Università degli Studi di Genova
Genoa University

Scuola di Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA IN

Migrazioni e processi interculturali

XXXVIII ciclo

DALL'ARCHIVIO AL LABORATORIO DI STORIA

Scritture migranti tra luoghi, percorsi e progetti didattici

Candidata: Dott.ssa Chiara Patuano

Tutor: Prof. Fabio Caffarena

Co-tutor: Prof.ssa Anna Antoniazzi

Indice

INTRODUZIONE *3*

I – LA DIDATTICA DELLA STORIA: UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA *6*
I.1 – L'insegnamento della storia: criticità, sfide, opportunità 7
I.2 – Abbiamo ancora bisogno della storia? 14
I.3 – Raccontare la storia: l'approccio laboratoriale alla narrazione 22
Allegato 1 (I) – Settori scientifico-disciplinari Didattica della storia (2024-2025) 39

II – LUOGHI, METODI E PRATICHE PER UN'EDUCAZIONE DI QUALITÀ *47*
II.1 – Educare al patrimonio culturale 48
II.1.1 – Archivi per la didattica 57
II.1.2 – Gli archivi della scrittura popolare 65
II.2 – La Grande migrazione italiana come caso studio per la didattica della storia 72
II.3 – Gli spazi della narrazione: raccontare le migrazioni 78
II.3.1 – Nei centri di documentazione e negli archivi 79
II.3.2 – Nei musei 82
II.3.3 – Nei centri di ricerca 95
Allegato 1 (II) 99

III – IL PERCORSO DI RICERCA: METODOLOGIE, ANALISI, APPLICAZIONI *104*
III.1 – Metodi, fonti, obiettivi 105
III.2 – Sinergie istituzionali e percorsi di apprendimento 108
III.3 – Appunti di lavoro 110
III.3.1 – Fase 1: sei cappelli per pensare 113
III.3.2 – Fase 2: la tematica migratoria: tra pregiudizi e stereotipi 117
III.3.3 – Fase 3: dal documento alla didattica 119
III.4 – L'esperienza didattica presso l'Istituto "Carlo Rosselli" 128
III.5 – Problema, domanda e obiettivi di ricerca 129
III.6 – Il laboratorio didattico: progettazione e realizzazione 130
III.7 – Per una didattica inclusiva della storia: test pilota e studenti con disabilità 133
Allegato 1 (III) – Materiali didattici 136
Allegato 2 (III) – Regole del gioco *MigraStorie* 143

IV – ANALISI DEI DATI, RIFLESSIONI E BUONE PRATICHE *145*
IV.1 – Metodologia e strumenti per la raccolta dei dati 146
IV.2 – Campione dello studio 147
IV.3 – Risultati del questionario pre-intervento 149
IV.4 – Risultati del questionario post-intervento 163
IV.5 – Risultati in itinere 178
IV.6 – Limiti dello studio: riflessioni e spunti di intervento 183
Allegato 1 (IV) – Questionario pre-intervento 185
Allegato 2 (IV) – Questionario post-intervento 195

V – CONCLUSIONI *201*
Bibliografia 206
Sitografia 230

MIGRASTORIE *235*

INTRODUZIONE

> *«Papà, spiegami allora a che serve la storia». Così un giovinetto, che mi è molto caro, interrogava, qualche anno fa, il padre, uno storico.*
>
> Marc Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di Storico*, 1949.

L'insegnamento della storia rappresenta uno snodo nevralgico nel sistema educativo, uno "spazio" in cui si aprono orizzonti pedagogici e didattici oggetto di un'approfondita riflessione metodologica, determinata da domande sempre nuove sui processi storici legate alle istanze del presente. Le sfide partono infatti dalla percezione, diffusa tra i discenti, di una disciplina relegata al passato e distante dalle dinamiche – se non dalle criticità – del mondo contemporaneo: una presunta disconnessione che alimenta la necessità di rinnovamento delle metodologie didattiche tradizionali di insegnamento, che implica una riconsiderazione epistemologica della disciplina stessa, promuovendo una visione della storia a scuola – dalla primaria fino all'università – non come mero elenco di fatti conclusi, bensì come processo dinamico di interpretazione, analisi critica e costruzione di significati attualizzati.
In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici, interrogarsi sul ruolo e sul significato della storia in ambito educativo appare ineludibile. Abbiamo ancora bisogno della storia? Questa domanda, apparentemente retorica, sottende un dibattito vivace e di lungo periodo sull'importanza di comprendere il passato, di sviluppare un pensiero critico e costruire una coscienza collettiva consapevole. La risposta a tale interrogativo risiede, in parte, nella capacità di ripensare la narrazione della storia al fine di abbandonare una visione lineare e spesso eurocentrica – prospettiva che sembra invece riemergere dalle nuove Indicazioni nazionali di storia proposte dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel 2025 – e porre l'accento sulla pluralità delle voci, la complessità degli eventi e sull'interconnessione tra il locale e il globale, tra dimensione soggettiva e collettiva. In questo paradigma, il punto di vista culturale assume un ruolo centrale, permettendo di comprendere le mentalità, i valori e le pratiche delle società del passato e offrendo strumenti interpretativi più ricchi e sfaccettati per comprendere il presente. In tale contesto il laboratorio di storia si configura come uno spazio di apprendimento privilegiato per progettare materiali didattici coerenti a situazioni della vita reale (*Autenticità*), che favoriscano il pensiero critico (*Riflessione*) e promuovano l'apprendimento tra pari (*Collaborazione*), come suggerito dalle rilevazioni internazionali condotte negli ultimi anni dall'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OCSE), dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, la Comunicazione e l'Informazione (UNESCO) e dai risultati dell'indagine Trends in International Mathematics and

Science Study (TIMSS): un ambiente dinamico in cui gli studenti sono chiamati a "fare storia", a interrogare le fonti, a elaborare interpretazioni e a confrontarsi su prospettive differenti, perfino divergenti. L'esplorazione del passato attraverso le scritture personali di gente comune, voci spesso marginali e marginalizzate, dischiude ad esempio dal punto di vista didattico ampie possibilità di comprensione delle esperienze umane e delle dinamiche sociali che si sviluppano nel contesto dei grandi avvenimenti storici.

Affinché tale approccio possa esprimere il suo potenziale è fondamentale che l'insegnamento della storia si apra al territorio, inteso come archivio diffuso e rete di relazioni, alimentando un dialogo costante tra scuola e comunità. La collaborazione tra istituzioni scolastiche e culturali rappresenta quindi un elemento cruciale per arricchire l'offerta formativa, per connettere l'apprendimento in aula con il patrimonio storico e culturale presente nella comunità – che diventa a sua volta strumento didattico – per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole.

Partendo da tali premesse, la presente ricerca – alla luce delle principali proposte didattiche offerte da varie istituzioni culturali nazionali – esplora le potenzialità dell'uso dei materiali di scrittura popolare per costruire e comunicare la storia, in particolar modo nella scuola secondaria di secondo grado, analizzando metodi e pratiche capaci di promuovere un'educazione di qualità. Le testimonianze scritte soggettive, intese come patrimonio culturale, divengono così il fulcro di un processo educativo che mira a sviluppare negli studenti la capacità di interpretare criticamente il passato, attraverso singoli vissuti che funzionano come tessere di un puzzle.

In particolare, il fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento, con la sua ricchezza di storie individuali e collettive, viene assunto come *case study*: l'approccio metodologico incentrato sulla valorizzazione dei materiali conservati in archivio – luogo percepito e vissuto attraverso la prospettiva "eccentrica" della pedagogia rispetto all'ambito disciplinare puramente storico – dischiude una preziosa opportunità di confronto e l'attenzione si è focalizzata sulle modalità attraverso le quali le migrazioni vengono narrate e rappresentate attraverso le fonti conservate all'interno di questi specifici contesti archivistici.—

Il percorso si articola seguendo una metodologia che prevede, in primo luogo, una ricognizione critica e una riflessione sulla didattica della storia, declinata anche nel contesto della storia delle migrazioni, definendo lo scopo della ricerca e gli obiettivi specifici prefissati. Un aspetto cruciale dello studio è rappresentato dalla creazione di reti territoriali per lo sviluppo di percorsi di apprendimento innovativi di cui il percorso di ricerca è stato parte integrante, soprattutto in relazione alla sinergia stabilita tra l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP) attivo nel Dipartimento di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Genova, il Sistema Museale dell'Ateneo genovese (SMA) e l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

La selezione delle fonti primarie è avvenuta all'interno dall'ALSP e si è concentrata su quattro fasi chiave dell'esperienza migratoria: i motivi e i preparativi della partenza, il viaggio e le esperienze a bordo, l'arrivo e l'inclusione nel Paese di accoglienza, l'eventuale ritorno alla terra d'origine. I materiali, che spaziano da lettere a diari, da fotografie a cartoline, si sono rivelati preziosi e per certi aspetti insostituibili al fine di ricostruire le microstorie, il vissuto dei protagonisti delle migrazioni. Una volta selezionato, il corpus di fonti ha costituito il nucleo fondamentale per la realizzazione del percorso didattico dedicato alla storia delle migrazioni italiane, che ha visto nella sua fase sperimentale il coinvolgimento di sei istituti scolastici secondari di secondo grado dislocati sul territorio genovese. Scopo di questo percorso laboratoriale, che ha incluso anche la progettazione di uno strumento ludico-didattico, il *MigraStorie*, è stato trasformare le testimonianze dirette del passato in strumenti di apprendimento dinamici e coinvolgenti per le nuove generazioni.

L'analisi dei dati raccolti attraverso questionari pre e post-intervento, unitamente alle osservazioni condotte in itinere durante il laboratorio, ha permesso di riflettere sull'impatto della sperimentazione didattica in riferimento alle conoscenze pregresse e acquisite, oltre che sulle competenze e le percezioni degli studenti nei confronti del fenomeno migratorio. L'analisi dei risultati ottenuti ha consentito inoltre di individuare buone pratiche didattiche, di raccogliere spunti per future ricerche e sperimentazioni, ma anche di delineare i limiti di tale approccio.

La tesi si propone infine come contributo alla riflessione sulle modalità attraverso le quali la storia, raccontata e vissuta attraverso le testimonianze dirette, possa divenire uno strumento per la formazione dei nuovi cittadini.

I – LA DIDATTICA DELLA STORIA: UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA

I.1 – L'insegnamento della storia: criticità, sfide, opportunità

Tra le materie insegnate nella scuola italiana è senza dubbio la storia – come rilevato dall'Istituto di Studi Politici Economici e Sociali nel 2025 in uno studio dedicato ai programmi scolastici – quella che ha suscitato il confronto più acceso. Questo, se non raramente e limitatamente a specifici contesti accademici, non ha riguardato lo statuto epistemologico della disciplina, e cioè le condizioni di scientificità dei suoi contenuti e dei metodi di ricerca impiegati, ma una serie di questioni che investono il ruolo dell'insegnante e l'orientamento ideologico di programmi e manuali. Nella storia, più che in altre materie, si può trovare la cartina tornasole capace di fotografare convinzioni, stili e indirizzi di varie generazioni di più o meno provetti riformatori. Non tutte le riforme, infatti, sono sempre andate verso esiti innovativi e inediti. Accusata di essere materia suscettibile di manipolazioni ideologiche, la storia è stata spesso vista come una disciplina "sospetta"[1].

A tal proposito Alessandro Cavalli ha ricordato che «da quando la storia è entrata a far parte dei programmi scolastici (quindi grosso modo dalla metà del XIX secolo), ad ogni svolta di regime o di governo, si è riproposto il problema dell'insegnamento della storia»[2] che non emerge solo fra le righe delle leggi, dei decreti e delle indicazioni ministeriali, quanto nell'azione didattica quotidiana. Già dal 1985 i provvedimenti normativi – aprendosi alla dimensione civile, culturale, economica, sociale, politica e recependo con decenni di ritardo i principi della *Nouvelle histoire*[3] – identificavano nell'anti-nozionismo la linea-guida della didattica della storia, a partire dalla scuola primaria[4]:

La tradizione culturale e pedagogica italiana ha sempre dedicato attenzione particolare alla comprensione storica e alla possibilità di inquadrare i problemi sotto il profilo storico. In questa prospettiva pare necessario considerare i significati della storia intesa: come realtà del passato, come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente, come ricerca storiografica che, pur collegandosi alla memoria collettiva, tende a superarla per rinnovare il rapporto tra presente e passato. Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. È anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente. La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere sia la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica, sia la comprensione sempre più approfondita del fatto storico stesso. In tal modo gli alunni, nei limiti delle loro possibilità psicologiche, perverranno a una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche, acquistando progressivamente un'agile capacità critica. L'insegnamento della storia richiede il puntuale e continuo riferimento alla concreta realtà nella quale il fanciullo è inserito ed esige che il docente realizzi un adeguata scelta ed una funzionale organizzazione dei contenuti dell'apprendimento storico[5].

---

[1] Eurispes, *I programmi scolastici nella scuola italiana*, coordinatore Giuseppe Pulina, Eurispes, Roma, 2025, pp. 41-42 (https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2025/06/2025_-eurispes_i-programmi-scolastici-nella-scuola-italiana.pdf). Sull'importanza della storia nel curriculum scolastico cfr. Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London, 2021 (https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118305/1/Knowing-History-in-Schools.pdf).

[2] Alessandro Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 11.

[3] Cfr. Jacques Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980 [ed. or.: *La nouvelle histoire*, Retz-Cepl, Paris, 1979].

[4] Cfr. Walter Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2016, in particolare la parte dedicata alle *Competenze europee e Indicazioni nazionali*, pp. 39-62.

[5] Decreto Presidente della Repubblica, n. 104, 12 febbraio 1985, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, pubblicato nel Supplemento ordinario nella Gazzetta Ufficiale, n.76, 29 marzo 1985, pp. 15-16. Per una panoramica su norme e programmi a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento cfr. Walter Panciera, Andrea Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Milano, 2009, pp. 165-260.

Nonostante l'affermazione di tali principi, a causa di un'impostazione rimasta prevalentemente nozionistica e in alcuni casi ideologica, non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti faticano tutt'oggi a comprendere l'essenza della disciplina storica, con la conseguenza di formare nuove generazioni prive delle competenze necessarie per orientarsi adeguatamente nel tempo presente a partire proprio dalla scuola primaria, nella quale – come ha osservato Gianfranco Bandini – insegnare storia equivale essenzialmente a «educare al pensiero storico»[6]. Tali criticità non coinvolgono solamente la storia e la scuola italiana sembra eludere il problema[7], per nascondere quella che è stata definita una rischiosa «produzione sociale dell'ignoranza»[8], a partire dalla mancanza di una generale «cultura dell'educazione»[9].

Nel 2020 Fulvio Cammarano – presidente della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO) dal 2015 al 2019 – ha evidenziato come un sostanziale disinteresse degli storici contemporaneisti per la formazione dei docenti di storia nelle scuole a partire dall'inizio degli anni Duemila, secondo un processo che può essere identificato contestualmente causa e conseguenza della separazione fra ricerca storica e didattica della storia, delegata metodologicamente ai pedagogisti[10]: la banca dati Cineca sugli insegnamenti attivati nelle Università italiane nell'anno accademico 2024-2025 e i siti istituzionali degli Atenei rivelano tuttavia un'inversione di tendenza in quanto l'insegnamento di didattica della storia, presente soprattutto all'interno dei corsi di Scienze della formazione primaria e magistrali in ambito storico, risulta afferente a settori scientifico-disciplinari compresi nell'area delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (area 11) e al suo interno in modo pressocché esclusivo ai settori di storia, da quella medievale a quella contemporanea con leggera prevalenza di quest'ultima[11], sebbene l'introduzione nel 2024 dei nuovi

[6] Gianfranco Bandini, *La storia nella scuola primaria: bisogni, normative, proposte*, in Luisa Tasca (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Mondadori Education – Le Monnier, Milano, 2019, p. 218. Su tali aspetti cfr. anche Gianfranco Bandini, *Educare ai saperi storici nella scuola primaria*, in Raffaella Biagioli, Tamara Zappatera, (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie didattiche*, ETS, Pisa, 2010, pp. 131-149 e Jere E. Brophy, Bruce Van Sledright, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Teachers College Press, 1997.

[7] Cfr. Andrea Iovino, Maurizio Spaccazocchi, *La scuola e lo struzzo. Riflessioni umane per la rinascita della scuola negata*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

[8] Cfr. Fabrizio Tonello, *Democrazie a rischio. La produzione sociale dell'ignoranza*, Pearson, Milano-Torino, 2019; Adolfo Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna, 2015 e Davide Montino, *Con il grembiule siamo tutti più buoni! La scuola italiana tra falsi problemi e pessime soluzioni*, Selene, Milano, 2009.

[9] Cfr. Jerome S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Feltrinelli, Milano, 2000 [ed. or.: *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge-London, 1996].

[10] Fulvio Cammarano, *Prefazione*, in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di*), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 7-9.

[11] La presunta mancanza di radicamento disciplinare in ambito universitario è segnalata anche da Sonia Castro, *Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia*, in Sonia Castro, Giancarlo Gola, Rosario Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023, p. 32.

settori scientifico-disciplinari affidi alla storia moderna, almeno nella declaratoria disciplinare, «lo studio della metodologia, della storiografia e della didattica della storia, anche con riferimento alla dimensione pubblica del sapere storico e alla sua comunicazione, nonché alla elaborazione digitale dei dati provenienti da fonti storiche»[12]. In pochi casi l'afferenza della didattica della storia risulta nell'area di Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche (area 10), affidata ai settori di storia antica [Allegato 1 (I)].

In generale la valorizzazione della didattica della storia rappresenta un impegno – e un investimento culturale – che nelle Università di Bologna[13], Padova[14], Roma "Tor Vergata"[15] e Torino[16] si è concretizzato anche nell'istituzione di appositi gruppi di ricerca per la formazione degli insegnanti.

