



Didattica della Storia e dislessia: strategie, strumenti e ausili per l'apprendimento e l'inclusione

Tommaso Indelli

Università degli Studi di Salerno

Riassunto

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170, contenente “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”, ha introdotto l’obbligo di adozione di misure didattiche specifiche per i discenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA). Anche l’insegnamento scolastico della Storia ha dovuto adattarsi al nuovo ordinamento legislativo, al fine di realizzare una didattica sempre più inclusiva.

Parole chiave: Storia; Disabilità; Dislessia; Inclusione; Didattica

Abstract

Law 8 October 2010 n. 170, containing “New legal norms about Specific Learning Disabilities at school”, introduced obligation of a specific didactic for students with Specific Learning Disabilities (DSA). School teaching of History had to adapt to new legislation, for an increasingly inclusive teaching.

Keywords: History; Disability; Dyslexia; Inclusion; Teaching

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/18762>

Copyright © 2023 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E LA NORMATIVA VIGENTE

L'insegnamento della Storia, rivolto ad alunni e studenti con dislessia, si avvale, da tempo, di appositi strumenti didattici, al fine di ridurre le difficoltà che gli studenti trovano nello studio di tale disciplina e dispensarli dall'osservanza di obblighi didattici eccessivamente onerosi e non necessari al loro apprendimento (Aiello, 2013).

Tutto ciò avviene in attuazione della normativa in materia - in vigore dal 2010 - e che, nel perseguire l'obiettivo di una didattica il più possibile inclusiva, riconosce ad alunni e studenti - anche universitari - il diritto, giuridicamente tutelato, di usufruire di forme specifiche di insegnamento, volte a compensare le difficoltà connesse ai "Disturbi Specifici dell'Apprendimento" (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico).

I DSA (dislessia, discalculia, disortografia, disgrafia) - come è noto - sono disturbi del neuro-sviluppo che si manifestano nella prima età scolare o anche prima dell'ingresso del minore a scuola (Traversetti, 2021).

Nel caso della dislessia, l'incapacità di lettura e decodifica di un testo è causa anche di una seria difficoltà, nell'età dell'infanzia, ad imparare a leggere (Capuano & Olivieri, 2020).

Questo disturbo non determina un deficit intellettuale e non è causa di un basso quoziente d'intelligenza, né pregiudica l'esercizio di peculiari facoltà intellettuali o abilità del discente, ma ne rende più difficile e lento l'esercizio, così che l'apprendimento necessita di tempi più lunghi, maggiore attenzione da parte del docente e strumenti didattici specifici (Stella, Savelli, Scorza & Morlini, 2010).

Spesso, questo disturbo dell'apprendimento si associa a difficoltà mnemoniche, difficoltà del linguaggio, deficit dell'attenzione e iperattività del discente (Sibilio & Aiello, 2012).

La dislessia, inoltre, è una condizione permanente e non transitoria, le cui origini genetiche, e quindi biologiche, sarebbero state confermate da uno studio condotto dall'Università di Edimburgo, effettuato nel gennaio del 2022 su un campione di circa un milione di individui, in gran parte d'origine europea, di cui 51000 dislessici. Secondo i risultati - pubblicati sulla rivista "Nature Genetics" - nel genoma umano vi sarebbero 42 varianti genetiche associabili alla dislessia, di cui 27 di nuova identificazione. La componente genetica è stimata intorno al 70% e la diffusione del disturbo, tra la popolazione generale, si aggirerebbe intorno al 5-10% circa, con un aumento fino al 40% tra parenti di primo grado di dislessici. Si tratta dello studio genetico più ampio mai eseguito sulla dislessia che potrebbe aprire la strada all'identificazione precoce delle persone predisposte a svilupparla e, di conseguenza, mettere in atto interventi in grado di ridurre le difficoltà nella lettura e scrittura (Di Lucente, 2020).

In Italia, il numero dei dislessici costituirebbe il 17,5 % della popolazione nazionale (60

milioni circa). Nello specifico - e in base ai rilevamenti statistici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), effettuati nel 2020 - gli alunni italiani con dislessia si aggirerebbero attorno ai 190000 (Traversetti, 2021).

L'insegnamento rivolto ai dislessici presuppone, per legge, l'adozione da parte del docente di strategie specifiche d'intervento, contenute nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) elaborato dal consiglio di classe - sentita anche la famiglia del dislessico - che si traducono nell'adozione di misure didattiche compensative e dispensative e, quindi, di metodologie didattiche specifiche (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 1, comma 6). Nel PDP sono indicati anche i criteri adoperati in sede di verifica e valutazione dell'apprendimento e la redazione del documento non può mai prescindere dalle specifiche indicazioni contenute nella certificazione diagnostica dello studente dislessico (Capuano, Storace & Ventriglia, 2013).

L'adozione di specifiche strategie didattiche rivolte agli studenti con DSA, oltre ad essere un obbligo di legge, è incentivata e favorita anche dai cambiamenti avvenuti nell'insegnamento della Storia, sia a livello scolastico che universitario, dopo la diffusione delle metodologie e dei principi ispiratori della "rivoluzione storiografica" della *Nouvelle Histoire*, avvenuta agli inizi del XX secolo e promossa dal gruppo di storici riuniti intorno alla rivista francese "*Les Annales*", fondata nel 1929 (Burke, 2007). Tra gli esponenti di questo indirizzo storiografico si ricordino Marc Bloch (†1944), Fernand Braudel (†1985), Lucien Febvre (†1956), Georges Duby (†1996), Jacques Le Goff (†2014) (Dapiaggi, 2020).

LA "RIVOLUZIONE" DE L'ÉCOLE DES ANNALES E LA DIDATTICA STORICA. LE COMPETENZE DELLO STORICO.

L'École des Annales polemizzando contro il nozionismo storico e contro una storiografia vecchia - soprattutto ottocentesca - basata, per lo più, sullo studio degli eventi politico-militari, diplomatici, delle istituzioni politiche - storia evenemenziale - e sull'analisi delle fonti scritte - letterarie e documentali - ha valorizzato un approccio diverso, di tipo "globale", privilegiando lo studio dei fenomeni di media e lunga durata - anziché degli eventi di breve durata - come l'evoluzione della mentalità collettiva, dei sistemi economico-produttivi e della cultura materiale (Braudel, 1986).

Inoltre, l'influenza del marxismo storiografico - un indirizzo di studi cui aderivano anche molti collaboratori delle *Annales* - ha portato prepotentemente alla ribalta degli studi storici le masse e i loro bisogni - operai, contadini, ceti popolari - favorendo l'imporsi di una visione collettiva della storia e ridimensionando la prospettiva storiografica tradizionale - eccessivamente individualista e che ha imperato per decenni - che vedeva unicamente nelle grandi personalità il motore del divenire storico (Delogu, 2003).

