sono stati citati: la realizzazione del documentario sul passato della scuola, il tg sull'Homo Sapiens, la tavola rotonda sull'origine della Terra e i numerosi appuntamenti con Darwin in persona che ci ha proposto numerosi indovinelli.

Perché mi sono piaciute queste attività?	Numero di preferenze
Tutti hanno partecipato, ognuno ha espresso a modo suo e abbiamo lavorato insieme.	7
Abbiamo fatto nuove scoperte.	5

Sono emersi punti di vista diversi.	3
Abbiamo mostrato agli altri scoperte, abbiamo condiviso.	3
Ci siamo messi nei panni di altre persone.	2
Abbiamo fatto un regalo alla scuola.	2
Siamo stati all'aria aperta.	2
Abbiamo capito come è cambiato il modo di vivere.	1
Ci siamo divertiti.	1
Abbiamo usato materiali veri.	1

Fig. 6 Tabella con le motivazioni dei bambini.

Emerge come centrale anche il tema della relazione, poiché è nella dimensione del gruppo che gli studenti sviluppano la capacità di confrontarsi, e nel confronto nasce la disponibilità a modificare le proprie idee, componente essenziale per lo sviluppo del pensiero critico. (Zecca, 2016, p. 170).

BIBLIOGRAFIA

- Ausebel, D.P. (1978) *Educazione e processi cognitivi*, Milano: FrancoAngeli, in Nigris 2011.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.
- Bevilacqua, P. (2007). *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*. Roma: Donzelli.
- Blanc-Maximin, S., & Floro, M. (2018). Territory-Based Education in Elementary Schools: PNR Queyras-EN Projects. In A. Barthes, P. Champollion, & Y. Alpe (Eds.), *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories* (pp. 155-172). London: ISTE.
- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare Apprendere Comunicare*. Bologna: Pàtron.
- Borghi, B. (2018). Intrecci tra la ricerca nell'ambito della didattica della storia e la formazione degli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 194-198). Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.

- Brusa, A. (1991). *Il Laboratorio di storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare: l'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci.
- Giudici, C., Krechevsky, M., Rinaldi, C. (Ed.). (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Cambridge, Reggio Emilia: Project Zero, Reggio Children.
- Gombrich, E. H. (1997). *Breve storia del mondo*. Milano: Salani.
- Landi, L. (2008). *È tutta un'altra storia: proposte di laboratorio per la primaria*. Roma: Carocci.
- Lorenzoni, F., & Parigi, L. (Eds.). (2020). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Roma: Carocci.
- Mattozzi, I. (1978). Contro il manuale, per la storia come ricerca: l'insegnamento della storia nella scuola secondaria. *Italia Contemporanea*, 131, 63-79.
- Meirieu, P. (1990). *Imparare... ma come?* Bologna: Cappelli.
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In *Annali della Pubblica Istruzione LXXXVIII*. Firenze: Le Monnier.
- Nigris, E. (2011). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (Eds.). (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Pentucci, M. (2018). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*. Parma: Edizioni Junior.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (Eds.). (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (Eds.). (1995). *L'insegnamento della storia. Disciplina, metodologia e didattica, programmazione e valutazione*. Milano: Fabbri.

- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Reserach - Design and Methods*. New York: Sage.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.