Già nel 2016 la SISSCO aveva istituito un'apposita commissione didattica al fine di proporre una riflessione sulle teorie, i metodi e le buone pratiche i cui risultati sono confluiti nel volume *Pensare storicamente*, che nel titolo contiene a ben vedere un auspicio, ma soprattutto propone una cruciale sfida programmatica agli storici e ai docenti delle scuole, impegnati a disinnescare il cortocircuito dell'incomunicabilità fra dimensione storica e contemporanea.

---

[12] Decreto ministeriale, n. 639, 2 maggio 2024, Allegato A, p. 419 (https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-05/Decreto%20Ministeriale%20n.%20639%20del%2002-05-2024%20-%20Allegato%20A.pdf).

[13] Il Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DIPAST) è nato nel 2008 per iniziativa dell'allora Facoltà di Scienze della Formazione, oggi Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Promotore della rivista «Didattica della storia» (https://dsrivista.unibo.it/) e della Festa Internazionale della Storia, il centro raccoglie e valorizza esperienze, ricerche, progettazioni e attività condotte negli ultimi anni a livello nazionale e internazionale nell'ambito della didattica della storia, dell'educazione al patrimonio e dei beni culturali, tra i quali archivi, biblioteche, centri documentali, musei, pinacoteche (https://centri.unibo.it/dipast/it/centro).

[14] Nel 2017 il Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità ha finanziato un progetto biennale dedicato alla formazione degli insegnanti sul tema *Laboratori sui beni culturali per lo sviluppo delle competenze storiche*, i cui risultati sono confluiti in Chiara Massari, Walter Panciera, Enrico Valseriati, *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*, Padova University Press, Padova, 2021 (https://www.padovauniversitypress.it/it/publications/9788869382352). Nell'anno accademico 2021-2022 il medesimo Dipartimento ha sviluppato il progetto *Didattica della storia per la scuola secondaria* nell'ambito delle attività di Terza missione dell'Università di Padova relative alla diffusione della cultura e delle conoscenze, per trasferire i risultati della ricerca sul territorio, e si è posto l'obiettivo di diffondere nuove pratiche di didattica della storia attraverso tre incontri in presenza: i primi due hanno coinvolto una ventina di docenti della scuola secondaria di secondo grado, l'ultimo aperto anche al pubblico (https://www.dissgea.unipd.it/terza-missione/iniziative-di-terza-missione/progetti-terza-missione-anno-2021-2022/didattica-della).

[15] Il Laboratorio permanente di didattica della storia, istituito nel 2019 nell'ambito del corso di laurea magistrale in Scienze della storia e del documento, è composto da docenti universitari e della scuola secondaria è ha lo scopo di organizzare corsi di formazione e workshop dedicati all'insegnamento della storia nella scuola, seminari di aggiornamento per docenti di ogni ordine e grado e creare una rete di studiosi e gruppi di ricerca che si occupano di didattica della storia (https://www-2020.storiaedocumenti.lettere.uniroma2.it/laboratorio-permanente-di-didattica-della-storia/).

[16] Il Gruppo di ricerca sulla didattica della storia, istituito nel 2021 nel Dipartimento di studi storici, è composto da docenti universitari con interessi e competenze specifici di insegnamento della storia, di storia della didattica e della scuola. Il Gruppo ha raccolto e sviluppato le esperienze acquisite nell'ambito dei programmi di formazione, specializzazione e tirocinio didattico (SISS, TFA, PAS), oltre che nelle classi di Metodologie e tecnologie didattiche della storia antica e Metodologie e tecnologie didattiche della storia (https://www.dipstudistorici.unito.it/do/gruppi.pl/Show?_id=9dgz).

A tale proposito una delle questioni centrali riguarda le modalità attraverso le quali educare le nuove generazioni, conosciute anche come generazioni Z e Always-On[17], all'acquisizione di conoscenze storiche in un mondo dove la rivoluzione digitale, accompagnata da una pervasiva comunicazione di massa, sta modificando e appiattendo in modo irreversibile gli orizzonti formativi[18]. Quesiti ai quali potrebbe precedere quello generale relativo alle fonti con le quali ricostruire il presente in prospettiva storica, tema oggetto già nel 2010 di un'ampia riflessione[19].

L'accesso istantaneo alle informazioni e la diffusione di contenuti non verificati o semplificati trasformano il modo in cui le nuove generazioni formano le opinioni sugli avvenimenti del passato che – forzando e attualizzando la definizione di Peppino Ortoleva – potremmo definire "mediastorici"[20], plasmati cioè dai mezzi d'informazione[21]. L'uso sempre più diffuso di strumenti avanzati come i chatbot – ovvero ChatGPT[22] e le chat con l'Intelligenza artificiale generativa[23] – sta ampliando il perimetro delle possibilità conoscitive: si tratta di una fase inedita, ancora difficile da esplorare, nella quale anche le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento della storia, in costante evoluzione, evidenziano la necessità di un nuovo approccio didattico capace di trasformare

[17] Cfr. Lello Savonardo (a cura di), *GenerAzioni digitali. Teorie, pratiche e ricerche sull'universo giovanile*, Egea, Milano, 2020.

[18] Cfr. Fabrizio De Francesco, *Identità ed eredità al tempo della rivoluzione digitale*, Giappichelli, Torino, 2024.

[19] Cfr. *2060: con quali fonti si farà la storia del nostro presente? Tecniche, pratiche e scienze sociali a confronto*, comunicazioni del convegno promosso dalla Fondazione Telecom Italia in collaborazione con Politecnico di Torino, Associazione Italiana di Sociologia, Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea e Cliomedia Officina, Torino 8-9 aprile 2010 (https://www.cliomediaofficina.it/portfolio-2/progetti-culturali/2060-con-quali-fonti-si-fara-la-storia-del-nostro-presente-tecniche-pratiche-e-scienze-sociali-confronto/paper-gruppi-di-lavoro/.

[20] Cfr. Peppino Ortoleva, *Mediastoria. Mezzi di comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Nuova Pratiche Editrice, Parma, 1995

[21] Un esempio è rappresentato dalla televisione, diventata agente di storia e non solo mezzo di comunicazione. Su tali aspetti cfr. Aldo Grasso (a cura di), *Fare storia con la televisione. L'immagine come fonte, evento, memoria*, Vita e Pensiero, Milano, 2006. Cfr. inoltre Pierre Sorlin, *Memoria, narrazione, audiovisivo*, a cura di Silvia Leonzi, Armando Editore, Roma, 2013 e Luisa Cicognetti, Lorenza Servetti, Pierre Sorlin, *Tanti passati per un futuro comune? La storia in televisione nei paesi dell'Unione Europea*, Marsilio, Venezia, 2011.

[22] ChatGPT è un modello di linguaggio sviluppato da OpenAI, basato sull'architettura GPT (Generative Pre-trained Transformer). Si tratta di un'intelligenza artificiale capace di generare testi in risposta a domande o istruzioni fornite dagli utenti. Il suo scopo principale è offrire conversazioni fluide e naturali, rendendolo particolarmente adatto per chatbot e assistenti virtuali. Il modello è stato addestrato su un'ampia varietà di dati provenienti dal web, il che gli consente di rispondere a domande su diversi argomenti. Tuttavia, è importante ricordare che ChatGPT non possiede una comprensione profonda della realtà come un essere umano: le sue risposte si basano su schemi probabilistici e sulle informazioni apprese durante l'addestramento.

[23] L'intelligenza artificiale generativa (IA generativa) è in grado di generare testi, immagini, video, musica e altri contenuti. Il rapporto tra storia e IA è stato oggetto del ciclo di seminari internazionali *AI and History*, organizzato dalla Fondazione Bruno Kessler e dall'Istituto Storico Italo Germanico, tenuto a Trento tra febbraio e giugno 2025 al fine di offrire spunti e riflessioni partendo da concetti generali fino a singoli casi-studio su strumenti e buone pratiche di ricerca (https://isig.fbk.eu/wp-content/uploads/2025/03/Calendario_Locandina-AI-and-History-1%5Esemestre-2025_agg.-10-mar-2025.pdf).

la storia da disciplina a strumento critico, consapevoli che la mera trasmissione di informazioni risulta ormai obsoleta. Infatti, se «presentata come disciplina antiquaria che si occupa del passato» la storia risulta «pertanto sacrificabile sull'altare dell'utilità pratica rappresentata da discipline "professionalizzanti" o formative come l'inglese, l'informatica, l'educazione stradale, l'educazione sessuale, ecc.»[24].

Da un lato le innovazioni tecnologiche aprono nuove strade, percorsi digitali che consentono agli individui di accedere rapidamente alle informazioni, di generare contenuti complessi e di automatizzare processi che richiederebbero altrimenti tempi considerevoli, dall'altro emergono preoccupazioni significative riguardo all'impatto sulla crescita personale in termini di capacità di creare e rielaborare testi[25]. Chi lavora nel mondo dell'istruzione è consapevole delle potenzialità e dei limiti di tali strumenti – peraltro recentemente oggetto di specifiche linee guida ministeriali relative al loro utilizzo[26] – in grado di facilitare fenomeni di falsificazione a cui il passato e la ricostruzione storica sono stati peraltro sempre esposti, tra tendenze revisionistiche e mistificazioni politiche[27].

Nel contesto odierno, la sfida per gli insegnanti consente nel far emergere la complessità della storia, intesa come strumento critico e interpretativo fondamentale per comprendere il tempo presente. Compito sempre più arduo in un'epoca di «diluvio digitale»[28] in cui ogni informazione – vera o falsa che sia – è a portata di click su un computer o uno smartphone[29]. La disponibilità immediata e semplificante di informazioni online ha in parte ridotto, almeno per alcuni, l'interesse nei confronti della storia relegandola a un semplice elenco cronologico di eventi, svuotandola della sua capacità di formare un pensiero critico[30], allontanandola da un'idea di «coscienza storica» intesa, nell'accezione

---

[24] Fulvio Cammarano, *La «quarta dimensione»: la Storia come metodo della complessità*, in «Il Bollettino di Clio», n. 15, 2021 (*Utilità e inutilità della storia*), p. 19.

[25] Cfr. Federico Morgantini, *ChatGPT: l'inizio di una nuova era*, Kenness, Milano, 2023.

[26] Cfr. Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche,* 2025 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928?t=1756468797694).

[27] Per un inquadramento su tali aspetti cfr. Angelo Del Boca (a cura di), *La storia negata. Il revisionismo e il suo uso politico*, Neri Pozza, Vicenza, 2009 e Marina Caffiero, Micaela Procaccia (a cura di), *Vero e Falso. L'uso politico della storia*, Donzelli, Roma, 2008. Cfr inoltre il numero monografico di «Zapruder», n. 39, 2016 (*Fake. Vero, falso, verosimile*).

[28] Cfr. Giampiero Brunelli (a cura di), *Come Noè: insegnare storia dopo il diluvio digitale*, Studium, Roma, 2024.

[29] Cfr. Sam Wineburg, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone),*University of Chicago, Chicago, 2018 e Davide Sparano, *Fake news: riflessioni e proposte didattiche*, in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria*, D Scuola – Utet, 2023, pp. 429-444.

[30] Cfr. Philip C. Abrami et alii, *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis*, in «Review of Educational Research», n. 85, 2015, pp. 275-314.

proposta dallo storico tedesco Jörn Rüsen, come complessa interazione di interpretazioni del passato, percezioni del presente e aspettative verso il futuro:

> La coscienza storica è la categoria fondamentale per comprendere che cos'è l'apprendimento della storia. La sua definizione, ampiamente condivisa, è la seguente: un'attività intellettuale volta a interpretare il passato, a comprendere il presente e a formulare aspettative per il futuro. In questo modo si legano passato, presente e futuro con una concezione del cambiamento del mondo umano. La coscienza storica sintetizza le esperienze del passato con i criteri di senso che guidano sia l'azione nel presente sia quella orientata al futuro. Nella didattica della storia questo orientamento al futuro dovrebbe giocare un ruolo importante, dato che gli studenti devono imparare in che modo affrontare la loro vita futura di cittadine e cittadini adulti, secondo i caratteri della cultura storica del loro paese[31].

«Al di fuori delle aule scolastiche e universitarie, ai margini dei blog specializzati, per lo più riservati a un ridotto numero di fruitori, – ha osservato Serge Gruzinski – circolano immagini e grandi narrazioni spesso trascurate dagli ambienti accademici. Rappresentazioni che si sforzano di rispondere alle sfide, reali o immaginarie, di un universo che si globalizza. Sono però le sole risposte possibili?»[32]. Interrogativo affatto retorico in un'era globalizzata, o meglio occidentalizzata[33], nella quale il mondo è un «villaggio globale»[34] e l'idea stessa di cultura ha cambiato significato: essa è accessibile a tutti sotto forma di consumo allargato, appiattito e per questo motivo le scienze umane – e tra queste la storia – sono preda di un progressivo indebolimento che sta portando alla diffusione di un «Alzheimer culturale e collettivo»[35] che rende sempre più complessa la progettazione di interventi didattici capaci, anche attraverso le nuove tecnologie, di suscitare interesse tra i giovani[36], nell'ambito di un contesto in cui – come ha evidenziato Angelo D'Orsi – la storia, allontanata dalla

[31] Jörn Rüsen. *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n.1, 2021, p. 33. Su tale studio cfr. Paolo Ceccoli, *Storia: narrazione, interpretazione, orientamento. Introduzione all'opera di Jörn Rüsen*, 2021 (https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/storia-narrazione-interpretazione-orientamento-introduzione-allopera-di-jorn-rusen-6973/).

[32] Serge Gruzinski, *Abbiano ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016, p. 9 [ed. or.: *L'Histoire, pour quoi faire?*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 2015].

[33] Su tale concetto cfr. Mario Gennari, *Pluralismo versus Occidentalismo*, in Odo Marquard, *Il manifesto pluralista?*, a cura di Giancarla Sola, Il melangolo, Genova, 2016, pp. 25-38.

[34] Marshall McLuhan, Bruce Powers, *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992 [ed. or.: *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford, 1989].

[35] Claudio Magris, *Indifesi perché smemorati: chi ignora il passato non sa affrontare l'oggi*, in «Il Corriere della Sera», 23 febbraio 2020 (https://www.corriere.it/cultura/20_febbraio_23/indifesi-perche-smemorati-chi-ignora-passato-non-sa-affrontare-l-oggi-393a84c4-5610-11ea-b447-d9646dbdb12a.shtml).

[36] Cfr. Juan Ramón Moreno-Vera, José Monteagudo-Fernández, Cosme Jesús Gómez-Carrasco (eds.), *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*, Peter Lang, Lausanne, Berlin, Bruxelles, Chennai, New York, Oxford, 2023.

propria metodologia disciplinare[37], è divenuta «chiacchiera» e «l'opinionismo trionfa sulla scientificità»[38].

Con la diffusione dei primi *home computers* negli anni Ottanta del Novecento, e ancor di più con l'avvento e l'evoluzione del la rete World Wide Web, è apparsa evidente l'affermazione di una nuova fase destinata a influenzare profondamente l'accesso alle informazioni e, di conseguenza, il mondo dell'educazione. In particolare, la sempre più diffusa dimensione digitale delle fonti storiche crea inedite possibilità di ricerca[39], ma anche prospettive distopiche nella quale la memoria risulta fragile, instabile, paradossalmente incapace di immagazzinare il passato per metterlo a disposizione del futuro:

> Una pagina web che si aggiorna costantemente è un sito che non conserva memoria del proprio passato, e lo stesso sistema dinamico che consente di riscrivere migliaia di volte lo stesso documento rende altamente improbabile la conservazione delle versioni precedenti per un esame futuro. «Salva questo documento» significa «sostituisci le versioni precedenti», per cui ogni documento digitale di qualsiasi genere è destinato a questa natura astorica. Il rischio è che le differenze siano cancellate, le alternative amalgamate, il passato costantemente riscritto e la storia ridotta ad un perenne qui e ora. Quando la maggior parte della nostra conoscenza è nelle mani di tale memoria che dimentica, possiamo trovarci imprigionati in un eterno presente. […] Pensiamo al nostro smartphone troppo pieno perché troppo carico di foto, e proiettiamo questo problema su scala globale. Nella storia, il problema riguardava ciò che era da salvare: quali leggi o nomi sarebbero stati cotti in argilla o scolpiti su pietra, quali testi scritti a mano su papiri o velli, quali nuovi soggetti stampati su carta. Nell'iperstoria, salvare è l'opzione di default. Il problema diventa cosa cancellare. Dal momento che la capacità di immagazzinamento è insufficiente, qualcosa deve essere cancellato, riscritto o neppure registrato. Di default il nuovo tende a spingere via il vecchio ovvero «il primo che entra è il primo a uscire»: pagine web aggiornate cancellano quelle vecchie, le nuove foto rendono obsolete le precedenti, i nuovi messaggi sono registrati sopra i vecchi, le e-mail recenti sono conservate a spese di quelle dell'anno prima[40].

L'incapacità di legare il passato al presente è anche riflesso di una trasformazione più ampia della società e della cultura contemporanea, che sembra gradualmente perdere la centralità della *Kultur*, «intesa quale cultura capace di vivificare l'animo umano proteggendolo dalle insidie di una *Zivlisation* – negativamente considerata quale "modernizzazione" – sempre più pervasiva»[41].

---

[37] Per un inquadramento cfr. Marcello Mustè, *La storia: teoria e metodi*, Carocci, Roma, 2005.

[38] Angelo d'Orsi, *Manuale di storiografia*, Pearson, Milano-Torino, 2021, p. X. I medesimi problemi sono evidenziati da Sergio Luzzatto nella *Premessa* al suo *Sangue d'Italia. Interventi sulla storia del Novecento*, Manifestolibri, Roma, 2008, pp. 9-11.

[39] Cfr. Gianluca Albergoni, Valeria Leoni, Adelaide Ricci (a cura di), *Cose vecchie e cose nuove. Fonti, risorse digitali e ricerca storica*, Viella, Roma, 2025; Dario Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, Utet, Torino, 2004 e Stefano Vitali, *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.