Allo stesso tempo, questo indirizzo ha favorito anche la diffusione della cosiddetta “microstoria”, focalizzata su storie locali o individuali (Ginzburg, 1976), su contesti geografici più circoscritti, rispetto a quello nazionale, o su persone e famiglie non famose, ma utile a ricostruire il vissuto sociale di tanti esponenti di una determinata epoca rimasti, fino ad oggi, anonimi, e lo studio della cosiddetta “cultura materiale”, cioè l’insieme degli strumenti, oggetti, utensili – vestiti, arredi, macchine e tecnologie varie - in cui si manifesta la civiltà di un popolo e vengono soddisfatti i suoi bisogni (Braudel, 2006).

La rivoluzione storiografica dell’*École des Annales* ha scardinato, progressivamente, alcuni degli assunti e degli aspetti della vecchia storiografia. più in dettaglio, contestando l’aspetto eurocentrico ed etnocentrico della storiografia del passato, ha favorito l’affermazione dell’odierna *world history*. tale indirizzo storiografico si propone di studiare gli eventi del passato valorizzando soprattutto gli scambi ed i contatti interculturali e interetnici tra realtà geografiche e culturali anche molto lontane, scardinando le periodizzazioni attualmente in voga, perché troppo eurocentriche, e presenta indubbiamente il suo fascino nell’età della globalizzazione e di una sempre maggiore integrazione di mercati ed aree geografiche ed etnoculturali diverse (Di Fiore & Meriggi, 2011).

L’*École*, promuovendo una storiografia più attenta allo studio delle masse e dei ceti cosiddetti “inferiori”, ha criticato anche l’impostazione classista della vecchia ricerca storiografica, eccessivamente focalizzata sull’analisi dei costumi e della mentalità di classi, ceti e caste socialmente ed economicamente “privilegiate” e ciò ha comportato anche un diverso approccio all’interpretazione degli eventi e dei fenomeni storici, non più filtrati e analizzati esclusivamente secondo valori e mentalità dei ceti dominanti (Thompson, 1969).

Anche la prospettiva storiografica “sessista”, eccessivamente patriarcale e, in alcuni casi, “etero-sessista”, è venuta progressivamente meno, con l’apertura degli studi all’analisi del contributo che il mondo femminile e quello omosessuale hanno apportato all’evoluzione storica: basti pensare all’importanza che hanno le attuali ricerche sul concetto di “genere sessuale”, sulle relazioni tra i sessi e il loro diverso ruolo nella società, aspetti considerati ormai un prodotto storico, frutto dei condizionamenti temporali e culturali di una data epoca (Capuano & Olivieri, 2020).

Infine, l’importanza attribuita dall’*École* alla collaborazione tra storia e geografia per lo studio dell’ambiente e delle modifiche ad esso apportate dall’ingegno umano, per adeguare la natura ai bisogni socio-economici dell’uomo, ha favorito l’affermazione di una storiografia meno antropocentrica e “specista”, proiettata sulle interazioni tra uomo e ambiente e tra specie umana ed altre specie (Delort, 1987).

La rivoluzione storiografica francese, quindi, ha fatto letteralmente a pezzi i tre idoli della “tribù degli storici”, come li definì l’economista François Simiand (†1935) (Simiand, 1960):

- l'idolo politico, l'eccessiva focalizzazione della ricerca storica sull'analisi dei fatti politico-militari.
- l'idolo individuale, la credenza che i fatti e i processi storici fossero il prodotto esclusivo di azioni individuali, secondo il rigido determinismo dei rapporti di "causa-effetto", riscontrabili nel campo delle scienze naturali.
- l'idolo cronologico, l'eccessivo peso dato alla cronologia, cioè all'ordinamento dei fatti secondo sequenze temporali precise e l'ossessione per la ricerca delle "origini" (di istituzioni, etnie, identità).

Inoltre, il nuovo indirizzo ha ampliato la tipologia delle fonti che lo studioso - e il docente di storia - ha a disposizione per la ricerca e l'insegnamento: infatti, l'esame di fenomeni diversi dall'evento politico-militare - battaglie, rivoluzioni politiche, conquiste - ha consentito di superare il margine angusto delle fonti letterarie - annali, cronache - e documentali - privilegi, atti notarili - in cui è stata a lungo confinata la ricerca, per aprirsi all'analisi delle fonti materiali - reperti archeologici - iconografiche ed, eventualmente, orali, in una prospettiva di maggiore collaborazione interdisciplinare anche con discipline diverse dalla storiografia come l'archeologia, la numismatica, l'epigrafia, l'antropologia, la sociologia e la geografia (Capuano & Olivieri, 2020).

La geografia appare, oggi, una disciplina essenziale per il corretto inquadramento spaziale - oltre che cronologico - dell'evento e del fenomeno storico (Di Donna, 2007). L'ampliamento delle fonti, inoltre, ha avuto importanti conseguenze anche sulla pratica dell'insegnamento: si pensi all'importanza delle fonti iconografiche (Gatto, 1981).

Si è dunque affermata, progressivamente, nella scuola e nelle Università italiane - e non solo in ambito medievale - una didattica storica che, pur non tralasciando la ricerca e lo studio dell'evento di natura politica o militare, si è aperta all'analisi dei grandi "quadri di civiltà" - descrizione degli usi e dei sistemi socio-politici di un popolo, entro un dato contesto geografico e temporale - e delle loro interconnessioni, in un'ottica sempre più interetnica ed interculturale, ed è diventata tematica e concettuale, mirando, soprattutto, alla diffusione e alla conoscenza dei grandi temi - Rivoluzione francese, Rivoluzione industriale, Illuminismo, Romanticismo - e concetti storici - stato, società, guerra, rivoluzione, manifattura - e della loro evoluzione nel corso del tempo (Mattozzi, 2009).

Si è imposto, quindi, in ambito storico, un insegnamento meno erudito e meno noioso, non basato esclusivamente sulla memorizzazione di date, battaglie, diplomazia e trattati, ma sullo studio dei grandi fenomeni sociali, culturali ed economici di media o lunga durata temporale - misurabile non in anni, bensì in decenni, secoli e millenni! - che fanno da sfondo, se non da contesto, agli eventi veri e propri (Braudel, 1998).

Progressivamente, l'attenzione della storiografia si è concentrata sullo studio e

l'insegnamento di nuove tematiche come la Storia di genere - *Gender History* - la Storia sociale, dell'economia, della medicina, della famiglia, dell'alimentazione (Capuano & Olivieri, 2020).

La storiografia di genere - *Gender History* - nata, inizialmente, come Storia della donna, ha ampliato progressivamente il suo campo d'indagine alla storia dell'evoluzione dei generi sessuali, nell'ambito delle varie culture, indagandone concetti, simbologie, riti, rapporti reciproci, riconoscendo l'origine non solo biologica, ma anche culturale - e storicamente determinata - del concetto di genere sessuale. Altri ambiti di indagine di tale filone storiografico sono il corpo e la sessualità, la contraccezione, la maternità e la prostituzione (Gatto, 1981).

Inoltre, molti di questi nuovi filoni di ricerca e d'insegnamento hanno dato vita a vere e proprie storie particolari o settoriali - Storia del diritto, dell'economia, della cultura, dell'alimentazione, della moda, della medicina, della scienza, della famiglia - distinte dalla Storia *tout court* - Storia generale - ancora legata, per lo più, all'esame dei fatti e dei fenomeni di taglio politico-militare, istituzionale e, in alcuni casi, economico. Queste Storie settoriali hanno acquisito, da tempo, lo *status* di vere e proprie discipline autonome, che si avvalgono di un proprio lessico storiografico, dello studio di fonti proprie, di una propria cronologia e periodizzazione distinta da quella generale e, in ambito, didattico, anche di una manualistica speciale (Capuano & Olivieri, 2020).

Questa rivoluzione della ricerca storica ha avuto, ovviamente, un impatto notevole anche sulla formazione degli insegnanti e sulle metodologie didattiche che, non focalizzate esclusivamente sull'evento politico-militare, possono - e devono - spaziare in campi diversi e servirsi di strumenti e fonti sempre più variegati (Capuano & Olivieri, 2020).

Ciò ha determinato un ripensamento complessivo delle ripartizioni cronologiche tradizionali - Storia antica, medievale, moderna e contemporanea - ancora oggi diffusissime, anche nella manualistica scolastica e universitaria, ma ritenute non più adeguate perché troppo eurocentriche. Le periodizzazioni tradizionali sono basate su eventi che, per quanto rilevanti nello scandire il passaggio da un'epoca ad un'altra, attengono esclusivamente alla storia europea e non a quella di altri paesi e contesti etnico-culturali e geografici. Ciò, ad esempio, per l'Età medievale, è palese, dato che il "Medioevo" (V-XV secolo) è un concetto storiografico tipicamente ed esclusivamente europeo, coniato dagli storiografi di età umanistico-rinascimentale (Barbero & Frugoni, 1994).

La periodizzazione classica, quindi, va ripensata e, comunque, abbandonata quando si fa riferimento ad eventi e fenomeni attinenti a contesti etnoculturali extraeuropei, cosa sempre più frequente nella didattica storica attuale che vuole essere - ed è - anche interdisciplinare. Ovviamente, la critica alle forme consolidate di periodizzazione storiografica non comporta la totale abolizione di questa particolare scansione temporale della Storia umana, considerata ancora indispensabile - benché si tratti di un uso puramente convenzionale - perché ciò è necessario per

rendere intellegibile il passato, anche a fini didattici (Pancierà, 2016).

Pertanto, il docente che volesse essere in linea con i nuovi indirizzi vigenti in campo storiografico - fatti propri anche dal MIUR - dovrebbe, in sede didattica, soffermarsi sui grandi processi storici di media e lunga durata - che fanno da cornice e sfondo al singolo evento politico-militare - e, solo in un secondo momento, concentrare l'attenzione dei discenti su quest'ultimo, privilegiando il ruolo storico delle masse - organizzate in movimenti o partiti - e, secondariamente, quello dei grandi personaggi come legislatori, politici e condottieri. Inoltre, in sede didattica va incoraggiato un atteggiamento interdisciplinare aperto alla collaborazione con docenti e discipline diversi dalla storia *tout court* come la geografia, vera e propria disciplina-cerniera tra quelle umanistiche e quelle scientifiche (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018).

La conoscenza della geografia appare come uno degli obiettivi fondamentali, per l'esatto inquadramento dei processi e degli eventi storici, le cui coordinate spazio-temporali non possono essere ignorate (Giorda, 2007).

E, infatti, le "Indicazioni nazionali per la scuola primaria e la scuola media inferiore" del MIUR ribadiscono il principio che l'insegnamento scolastico della Storia avvenga in sinergia con la geografia, in virtù dell'intima connessione tra la storia dei popoli e l'ambiente in cui vivono (D. M. 16 novembre 2012, n. 254).

L'insegnamento della Storia, oggi, persegue il fine di educare alla cittadinanza attiva e al rispetto del patrimonio culturale, consentendo al discente di comprendere le dinamiche sociali, politiche ed economiche del presente, grazie alla conoscenza dei fatti del passato, secondo un approccio didattico che, partendo proprio dall'attualità, risalga al passato per ritornare al presente, secondo lo schema: "presente - passato - presente" (D. M. 16 novembre 2012, n. 254).

Nell'ordinamento scolastico italiano, nella scuola dell'infanzia non esiste un vero e proprio insegnamento di Storia, ma i bambini, a cura del docente, acquisteranno progressivamente familiarità con gli strumenti tecnologici e informatici - computer, cellulare, slide, tablet - oggi sempre più utili anche nello studio della Storia. Il docente, inoltre, li avvicinerà ad alcune delle grandi categorie del sapere storico come la linea del tempo e insegnerà loro a servirsi dei numeri, dell'orologio e del calendario, strumenti necessari a computare il tempo e ad orientarsi (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*", 2012).

Nella scuola primaria, invece, è prevista la trattazione dei periodi che vanno dalla comparsa dell'uomo alla Tarda Antichità. Il primo biennio è propedeutico; il terzo anno è dedicato alla terra prima dell'uomo e alla Preistoria, con accenni a miti e leggende delle origini; in quarta e quinta è la volta della storia antica ("Riforma Moratti", Legge n. 53/2003). La didattica della Storia vera e propria avviene solo a partire dal terzo anno mentre, nei primi due, il docente avvicinerà i ragazzi allo studio e alla comprensione dei preliminari della Storia, cioè la linea del tempo, la periodizzazione, le fonti (Capuano & Olivieri, 2020). Ovviamente, è a discrezione dell'insegnante

soffermarsi, con parole semplici, sulla narrazione di alcuni specifici eventi della Storia nazionale e locale, tenendo conto dell'età dei discenti (Panciera, 2016).

Nella secondaria di primo grado - o media inferiore - il percorso va dalla Tarda Antichità (III-V secolo d. C.) all'Età Contemporanea, con l'ultimo anno interamente dedicato al Novecento. Tutto questo percorso si ripete per una seconda volta nella scuola secondaria di secondo grado - o media superiore - con il quinto anno interamente dedicato al Novecento, mentre negli anni precedenti la didattica storica è così distribuita: nel primo biennio l'insegnamento verte sulla Preistoria fino alla fine dell'Alto Medioevo (X secolo), nel secondo, dall'XI secolo alla fine del XIX secolo (Caprara, 2017).

A partire dall'anno scolastico 2010-2011, la "Riforma Gelmini" ha introdotto nei Licei italiani, l'insegnamento della geo-storia, accorpando le due discipline, prima separate, in una sola.

Alcune riflessioni sono d'obbligo. Sebbene la storia evenemenziale sia soggetta da quasi un secolo a durissime critiche - e nonostante ripetute modifiche dei programmi dell'insegnamento scolastico - ancora oggi, nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, si insegna per lo più la storia generale, cioè la storia politico-istituzionale, tra l'altro declinata essenzialmente in chiave nazionale. La vastità dei programmi scolastici di Storia - e dei manuali - obbligano il docente ad operare una selezione degli argomenti da sottoporre ai discenti. Pretendere di sottoporre agli studenti tutto il materiale contenuto nel manuale è impresa impossibile e, comunque, non utile ai fini di un proficuo apprendimento. Nel corso dello svolgimento del *curriculum* di Storia, è necessario impartire un numero contenuto di conoscenze specifiche e ben strutturate, dal punto di vista didattico. Da sottolineare infine come, nella scuola primaria, lo studio del Medioevo sia stato totalmente espunto dai programmi scolastici, perché affrontato solo dal primo anno della scuola media inferiore, mentre risulta eccessivamente valorizzato, nella secondaria di primo e secondo grado, lo studio della Storia contemporanea, con l'ultimo anno interamente dedicato al Novecento. Forse, perché le radici prossime dell'attualità politica, economica, sociale e giuridica - italiana ed europea - risiedono proprio nel secolo scorso, anziché in quelli più lontani?