[40] Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017, pp. 19-22.

[41] Giancarla Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, digitas hominis, Bildung,* Bompiani, Milano, 2016, p. 167.

I.2 – Abbiamo ancora bisogno della storia?

Una cosa serve quando riesce a soddisfare una necessità, un bisogno, che non in tutte le condizioni viene avvertito. Per dire che una cosa «serve», in tutti i significati dell'espressione (attrezzo operativo e attrezzo mentale), occorre essere arrivati a sentirne il bisogno e a scoprire che quella cosa lo soddisfa adeguatamente. […]. La questione – secondo Scipione Guarracino – diventa allora se e come si impone il bisogno di storia»[42].

Un'imposizione da intendere come manifestazione di una necessità, dell'utilità di uno strumento, un attrezzo critico come dovrebbe essere concepita la storia. Già alla metà del Diciannovesimo secolo Jules Michelet, nelle prime pagine di *Le Peuple*, aveva affermato che coloro che si limitano esclusivamente allo studio del tempo presente, ignorando il passato, avrebbero avuto difficoltà a comprendere appieno l'attualità[43]. Nelle sue riflessioni anche Witold Kula, nel 1958, fornisce le motivazioni per le quali è utile lo studio, l'imporsi della storia:

1) La storia va coltivata per coltivarla.
2) La storia va coltivata per i suoi valori umanistici.
3) La storia va coltivata per comprendere ed arricchire il duraturo patrimonio culturale dell'umanità.
4) La storia va studiata per individuare le regolarità della vita sociale ed arricchire la teoria[44].

Più recentemente Eric Hobsbawm ha segnalato le derive e i pericoli di una società che stava perdendo il rapporto con la dimensione storica quando, nelle pagine introduttive de *Il Secolo breve*, denuncia la «distruzione del passato» come «uno dei fenomeni più tipici e più strani degli ultimi anni del Novecento»[45], ricordando che «la maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono»[46].

La mancanza di connessione con il passato ha portato a una graduale perdita della memoria collettiva, con gravi implicazioni per la comprensione e l'interpretazione del presente. L'incapacità delle nuove generazioni di sviluppare un legame con la storia rischia di isolare i giovani paventando il rischio di un isolamento intellettuale ed esistenziale: senza la consapevolezza del passato, gli eventi e le sfide del presente finiscono per essere vissuti come fenomeni disconnessi, privi di continuità e di

[42] Scipione Guarracino, *Le questioni dell'insegnare storia*, in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria…* cit., p.5, in cui la storia rappresenta «in modo sanamente antiquato […] "ciò che è realmente successo"». In generale, su tali aspetti cfr. anche le precoci riflessioni di Guarracino sul rapporto tra storiografia e didattica confluiti nella *Guida alla storiografia e didattica della storia*. *Per insegnanti di scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma, 1983.

[43] Jules Michelet, *Le peuple,* Hachette & Paulin, Paris, 1846 [prima ed. it.: *Il popolo*, Rizzoli, Milano, 1989].

[44] Witold Kula, *Riflessioni sulla storia*, a cura di Marta Herling, Marsilio, Venezia 1990, pp. 93-102 [ed. or.: *Rozważania o historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1958].

[45] Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano, 1995, p. 14 [ed. or.: *Age of Extremes The Short Twentieth Century, 1914-1991*, Michael Joseph, London, 1994].

[46] Ibidem.

significato. Hobsbawm sottolinea come la distruzione del passato non sia un processo accidentale, ma il risultato di una serie di scelte politiche e culturali che hanno portato a privilegiare il tempo presente. In questo scenario, il ruolo della scuola e dell'istruzione diventa ancora più cruciale, poiché è attraverso l'insegnamento che si può restituire alle nuove generazioni la consapevolezza della continuità storica e del significato profondo degli eventi del passato.

Investite un po' di tempo per leggervi duecento pagine. Basta farlo una volta", è il consiglio di Manfred Mai ai giovani lettori, "e avrete un'idea del perché studiare l'antica Grecia non sia una perdita di tempo, e di come la storia degli imperi non sia solo una noia mortale[47].

L'appello di Mai – uno dei più noti scrittori tedeschi per ragazzi ed ex insegnante di storia nei licei – dopo quasi un quarto di secolo rischia di suonare alquanto illusorio. Generalmente la storia non è più considerata una materia grazie alla quale formare ed educare, ma prevale la dimensione dell'istruzione che porta a riconoscerla come una «disciplina noiosa e da imparare a memoria che consiste esclusivamente in una concatenazione lineare di cause e conseguenze che riguardano prevalentemente come attori le élite dirigenti, i "grandi personaggi", i governanti»[48].

La storia oggi non sembra più capace di farci leggere il mondo, di spiegarlo. C'era un tempo in cui lo sguardo sul passato ricostruiva trame di avvenimenti strettamente collegati fra loro in un intreccio fitto, un ordito in grado di giungere sino all'oggi, dandogli un senso […]. Oggi, invece, questo legame tra la contemporaneità, l'ieri e il domani sembra essersi spezzato[49].

Le considerazioni di Francesco Benigno sulla storia in un mondo definito inquieto possono essere declinate nello spaesamento di chi oggi ne affronta lo studio e – a ben vedere – anche di chi la insegna in ogni ordine scolastico.

Quando gli studenti si interrogano sul senso della storia, riflettono su un aspetto fondamentale: capire come le scelte, le lotte e i progressi delle generazioni precedenti abbiano influenzato il presente e come, allo stesso modo, le loro decisioni di oggi avranno un impatto sulle generazioni future. Studiare guerre, rivoluzioni e cambiamenti politici in modo approfondito non è solo un fattore culturale, ma una risorsa per imparare a interpretare la complessità del mondo attuale, a riconoscere i meccanismi sociali, economici e culturali che guidano le trasformazioni e a riflettere sulle sfide globali, come la pace, la giustizia sociale e la sostenibilità. Sono concetti e istanze sui quali ha riflettuto lo storico Serge Gruzinski nel suo pamphlet dedicato alla necessità della storia nel mondo globalizzato, che offre spunti di riflessione sulla storia e il suo senso in un mondo sempre più interconnesso e

[47] Manfred Mai, *Una storia del mondo*, Feltrinelli, Milano, 2004, quarta di copertina [ed. or.: *Weltgeschichte*, Carl Hansen Verlag, Munchen-Vien, 2002].

[48] Pietro Corrao, Paolo Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma, 2006, p. 16.

[49] Francesco Benigno, *La storia al tempo dell'oggi*, Il Mulino, Bologna, 2024, p. 7.

multiforme[50]. Ben lungi da essere *magistra vitae*, nel 2020 Marco Bernardi ha efficacemente descritto come la storia sia percepita nel contesto scolastico:

> materia molto amata ovvero è apprezzata (quando non proprio ritenuta facile) perché considerata una materia mnemonica: chi la disprezza per questa sua caratteristica lo fa in forza del fatto che appare una disciplina sterile, vuota; chi l'apprezza tendenzialmente lo fa perché la considera una sorta di jolly per alzarsi la media in quanto ottenere un buon voto è solo questione di quante volte i paragrafi del manuale sono letti e ripetuti a pappagallo […]. I nostri studenti […] amano e odiano qualcosa che chiamiamo storia, ma che è piuttosto qualcos'altro: ricordare nomi, date, luoghi e una grande quantità di altre informazioni accomunate primariamente dal fatto di collocarsi in un "altro" temporale che è il passato[51].

Un questionario proposto nelle scuole secondarie superiori del Veneto circa sei anni fa ha evidenziato le contraddizioni fra curiosità per il passato da parte degli studenti e il loro sostanziale disinteresse per la storia come disciplina scolastica, soprattutto per le modalità di insegnamento: in particolare – e in modo alquanto inatteso – gli studenti degli istituti tecnici si sono dimostrati interessati a tutte le epoche storiche, mentre i liceali maggiormente all'epoca contemporanea, nonostante si potesse immaginare il contrario considerato lo studio, nei licei, di materie come la lingua latina e greca, oltre a una maggiore attenzione alla cultura del mondo classico[52]. Ciò costituisce la prova dell'incapacità del sistema scolastico di trasmettere la dimensione storica ancora attuale della cultura classica, la sua importanza per la società contemporanea, e percepire il «presente come storia» – ha osservato Luciano Canfora – capace di chiarire le idee "nel" e "del" tempo presente[53].
In tal senso, riprendendo le parole di Bernardi, la storia, mettendo a sistema le relazioni fra passato e presente, potrebbe essere considerata un'efficace «pratica di *problem solving*»[54], che ne evidenzia le potenzialità pedagogiche[55]. Del resto, anche le Indicazioni nazionali per il curricolo di storia della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione ricordano dal 2012 che «lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei

[50] Cfr. Serge Gruzinski, *Abbiano ancora bisogno della storia?*...cit.

[51] Marco Bernardi, *Oltre l'historia magistra vitae*, in «Il presente e la storia», n. 98, 2020, pp. 113-115.

[52] Cfr. Roberta Bravin, Cinzia Crivellari, *La storia a scuola. Guida metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, Cleup, Padova, 2019, pp. 11-26 (*I giovani e la storia: un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto*).

[53] Cfr. Luciano Canfora, *Il presente come storia. Perché il passato ci chiarisce le idee*, Rizzoli, Milano, 2014. Su questi aspetti cfr. anche Ivo Mattozzi, *Insegnare meno conoscenze per insegnare meglio la storia*, in Maria Catia Sampaolesi, (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2022, pp. 23-32.

[54] Marco Bernardi, *Oltre l'historia magistra vitae*…cit., p. 113.

[55] Su tali aspetti cfr. Giancarlo Gola, *L'insegnamento della storia. Evidenze pedagogiche e scientifiche*, in Sonia Castro, Giancarlo Gola, Rosario Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi*…cit., pp. 40-45.

confronti del patrimonio e dei beni comuni»[56]: ciò evidenzia l'importanza di connettere la storia alle esperienze e alle domande quotidiane degli studenti, rendendola un elemento chiave e propositivo di responsabilità e cittadinanza[57]. Principi essenzialmente ripresi nei materiali per un dibattito pubblico riguardanti le nuove Indicazioni nazionali del 2025 che dovrebbero essere applicate dall'anno scolastico 2026-2027, in cui si legge che la storia rappresenta:

> l'insieme della successione degli eventi in cui l'esistenza umana si è concretizzata, è "la scienza degli uomini nel tempo". Obiettivo del suo insegnamento, in ogni ordine di studi, è dunque principalmente quello di dare ai discenti la consapevolezza che la dimensione esistenziale del "qui" e "ora" a cui essi appartengono non si esaurisce nella contemporaneità. All'opposto, tale dimensione costituisce, da un lato, l'esito delle vicende vissute dagli uomini che ci hanno preceduto nel corso dei secoli; dall'altro, costituisce una tappa del percorso che intraprenderanno le generazioni attuali diventando così storia a loro volta[58].

Ciò sottolinea che – non prescindendo da una responsabilità insita nella storia[59] – il ruolo della scuola non debba essere meramente informativo, ma anche – e soprattutto – formativo: le istituzioni educative hanno il compito di collegare la memoria del passato con i progetti del futuro e per il futuro,

---

[56] Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 41 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf). Sulle Indicazioni del 2012 cfr. Andrea Miccichè, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025, pp. 279-298 e Walter Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2016, pp. 121-167. Cfr. anche Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018, a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, pp. 10-11 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/). Non si tratta di nuove Indicazioni nazionali ma di una riflessione sulle Indicazioni del 2012, una sorta di rilettura alla luce dei cambiamenti e delle innovazioni avvenute nel tessuto sociale, culturale e normativo dopo il 2012. I nuovi scenari evidenziati sono rappresentati dalla rapida trasformazione tecnologica degli ultimi anni che ha prodotto un esponenziale aumento delle fonti di conoscenza e della loro accessibilità, ma che ha anche creato nuovi divari e nuove forme di fragilità educative. Scenari rappresentati anche dai nuovi drammi che connotano la società, come le emergenze ecologiche e migratorie con conseguenti nuove problematiche di convivenza civile. A tale riguardo cfr. la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) e l'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile del 2015, che attribuiscono nuovi compiti e nuove responsabilità all'educazione (https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf).

[57] Su tali aspetti cfr. Elena Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)*, FrancoAngeli, Milano, 2024; Jeffery D. Nokes, *Teaching History, Learning Citizenship. Tools for Civic Engagement*, Teachers College Press, 2019; Cosme Jesús Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the teaching of european history. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*, Routledge, New York, 2023; Ciro Elio Junior Saltarelli (a cura di*), Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2017 e Aurora Delmonaco (a cura di), *Fare storia, crescere cittadini. Cittadinanza, Costituzione, insegnamento della Storia: percorsi e prospettive*, Editore Zona, Civitella in Val di Chiana, 2010.

[58] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 2025, p. 70 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272).

[59] Su tali aspetti cfr. l'ampia riflessione sulla che spazia dall''uso pubblico della storia alle trasformazioni del mestiere di storico, dall'universalismo alla globalizzazione, fino ai modelli di insegnamento, alla didattica della storia, alla crisi e alla possibilità di rafforzamento del sapere storico, anche in rapporto con la memoria, proposta da Giuseppe Recuperati nel volume *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

creando cittadini consapevoli e responsabili in grado di riflettere sulle proprie esperienze di vita, nel contesto generale degli eventi, come parte di una memoria collettiva che prende forma nel presente, con le sue istanze[60]. Il passato – secondo l'efficace immagine proposta da Raphael Samuel nel 1994 – non è infatti un'entità monolitica e immutabile, ma un insieme di narrazioni e rappresentazioni in continua evoluzione, paragonabili a spettacoli teatrali continuamente rivisitati[61].

Questa prospettiva assume una doppia valenza fondamentale: in primo luogo, attraverso la riflessione storica, gli studenti possono acquisire una comprensione profonda delle cause e delle conseguenze che hanno determinato e che determinano gli avvenimenti, imparando a comprendere il valore delle esperienze e delle scelte delle generazioni precedenti[62], sviluppando un senso di continuità storica e di appartenenza culturale, oltre a riconoscere le ripercussioni future delle scelte, allo scopo di favorire la comprensione critica della società e stimolare anche un senso di responsabilità nei confronti della collettività. In secondo luogo, l'intreccio tra passato e futuro arricchisce il processo di apprendimento attraverso una dimensione dinamica che non si dipana semplicemente lungo una didascalica linea del tempo e in cui il presente non viene visto come un'entità separata, ma come una tappa di un percorso continuo e in evoluzione[63].

Nell'attuale «tempo senza storia» delineato da Adriano Prosperi[64] – assenza che coinvolge peraltro anche gli adulti[65] – tra le problematiche che caratterizzano l'insegnamento della storia spicca la difficoltà nel creare percorsi capaci di connettere il tempo passato con il tempo presente, a causa della scarsa dimestichezza degli insegnanti con le metodologie, le fonti, con la dimensione scientifica della storia[66]. «Lo studio della storia è importante», sembra essere il parere dello studente medio, «ma è

[60] Su tali aspetti cfr. Maurice Halbwachs, *La memoria collettiva*, nuova edizione critica a cura di Paolo Jedlowski e Teresa Grande, Unicopli, Milano, 2001 [ed. or.: *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968].

[61] Cfr. Raphael Samuel, *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, Verso, London, 1994.

[62] Una traduzione narrativa e anche didattica di tale principio, declinata principalmente per la scuola primaria si trova in Carlo Greppi, *La storia sei tu*, Rizzoli, Milano, 2019, che procede a ritroso dal presente al XI secolo, di generazione in generazione, riannodando tessere di vissuti di persone comuni immerse nella storia generale.

[63] Cfr. Associazione Clio '92, «Quaderno», n. 17, 2025 (*Il senso del tempo*) e Alessandro Vanoli, *Non mi ricordo le date! La linea del tempo e il senso della storia*, Treccani, Roma, 2023.

[64] Cfr. Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino, 2022.

[65] Cfr. Luciano Allegra, Marcella Moretto, *Che storia è questa. Gli adulti e il passato*, Celid, Torino, 2018.

[66] Cfr. a tale riguardo gli interventi «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, in particolare Walter Panciera, *La formazione degli insegnanti di storia. Tradizioni, esperienze, prospettive*, pp. 62-63; Gaetano Greco, Andrea Zannini, *La Didattica della storia e l'esperienza delle Ssis*, pp. 64-68; Ivo Mattozzi, *Le reti degli insegnanti per ri-formare la cultura storica a scuola*, pp. 82-87. In chiave comparativa cfr. Luigi Cajani, *Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee*, pp. 74-76 e Nicole Tutiaux-Guillon, *La formazione degli insegnanti di storia e geografia in Francia*, pp. 77-81. Cfr. inoltre Francesco Senatore, *La formazione degli insegnanti di storia. Difficoltà e ambiguità nel rapporto tra università e scuola*, in «Reti Medievali Rivista», n. 2, 2002, pp. 1-21.

una materia che non mi hanno mai fatto apprezzare»[67]: affinché questa necessità emerga e venga riconosciuta, è cruciale che l'insegnamento si faccia pertinente, coinvolgente e in grado di stimolare l'interesse delle nuove generazioni: «quel che occorre riportare dunque nell'insegnamento della storia è la sua *discutibilità*. È facile oggi notare come il manuale finisca, anche suo malgrado, con l'alimentare nei ragazzi una formazione tendenzialmente dogmatica. Esso si presenta infatti, con la sua pesante compattezza, come una sorta di stratificazione geologica di eventi e processi»[68], – e non come un «astuccio» disordinato ma vitale di temi, fenomeni e vissuti[69] – finendo per veicolare un'improbabile oggettività storica che in realtà non è altro che interpretazione storiografica.

Negli ultimi anni, in alcuni casi, le stesse case editrici hanno alimentato proficuamente il dibattito sulle problematiche della didattica della storia, mettendo a disposizione contenuti interattivi di supporto e approfondimento al manuale[70]: tale strumento è stato quindi oggetto di profonda ridefinizione, predisposto alla dimensione laboratoriale della storia e ai contenuti cross/multimediali[71], per arrivare fino a supporti didattici che presentano inconsueti percorsi di

[67] Walter Panciera, Andrea Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Milano, 2009, p. 79. Su tali aspetti cfr. anche Walter Panciera, Andrea Savio, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Le Monnier Università, Milano, 2022; Hanneke Bartelds, Geerte M. Savenije, Carla van Boxtel, *Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education*, in «Theory & Research in Social Education», n. 48, 2020, pp. 529-551 (https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00933104.2020.1808131?needAccess=true); Eugene Lewis Hasluck, *The Teaching of History*, Wentworth Press, 2019 e David G. Watts, *The Learning of History*, Routledge, 2018.

[68] Piero Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma, 2000, p. 26. Su tali aspetti cfr. anche Piergiovanni Genovesi, *Utilità della storia. I tempi, gli spazi, gli uomini*, Diabasis, Reggio Emilia, 2005 e gli interventi apparsi in «Il bollettino di Clio», n. 15, 2021 (*Utilità e inutilità della storia*).

[69] Devo il riferimento a Beatrice Pontalti, *Astuccio degli argomenti di storia*, Erickson, Trento, 2022.

[70] Cfr, ad esempio il dossier *«La Storia che vorrei»*, a cura di Filippo Benfante e Francesco Staderini. Con interventi di Franco Bertini, Lucio Caracciolo e Adriano Roccucci, Alberto Cavaglion, Nicolò Da Lio, Maria Beatrice Di Castri, Miguel Gotor, Walter Panciera, Adriano Prosperi, Elena Tabacchi, Enrico Zanette (https://www.mondadorieducation.it/la-storia-che-vorrei/).

[71] Sui manuali scolastici cfr. Salvatore Adorno, *La comprensione del testo di storia. Il progetto Com.Te.Sto. sui manuali di storia contemporanea*, in Agnese Amaduri, Daria Motta, Melania Nucifora (a cura di), *I manuali di storia: i temi, la narrazione, la lingua*, Euno, Leonforte, 2023, pp. 7-17; i contributi presenti in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini, *Pensare storicamente*…cit, (Andrea Miccichè, *Il sussidiario di storia e la Scuola primaria*, pp. 207-224, Marco Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, pp 225-255, Antonio Brusa, *Manuali nel tempo presente*, pp. 257-268 e Vito Loré, *Il problema dei manuali*, pp. 269-273); Francesco Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, in Francesco Monducci (a cura di), *Insegnare storia*. *Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2018, pp. 75-86 (ripubblicato in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria*…cit., pp. 171-183), Vito Loré, Riccardo Rao, *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in «Reti Medievali», n. 2, 2017, pp. 305-340 e i contributi contenuti in Giuseppe Bosco, Claudia Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e Università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004 (Giovanni Sabbatucci, *Perché si scrive un Manuale?*, pp. 117-121, Emilio Zanette, *Comunicare con il manuale*, pp. 123-12 e in particolare – per uno sguardo comparativo – Umberto Baldocchi, *Il manuale di storia tra modernità e post-moderno. Note e riflessioni a margine di una ricerca comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo*, pp. 289-302. In tale prospettiva cfr anche Maria Repoussi, Nicole Tutiaux-Guillon, *New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography*, in «Journal of Educational Media, Memory, and Society», n. 1, 2010,

lettura[72] e libri che prevedono approcci interattivi e ludici, con finali alternativi delle vicende storiche, in una dimensione controfattuale non forse priva di criticità se non supportata da un solida contestualizzazione[73].

Un manuale di storia – si legge nella pagina introduttiva a uno di questi, particolarmente ben articolato – deve collaborare con quanto fa ancora della scuola un luogo di esperienza e di memoria. Non può appagarsi del proprio statuto disciplinare ma deve ristabilire un rapporto di tensione e reciprocità fra passato e presente: se vogliamo recuperare esperienza e memoria dobbiamo studiare il passato alla luce costante del presente e convocarlo qui davanti ai nostri occhi perché ci parli di noi e ci costringa a esistere veramente. C'è la trafila dei fatti storici, certo; ma soprattutto ci siamo noi di fronte alla storia, alla sua complessità interdisciplinare e interculturale, ai suoi documenti e alle sue innumerevoli prospettive[74].

Come ha evidenziato Krzysztof Pomian, «in storia, edificio perennemente in costruzione, le vecchie impalcature vengono smontate solo per erigerne subito di nuove»[75] e a ben vedere anche gli insegnanti dovrebbero proporre agli studenti un insieme di contenuti continuamente avvolti da «impalcature», di sollecitazioni aggiornate capaci di rispondere alle domande e ai problemi che sorgono nel presente, ma che trovano nel passato significato e senso. Un cantiere della storia sempre aperto insomma: a tale proposito – come ha osservato Antonio Gramsci nei *Quaderni del carcere* – «la storia è sempre storia contemporanea»[76], poiché ogni epoca storica e ogni storico la interroga in base alle istanze e alle categorie del presente. Tuttavia, il problema sembra risiedere nel fatto che «forse non siamo né equipaggiati né pronti per quest'attività del pensare, dello stabilirci nella lacuna tra passato e futuro»[77], di raccontare il passato declinato al presente andando «oltre il libro di storia»[78]. Il presente, infatti, è continuamente alimentato da una pluralità di stimoli, sensazioni, immagini, voci ed eventi

pp. 154-170. Per una prospettiva storica cfr. Piergiovanni Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

[72] Cfr. ad esempio Alessandro Volpi, *Una storia cento storie in tre parole. Coerenza, contraddizione, caso*, Pacini, Pisa, 2020, che – come si legge nella quarta di copertina – suggerisce «percorsi di lettura insoliti, divertenti, affascinanti la cui narrazione ha uno scopo principale: dimostrare che il racconto storico è davvero godibile e che il rapporto con le immagini lo rende il migliore strumento per rappresentare lo "spirito" dei tempi».

[73] Cfr. ad esempio Luca Raina, Ivano Colombo, *Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco. Percorsi operativi e laboratori per la secondaria di primo grado*, Erikson, Trento, 2022.

[74] *Di fronte alla storia: il colpo di spillo, l'esperienza, la memoria*, in Pietro Cataldi, Ennio Abate, Sara Luperini, Lidia Marchigiani, Cinzia Spingola, *Di fronte alla storia. Eventi, persone, luoghi fra passato e presente. Dalla guerra dei Trent'anni all'imperialismo (dal 1648 al 1914)*, 2, G. B. Palumbo & C. Editore, 2009, p. V.

[75] Krzysztof Pomian, *Che cos'è la storia*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 49 [ed. or.: *Sur l'histoire*, Gallimard, Paris, 1999].

[76] Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*, a cura di Valentino Gerratana, Vol. II, Quaderni 6-11 (1930-1933), Einaudi, Torino, 2001, p. 1242.

[77] Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991, p. 37 [ed. or.: *Between Past And Future*, The Viking Press, New York, 1961]. Su tali aspetti cfr. Paolo Rumiz, Carlo Greppi, David Bidussa, *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2016 (eBook).

[78] David Bidussa, *Oltre il libro di storia*, in Paolo Rumiz, Carlo Greppi, David Bidussa, *Il passato al presente*…cit., s. p..

in successione di cui si conservano frammenti sparsi, senza riuscire a ordinarli in una narrazione coerente[79]. Nel 1972, Italo Calvino aveva espresso questo concetto attraverso la descrizione di Eufemia, una città immaginaria e suggestiva:

> la notte, accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili, o sdraiati su mucchi di tappeti, a ogni parola che uno dice – come "lupo", "sorella", "tesoro nascosto", "battaglia", "scabbia", "amanti" – gli altri raccontano ognuno la sua storia di lupi, di sorelle, di tesori, di scabbie, di amanti, di battaglie. E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando per restare sveglio al dondolio del cammello o della giunca ci si mette a ripensare tutti i propri ricordi a uno a uno, il tuo lupo sarà diventato un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie, al ritorno da Eufemia, la città in cui ci si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio[80].

Nel brano, Italo Calvino descrive Eufemia come una città in cui le persone si scambiano storie, trasformando i ricordi personali in racconti collettivi. Qui, la memoria non è statica, ma si evolve attraverso la narrazione, contaminandosi con le esperienze altrui e rinnovandosi nel tempo. Ogni parola evocata diventa il punto di partenza per nuove storie, che si intrecciano e si modificano a ogni passaggio. Questa visione è particolarmente significativa per la didattica e la ricerca storica, poiché evidenzia come il passato non sia un insieme di fatti assoluti, ma un tessuto narrativo che si arricchisce di prospettive, interpretazioni e significati diversi. La storia, proprio come le memorie scambiate a Eufemia, non è mai un racconto univoco, ma un mosaico di voci che si sovrappongono, si influenzano e si rinnovano nel tempo.

Come esplicitato nelle Indicazioni nazionali del 2012, «occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia, nelle sue varie dimensioni – mondiale, europea, italiana e locale – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie e religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale»[81]: una prospettiva, quella di allargare i confini della storia in termini geografici – ma anche in relazione alle identità e alle differenze culturali[82] – che a ben vedere le

[79] Rolando Dondarini, *Lo studio e l'insegnamento della storia medievale*, CLUEB, Bologna, 1996, p. 21.

[80] Italo Calvino*, Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972, p.17.

[81] Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 42 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).

[82] Su tali aspetti cfr. Antonio Brusa, Luigi Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma, 2008. Sulle prospettive della didattica della storia, anche in ottica comparativa internazionale, cfr. i numeri monografici di «Dimensioni e problemi della ricerca storica» n. 1, 2021 e «Didattica della storia-Journal of Research and Didactics of History», n. 1S, 2, 2020 dedicati agli *orizzonti disciplinari della didattica della storia*. Cfr. inoltre Enrico Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019; Tobia Cornacchioli, *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla didattica insegnata; la mediazione didattica*, Pellegrini editore, Cosenza, 2002; Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives,* NYU, 2000 e Antonio Nanni, Claudio Economi, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1997.

nuove Indicazioni elaborate nel 2025 non sembrano voler assumere tra le motivazioni alla base dello studio della storia:

> solo l'Occidente conosce la Storia. Ha scritto Marc Bloch: "I greci e i latini, nostri primi maestri, erano popoli scrittori di storia. Il cristianesimo è una religione di storici. […] è nella durata, dunque nella storia, che si svolge il gran dramma del Peccato e della Redenzione". Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, come compilazioni annalistiche di dinastie o di fatti eminenti succedutisi nel tempo; allo stesso modo, per un certo periodo della loro vicenda secolare anche altre civiltà, altre culture, hanno assistito a un inizio di scrittura che possedeva le caratteristiche della scrittura storica. Ma quell'inizio è ben presto rimasto tale, ripiegando su sé stesso e non dando vita ad alcuno sviluppo; quindi non segnando in alcun modo la propria cultura così come invece la dimensione della Storia ha segnato la nostra[83].

Non è forse un caso che l'Italia non abbia ancora aderito all'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHTE) istituito nel 2020 in seno al Consiglio d'Europa, la cui missione è promuovere un'istruzione di qualità per migliorare la comprensione della cultura democratica. L'Osservatorio fornisce una panoramica accurata dello stato dell'insegnamento della storia nei suoi Stati membri, basata su dati e fatti affidabili sulle modalità di insegnamento della storia, analizzati attraverso specifici rapporti periodici[84].

I.3 – Raccontare la storia: l'approccio laboratoriale alla narrazione

> La storia che io auspico – così Fernand Braudel nel 1944 in occasione di un ciclo di lezioni tenute nel campo di concentramento tedesco di Lubecca – è una storia nuova, imperialistica e anche rivoluzionaria, capace, per rinnovarsi e compiersi, di saccheggiare le ricchezze delle vicine scienze sociali; una storia, ripeto, che è profondamente cambiata, che ha fatto notevoli passi avanti, lo si voglia o no, nella conoscenza degli uomini e del mondo: in una parola, nell'intelligenza

[83] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 2025, p. 68 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272). In relazione alla didattica della storia, le linee di indirizzo delle nuove Indicazioni sono state ispirate dal testo di Ernesto Galli Della Loggia, Loredana Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Editrice Morcelliana-Scholé, 2023. Sul dibattito suscitato da testo cfr. l'intervento di Luigi Cajani, *L'identità colpisce ancora. Un libro sul curricolo scolastico di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla*, 30 marzo 2024 (https://www.historialudens.it/biblioteca/524-l-identita-colpisce-ancora-un-libro-sul-curricolo-scolastico-di-ernesto-galli-della-loggia-e-loredana-perla.html). La prima stesura delle Indicazioni 2025, nell'ambito della storia, ha dato vita alla presa di posizione critica di varie associazioni (https://www.sissco.it/comunicato-congiunto-delle-societa-di-storia-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/): Consulta Universitaria per la Storia Greca e Romana(CUSGR); Società Italiana per la Storia Medievale (SISMED); Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM); Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO); Società italiana di Storia ambientale (SISAM); Consulta universitaria per la storia del cristianesimo e delle chiese (CUSCC); Società italiana di didattica della Storia (SIDIDAST); Società Italiana di Storia delle religioni (SISR); Consulta Universitaria per la Storia delle Religioni (CUSR); Società italiana delle storiche (SIS); Associazione Italiana Studi Storia Europa Centrale e Orientale (AISSECO); Società per gli studi di Storia delle istituzioni; Società italiana di Storia internazionale (SISI); Società italiana di Storia del Lavoro (SISLAV); Associazione italiana di Public History (AIPH).

[84] Cfr. https://www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching. Cfr. anche Alain Lamassour, *L'Europe au défi de l'enseignement de l'histoire*, in «Question d'Europe», n. 613, 15 novembre 2021, pp. 1-5. Sul ruolo svolto dal Consiglio d'Europa nell'ambito dell'insegnamento della storia, attraverso una serie di conferenze, cfr. Aldo Accardo, Umberto Baldocchi, *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

stessa della vita. La definirei una *grande* storia, una storia *profonda*. Una *grande* storia vuol dire una storia che punta al generale, capace di estrapolare i particolari, di superare l'erudizione […]. Grande storia, ma anche storia *profonda* […], una storia degli uomini vista nelle sue realtà collettive, nell'evoluzione *lenta* delle *strutture*[85].

Il concetto di profondità della storia – intesa come pratica innovativa e interdisciplinare della *Nouvelle histoire* – che Fernand Braudel proietta sulla ricerca può a ben vedere essere applicato all'ambito della narrazione nei vari livelli (informativo, persuasivo e teorico) proposti da Jerzy Topolsky[86], in un contesto che tenga in considerazione «non tanto un discorso metodologico astratto […], quanto una descrizione del lavoro concreto e delle inquietudini»[87] che emergono costruendo il dispositivo storico, passando dalle fonti al racconto[88].

Se vogliamo studiare i fatti sociali, così complessi nel loro insieme, – prosegue Braudel – non serviamoci dunque di una sola fonte di luce, per quanto interessante essa sia; mi riferisco, ad esempio, al proiettore della storia politica, utilizzato per tanto tempo a scapito di tutti gli altri; esso infatti illumina un solo settore del passato e non sempre il più importante… […] Lo stesso accadrebbe se lo storico scegliesse di limitarsi ad altre sfere di attività del passato: a fatti intellettuali, economici o culturali. Punti di vista certo significativi, ma pur sempre parziali. Il nostro intento, invece, è accendere tutte le luci contemporaneamente[89].

Tale prospettiva legata alla ricerca può essere declinata anche in accezione didattica[90], sottolineando l'importanza di fornire ai giovani una narrazione che consideri gli avvenimenti politici, sociali, culturali ed economici e abbia come oggetto di studio l'uomo, gli individui: donne, uomini e bambini comuni socialmente collocati «in fondo alla storia»[91].

Gli studenti – si legge in un uno dei più recenti contributi dedicati alla didattica della storia – pensano alla storia come a una linea temporale, un insieme di date e luoghi che costituiscono la sostanza della storia. Al suo interno spiccano alcuni protagonisti (Alessandro Magno, Cesare, Carlo Magno, Napoleone, Garibaldi ecc.) che, staccati dal contesto storico,

[85] Fernand Braudel, *Storia, misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, 1998, pp. 27-28 [ed. or.: *Histoire, mesure du monde*, in Fernand Braudel, *Les Ambitions de l'Histoire*, a cura di Roselyne de Ayala, Paule Braudel, Editions de Fallois, Paris, 1997].

[86] Cfr. Jerzy Topolsky, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.

[87] Gianmario Guidarelli, Carmelo G. Malacrino (a cura di), *Storia e narrazione. Retorica, memoria, immagini*, Bruno Mondadori, Milano, 2005, p. 1.

[88] Cfr. Fondazione Maria e Goffredo Bellonci, Accademia Nazionale Virgiliana (a cura di), *Narrare la storia. Dal documento al racconto*, Mondadori, Milano, 2006, con presentazione di Tullio de Mauro. Su tali aspetti cfr. inoltre Jasenka Gudelj, Paola Nicolin (a cura di), *Costruire il dispositivo storico. Tra fonti e strumenti*, Bruno Mondadori, Milano, 2006 e Fabia Cigni, Valeria Tomasi (a cura di), *Tante storie. Storici delle idee, delle istituzioni, dell'arte e dell'architettura*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.

[89] Fernand Braudel, *Storia, misura del mondo*…cit., p. 44.

[90] Per un'analisi dei più recenti orientamenti didattici cfr. Elena Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Edises, Napoli, 2024.

[91] Cfr. Fabio Caffarena, *In fondo alla storia. La storia di chi sta in fondo*, in Stefano Maso (a cura di), *Guardare dal fondo*, Casfoscarina, Venezia, 2009, pp. 57-69.

mandano in cortocircuito il rapporto fra passato e presente. L'approccio «fatti e personaggi» non sviluppa il pensiero critico: il contesto rimane celato dagli attori principali[92].