Da aggiungere, infine, che l'insegnamento scolastico della Storia appare ancora molto lontano dagli assunti della *World History*, di cui si è parlato più sopra. Infatti, fare la Storia del mondo, studiare le varie civiltà, stabilendo confronti e interazioni sincroniche e diacroniche tra esse, è cosa estremamente complessa, difficilmente compatibile con i programmi scolastici e col tempo a disposizione degli insegnanti per svilupparli. Inoltre, raramente i manuali scolastici riescono, per elementari ragioni di spazio, a contenere realmente tutto lo scibile storico. Insomma, benché la *World History* abbia avuto il merito di svecchiare la storiografia europea da certe posizioni etnocentriche ed eurocentriche - non più adeguate a comprendere il presente - non è riuscita veramente a "decollare" in ambito didattico. Quindi, nella prassi, la storiografia classica, d'impronta nazionale, conserva ancora una sua validità, salvo la necessità da parte dei docenti di

dedicare uno sforzo di comprensione alla storia di civiltà e paesi extraeuropei, anche perché ciò è richiesto dalla sempre maggiore presenza di alunni extracomunitari.

In base alle “Indicazioni nazionali” del MIUR, il docente di Storia ha il compito, in sede didattica, di promuovere l’acquisizione di alcune competenze essenziali che costituiscono una sorta di “ABC” del lavoro dello storico.

Tali competenze sono:

- La conoscenza delle diverse tipologie di fonti storiche primarie - scritte, orali, iconiche, materiali - e secondarie - la bibliografia - e la capacità di analizzarle, interpretarle e confrontarle. Capacità di leggere ed interpretare carte storico-geografiche. Ovviamente, la capacità di leggere e, comunque, interpretare una fonte e di verificarne autenticità e attendibilità, va valutata in rapporto all’età del discente e al suo specifico *curriculum studiorum*. Le fonti scritte letterarie e documentali - soprattutto nella scuola dell’infanzia, ma anche in quella primaria e nella secondaria di primo grado - se redatte in una lingua del passato (latino, greco) sconosciuta ai discenti, devono essere tradotte - anche a cura del docente - prima di essere sottoposte ad ogni esame (Pancierà, 2016).
- La conoscenza delle diverse tipologie di temporalità storiche - breve, media e lunga - delle varie periodizzazioni, della cronologia (sistema di computo occidentale del tempo storico, a. C. e d. C.) e delle varie denominazioni dei secoli.
- La conoscenza delle varie dimensioni spaziali - locale, nazionale e mondiale - e, quindi, geografiche, degli eventi e dei fenomeni storici.
- La comprensione della varia tipologia di eventi e fenomeni storici - politici, militari, diplomatici, economici, sociali, artistici - e dei soggetti che ne sono parte (singole personalità, partiti politici, movimenti, classi sociali).
- La capacità di cogliere la dimensione diacronica e sincronica degli eventi e dei fenomeni storici, e di porli in relazione, individuando eventuali somiglianze e differenze tra essi e tra il passato e l’attualità.
- La capacità di individuare la causa dell’evento o le cause e, in quest’ultimo caso, di saper distinguere le varie tipologie (politiche, militari, culturali, economiche) e le cause principali da quelle secondarie.
- La capacità di esporre con coerenza i concetti e i fatti appresi, anche usando il lessico specifico della storiografia, e di elaborare testi scritti di varia tipologia - manoscritti, a stampa, digitali, PowerPoint - sugli argomenti studiati.

Bisogna rammentare, inoltre, che le competenze che l'insegnamento della Storia deve veicolare tra gli studenti, non possono non raccordarsi con quelle specificamente richieste e raccomandate dagli organismi di governo dell'Unione Europea, di cui l'Italia è parte. Lo sviluppo di alcune delle competenze richieste ai cittadini dell'Unione, a tutti i livelli di istruzione, dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006, n. 962, sono collegabili, infatti, proprio alla didattica della Storia che può promuoverne lo sviluppo o il potenziamento, in tutto o in parte. Esse sono: "competenza digitale", "imparare a imparare", "competenze sociali e civiche", "consapevolezza ed espressione culturale". Le ultime due competenze sono, certamente, quelle più chiaramente ricollegabili alla didattica storica, al fine di formare cittadini attivi e responsabili, coscienti della propria identità e del patrimonio culturale nazionale ed europeo. Un insegnamento della Storia che sia moderno e all'avanguardia, inoltre, può contribuire al potenziamento delle competenze nell'uso delle nuove tecnologie digitali e anche allo sviluppo di un sano spirito critico e della capacità di lettura, analisi e comprensione di testi, requisito indispensabile a comprendere e imparare qualsiasi cosa (Pancierà, 2016).

DISLESSIA E INSEGNAMENTO DELLA STORIA. GLI STRUMENTI

Nello svolgimento della didattica storica rivolta agli studenti dislessici, il perseguimento dell'obiettivo dell'inclusività scolastica obbliga il docente ad adottare specifici strumenti, sostanzialmente riconducibili a due tipi: compensativi e dispensativi (Cottini, 2017). Nella gran parte dei casi, entrambi sono integrativi della classica "lezione frontale", uno strumento didattico che - come è noto - per veicolare messaggi si serve della parola e delle capacità retoriche del docente e che, ancora oggi, sembra svolgere un ruolo indispensabile in qualsiasi percorso formativo (C. Vio, 2013).

La normativa in materia di DSA prevede, inoltre, la collaborazione tra docenti, scuola, servizi sanitari e famiglia di provenienza dello studente, durante tutto il percorso di istruzione e formazione, anche in vista della sensibilizzazione, su tali problematiche, dei nuclei familiari, al fine di favorire anche la diagnosi precoce dei DSA e l'attuazione di percorsi didattici riabilitativi. Pertanto, gli eventuali progressi, compiuti dallo studente dislessico nel corso del percorso formativo, o la persistenza delle problematiche di apprendimento, nonostante l'attuazione di strumenti didattici alternativi, una volta constatati dal docente attraverso l'attività di monitoraggio, devono essere comunicati tempestivamente alle famiglie, per l'attuazione dei giusti interventi (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art 2 comma 1 e art. 3, comma 2).

La disciplina giuridica in materia di DSA ha inoltre imposto, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, l'obbligo di assicurare una formazione adeguata ai futuri docenti, al fine di

acquisire ogni competenza utile a individuare precocemente tali disturbi e ad applicare le dovute strategie didattiche e valutative (Ianes & Macchia, 2008).

Fine della didattica inclusiva - è opportuno ricordarlo - è di rimuovere o ridurre, progressivamente, gli ostacoli che si frappongono alla crescita intellettuale e motivazionale dello studente e di assicurare, nell'insegnamento, l'introduzione e l'implementazione di facilitatori dell'apprendimento e della comprensione.

Gli strumenti didattici compensativi - come suggerisce il nome - sono tutti quelli che consentono di compensare le difficoltà o incapacità dello studente con dislessia, mettendo in campo strategie alternative d'insegnamento, rispetto a quelle ordinariamente seguite e rivolte a ragazzi non affetti da tale disturbo. Essi sono, fondamentalmente, "strumenti didattici di supporto". Gli strumenti compensativi - di cui si avvale il docente di Storia - devono essere indicati nello specifico PDP redatto a cura del consiglio di classe. Se l'età anagrafica lo consente, lo studente stesso può scegliere di quali strumenti compensativi avvalersi nello svolgimento dell'attività didattica (Capuano & Olivieri, 2020).

Gli strumenti dispensativi, invece, esentano il discente dall'osservanza di alcuni obblighi didattici - che gravano sul resto degli studenti - ma considerati dal docente non necessari alla corretta formazione e il cui adempimento potrebbe essere gravoso e difficile, proprio a causa del DSA (Cornoldi, Tressoldi, Tretti & Vio, 2010).

Ad esempio, lo studente dislessico può essere esentato, dal docente, dal prendere appunti, durante la lezione orale, dallo studio di alcuni capitoli o paragrafi del manuale di Storia o, in sede di verifica, da alcune interrogazioni, test o quiz, oppure può svolgere gli stessi o partecipare ad interrogazioni ed esami che siano ricalcati su misura per lui, cioè compatibili col DSA, eventualmente usufruendo di un tempo più lungo (Rivoltella, 2015). Tanto a lezione che in sede di verifica il docente può apprestare una serie di accorgimenti che consentano allo studente dislessico di aggirare una serie di difficoltà derivanti proprio dal suo disturbo (Legge n. 170, art. 5).

Il dislessico può essere autorizzato, in sede di interrogazione orale, a servirsi di una serie di strumenti iconici di supporto all'esposizione come carte geografiche, mappe concettuali, mappe mentali, glossari tematici, grafici di ogni tipo, tabelle cronologiche, tavole sinottiche, slide, *PowerPoint* (Stella & Grandi, 2016).

La stessa interrogazione orale deve essere adeguatamente programmata - data la difficoltà del dislessico di leggere e memorizzare il contenuto dell'interrogazione - e deve svolgersi con l'osservanza di una serie di specifici accorgimenti, evitando d'incalzare lo studente con domande continue, di suggerirgli le risposte e non privandolo dei supporti didattici di cui ha bisogno per organizzare ed elaborare il discorso (Traversetti, 2021).

È noto, infatti, che il dislessico, oltre alla difficoltà consistente nella decodifica del testo, presenta spesso anche problemi inerenti la memorizzazione e la corretta esposizione di quanto

appreso, pertanto bisognerebbe cercare anche di esaurire la verifica in un unico appuntamento, onde evitare rinvii eccessivamente gravosi e, inoltre, andrebbero evitate le cosiddette “interrogazioni a sorpresa”. Inoltre, il discente ha diritto a tempi anche più lunghi per elaborare la risposta. Più precisamente il dislessico, in sede di verifica, può usufruire di un tempo aggiuntivo del 30 % in più, rispetto a quello assegnato agli altri studenti (Stella & Grandi, 2016).

Se la verifica consiste in una prova diversa dall’interrogazione come la compilazione di questionari scritti “vero-falso” o a “risposta multipla”, oltre al supporto del materiale suddetto, il dislessico può essere agevolato col ricorso ad altri tipi di accorgimenti, ad esempio facendo in modo che i questionari non siano troppo lunghi ed elaborati e assegnando, per la loro compilazione, tempi più lunghi, salva la facoltà, in caso di necessità del docente, di suddividere la verifica in più appuntamenti, cioè in più prove parziali (Capuano & Olivieri, 2020).

Inoltre, il docente può fare in modo che i quiz siano redatti utilizzando caratteri maiuscoli o con colori ed evidenziazioni di ogni genere che fungano da facilitatori visivi. Il ricorso allo scritto, anziché alla classica interrogazione orale può essere in alcuni casi preferibile, perché il dislessico molto spesso è incapace di sostenere un colloquio di esame o un’interrogazione, non essendo in grado di esprimersi in maniera corretta e fluida, a causa delle sue carenze mnemoniche, e la sua esposizione orale è poco efficace, data l’incapacità o difficoltà a ricordare e, quindi, ad esprimersi con termini appropriati (Capuano & Olivieri, 2020).

In sede di valutazione – e in ottemperanza ai criteri di legge – il docente non dovrà soffermarsi solo sui risultati emersi dalla verifica stessa, ma operare un esame – con connessa valutazione – veramente “globale” dell’intera esperienza didattica, soffermandosi sul comportamento e sugli sforzi del discente nell’apprendimento e sulla sua partecipazione ad eventuali esercitazioni e laboratori, coinvolgenti l’intera classe o gruppi più ristretti di studenti (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 5, comma 3).

Insomma, andrebbe premiato ogni sforzo messo in atto dal discente per apprendere verificando, nello specifico della didattica storica, l’acquisizione, da parte sua, di quelle specifiche competenze attinenti alla disciplina, di cui si è parlato più sopra. A tale scopo, non andrebbe neppure tralasciata l’autovalutazione, sicuramente il modo più efficace affinché il discente possa percepire se stesso, le proprie risorse ed il proprio operato, migliorando le sue *performance* e le sue abilità e competenze. Compito del docente, infatti, è proprio quello di aiutare il discente ad auto-percepirsi e valutarsi in maniera corretta (De Re & Guasti, 2015).

È ovvio che il possesso accertato di tali specifiche competenze evidenzia anche l’acquisizione, da parte del discente, di un metodo di studio, adeguato alle sue capacità ed alle sue specifiche esigenze (Cornoldi, Tressoldi, Tretti & Vio, 2010).

Far acquisire un valido metodo di studio, infatti, è uno dei compiti più importanti del docente, che deve indirizzare e guidare l’allievo in questa difficile impresa: avere un metodo di

studio significa possedere la capacità di leggere, comprendere un testo e, quindi, di manipolarlo intellettualmente, distinguendo le parti importanti da quelle che lo sono meno e, quindi, significa avere la capacità di memorizzare, elaborare e, eventualmente esporre in forma comprensibile, e con parole proprie, quanto letto e studiato. Un metodo di studio, oltre ad essere modellato sulle capacità di ogni singolo studente, non può mai essere un dato stabilito una volta per tutte ma, una volta acquisito, necessita di una continua rimodulazione e trasformazione in linea con la crescita anagrafica ed intellettuale dell'allievo, con la sua maturazione psichica e con la variazione del suo *curriculum studiorum*, cioè con la mutazione delle materie da studiare e dei testi, sempre più ampi e complessi - nei contenuti e nel lessico - con cui dovrà misurarsi. Tutto ciò, però, presuppone una vigile e costante attività di monitoraggio di tutto il percorso formativo dello studente, il che implica che una parte consistente della sua formazione avvenga a scuola o, comunque, in classe, dove l'osservazione è più facile e sicura (Capuano & Olivieri, 2020).