La storia, quindi, non riguarda esclusivamente i grandi personaggi del passato, ma include un variegato «contesto» composto da processi, dinamiche e storie di comparse – ma non trascurabili – come quelle definite da Eric J. Hobsbawn «non comuni» e in grado di incidere sulla storia generale[93]. Più recentemente Carlo Greppi ho sottolineato come «La storia politico-diplomatica – in genere: la storia del potere –, la storia economico-sociale e la storia del pensiero o delle idee sono di immenso interesse, ma sono l'architrave su cui, è bene ricordarselo, si innestano le vite delle persone»[94].
Un caso-studio paradigmatico relativo a tale approccio è fornito dal mugnaio Domenico Scandella, conosciuto come Menocchio, coinvolto nel Cinquecento in due procedimenti giudiziari per eresia che consentono di esplorare sia la religiosità di individui comuni sia la loro capacità di sviluppare una visione critica del mondo: Carlo Ginzburg, nel suo celebre libro *Il formaggio e i vermi*[95], attraverso la vicenda di Menocchio assume una prospettiva "microstorica" [96] che non riguarda solo le presunte pratiche eretiche di un mugnaio, ma offre uno spaccato sulle dinamiche sociali e culturali dell'epoca, sul modo in cui anche le persone più umili e apparentemente insignificanti possano contribuire a rivelare i profondi cambiamenti alla base del divenire storico.
Occorre perseguire una storia (ma anche una didattica della storia) non interessata – come ha evidenziato Lucien Febvre – a un essere umano «astratto, eterno, in fondo immutabile e in perpetuo identico a sé stesso», ma a «uomini dotati di funzioni molteplici, di attività diverse, di preoccupazioni

[92] Andrea Miccichè, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*…cit., p. 124.

[93] Cfr. Eric J. Hobsbawm, *Gente non comune. Storie di uomini ai margini della Storia*, Rizzoli, Milano, 2000 [ed. or.: *Uncommon People. Resistance, Rebellion and Jazz*, The New Press, New York, 1998].

[94] Carlo Greppi, *storie che non fanno la Storia*, Laterza, Roma-Bari, 2024, p. 12.

[95] Cfr. Carlo Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino, 1976.Il libro continua a rappresentare un caso storiografico: cfr. Marco Perez, *A 40 anni da Il formaggio e i vermi di Carlo Ginzburg*, in «Nazioni e Regioni», n. 8, 2016, pp. 109-119 e Aldo Colonnello, Andrea Del Col (a cura di), *Uno storico, un mugnaio, un libro. Carlo Ginzburg, Il formaggio e i vermi, 1976-2002***,** Università degli Studi di Trieste, Trieste, 2003. Il lavoro di Ginzburg segue il pionieristico solco tracciato dalla storia del contadino Bodo ricostruita nel 1924 da Eileen Power nello studio *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, 1966 [ed. or.: *Medieval People*, Methuen, London, 1924] e il lavoro di Michel Foucault, *Io, Pierre Rivière, avendo sgozzato mia madre, mia sorella e mio fratello…*, Einaudi, Torino, 1976 [ed. or.: *Moi Pierre Riviere, ayant égorgé ma mèrem na soeur et mon frère…*, Gallimard, Paris, 1973]. Cfr. anche gli studi di Natalie Zemon Davis, *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, con postfazione di Carlo Ginzburg, Einaudi, Torino, 1984 [ed. or.: *Le retour de Martin Guerre*, Robert Laffont, Paris,1982] e *Storie d'archivio. Racconti di omicidio e domande di grazia nella Francia del Cinquecento*, Einaudi, Torino, 1992 [ed. or.: *Fiction in the Archives. Pardon tales and their tellers in sixteenth-century France*, Stanford University Press, Stanford,1987].

[96] Per una riflessione sulla prospettiva microstorica cfr, Francesca Trivellato, *Microstoria e storia globale*, Officina Libraria, Roma, 2023; Paolo Lanaro (a cura di), *Microstoria. A venticinque anni da L'eredità immateriale*, FrancoAngeli, Milano, 2011 e Jacques Revel (a cura di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Viella, Roma, 2006, oltre al contributo di Giovanni Levi, *Il piccolo, il grande e il piccolo*, in «Meridiana», n. 10, 1990, pp. 211-234.

e attitudini varie, che tutte si mescolano fra loro, si urtano, si contraddicono, finendo per concludere una pace di compromesso, un *modus vivendi* che si chiama la Vita»[97].

Considerazioni che si integrano a quelle avanzate da Edgar Morin nel manifesto per il cambiamento dell'insegnamento attraverso la consapevolezza critica, che costituisce una riflessione profonda sull'importanza di educare a navigare nell'incertezza della conoscenza, mai acquisita in modo definitivo[98]. Morin utilizza la metafora dell'oceano di incertezze per descrivere la condizione in cui gli esseri umani si trovano, potendo contare su poche isole di certezze rappresentate dalle conoscenze consolidate e da utilizzare come punti di riferimento e di partenza, ma non di arrivo. Declinate sulla storia, tali considerazioni affidano a questa disciplina l'obiettivo di insegnare a "navigare", sviluppando la capacità di affrontare l'incertezza senza esserne sopraffatti. In tal senso, l'educazione non deve limitarsi a trasmettere nozioni, ma a preparare gli individui a vivere in un mondo complesso e in continua evoluzione, attraverso processi di costruzione, de-costruzione e ri-costruzione che rendono il passato vivo, comprensibile, in modo che non appaia distante o estraneo.

«Se fossi un antiquario, – si legge in una citazione di Henri Pirenne ripresa da Marc Bloch – non avrei occhi che per le cose vecchie. Ma io sono uno storico, è per questo che amo la vita»[99]: una metafora che riflette la profonda distinzione tra l'approccio dell'antiquario e quello dello storico. L'antiquario si concentra sugli oggetti del passato, sulla conservazione e la valorizzazione, per il loro valore estetico o materiale, lo storico è invece interessato a comprendere il significato e l'evoluzione della vita e delle civiltà nel tempo. Pirenne esprime una propensione dello storico per il dinamismo e il continuo cambiamento che caratterizzano la storia umana. Lo storico non si limita a custodire il passato, ma lo interpreta e lo colloca nel presente, per capire come le civiltà, le idee e le società, ma anche il singolo individuo, si sviluppano e interagiscono nel corso del tempo.

La storia, dunque, come prodotto culturale frutto di una continua de-costruzione e ri-costruzione[100]. La verità a cui mira non è assoluta, fuori dal tempo, ma connessa a un'interpretazione. Ecco, quindi, l'invito di Jacques Le Goff a riconoscere la fonte, il documento storico come «risultato prima di tutto di un montaggio, conscio o inconscio, della storia, dell'epoca, della società che lo ha prodotto, ma

---

[97] Citazione da Lucien Febvre da *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris, 1953, p. 103, in Jacques Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, Laterza, Roma-Bari, 1987, p. 1.

[98] Edgar Morin, *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano, 2015 [ed. or.: *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, Arles, 2014]. Sull'importanza del pensiero critico nell'essere umano si rimanda anche alle riflessioni di Antonio Gramsci raccolte nel volume di Giuseppe Benedetti, Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*, L'Asino d'oro edizioni, Roma, 2018, pp. 25-36.

[99] Marc Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1998, p. 36 [ed. or.: *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949].

[100] Cfr. Fabio Caffarena, *Inquietudini tra metodo e narrazione: scrivere la storia, raccontare storie*, in «Publifarum», n. 36, 2021, pp. 22-33.

anche delle epoche successive durante le quali ha continuato a vivere, magari dimenticato, durante le quali ha continuato a essere manipolato, magari nel silenzio […]. Al limite, non esiste un documento-verità. Ogni documento è menzogna. Sta allo storico il non fare l'ingenuo»[101].

Ogni narrazione è risultato dello sforzo compiuto dalle società «per imporre al futuro – volenti o nolenti – quella data immagine di sé stesse»[102]. L'interpretazione gioca quindi un ruolo cruciale nel modo in cui viene percepita e compresa la realtà storica:

> sono persuaso – così Georges Duby descrive il nesso tra fatti e interpretazione – dalla soggettività del discorso storico, che questo discorso è il prodotto di un sogno, di un sogno che non è tuttavia interamente libero, giacché i grandi sipari di immagini di cui è fatto devono necessariamente essere assicurati a dei ganci… Ma tra questi ganci, si insinua il desiderio… Le nostre 'fonti', alla fine, non sono che una specie di supporto o meglio di trampolino, per prendere lo slancio, il rimbalzo, per costruire, con la massima agilità, un'ipotesi, valida, ben puntellata, su ciò che hanno potuto essere degli avvenimenti, o delle strutture[103].

Nell'ambito di tale prospettiva, la storia rappresenta un'analisi che tiene conto dell'inclinazione del narratore, elemento peraltro arricchente per la comprensione della storia, consentendo di far emergere sfaccettature e dimensioni che potrebbero essere altrimenti trascurate.

Lo storico sceglie quindi il punto di osservazione, il tipo di esposizione alla luce degli eventi, «su che scene soffermarsi, quale sguardo adottare, che tono utilizzare, quanti dettagli inserire, cosa tenere dentro e cosa lasciare fuori, come montare il materiale con cui ha ricostruito quel tratto del nostro passato»[104]. Ma non solo: lo sguardo che viene dato alla narrazione di un determinato avvenimento dipende anche dal modo in cui quell'evento viene concepito a livello culturale da una determinata società. Questo perché – come ricorda Edward H. Carr citando le parole di Karl Marx – anche eventi «sorprendentemente analoghi» in contesti diversi produrranno effetti «completamente diversi»[105]. Donald Sassoon spiega in modo originale ed efficace questo concetto:

> Mi sono reso conto molto presto che la storia (a differenza della matematica) non è interpretata ovunque allo stesso modo. Fu quando iniziai a frequentare le scuole elementari a Parigi, in un'epoca in cui a ogni scolaro francese si insegnava che i "nostri" antenati erano i galli. Il libro di lettura che utilizzavamo conteneva un'immagine del condottiero gallo Vercingétorix (che ispirò il personaggio della famosa serie a fumetti Asterix […]) che aveva sfidato i conquistatori romani, era stato sconfitto da Giulio Cesare nella battaglia di Alesia, tratto prigioniero a Roma, fatto sfilare per le strade

[101] Jacques Le Goff, *Documento/monumento*, in *Enciclopedia*, vol. V, Einaudi, Torino, 1978, p. 46.

[102] Ibidem.

[103] George Duby, *Il sogno della storia*. *Un grande storico contemporaneo a colloquio con il filosofo Guy Lardreau*, Garzanti, Milano, 1986, p. 46 [ed. or.: *Dialogues*, Flammarion, Paris, 1980 (coautore Guy Lardreau)].

[104] Carlo Greppi, *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Utet, Milano, 2020, p. 20.

[105] Edward H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966, p. 71 [ed. or.: *What is History?*, Macmillan & C., London, 1961].

e infine giustiziato. Eravamo pieni di simpatia e pietà per l'uomo in catene trascinato dietro al cocchio del malvagio conquistatore[106].

Pochi anni più tardi, Sasson si trasferì in una scuola elementare di Milano, dove ricevette «la migliore lezione di storia»:

Fatto confortante, le tabelline erano le stesse, ma nelle pagine di storia del nostro sussidiario, dell'eroe gallo non era fatta menzione. Chiesi alla maestra di "Vercingétorix". Dopo un istante di esitazione disse: «Ah, si, Vercingetorige», aggiungendo, «uno dei tanti barbari schiacciati dalla potenza delle legioni romane di Cesare». Mi fece una certa impressione: un eroe nazionale francese era quasi sconosciuto in Italia, un paese confinante, dove si celebrava il bruto che lo aveva ridotto in catene. Fu la migliore lezione di storia della mia vita[107].

Vercingetorige, eroe nazionale francese, diventa «uno dei tanti barbari» in Italia. La differente percezione di Vercingetorige in Francia e in Italia dimostra come la narrazione storica non possa mai essere universale, ma debba essere compresa come il risultato di una selezione e interpretazione che riflette le necessità culturali e politiche di un determinato contesto. La storia non è un insieme di verità immutabili, ma una costruzione che cambia in base alla visione del mondo di chi la racconta, alla cultura che la promuove e agli obiettivi che intende raggiungere. Scrive Johan Huizinga:

Ogni civiltà produce una sua forma di storia […]. Il tipo di civiltà determina che cosa per essa debba essere storia, e come debba esserlo. Quanto più una civiltà coincide con il popolo, un regno, una tribù, tanto più semplice è la sua storia. Se una civiltà generale è differenziata in varie nazioni, e queste a loro volta sono differenziate in gruppi, classi, partiti, si ha ovviamente una corrispondente differenziazione della forma di storia[108].

A partire da queste considerazioni il reperimento dei documenti, per quanto accurato, rappresenta sempre una campionatura: tale scelta rappresenta la prima fase dello smontaggio, del vaglio critico, che ben lungi da esprimere una formula matematica, riflette un'alchimia che dipende dal punto di osservazione, dal tipo di domanda posta al documento, all'utilizzo nell'ambito della ricerca.

Lo storico deve essere un interprete che traduce i valori di altre civiltà nella nostra lingua. Egli è sempre consapevole dei valori individuali che traduce, come anche della possibilità, nonostante tutto, di compiere una tale traduzione. Lo storico rende la società consapevole della propria individualità e allo stesso tempo rende questa individualità comprensibile agli altri. Comprendere gli altri – ecco il compito che lo storico deve prefiggersi. Non è facile averne uno più difficile. È difficile averne uno più bello[109].

---

[106] Donald Sassoon, *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*, Garzanti, Milano, 2019, p. 9.

[107] Ibidem.

[108] Johan Huizinga, *La scienza storica. Il suo valore, la sua attualità*, Res Gestae, Milano, 2013, p. 14 [ed. or.: *De wetenschap der geschiedenis*, H. D. Tjeenk Willink & Zoon N.V., Harleem, 1937].

[109] Witold Kula, *Riflessioni sulla storia*… cit., p. 234.

Ricerca storica e didattica si compenetrano nel concetto di comprensione degli altri, intesa come attività dinamica che superi il manuale, la lezione frontale e l'interrogazione orale come tripode dell'insegnamento della storia, considerata – secondo un luogo comune – materia alla quale affidare la trasmissione intergenerazionale dell'identità collettiva[110]. In tale contesto – come ha rilevato Paolo Corsini in merito al rapporto tra sapere storico e insegnamento della storia – la ricerca diventa uno strumento proficuamente anti-didattico[111].

«Come si studia la storia? E come si racconta? Sono queste, a ben vedere, – per Sergio Luzzatto – le due domande che stanno dietro ogni riflessione possibile sulla cosiddetta "metodologia della ricerca storica"», che può rivelarsi invitando «il pubblico di oggi – i lettori, gli studenti – dentro la loro officina, per illustrare concretamente come se ne utilizzano gli attrezzi»[112], abbattendo appunto i confini tra ricerca e didattica[113].

Il confronto con i metodi della ricerca storica da parte degli insegnanti – si legge in un recente volume dedicato all'insegnamento della preistoria e della storia antica nella scuola primaria – è *conditio sine qua non* perché essi stessi assumano una postura riflessiva e di ricerca nel fare storia in classe, promuovendo negli alunni lo sviluppo del pensiero critico, educandoli alla curiosità e al dubbio, a ragionare per ipotesi e a verificarle[114].

Ecco, quindi, l'importanza di mettere alla prova gli studenti su cosa sia la storia, a cosa serva, come si ricostruisca e perché sia importante studiarla. L'acquisizione di una «mente storica»[115], radicata nella consapevolezza sul senso di ciò che dovrà essere acquisito, è importante perché, oltre a contribuire alla formazione storica, dà la possibilità di formare cittadini coscienti del tempo passato, presente e futuro. Ovviamente, – come ha evidenziato Ermanno Rosso – non si chiede a uno studente di possedere compiutamente lo statuto epistemologico della storia, tantomeno di pensare – secondo

[110] Cfr. Andrea Zannini, *Il manuale di storia nella scuola d'oggi. La parola agli insegnanti*, in Fabiana Di Brazzà, Ilvano Caliaro, Roberto Norbedo (a cura di), *Le carte e i discepoli. Studi in onore di Claudio Griggio*, Forum, Udine, 2016, pp. 504-513 e Beatrice Borghi, *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Pàtron Editore, Bologna, 2009.

[111] Cfr. Paolo Corsini, *Storiografia. Saggio critico, testimonianze, documenti*, Edizioni Accademia, Milano, 1978, pp. 148-178 e in particolare il paragrafo su *La ricerca come antididattica*, pp. 159-162.

[112] Sergio Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari, 2010, p. 3.

[113] Per un inquadramento cfr. «Ricerche Storiche», n. 3, 2024, a cura di Beatrice Borghi, Rolando Dondarini, Francesco Senatore (*La didattica della storia. Ricerche, proposte, esperienze*) e Antonio Gioia, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica: contesti, programmi, manuali*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.

[114] Massimo della Misericordia, Claudia Fredella (a cura di), *Preistoria e storia antica. Fondamenti per l'insegnamento nella scuola primaria*, Pearson, Milano, 2025, p. IX.

[115] Cfr. Giulio De Martino (a cura di), *La mente storica. Orientamenti per la didattica geo-storico-sociale*, Liguori, Napoli, 2006.

la definizione di Sam Wineburg – in modo «innaturale» come uno storico[116], ma di «avviarsi ad una comprensione dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina, acquisendo gradualmente quell'approccio storico critico dei problemi, che rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della storia»[117]. Questo approccio pedagogico risulta fondamentale per:

- *Promuovere la riflessione critica:* chiedere di riflettere sul significato e sulle finalità della storia incoraggia a esaminare le fonti, interrogarsi sulle interpretazioni e a comprendere come la narrazione storica possa far riferimento a prospettive differenti. La didattica della storia fa riferimento all'analisi critica delle fonti ed esercita un insostituibile ruolo educativo.