Prima di passare all'esame degli specifici strumenti compensativi di cui il docente di Storia può servirsi, occorre fare una precisazione.

Tali strumenti, nel campo dell'insegnamento storico, hanno oggi perso la loro esclusività e, infatti, molti di essi, lungi dall'essere applicati unicamente nella formazione di studenti dislessici, hanno acquisito una valenza più ampia. Ciò vuol dire che il loro uso è estensibile a tutti gli studenti e ciò è stato favorito anche dalla rivoluzione storiografica di cui si è parlato più sopra, che ha avuto i suoi importanti riflessi anche nel campo dell'insegnamento. Infatti, una storiografia non più fossilizzata nella descrizione di battaglie, conquiste e trattati, ma estesa anche ad altri aspetti della civiltà umana - economia, diritto, mentalità, religione - presenta il vantaggio di poter essere insegnata con strumenti e con approcci diversi - soprattutto concettuali e tematici - anche perché sono innumerevoli le fonti a cui attingere. La polemica contro il nozionismo storico, quindi, ha dato i suoi frutti e - al di là di alcuni eccessi - ha consentito di innovare, profondamente, anche la didattica (Capuano & Olivieri, 2020).

L'elemento imprescindibile da cui partire - e di cui nessuno sembra poter fare a meno - è un buon manuale di Storia (Brusa, 1991).

Nell'insegnamento scolastico e universitario la scelta del manuale, affidata al docente, non può prescindere - per un insegnamento che voglia essere veramente inclusivo - dalla "forma" con cui i contenuti sono elaborati e presentati dall'autore. La scelta di un manuale di facile e gradevole lettura, comprensibile, chiaro e senza costrutti retorici complessi, il cui il testo sia accompagnato anche da immagini, didascalie, grafici, tabelle e glossari tematici è il presupposto indispensabile per un insegnamento storico che voglia essere veramente inclusivo e, soprattutto, efficace (Traversetti, 2021).

Infatti, nella didattica storica, nelle scuole di ogni ordine e grado, alla lezione frontale va associato sempre lo strumento indispensabile di un buon manuale. Purtroppo bisogna constatare

che, nella gran parte dei casi, la manualistica è ancora legata alla vecchia storia evenemenziale, fondata sulla narrazione di battaglie e conquiste e sull'analisi esclusiva dei fatti politico-istituzionali e che il tempo scolastico a disposizione dei docenti, per allargare la visuale di apprendimento dei ragazzi anche su altri temi - economia, diritto, genere, mentalità - è molto risicato, quindi i manuali devono veicolare solo le conoscenze di base (Pancierà, 2016).

Per un dislessico, la cui difficoltà principale consiste nella lettura e comprensione di un testo, le immagini, i grafici, le tabelle e le schede contenute nel manuale, a supporto ed esplicazione dei contenuti scritti, sono organizzatori grafici della conoscenza. Alcune immagini, inoltre, oltre a rappresentare vere e proprie fonti storiche - dipinti, mosaici, fotografie - servono a potenziare le capacità cognitive degli allievi, in quanto costituiscono un supporto didattico allo scritto, rappresentando la visualizzazione di termini e concetti contenuti nel manuale (Pancierà, 2016).

Ovviamente, a prescindere dalla scelta di un buon manuale, il ruolo più importante è proprio quello del docente. Infatti, nel caso di studenti dislessici è l'insegnante a mediare tra testo scritto e allievo, interponendosi come una sorta di diaframma. Compito del docente è adottare tutte le strategie per rendere il testo storico accessibile allo studente, secondo i principi della didattica multimodale e, per far ciò, deve procedere ad un adattamento linguistico, grafico e contenutistico del contenuto del manuale (Capuano & Olivieri, 2020).

Molto utile anche il ricorso alla parafrasi, cioè ad una riscrittura di capitoli o paragrafi del manuale sotto dettatura del docente, con termini e linguaggio più semplici, evitando un periodo ricco di proposizioni subordinate e di figure retoriche e, eventualmente, suddividendo i paragrafi del manuale in capoversi.

Il testo redatto dallo studente sotto dettatura del docente può anche essere digitale. In tal caso, il docente può invitare lo studente a fare uso, nella trascrizione, di un'interlinea ampia e di uno specifico carattere tipografico - Font - che, per stile e corpo, sia più facilmente leggibile e, quindi, più adatto. Tra le Font più adatte agli studenti dislessici ci sono Helvetica, Arial, Verdana, Courier (De Re & Guasti, 2015).

L'uso delle nuove tecnologie - PC, Internet, registratore, lettori CD e DVD, lavagna interattiva multimediale (LIM), calcolatrice, Tablet, libri digitali, proiettori, cellulare, traduttori in lingua straniera sia on-line che off-line, audiolibri, programmi di sintesi vocale - va certamente incoraggiato, anche in attuazione delle direttive del MIUR e delle normative vigenti, che promuovono la progressiva digitalizzazione della scuola e dell'Università e ciò in linea con il processo di sempre più intensa digitalizzazione della scuola (Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 5, comma 1, lettera B).

E, infatti, la digitalizzazione di molti settori della nostra società ha indubbiamente coinvolto anche la ricerca storiografica e l'insegnamento della Storia, trasformandone la ricezione e

l'interpretazione (Calvani, 2007). Pertanto, l'insegnamento non può privarsi dell'uso degli strumenti dell'odierna tecnologia - creazione di repertori di fonti, realizzazione di testi strutturati - se vuole essere proficuo, e ciò a prescindere dall'uso più semplice e comune che se ne può fare come la didattica online (Fogarolo & Scapin, 2010).

L'uso delle nuove tecnologie e la capacità di farne uso anche al di fuori del contesto scolastico è molto importante, soprattutto se si considera che la dislessia accompagnerà lo studente per l'intero corso della sua esistenza - "dislessia persistente" - nonostante siano registrabili dei miglioramenti dovuti proprio all'ausilio delle nuove metodologie didattiche (Pancierà, 2016). Lo strumentario tecnologico può essere messo a disposizione di tutti gli studenti della classe o del corso e ciò favorisce l'inclusione, perché incentiva la collaborazione tra gli allievi, dislessici e non, favorendo la cooperazione didattica. Favorire la collaborazione tra gli studenti è uno dei compiti fondamentali del docente perché, come è stato scientificamente dimostrato, nei dislessici si possono manifestare condizioni e stati emotivi - ansia, depressione, sfiducia in se stessi - che si ripercuotono gravemente sull'autostima e sulle concrete capacità di apprendimento, date le strette relazioni che intercorrono tra processi cognitivi e stati emotivi e motivazionali, come dimostrato da studi di neurobiologia e psicologia (Capuano & Olivieri, 2020).

Sempre partendo dal testo e dall'ordine degli argomenti in esso trattati, il docente può decidere di affiancare anche la proiezione di film storici e documentari, oggi facilmente reperibili anche online. Per gli studenti dislessici più piccoli, anche i cartoni animati hanno la stessa funzione. La proiezione di *fiction*, film e documentari storici, oltre ad aggirare le difficoltà dei discenti dislessici nell'approccio al testo scritto, presenta il vantaggio, soprattutto per gli studenti più giovani, di coinvolgerli emotivamente, immergendoli in una realtà spesso molto lontana, nello spazio e nel tempo (Capuano & Olivieri, 2020). Ovviamente, la proiezione dei filmati non può che avvenire sotto la supervisione del docente, cui spetta non solo integrare quanto veicolato dalle immagini, ma anche spiegare ai discenti la differenza profonda tra una *fiction* o un film storico - in cui si mescolano elementi veritieri con altri di pura fantasia - e il documentario vero e proprio. I documentari divulgativi sono oggi facilmente reperibili in Internet e, spesso, sono di ottima qualità (filmati Rai-Storia, Atlantide, Superquark). Spetta al docente guidare i discenti nella visione del documentario. Infatti, se, nel caso di un film storico, è necessario spiegare agli studenti che è frutto, in buon parte, della fantasia del regista e dello sceneggiatore - per non citare il caso in cui sia tratto da un romanzo storico - nel caso del documentario è necessario che il docente guidi i discenti spiegando loro i vari piani e codici narrativi di cui il filmato è composto. Infatti, molto spesso, i documentari si compongono di interviste ad esperti, storici e testimoni dei fatti, ricostruzioni storiche e sequenze di film (Capuano & Olivieri, 2020).

Da aggiungere, per l'importanza che riveste nell'odierno insegnamento storico, la "visita didattica" a monumenti storici di rilievo locale (municipale, provinciale, regionale), nazionale o

internazionale, a siti archeologici - castelli, torri, palazzi storici, chiese - musei, pinacoteche (D. M. 16 novembre 2012, n. 254). La visita didattica consente di valorizzare l'importanza del patrimonio materiale di una comunità, nell'apprendimento della Storia e nello sviluppo di un sano spirito critico.

Si tratta di uno strumento didattico che, benché utilissimo per gli studenti dislessici, è, ormai, di uso comune e rivolto a tutti gli studenti. La visita si svolge sotto la guida del docente di Storia, eventualmente coadiuvato da una o più guide del sito e può anche essere oggetto di eventuali "lavori" da redigere a casa o in classe, come un riassunto, la compilazione di cartelloni, la redazione di testi compositi digitali - eventualmente corredati anche da immagini del sito e da grafici - una guida-turistica, un video-guida, ulteriori ricerche sul sito da fare su Internet. La visita didattica presenta, inoltre, il vantaggio di poter coinvolgere docenti di discipline diverse dalla Storia, come la geografia o la storia dell'arte e può essere lo spunto anche per lo svolgimento di un laboratorio interdisciplinare. Essa, quindi, potenzia il valore della interdisciplinarietà (Pancierà, 2016).

Molto importante è anche il ricorso, da parte del docente, alla didattica laboratoriale e, in genere, a quelle attività che potenziano il "lavoro di squadra", quindi la cooperazione e la sinergia tra gli allievi. In questo senso, assume grande importanza la pratica del *debate*, consistente in un confronto fra due squadre di studenti che sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato dal docente, ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro). Sono, inoltre, da incoraggiare i progetti di classe ed è cura del docente definirne premesse e finalità, titolo, target, modalità attuative - strategia ed azioni - risorse interne ed esterne, metodi e strumenti di controllo in itinere, documentazione e valutazione finale. Ovviamente, sono da privilegiare i progetti non individuali, ma collettivi, che prevedano gruppi di studio ed attuazione, in modo da favorire il coinvolgimento emotivo e didattico dei discenti dislessici.

Favorire la didattica storica di gruppo, coinvolgendo tutta la classe o un nutrito gruppo di allievi nello studio delle fonti storiche o delle interpretazioni storiografiche su un dato argomento, eventualmente affidandosi anche alla pratica del *peer tutoring* - uno studente più bravo aiuta e monitora quello in difficoltà - contribuisce, senza dubbio, ad infondere nel dislessico maggiore fiducia in se stesso e nelle sue capacità, potenzia lo spirito di gruppo ed anche la sana competizione tra i discenti (Di Caro, 2003).

La didattica laboratoriale è fondata sul *cooperative learning*, sulla cooperazione didattica tra i discenti e tra essi e il docente, unendo insegnamento e apprendimento, secondo i principi della didattica attiva, basata sul pieno coinvolgimento dei discenti nel processo di apprendimento (Capuano & Olivieri, 2020). Una volta individuato il problema storiografico da risolvere o l'evento da ricostruire - anche prendendo spunto dal manuale - il docente fornisce agli studenti il materiale didattico - fonti scritte, iconografiche, libri, articoli scientifici - su cui dovranno lavorare e svolgere

funzioni di coordinamento, programmazione e indirizzo, monitora lo svolgimento del lavoro - che può anche essere ripartito in sottogruppi - e assegna le specifiche mansioni individuali, che possono essere quelle di redattore di mappe concettuali, del glossario tematico, verbalizzatore, responsabile delle fonti scritte, responsabile delle fonti iconografiche (Di Caro, 2003).

Al termine del laboratorio, si procede generalmente alla redazione di un testo scritto di tipo storiografico che il docente dovrà valutare: la valutazione dell'operato degli studenti potrà essere effettuata anche attraverso la classica interrogazione orale o con la compilazione di test e questionari scritti. Il prodotto scritto della ricerca laboratoriale potrà assumere la forma più diverse, cioè a stampa, cartellone, libretto, ipertesto, PowerPoint o un sito internet (Brusa, 1991).

Il laboratorio favorisce anche la collaborazione interdisciplinare e, sul piano emotivo, consente al dislessico, coinvolgendo l'intero gruppo di studenti - o una fetta consistente di essi - attraverso il "lavoro di squadra", di esprimere e di veder riconosciuta la propria intelligenza dai compagni e di usufruire del loro incoraggiamento (D. M. 16 novembre 2012, n. 254).

L'attività laboratoriale può anche essere svolta nell'ambito di una più vasta Unità Modulare di Apprendimento di Storia (UMDA), organizzata dal docente, eventualmente coinvolgendo colleghi di discipline affini come la Geografia e la Storia dell'Arte (Domenici, 1998).

Infatti, nel corso dell'anno scolastico, il docente può predisporre, nel corso dello svolgimento delle ordinarie lezioni frontali e dello studio del manuale, una o più UMDA su specifiche tematiche storiche, assemblando una specie di Dossier scritto, cioè uno schema in cui siano indicati il titolo e le motivazioni della UMDA - gli interrogativi storici cui si intende fornire risposta - gli argomenti da indagare e approfondire - ad esempio, nel caso della Storia medievale, l'economia curtense o il feudalesimo - gli strumenti con cui si svolgerà la ricerca - fonti di ogni tipo, articoli, bibliografia, consultazione di siti Internet, filmografia, visita didattica - le competenze che s'intendono sviluppare negli allievi - dimestichezza con le fonti, acquisizione di padronanza con la cronologia e la periodizzazione - i tempi d'attuazione e, infine, la forma che assumerà il risultato della ricerca stessa (Pancierà, 2016).