- *Collegare la storia alla vita reale:* riflettere sul significato della storia aiuta a verificare come gli eventi passati influenzino il tempo presente e futuro. Questo collegamento con la vita reale rende la storia più rilevante e interessante per gli studenti.

- *Sviluppare una comprensione critica della società:* la consapevolezza sociale del ruolo della storia promuove la comprensione critica dei sistemi sociali, politici ed economici.

- *Sostenere l'apprendimento continuo:* comprendere il valore della storia come percorso dinamico consente di riconoscere la disciplina come un processo in divenire.

La comunità educativa può tentare di rispondere a questi quattro obiettivi attraverso il laboratorio di storia, strumento ormai riconosciuto come imprescindibile[118], ispirato alle teorie della pedagogia costruttivista, che si affianca senza contrapporsi alle pratiche tradizionali dell'insegnamento della storia che possono essere riassunte nei tre pilastri tradizionali: la storia generale, il principio cronologico-sequenziale e il modello trasmissivo del sapere.

---

[116] Cfr. Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001, che riflette sul valore didattico e pedagogico della storia. Cfr. Paolo Ceccoli, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, 2021 (https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/).

[117] Ermanno Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, De Agostini Scuola-Utet, Novara, 2006, p. 109.

[118] Cfr. il *Manifesto per la Didattica della Storia* elaborato nel 2019 a cura del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna, nel quale si promuove «l'adozione del metodo laboratoriale con cui coinvolgere e attivare gli allievi ricorrendo all'uso di fonti e a ricerche di gruppo», p. 15 (https://centri.unibo.it/dipast/it/ricerca/manifesto-per-la-didattica-della-storia). Cfr. Beatrice Borghi, Rolando Dondarini, *Un Manifesto per la Didattica della Storia*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», n. 1, 2019, pp. 1-20.

Occorre tuttavia una riflessione sul concetto di laboratorio di storia[119], per il quale – a ben vedere – nella letteratura scientifica non esistono definizioni codificate e metodi condivisi, ma approcci attuativi in cui lo studente è considerato come storico alla ricerca delle fonti e all'insegnante è attribuito il ruolo di «facilitatore e addestratore»[120] durante la scelta (talvolta predefinita o indirizzata dall'insegnate stesso), l'interrogazione e l'interpretazione delle fonti (dal documento d'archivio al filmato recuperato nel web) [121].

L'attività laboratoriale nell'ambito della didattica della storia si sviluppò negli anni Settanta con l'intento di introdurre percorsi didattici capaci di coinvolgere attivamente gli studenti, un modello che in quegli anni non prese forma solo nelle aule scolastiche, ma entrò nei palinsesti della televisione, rappresentando per certi aspetti un primo esempio pionieristico di *Public history*[122]: tale innovazione si poneva come finalità primaria quella di spingere i discenti – sia individualmente che in gruppo – ad affrontare in modo attivo problemi concreti legati a tematiche storiche, sotto la guida di un insegnante che li assisteva nella formulazione di strategie di *problem solving* per trovare soluzioni adeguate. L'obiettivo principale era passare da un approccio basato sulla mera trasmissione delle conoscenze storiche a un processo più coinvolgente e partecipativo, dove il gruppo classe potesse avere un ruolo attivo nella costruzione del sapere storico non inficiando la scientificità del processo di apprendimento. In particolare, il laboratorio di storia si pose fin da subito la finalità di guidare gli studenti nelle diverse fasi di de-costruzione e ri-costruzione della conoscenza, partendo dall'analisi

[119] Per un inquadramento cfr. Maurizio Gusso, *Didattica della storia: ricerca e laboratorio. Il dibattito italiano (1967-85). Bibliografia ragionata*, in Ornella Clementi, Grazia Marcialis, Teodoro Sala (a cura di), *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Bruno Mondadori, Milano, 1986, pp. 270-283. Tra i contributi più recenti cfr. Pamela Giorgi, *Lo studente alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia*, in Pamela Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Carocci, Roma, 2023, pp. 15-22 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/insegnare-storia-in-laboratorio-connettere-didattiche-attive-ed-esigenze-curricolari-con-uno-sguardo-alluso-del-patrimonio-culturale/); Antonio Brusa, *Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi*, in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di*), Pensare storicamente*…cit., pp. 49-71 e Anna Maria Berti, *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 50-59.

[120] Walter Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria*…cit., pp. 78-79.

[121] In generale, sulla didattica laboratoriale della storia nella scuola primaria e secondaria, oltre alla bibliografia già citata cfr. Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023; Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria*…cit.; Rosangela Cuniberti, *Il laboratorio di storia. Percorsi didattici per il primo ciclo*, Mondadori, Milano, 2021; Francesco Monducci*, Insegnare storia*…cit e Piergiovanni Genovesi, *Il laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2012. Si segnala infine Luca Tedesco, *Didattica della Storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Mondadori, Milano, 2019, in cui si evidenzia come il modello trasmissivo-sequenziale non possa in ogni caso essere liquidato come pratica inservibile, in nome di un'impostazione "panlaboratoriale" ritenuta velleitaria e impraticabile.

[122] A tale riguardo cfr. ad esempio *Il laboratorio dello storico*, supplemento a «Quaderni di Scuola TV, Sussidio didattico», n. 10, 1973, edito da Eri-Rai: si trattava di un ciclo di 10 puntate dedicate alle scuole secondarie superiori ispirato al testo di Marc Bloch, *Apologia della storia*…cit.

delle fonti primarie. «Il laboratorio didattico – come ha scritto Lando Landi – è, o dovrebbe essere, uno spazio attrezzato per svolgere delle attività che esemplificano la metodologia delle discipline […]. Il laboratorio è quindi un contesto che, valorizzando la curiosità, sviluppa l'attitudine alla ricerca»[123].

Questo metodo si inserisce pienamente nelle dinamiche della trasposizione didattica, ossia nel processo attraverso il quale le conoscenze storiche vengono adattate e rielaborate per essere trasmesse in modo coinvolgente agli studenti: «la presenza delle fonti – come ha evidenziato Guido Dall'Oli – permette allo studente di percepire immediatamente aspetti del passato che di solito gli giungono sterilizzati e imbalsamati, quando non vengono addirittura del tutto trascurati; in una parola di comprendere che il nostro passato è stato un presente»[124]. Si tratta di cimentarsi insomma con una diffusa «didattica della memoria»[125], con una trasposizione didattica che implica non solo una selezione dei contenuti, ma anche un'interpretazione e una rielaborazione che rispondano alle necessità educative del contesto scolastico e che stimolino un coinvolgimento attivo da parte degli studenti, in particolare su temi sensibili e dalle evidenti ricadute etiche e civiche, come ad esempio la Shoah[126]. Il laboratorio rappresenta un'importante esperienza volta a favorire la chiarezza e la comprensibilità di un nucleo concettuale di riferimento, che da complesso diviene più chiaro e facilmente comprensibile[127].

Si tratta – come già rilevato da Edoardo Sanguineti nel 1979 – di tirarsi su le maniche, docente o discente, e di lavorare. Con i testi, con i codici, con i segnali, con le ideologie, con la storia. Il docente, allora, apre la sua bottega artigiana, meglio se adeguatamente sviluppata a livello altamente industrializzato, e se dotata di opportuni strumenti tecnologicamente adeguati e di attrezzati laboratori, e lavora. E fa lavorare. La scuola (liceo, Università) non è un luogo

[123] Lando Landi, *Insegnare la storia ai bambini*, Carocci, Roma, 2006, pp. 68-69. Sul concetto di laboratorio, inteso come «officina di metodo euristico» di problematizzazione, investigazione duretta e elaborazione critica, cfr. Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 111. Jeffrey D. Nokes, Janice A. Dole, Douglas J. Hacker, *Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts*, in «Journal of Educational Psychology», 3, 2007, pp. 492-504.

[124] Guido Dall'Olio, *Storia moderna. I temi e le fonti*, Carocci, Roma, 2004, p. 14.

[125] Il riferimento è al volume di Matteo Corradini, *Tu sei memoria. Didattica della memoria: percorsi su ebraismo e shoah alla scuola primaria*, Erickson, Trento, 2022, strutturato come un supporto agli insegnanti e un percorso di educazione metodologicamente applicabile non solo alla Shoah.

[126] Su tale argomento non mancano esempi di buone pratiche: cfr. ad esempio Paola Faorlin, Maria Puccio, *La giornata della memoria. La Storia in scena. Un laboratorio per non dimenticare e per formare un uomo migliore*, Erga, Genova, 2010.

[127] Ivo Mattozzi, *La trasposizione didattica della storia generale e scolastica*, in Maria Catia Sampaolesi, (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2022, pp. 33-58.

dove si insegna. E nemmeno, propriamente, dove si impara. È un luogo dove si produce (si dovrebbe produrre) lavoro intellettuale[128].

Proprio alla fine degli anni Settanta, Raffaella Lamberti, insegnante nella scuola secondaria di secondo grado impegnata nella formazione degli insegnanti di storia, sosteneva che la «specificità dell'apprendimento umano è di essere innovativo e insieme fondato su regole. Il laboratorio è il luogo e il modo in cui apprendere operativamente le regole del giuoco e, insieme, la possibilità di modificarle»[129]. Il laboratorio di storia si distingue quindi per il suo approccio pratico e gli studenti sono chiamati a diventare protagonisti del processo di apprendimento. Coloro che prendono parte ad un laboratorio di storia non si limitano a ricevere informazioni passivamente, ma vengono coinvolti nell'analisi e nell'interpretazione delle fonti storiche primarie, che può passare anche attraverso una didattica con oggetti materiali, rappresentativi delle varie epoche storiche[130].
Questo tipo di ricerca incoraggia gli studenti nella ricerca, a porre domande e a esplorare il contesto storico autonomamente: in questo modo il laboratorio attiva non solo la curiosità e la voglia di approfondire, ma anche la capacità di ragionare in modo critico e di confrontarsi con altre prospettive. Lo studente diviene un ricercatore in miniatura e segue un processo simile, ma non sovrapponibile, a quello dello storico: dalla raccolta e analisi delle informazioni fino alla costruzione di una narrazione storica argomentata che può forse rallentare la trattazione curriculare, la "tabella di marcia" degli argomenti, ma consente – come ha scritto Ivo Mattozzi – di «insegnare meglio la storia»[131].
In tale contesto va tuttavia rilevata una potenziale criticità: se gli ormai numerosi contributi scientifici sulla didattica laboratoriale relativa alla storia forniscono una solida base teorica e descrivono un'ampia casistica di casi-studio, questi ultimi nella maggior parte dei casi illustrano il percorso di somministrazione e analisi delle fonti primarie agli studenti, ma non prevedono una fase preliminare altrettanto formativa ad esempio sui percorsi archivistici, la metodologia e le competenze che consentono di muoversi tra le carte, finalizzati a una ricerca che diventi anch'essa parte del processo di acquisizione di competenze e di consapevolezza civica[132]: una lacuna che dipende dalla formazione

[128] Edoardo Sanguineti, *Appunti di didattica letteraria*, in Cesare Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche Editrice, Parma, 1979, pp.15-16.

[129] Cfr. Raffaella Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», n. 132, 1978, pp. 75-88. Il contributo costituisce una delle prime riflessioni sistematiche relative ai metodi e ai contenuti del laboratorio di storia.

[130] Cfr. Joan Santacana Mestre, Nayra Llonch Molina, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022.

[131] Ivo Mattozzi, *Insegnare meno conoscenze per insegnare meglio la storia*, in Maria Catia Sampaolesi, (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio*…cit., 23-32.

[132] Sul rapporto tra cittadinanza, diritti e archivi cfr. Isabella Zanni Rosiello, *Gli archivi nella società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 2009 e Linda Giuva, Stefano Vitali, Isabella Zanni Rosiello, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Paravia Bruno Mondadori, Milano, 2007. Non mancano in tal senso esempi

degli insegnanti[133], ai quali le Indicazioni nazionali del 2012 richiedono di «far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche», ma generalmente non sono in possesso di competenze archivistiche adeguate a trasmettere «procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi»[134], che proprio a partire dalle biblioteche e gli archivi scolastici – facilmente accessibili da insegnanti e studenti[135] – possono trovare un proficuo volano[136].

---

di buone pratiche, come quella descritta in Erika Cagnati, *Bambini in Archivio*, in Anita Ginella, Paola Faorlin (a cura di), *Storia. Il tempo dell'uomo. Spiragli sul Risorgimento e didattica della storia*, Erga, Genova, 2011, pp. 99-104.

[133] Non mancano tuttavia esempi di buone pratiche, come quella descritta in Gianfranco Bandini, Paola Caselli, *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n. 1, 2019, pp. 5-33 in relazione a un'esperienza formativa rivolta ai coordinatori pedagogici di nidi e servizi per l'infanzia partendo dalla convinzione che i saperi storici possano essere utili alla comprensione delle relazioni familiari e per affrontare le attuali sfide educative attuali.

[134] Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, pp. 43-44 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf). Per l'acquisizione delle definizioni e delle competenze archivistiche cfr. Maria Barbara Bertini, *Che cos'è un archivio*, Carocci, Roma, 2008 e Isabella Zanni Rosiello, *Andare in archivio*, Il Mulino, Bologna, 1996.

[135] Cfr. Giovanna Fogliardi, Giovanni Marcadella (a cura di), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica* Ministero per i Beni e le Attività culturali-Direzione Generale per gli Archivi, Roma, 2010 (https://dgagaeta.cultura.gov.it/public/uploads/documents/Saggi/Saggi_97.pdf); Maria Teresa Sega (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Ediciclo, Portogruaro, 2002. Cfr. inoltre Paola Cantoni, *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, in «Italiano LinguaDue», n. 2, 2022, pp. 155-176 (https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19655/17494): «la ricca documentazione custodita dagli archivi scolastici – si legge nell'abstract – ha elementi di grande interesse sotto diversi aspetti, sicuramente sotto il profilo linguistico e per la didattica perché, confrontandosi con un patrimonio storico-educativo disperso, gli studenti sviluppano la consapevolezza di lavorare per un bene comune. I Giornali della classe dei maestri elementari costituiscono un'occasione per una didattica della variazione e per la riflessione sulla lingua, fondate sulla diretta esperienza di fonti "dal basso" tratte dal proprio territorio e dal proprio ambiente quotidiano. Dopo aver illustrato i riferimenti teorici e alcune proposte relative all'utilizzo di fonti non letterarie e non istituzionali per la didattica dell'italiano e aver descritto struttura, contenuti e caratteri linguistici e stilistici dei Registri dei maestri nella prima metà del Novecento, si presentano alcune proposte operative che utilizzano la rete o prevedono la realizzazione (e condivisione) di prodotti multimediali e multimodali, con attività sul parlato, sullo scritto e sull'interazione tra differenti sistemi di codici e risorse modali. Laboratori di trascrizione dei Giornali (anche inseriti in progetti più articolati per la ricostruzione della memoria scolastica e locale e con altre scuole, sfruttando le potenzialità del *crowdsourcing*) possono essere rivolti a studenti dei diversi cicli e, come per l'esperienza realizzata in una scuola media di cui si commentano i risultati, condotti con esperienze di riflessione su tutti i livelli di analisi e con attività di scrittura» (https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19655). Alcuni esempi pratici di didattica laboratoriale negli archivi scolastici si trovano in Maria Giovanna Bertani (a cura di), *Legami di carta. Soldati in trincea, alunne tra i banchi: intersezioni tra archivi della Grande Guerra*, BraDypUS Editore, Bologna, 2015, progetto didattico dell'anno scolastico 2012-2013 che raccoglie i risultati del concorso *Io Amo i Beni Culturali*, promosso dall'Istituto per i Beni Culturali dell'Emilia-Romagna, che ha visto la partecipazione di cinque classi del Liceo "Laura Bassi" in collaborazione con il Museo Civico del Risorgimento di Bologna: il volume ricostruisce la storia della Scuola Normale femminile "Laura Bassi" tra il 1914 e il 1919, in particolare i riflessi della guerra sulla vita delle alunne e dei loro familiari, degli insegnanti e dell'istituzione scolastica. Cfr. inoltre *Ricerca storica sulla scuola nel ventennio fascista. Le conseguenze culturali, didattiche, educative nelle scuole di Finale Ligure, Borgio Verezzi e Pietra Ligure*, a cura dell'Istituto secondario statale di Primo grado "Aycardi-Ghiglieri" di Finale Ligure, Istituto della Resistenza e dell'Età contemporanea di Savona, Savona, 2008; *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: balilla e piccole italiane, soldati e massaie*, a cura della Scuola elementare statale "Lorenzo il Magnifico – Circolo didattico di Campi Bisenzio – V C, Polistampa, Firenze, 2002 e Federico Francioni, *Fonti d'archivio e metodologia della ricerca storico-didattica. Un'esperienza nella secondaria superiore*, in «Movimento operaio e socialista», n. 2, 1988, pp. 293-306.

.

[136] Si pensi alle potenzialità didattiche e di ricerca di materiali come libri e quaderni, presenti negli archivi e nelle biblioteche scolastiche, ad esempio nell'ambito dello studio dei processi di propaganda e inquadramento ideologico

Da ormai alcuni decenni alcune istituzioni, oltre a quelle universitarie già descritte, operano al fine di promuovere la didattica laboratoriale fornendo adeguata formazione: il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS), creato a Bologna nel 1983 grazie anche a Raffaella Lamberti, rappresenta nell'ambito della rete degli Istituti della Resistenza uno dei primi e più significativi esempi di approccio innovativo all'insegnamento della storia in Italia: all'avanguardia per l'epoca, non solo si propose di sviluppare nuove metodologie didattiche, ma anche di creare un punto di riferimento per un movimento di rinnovamento educativo che avrebbe avuto una forte influenza sulla scuola italiana nei decenni successivi. Da questa iniziativa nacquero considerazioni teoriche e pratiche di grande rilevanza, che si tradussero in convegni, dibattiti e gruppi di ricerca impegnati nella promozione di un cambiamento di prospettiva volto a valorizzare la didattica attiva e partecipativa nell'insegnamento della storia. Gli incontri prevedevano la partecipazione di docenti, storici e pedagogisti, i quali contribuirono a mettere in discussione i metodi tradizionali di insegnamento, statici e puramente nozionistici, al fine di promuovere nuove metodologie educative e di insegnamento.