L'UMDA di Storia può essere narrativo-descrittiva o argomentativa, a seconda delle finalità della stessa: nel primo caso, ricostruire semplicemente uno o più eventi storici, seguendone l'evoluzione cronologica, nel secondo caso, invece, soffermarsi anche sull'interpretazione, individuando le cause degli eventi, avvalendosi anche della corrispondente letteratura storiografica.

L'UMDA, da un punto di vista strutturale, si ispira alla didattica attiva e cooperativa, fondata sulla collaborazione reciproca tra discenti, ma anche tra i discenti e il docente, che li guida nel percorso di studio e ricerca, offrendo loro il materiale su cui dovranno studiare e attraverso cui dovranno procedere a ricostruire i fatti (Brusa, 1991).

Al lavoro laboratoriale e alla UMDA si può associare anche la pratica del *brainstorming*,

della “discussione”, con cui il docente pone un problema o un evento – ad esempio, la “rivoluzione commerciale dell’XI secolo” o “la crisi del ‘300” – e, ordinatamente, gli studenti avanzano le loro tesi, le proposte di soluzione ai problemi e le loro osservazioni, sempre guidati dall’insegnante che pone ordine nel dibattito. Il *brainstorming* esaurisce la sua funzione in sé o può essere preliminare alla predisposizione di un laboratorio o di una UMDA su un dato argomento, perché serve al docente a verificare quanto i discenti conoscano di un certo fatto, di un dato evento o fenomeno storico – preconcoscenze - in virtù di nozioni acquisite in ambito familiare e scolastico o nei precedenti anni di studio - e di confrontare tali nozioni – giuste o sbagliate che siano (misconoscenze) – con quelle che il docente vorrà fornire a lezione e che gli studenti acquisiranno al termine del laboratorio o dell’UMDA (Capuano & Olivieri, 2020).

Molti passi in avanti vanno ancora fatti nel campo dell’insegnamento universitario, al fine di renderlo più inclusivo.

In ambito accademico, la didattica della Storia rivolta a studenti dislessici si serve degli stessi strumenti adoperati nelle scuole (D. M. n. 28 luglio 2017, n. 477, “Modalità e contenuti delle prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico ad accesso programmato nazionale”).

Tuttavia, date le “particolarità” dell’insegnamento accademico, gli strumenti compensativi e dispensativi da adoperare, durante lo svolgimento del corso di lezioni e durante l’esame, devono essere specificamente concordati dallo studente col proprio docente. All’Università non si redige alcun PDP, ma è a cura del discente segnalare all’ufficio amministrativo competente il proprio DSA, esibendo la relativa diagnosi, redatta da uno specialista, richiedendo eventualmente anche l’assegnazione di un apposito tutor. La normativa vigente consente al dislessico l’uso di strumenti didattici dispensativi e compensativi - tempo aggiuntivo, calcolatrice, affiancamento di un tutor, video-ingranditore del testo - anche in occasione di eventuali test di accesso ai dipartimenti (Capuano & Olivieri, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Aiello, P. (2013). Una didattica “semplessa” per i Disturbi Specifici dell’Apprendimento. In L. D’Alonzo, P. Aiello & F. Bocci (Eds.) *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali* (pp. 53-67). Milano: ETAS.
- Barbero, A., & Frugoni, C. (1994). *Dizionario del Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bloch, M., (1998). *Apologia della storia e mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (2006). *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*. Torino: Einaudi.
- Braudel, F. (1986). *I tempi della storia: economie, società, civiltà*. Bari: Laterza.

- Braudel, F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brusa, A. (1991). *Il manuale di storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burke, P. (2007). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales" (1929-1989)*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvani, A. (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Caprara, M. (2017). *Il naufragio della Storia nella scuola italiana*, <https://www.rivistailmulino.it/a/il-naufragio-della-storia-nella-scuola-italiana>
- Capuano, A., & Olivieri, A. (2020). *Insegnare storia agli studenti con DSA. Strategie inclusive per la scuola secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Capuano, A., Storace F., & Ventriglia L. (2013). *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*. Firenze: LibriLiberi.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, *Dislessia*, 1, 77-84.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dapiaggi, D. (2020). *Dal racconto alla Storia. Cambiare prospettiva per cambiare metodo didattico*, <https://www.direfareinsegnare.education/autori/daniele-dapiaggi>
- Delogu, P. (2003). *Introduzione allo studio della Storia medievale*. Bologna: Il Mulino.
- Delort, R. (1987). *L'uomo e gli animali dall'età della pietra a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- De Re, F., & Guasti, L. (2015). La valutazione come processo. In F. Zambotti (Ed.) *BES a scuola. I 17 punti chiave per una didattica inclusiva* (pp. 33-49). Trento: Erickson.
- Di Caro, G. (2002). *La storia in laboratorio*. Roma: Carocci.
- Di Donna, V. (2007). *Fondamenti e didattica della geografia*. Napoli: Liguori.
- Di Fiore, L., & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Lucente, C. (2020). *Cosa ci dice il più grande studio sulle basi genetiche della dislessia*, <https://www.focus.it/scienza/salute/dislessia-genetica-nuovo-studio-varianti>
- D. M. 16 novembre 2012, n. 254, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- D. M. n. 28 luglio 2017, n. 477, "Modalità e contenuti delle prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico ad accesso programmato nazionale", <https://www.miur.gov.it/-/modalita-e-contenuti-delle-prove-di-ammissione-ai-corsi-di-laurea-e-di-laurea-magistrale-a-ciclo-unico-ad-accesso-programmato-nazionale-a-a-2017-2018>
- Fogarolo, F., & Scapin, F. (2010). *Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Trento: Erickson.

- Gatto, L. (1981). *Viaggio intorno al concetto di Medioevo*. Roma: Bulzoni.
- Giorda, C. (2007). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.
- Ianes, D., & Macchia, D. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento. Erickson.
- Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018), <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Allegati al D.M. 31/7/2007, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/10/01/07A08132/sg>
- Legge n. 53/2003, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Mattozzi, I. (2009). La didattica dei quadri di civiltà. In M. T Rabitti (Ed.) *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche* (pp. 79-92). Milano: Franco Angeli.
- Midoro, V. (2016). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: FrancoAngeli.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Milano: Franco Angeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, Milano: Franco Angeli.
- Simiand, F. (1960). Méthode historique et Science Sociale, *Annales, Histoire, Science Sociales*, 15 (1), 12-35.
- Stella, G., & Grandi, L. (2016). *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire*. Roma: Giunti.
- Stella, G., Savelli, E., Scorza, M., & Morlini, I. (2010). La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria. In S. Vicari., & M. C. Caselli (Eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo* (pp. 161-178). Bologna: il Mulino.
- Thompson, E. P. (1969). *Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra*. Milano: Il Saggiatore.
- Traversetti, M. (2021). *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*. Roma: Carocci.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Vio, C. (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.