L'introduzione e la progressiva diffusione delle pratiche laboratoriali, sostenute dal LANDIS, hanno rappresentato l'avvio di un profondo processo di ripensamento sull'insegnamento della storia. Queste pratiche si sono poi diffuse in tutta Italia, trovando applicazione peculiare in diverse associazioni e realtà educative. Le pratiche proposte hanno dato origine ad una vera e propria rivoluzione metodologica, spingendo verso l'adozione di tecniche che favoriscono l'interazione attiva, operativa, degli studenti, la scoperta diretta delle fonti e dei contenuti storici[137]. Una prospettiva ripresa compiutamente nelle Indicazioni nazionali del 2012:

> I libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori della classe e l'utilizzazione dei molti media oggi disponibili ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento. La capacità e la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ri-costruire e concepire progressivamente il «fatto storico» per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni[138].

dell'infanzia: oltre allo studio di Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino, 2005, cfr. Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2. Voll., Polistampa, Firenze, 2010; Davide Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano, 2005 e i recenti contributi di Anna Antoniazzi, *Le immagini "educate". La propaganda fascista nelle copertine di quaderni e riviste del Ventennio*, in «Metis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» n. 14, 2024, pp. 134-157 (https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/660/614) e *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare e la storia dell'immaginario educativo*, in Anna Antoniazzi, Fabio Caffarena, Maria Lucenti, Chiara Patuano, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023, pp. 14-22 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/) che utilizzano documenti conservati nell'ALSP.

[137] Cfr. Hilda Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma, 2004.

A livello metodologico, l'attività didattico-laboratoriale, sin dalle fasi iniziali, si è trovata di fronte alla scelta tra due paradigmi: l'implementazione di laboratori sporadici per rinforzare il curricolo esistente o la focalizzazione del curricolo su percorsi innovativi, abbandonando l'organizzazione canonica delle discipline. Gradualmente, emerse una terza opzione: l'implementazione di esperienze laboratoriali, limitate in numero ma giustificate da una logica interna coerente in relazione agli obiettivi prefissati e al tempo disponibile.

Nel panorama italiano del rinnovamento della didattica della storia, Antonio Brusa e Ivo Mattozzi emergono come figure centrali, capaci di ridefinire il ruolo della disciplina nell'educazione scolastica[139]: entrambi hanno segnato una svolta metodologica significativa, occupando tra i primi cattedre di didattica della storia rispettivamente presso le Università di Bari e Bologna, ponendo le basi accademiche in un campo che, fino a quel momento, era stato largamente trascurato o limitato a un approccio tradizionalista e nozionistico.

A livello nazionale, l'impegno di Brusa e Mattozzi si colloca in un contesto di crescente attenzione verso il rinnovamento della didattica della storia. Questo processo è testimoniato dalla nascita di numerosi enti e associazioni, alcuni specificamente dedicati alla didattica storica, altri orientati a temi più ampi, ma comunque promotrici di progetti sull'insegnamento della storia. Tra queste, oltre al citato LANDIS e alla rete dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri[140], l'Associazione Clio'92[141],

---

[138] Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 41 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

[139] Antonio Brusa ha sostenuto l'importanza di una didattica della storia orientata a sviluppare il pensiero critico degli studenti. Secondo la sua visione, la storia non deve essere relegata a un elenco sterile di date e fatti, ma deve configurarsi come una disciplina capace di costruire consapevolezza e senso di appartenenza culturale. Brusa ha enfatizzato il valore della narrazione e dell'approccio laboratoriale, incoraggiando metodi che pongano gli studenti in relazione diretta con fonti storiche e documenti. Questo approccio permette di rendere il passato vivo e significativo, connettendolo alle sfide del presente. Ivo Mattozzi, parallelamente, ha contribuito a definire un quadro metodologico chiaro per l'insegnamento della storia, considerandola un laboratorio permanente di indagine. Per Mattozzi, la didattica storica non si limita all'apprendimento di fatti, ma deve sviluppare competenze che permettano agli studenti di analizzare criticamente il presente alla luce delle dinamiche del passato. Il suo lavoro ha sottolineato l'importanza di integrare il patrimonio locale e le risorse territoriali nella didattica, utilizzandoli come strumenti per avvicinare gli studenti alla comprensione storica. Inoltre, ha promosso progetti interdisciplinari che intrecciano storia, geografia, arte e letteratura, offrendo una visione più articolata dei fenomeni e degli eventi.

[140] L'Istituto, fondato da Ferruccio Parri nel 1949 con lo scopo di raccogliere e conservare il patrimonio documentario del Corpo Volontari della Libertà e del Comitato di Liberazione Nazionale Alta Italia, coordina l'attività della rete degli istituti di storia della Resistenza e dell'età contemporanea, diffusi in tutta Italia. Sul piano didattico, ha raccolto l'eredità del Landis; in particolare, attraverso attività di formazione degli insegnanti e interventi nelle scuole, ne prosegue la promozione delle pratiche attive legate a una concezione della didattica della storia strettamente unita all'educazione alla cittadinanza. Dal 2014 pubblica la rivista on line Novecento.org, specializzata nella didattica della storia (https://www.reteparri.it/).

[141] Associazione di insegnanti e ricercatori in Didattica della storia impegnata nel rinnovamento dell'insegnamento della storia. I risultati delle ricerche che annualmente vengono portate avanti sono proposti mediante relazioni e laboratori nella scuola estiva di Arcevia (Ancona) e inserite nel «Bollettino di Clio» (https://www.clio92.org/).Il comitato direttivo ha

l'Associazione Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (IRIS)[142], il gruppo di Historia Ludens[143], l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)[144], l'Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia-Romagna (IRREER)[145], la Società Italiana di Didattica della Storia (SIDIDAST)[146] e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)[147]. A livello internazionale, oltre all'Associazione Euroclio[148], si segnalano il Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH, di cui l'Associazione ticinese insegnanti di storia è parte integrante) e la Deutschschweizerische Gesellschaft fur Geschichtsdidaktik (DGGD), confluite entrambe nell'Associazione Coordination nationale des associations de didactique de

messo a punto *Tesi sulla didattica della storia*, presentate alla seconda Assemblea Nazionale dell'Associazione (Bellaria, martedì 7 dicembre 1999) come manifesto dei principi a cui i membri dell'Associazione intendono ispirare le attività all'interno dei gruppi di ricerca (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/08/Tesi-di-Clio92.pdf).

[142] Associazione nata a Milano nel 1999; si occupa principalmente di didattica della storia e dell'area geo-storico-culturale, della costruzione di percorsi didattici interdisciplinari in funzione delle "educazioni" (interculturale, alla cittadinanza, al patrimonio, alle pari opportunità, alla pace ecc.), all'uso di letteratura, cinema, musica, arti figurative e fotografia come fonti storiche, alla formazione degli insegnanti e degli operatori culturali, nonché all'educazione permanente (https://www.storieinrete.it/).

[143] Associazione fondata a Bari nel 1995 da docenti e laureati in Didattica della storia e in discipline storiche, favorisce lo scambio di analisi, materiali ed esperienze fra insegnanti; si è specializzata nella progettazione di giochi e laboratori di storia (https://www.historialudens.it/).

[144] L'INDIRE, fin dalla fondazione risalente al 1925, segue l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. Oltre alla sede centrale a Firenze, ha tre nuclei territoriali a Torino, Roma e Napoli. L'Istituto sviluppa modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. Oltre a svolgere un propedeutico lavoro archivistico e bibliografico di inventariazione, catalogazione e digitalizzazione dei materiali, l'Istituto continua a sviluppare diversi percorsi di valorizzazione e divulgazione del patrimonio, oltre ad aprirsi alla ricerca di tipo storiografico ed educativo (https://www.indire.it/).

[145] L'IRREER ha creato l'apposita sezione-satellite *Insegnare/Apprendere storia* dedicata alla Didattica della storia e delle scienze sociali, in cui sono disponibili numerosi contenuti e materiali, tra cui recensioni di libri, abstract di convegni, normativa (https://www.storiairreer.it/).

[146] Società fondata nel 2022 con l'obiettivo di essere un punto di riferimento e di aggregazione per le diverse realtà che lavorano sulla Didattica della storia in Italia, offre occasioni di confronto, discussione, formazione e aggiornamento, che si tengono sia in presenza sia on-line (https://www.sididast.it/).

[147] Associazione professionale nata nel 1951, aderente alla Fédération Internationale de l'Ecole Moderne, ossia al movimento delle scuole che si rifanno all'attivismo e alla pedagogia popolare. Ha avuto in questi anni un ruolo centrale nel promuovere il rinnovamento delle pratiche didattiche, nel segno dell'attenzione data alla cooperazione, all'inclusione e all'apprendimento attraverso il fare. Il Movimento, pur non essendo focalizzato esclusivamente sulla didattica della storia, ha sempre dimostrato una particolare attenzione verso questa disciplina, integrandola in un approccio educativo centrato sulla partecipazione attiva, sulla costruzione del sapere e sulla valorizzazione delle esperienze concrete degli studenti (https://www.mce-fimem.it/)

[148] Associazione sorta nel 1992 con sede all'Aja (Paesi Bassi), raggruppa più di settanta associazioni di vari paesi europei operanti nell'ambito dell'insegnamento della storia, dell'educazione alla cittadinanza e al patrimonio. La sua missione è sostenere lo sviluppo di un insegnamento responsabile e innovativo della storia, promuovendo il pensiero critico, la pluralità di prospettive, il rispetto reciproco, con particolare riguardo ai temi sensibili (https://euroclio.eu/)

l'histoire ed Suisse (CODHIS)[149], l'International Society for History Didactis (ISHD)[150] e l'International Research Association for History and Social Sciences Education (IRHASSE/AIRDHSS)[151], cui si affianca la fondazione negli ultimi vent'anni di centri di ricerca sulla didattica della storia nei diversi contesti nazionali. Ognuna di queste realtà ha contribuito in all'evoluzione della disciplina, anche attraverso la pubblicazione di riviste sempre aggiornate e l'impegno costante nell'organizzazione di occasioni di formazione, aggiornamento e confronto[152].
La nascita di tali istituzioni al di fuori dell'accademia è riconducibile anche a percorsi e modalità di narrazione storica tracciati dalla *Public history*[153], definita da Serge Noiret «disciplina fantasma»[154], ma in grado di ridefinire il ruolo della storia nella società contemporanea attraverso la valorizzazione del territorio e dei suoi spazi di memoria, come musei, archivi e siti storici, e di rappresentare un

[149] CODHIS coordina le attività che le organizzazioni partner (ATIS, DGGD, GDH) decidono di intraprendere insieme. Insieme alle sue società Groupe d'étude de la didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GHD) e della Società svizzero-tedesca per la didattica della storia (DGGD), è responsabile della rivista «Didactica Historica. Giornale svizzero di didattica della storia» (https://www.codhis-sdgd.ch/de).

[150] La Società si impegna nella costruzione di ponti tra discipline, tra Paesi e continenti, tra il mondo accademico e le scuole. È un'organizzazione senza scopo di lucro che promuove la ricerca e l'insegnamento della didattica della storia. Si dedica alla conoscenza storica, all'apprendimento, all'insegnamento della storia e alla formazione degli insegnanti. L'ISHD invita tutti i ricercatori nel campo della didattica della storia o in campi strettamente correlati a unirsi come membri (https://ishd.co).

[151] Associazione nata nel 2012, con sede a Friburgo (Svizzera), raggruppa insegnanti e ricercatori nell'ambito della storia e delle scienze sociali. Intende promuovere la ricerca didattica nell'ambito di tali discipline, con particolare riguardo ai temi attuali, come l'educazione alla pace e allo sviluppo sostenibile. Pubblica online la rivista «Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales» (http://www.irahsse.eu/).

[152] Tra le principali riviste, oltre alla già citata «Didattica della storia» (https://dsrivista.unibo.it/), si rimanda a «Novecento.org-Didattica della storia in rete» (https://www.novecento.org/), «Il bollettino di Clio» (https://www.clio92.org/bollettini/).

[153] Sulla *public history* cfr. Paolo Bertella Farnetti, Cecilia Dau Novelli (a cura di), *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2020; Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze, 2019; David M. Dean (ed.), *A Companion to Public History*, Wiley-Blackwell, Hoboken, 2018; Maurizio Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini, Pisa, 2017; Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2017. Si rimanda anche ai contenuti della prima rivista italiana di *public history* «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi» (https://rivista.clionet.it/) e alla collana di studi storici e sul tempo presente *OttocentoDuemila* (https://clionet.it/ottocentoduemila.all), entrambe dell'Associazione Clionet: una rete di ricercatori, docenti e professionisti accademici ed extra-accademici che operano nell'ambito delle discipline storiche e della comunicazione.

[154] Serge Noiret, *La «Public History»: una disciplina fantasma?,* in «Memoria e Ricerca», n. 37, 2011, p. 9. In Italia la nascita dell'Associazione Italiana di Public History (https://aiph.hypotheses.org/) risale al 2016. Le prime riflessioni sul senso della *public history* rimandano a Serge Noiret, *«Public history» e «storia pubblica» nella rete*, in «Ricerche storiche», nn. 2-3, 2009, pp. 275-327. Sul percorso di affermazione della public history in Italia cfr. Aurora Savelli, *La Public History dalle origini alla costituzione dell'Associazione Italiana di Public History: movimento o disciplina?*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», n. 3, 2019 a cura di Salvatore Colazzo, Giuliana Iurlano, Demetrio Ria (*Public history tra didattica e comunicazione*), pp. 9-22 e Serge Noiret, *La nascita di una nuova disciplina del passato? La Public History in Italia*, in Silvia Mantini (a cura di), *Ricostruire storie. Riflessioni e pratiche di Storia Moderna*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020, pp. 51-62.

ulteriore strumento didattico «sia nello specifico insegnamento della storia[155], – come recita il nuovo manifesto elaborato dall'Associazione Italiana di Public History (AIPH) nel 2023[156] – sia come strumento trasversale di educazione alla cittadinanza, all'intercultura, all'inclusione» e di *history telling*[157].

[155] Sul legame tra didattica e public history cfr. Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Brunelli Maria, Stefano Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa,* Firenze University Press, Firenze, 2022; Gianfranco Bandini, Pamela Giorgi, Stefano Oliviero, *Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, in «Culture digitali», n. 0, 2021, pp. 36-44; Marko Demantowsky (ed.), *Public History and School: International Perspectives*, De Gruyter, Oldenbourg, 2018; Andrea Zannini, *Insegnamento della storia e/è «public history»*, in «Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea», I, 2017, pp. 119-126 (https://rime.cnr.it/index.php/rime/article/view/10/10) e gli interventi contenuti in «Il Bollettino di Clio», n. 10, 2019 (*La divulgazione storica*), in particolare Maurizio Gusso, *La dimensione divulgativa nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*, pp. 93-104.

[156] Il documento è disponibile al seguente link: https://aiph.hypotheses.org/files/2018/09/Manifesto-PH-20240101.pdf

[157] Cfr. Frederik Herman, Sjaak Braster, María del Mar, Andrés del Pozo, *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin, 2022; Paolo Colombo, *History Telling, Esperimenti di storia narrata,* Vita e pensiero, Milano, 2020 e Aldo Grasso (a cura di), *La storia pubblica. Memoria, fonti audiovisive e archivi digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.

Allegato 1 (I) – Settori scientifico-disciplinari Didattica della storia (2024-2025)

/: insegnamento non attivato

Università statali

Abruzzo:

Università degli Studi dell'Aquila: /

Università degli Studi di Chieti-Pescara "Gabriele D'Annunzio": /

Università degli Studi di Teramo: /

Basilicata:

Università degli Studi della Basilicata – Potenza e Matera:
Corso di laurea magistrale: Storia e civiltà europea
SSD: HIST-01/A (storia medievale)
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Calabria:

Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia": /

Università della Calabria – Arcavacata di Rende (CS): /

Università degli Studi di Reggio Calabria "Mediterranea": /

Campania:

Università degli Studi "Federico II" – Napoli:
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Università degli Studi "L'Orientale" – Napoli: /

Università degli Studi "Parthenope" – Napoli: /

Università degli Studi del Sannio – Benevento: /

Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli" – Caserta: /

Università degli Studi di Salerno:
Corso di laurea magistrale: Filologia moderna
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Emilia-Romagna:

Università degli Studi di Bologna:

Corso di laurea triennale: Storia
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche e orientalistiche
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Università degli Studi di Ferrara:
Corso di laurea magistrale: Filologie e letterature medievali e moderne
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)
Corso di laurea triennale: Storia e culture contemporanee
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Parma:
Corso di laurea magistrale: Lettere classiche e moderne
SSD: STAN-01/B (storia romana)

Friuli-Venezia Giulia

Università degli Studi di Trieste:
Corso di laurea magistrale: Studi storici dall'antico al contemporaneo - curriculum metodologie di ricerca e divulgazione storica
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Udine:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Lazio:

Università degli Studi di Roma "La Sapienza":
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche. Medioevo, età moderna, età contemporanea
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata":
Corso di laurea magistrale: Scienze della storia e del documento
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Roma Tre:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)
Corso di laurea magistrale in storia e società
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Roma "Foro Italico": /

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale: /

Università degli Studi della Tuscia – Viterbo: /

Liguria:

Università degli Studi di Genova:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Lombardia:

Università degli Studi di Milano "Statale":
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche
SSD: HIST-01/A (storia medievale)
SSD: HIST-02/A (storia moderna)
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università degli Studi di Milano "Bicocca":
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Politecnico di Milano: /

Università degli Studi di Bergamo:
Corso di laurea magistrale: Scienze filosofiche
SSD: PHIL-05/A
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Brescia: /

Università degli Studi di Pavia: /

Università degli Studi dell'Insubria – Varese e Como:
Corso di laurea magistrale: Linguaggi e competenze per la formazione
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Marche:

Università Politecnica delle Marche – Ancona: /

Università degli Studi di Camerino – Camerino (MC): /

Università degli Studi di Macerata:
Corso di laurea magistrale: Storie, spazi e civiltà
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo":
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Molise:

Università degli Studi del Molise - Campobasso:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: STAN-01/B (storia romana)

Piemonte:

Università degli Studi di Torino:
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)
SSD: STAN-01/A (storia greca)
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Politecnico di Torino: /

Università degli Studi del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro" – Alessandria, Novara e Vercelli: /

Puglia:
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro":
Corso di laurea magistrale: Scienze storiche e sociali
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Politecnico di Bari: /

Università degli Studi di Foggia: /

Università degli Studi del Salento – Lecce:
Corso di laurea triennale: Educazione sociale e tecniche dell'intervento educativo
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Sardegna:

Università degli Studi di Cagliari:
Corso di laurea magistrale: Storia e società
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università degli Studi di Sassari: /

Sicilia:

Università degli Studi di Palermo:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Catania:
Corso di laurea magistrale: Filologia moderna
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università degli Studi di Messina:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Toscana:

Università degli Studi di Firenze:
Corso di laurea magistrale: Filologia, letteratura e storia dell'antichità
SSD: STAN-01/A (storia greca)
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: STAN-01/B (storia romana)

Università degli Studi di Pisa:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Università degli Studi di Siena:
Corso da 60 CFU per insegnanti
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università per Stranieri di Siena: /

Trentino-Alto Adige:

Università degli Studi di Trento: /

Umbria:
Università degli Studi di Perugia:
Corso di laurea magistrale: Studi italiani, classici e storia
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università per Stranieri di Perugia:
Corso di laurea magistrale: Italiano per l'insegnamento degli stranieri (laboratorio)
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Veneto:
Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari":
Corso di laurea magistrale: Storia dal medioevo all'età contemporanea
Laboratorio di didattica della storia
SSN: privo di settore

Università IUAV - Venezia: /

Università degli Studi di Padova:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università degli Studi di Verona:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-02/A (storia moderna)
Percorso formativo 60 CFU
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università non statali riconosciute

Calabria

Università per Stranieri "Dante Alighieri" – Reggio Calabria: /

Campania

Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” – Napoli: /

Emilia-Romagna

Università Cattolica del Sacro Cuore – sede decentrata di Piacenza: /

Lazio

Link Campus University – Roma: /

LUISS Libera Università Internazionale Studi Sociali "Guido Carli" – Roma: /

LUMSA Libera Università Maria Santissima Assunta – Roma:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Saint Camillus International University of Health and Medical Sciences – Roma: /

Università "Campus Bio-medico” – Roma: /

Università degli Studi Europea – Roma:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-01/A (storia medievale)

Università degli Studi Internazionali di Roma – Roma: /

Università Cattolica del Sacro Cuore – sede decentrata di Roma: /

Lombardia

Humanitas University – Rozzano (MI): /

IULM_Libera università di lingue e comunicazione – Milano: /

LIUC_Università Cattaneo – Castellanza (VA): /

Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano: /

Università commerciale "Luigi Bocconi" – Milano: /

Università Vita-Salute “San Raffaele” – Milano: /

Università Cattolica del Sacro Cuore – sede decentrata di Brescia: /

Università Cattolica del Sacro Cuore – sede decentrata di Cremona: /

Piemonte

Università degli Studi di Scienze Gastronomiche – Pollenzo (CN): /

Puglia

LUM Libera Università Mediterranea “Giuseppe Degennaro” – Casamassima (BA): /

LUMSA Libera Università Maria Santissima Assunta – sede decentrata di Taranto: /

Sicilia

Università degli Studi “Kore” – Enna:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

LUMSA_Libera Università Maria Santissima Assunta – sede decentrata di Palermo: /

Trentino Alto-Adige

Libera Università di Bolzano – Bolzano/Bozen:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Valle d’Aosta

Università della Valle d’Aosta – Aosta:
Corso di laurea a ciclo unico: Scienze della formazione primaria
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

Università telematiche:

Università telematica degli studi “IUL”: /

Università telematica "e-Campus": /

Università telematica "Giustino Fortunato": /

Università telematica “Guglielmo Marconi”:
Master: Didattica della storia moderna e contemporanea
SSD: HIST-01/A (storia medievale)
SSD: HIST-02/A (storia moderna)

SSD: HIST-03/A (storia contemporanea)

Università telematica internazionale “Uninettuno”: /

Università telematica "Leonardo da Vinci": /

Università telematica “Niccolò Cusano”: /

Università telematica “Pegaso”: /

Università telematica "San Raffaele": /

Università telematica “UNITELMA Sapienza”: /

Università telematica "Universitas Mercatorum": /

Istituti universitari a ordinamento speciale

Abruzzo

Scuola universitaria superiore “Gran Sasso Science Institute” (GSSI): /

Campania

Scuola Superiore Meridionale (SSM) - Napoli: /

Friuli-Venezia Giulia

Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA) - Trieste: /

Lazio

Centro Alti Studi per la Difesa (CASD) - Roma: /

Lombardia

Istituto Universitario di Studi Superiori (IUSS) - Pavia: /

Toscana

Scuola IMT Alti Studi - Lucca: /

Scuola Normale Superiore (SNS) - Pisa: /

Scuola superiore “Sant’Anna” - Pisa: /

II – LUOGHI, METODI E PRATICHE PER UN'EDUCAZIONE DI QUALITÀ

II.1 – Educare al patrimonio culturale

> La scuola, in generale, è quel complesso di persone e di istituzioni la cui funzione sociale specifica è di trasmettere alle nuove generazioni le abilità e le disposizioni che costituiscono il patrimonio di cultura accumulato dall'umanità nel corso dei millenni
>
> (Aldo Visalberghi. *Scuola aperta*, 1960)[158]

La qualità degli interventi didattici è fondamentale per rispondere alle esigenze di una formazione che ambisca non solo a trasmettere conoscenze, ma anche a sviluppare competenze, atteggiamenti e sensibilità, stimolando negli studenti un legame profondo con il contesto storico-sociale di riferimento[159]. In tale contesto assume centralità il concetto di patrimonio culturale, inteso come insieme di testimonianze – quindi fonti – capaci di restituire una narrazione storica, declinabile in patrimonio materiale (edifici storici, monumenti, opere d'arte, siti archeologici, oggetti storici) e patrimonio immateriale (tradizioni, lingue, pratiche religiose, folklore, musica e altre espressioni culturali non tangibili)[160].

Il patrimonio storico-culturale, essenziale per la formazione dei cittadini, risulta importante non solo in quanto tale, ma anche in virtù di ciò che le persone attribuiscono agli elementi che lo compongono, ai valori che rappresentano e del modo in cui questi possono essere compresi e trasmessi ad altre persone. Patrimonio inteso come insieme di risorse ereditate dal passato, riflesso ed espressione di valori, credenze, tradizioni e conoscenze in continua evoluzione inseriti in un determinato paesaggio fisico, sociale e mentale, che appare quindi come un'entità identitaria[161]: «il sentimento di comunità e di appartenenza – si legge ad esempio nel sito dell'Ufficio federale della cultura della Svizzera – si fonda su un patrimonio culturale condiviso»[162].

---

[158] Aldo Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, p. 293.

[159] A tale riguardo cfr. ad esempio i contributi raccolti in Davide Montino (a cura di), *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Istituto Internazionale di Studi Liguri – sezione Valbormida, Società Savonese di Storia Patria, Savona, 2011.

[160] Cfr. Lorenzo Casini, *Ereditare il futuro. Dilemmi sul patrimonio culturale*, Il Mulino, Bologna, 2016; Carlo Tosco*, I beni culturali. Storia, tutela e valorizzazione*, Il Mulino, Bologna, 2014

[161] Consiglio d'Europa, Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, 2005 (https://municipium-images-production.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3/6027/allegati/convenzione-eredita-culturale.pdf): la Convenzione di Faro prevede che la conoscenza e l'uso del patrimonio rientrino nel diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale, come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Il testo presenta il patrimonio culturale come fonte utile sia allo sviluppo umano, alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale che a un modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile delle risorse. Su tali aspetti cfr. Carlo Tosco, *Il paesaggio come storia*, Il Mulino, Bologna, 2007 e Luisa Bonesio, *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*, Diabasis, Reggio Emilia, 2007. Sul rapporto tra psiche e paesaggio cfr. Vittorio Lingiardi, *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.

L'insegnamento delle discipline connesse a tale patrimonio – o, più opportunamente, eredità culturale (*cultural heritage*)[163] – può a sua volta essere declinato attraverso una molteplicità di prospettive educative; infatti, «sempre più spesso, in aula, la storia non si "ascolta" o si "ripete", ma si "fa" nel senso che le conoscenze storiche debbono essere contestualizzate, comprese, scomposte e rielaborate»[164], alla luce delle nuove forme di comunicazione storica che tengono in considerazione il patrimonio culturale. Si può infatti parlare di educazione "del" patrimonio, cioè promozione di patrimoni/eredità culturali che si intrecciano con i contenuti di altre discipline; educazione "con" il patrimonio, ovvero percorsi educativo-didattici che utilizzano il patrimonio culturale come risorsa didattica; educazione "per" il patrimonio, cioè finalizzata a implementare le capacità di conoscere, tutelare e valorizzare i beni culturali; educazione "attraverso" il patrimonio, cioè sfruttandone le potenzialità formative e la poliedricità dei contesti offerti. Queste modalità trovano applicazione nei diversi gradi di istruzione – dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado – e richiedono approcci didattici specifici, in linea con le caratteristiche degli studenti e gli obiettivi educativi.

In questo quadro, il focus dell'indagine teorica si sposta necessariamente sulla didattica del patrimonio culturale, ossia sull'insieme degli strumenti, delle strategie e delle metodologie che possono essere utilizzati per educare all'acquisizione di conoscenze storiche[165]. Fare didattica con il patrimonio culturale non si limita alla semplice trasmissione di informazioni, ma mira a coinvolgere attivamente gli studenti in un processo educativo che intreccia conoscenza, esperienza e riflessione critica. Questo approccio non solo valorizza il patrimonio come strumento per comprendere il passato, ma lo trasforma in un mezzo per sviluppare competenze trasversali, stimolare la creatività e promuovere una cittadinanza consapevole[166].

---

[162] https://www.bak.admin.ch/bak/it/home/patrimonio-culturale.html

[163] Cfr. a tale riguardo Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, ETS, Pisa, 2024 e Gianni Silei (a cura di), *Cultural Heritage and national identity. Scritti e discorsi di Andrea Ragusa, 2015-2018*, Pacini, Pisa, 2018.

[164] Andrea Zannini, *Insegnamento della storia e/è «public history»*… cit., p. 124 (https://rime.cnr.it/index.php/rime/article/view/10/10).

[165] Cfr. Lida Branchesi, Maria Rosaria Iacono, Aldo Riggio (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Media Geo, Roma, 2018, in particolare Lida Branchesi, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia*, pp. 11-28 e Lida Branchesi, Patrizia Di Mambro, *L'educazione al patrimonio in Italia*, pp. 55-107 (https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf) e Beatrice Borghi (a cura di), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*, Pàtron editore, Bologna, 2008. Cfr. inoltre Pamela Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio*….cit. e Adriana Bortolotti, Mario Calidoni, Silvia Mascheroni, Ivo Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

[166] Cfr. Irene Baldriga, *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza,* Mondadori Education, Milano, 2017 e Olaia Fontal Merillas (a cura di), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón, 2013.

Educare al patrimonio culturale significa, dunque, delineare con attenzione le modalità attraverso le quali questo processo si realizza. Ciò richiede un'analisi approfondita delle tecniche didattiche e comunicative più efficaci, delle strategie pedagogiche più adatte e delle metodologie operative più stimolanti per favorire l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti[167]. La scelta degli strumenti didattici deve essere calibrata non solo in funzione degli obiettivi educativi, ma anche tenendo conto delle caratteristiche dei destinatari e del contesto in cui si opera.

L'approccio può spaziare dall'utilizzo di strumenti tradizionali, come le lezioni frontali e l'analisi di fonti storiche, a metodi più innovativi e partecipativi che puntano sull'interazione diretta con il territorio e il patrimonio attraverso i laboratori didattici – che offrono agli studenti l'opportunità di sperimentare in prima persona attività pratiche e creative – le esperienze immersive, che sfruttano le nuove tecnologie per rendere il patrimonio accessibile e coinvolgente e i progetti interdisciplinari, promuovendo una visione integrata del sapere. In tale contesto un'esperienza come, ad esempio, *Migrantour* si inserisce perfettamente in un percorso nel quale la narrazione del patrimonio culturale urbano diventa elemento di integrazione e, potenzialmente, un innovativo strumento didattico[168].

[167] Un efficace esempio è costituito dagli interventi raccolti in Silvia Pallecchi (a cura di), *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2017, in particolare Fausto Novi, Andrea Giachetta, *Laboratorio congiunto degli studenti di archeologia e architettura dell'Università di Genova: diario di un'esperienza transdisciplinare*, pp. 67-68 e Alfonso Santoriello, *Dalla Convenzione di Faro alle Comunità: raccontare l'archeologia e le vocazioni storiche di un territorio. L'esperienza di Ancient Appia Landscapes*, pp. 71-83. Per quanto riguarda la scuola primaria si veda l'esperienza didattica sviluppata nel savonese intorno al patrimonio culturale locale, raccolta in *Le radici della storia: "Adottiamo un monumento"*, a cura delle Scuole elementari della Comunità montana Pollupice, Bacchetta, Albenga, 2001: tale pubblicazione ha rappresentato il prodotto conclusivo dell'omonimo progetto triennale, sviluppato dalla Comunità montana Pollupice e Cooperativa Tracce, al quale hanno partecipato la quasi totalità delle scuole elementari del territorio (98 classi, per un numero complessivo di 1560 alunni e 154 insegnanti). «Questo progetto – si legge nella prefazione dell'insegnante e co-coordinatore del progetto Flaviano Carpenè – ha avuto come obiettivo il tentativo di "adozione" da parte delle scuole di beni culturali […]. L'iniziativa, dalle evidenti valenze pedagogiche e culturali, è stata una grande opportunità per gli alunni di vivere da protagonisti la conoscenza e la cura di una parte dei beni culturali di questo territorio e farsi tramite affinché altri lo apprezzino e lo rispettino. Questo progetto, avviato anche in altre città italiane e straniere, ha avuto inoltre, tra le sue ampie finalità, l'educazione permanente delle nuove generazioni alla conoscenza e alla valorizzazione del patrimonio culturale», s. p.

[168] https://migrantour.org/. Il progetto *MigranTour: a European network of migrant driven intercultural routes to understand cultural diversity*, cofinanziato dall'Unione Europea, è un'iniziativa avviata nel dicembre 2013 che mira a promuovere l'inclusione dei cittadini di origine straniera nelle città europee attraverso la valorizzazione del territorio. L'obiettivo principale del progetto è quello di facilitare la comprensione e il rispetto reciproco tra le comunità locali e i cittadini migranti, utilizzando la cultura come strumento di dialogo e inclusione. Il progetto mette al centro i migranti stessi, che hanno svolto un ruolo centrale nella creazione e conduzione di percorsi interculturali. I percorsi, concepiti come vere e proprie "rotte migranti", permettono di esplorare le città attraverso gli occhi e le esperienze dei migranti, offrendo ai partecipanti una prospettiva unica sulla diversità culturale presente sul territorio e contribuendo non solo a sensibilizzare i residenti e i visitatori sulle storie e le culture dei migranti, ma anche a creare opportunità di inclusione sociale per gli stessi migranti, formati come guide interculturali. MigranTour non è semplicemente un'iniziativa educativa, ma un vero e proprio strumento di sensibilizzazione e costruzione di consapevolezza per promuovere un dialogo tra culture, favorendo il superamento di stereotipi e pregiudizi.

Le tecnologie digitali, ad esempio, stanno assumendo un ruolo centrale nel processo educativo, offrendo nuove opportunità per avvicinare gli studenti al patrimonio culturale[169]. Strumenti come la realtà aumentata e/o i tour virtuali permettono di superare i limiti fisici e geografici, rendendo accessibile a distanza un'ampia gamma di contenuti. Questi strumenti non solo arricchiscono l'esperienza di apprendimento, ma creano anche percorsi coinvolgenti e interattivi che educano alla storia[170].

L'adozione delle tecnologie digitali in ambito educativo non si limita a migliorare l'accesso ai contenuti culturali, ma contribuisce anche allo sviluppo di specifiche competenze, ormai imprescindibili sia in ambito scolastico che professionale. In tale contesto, le più recenti politiche educative nazionali ed europee, come la già citata Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sottolineano la necessità di integrare la consapevolezza ed espressione culturale con le competenze digitali al fine di promuovere la conoscenza, la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale, con un'attenzione crescente anche al *Digital Cultural Heritage*[171]. Attraverso un approccio integrato e multidisciplinare è dunque possibile non solo arricchire l'esperienza formativa degli studenti, ma anche promuovere una cultura della tutela, della valorizzazione e della fruizione del patrimonio culturale, contribuendo così alla costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole.

Archivi e musei conservano risorse fondamentali per la promozione dell'educazione al patrimonio: in particolare il museo – secondo quanto stabilito a Praga nel 2022 dall'International Council of

---

[169] Cfr. Stefano Allegrezza (a cura di), *La digitalizzazione del patrimonio culturale. Linee guida, standard, esperienze*, Civita, Torre del Lago Puccini, 2021.

[170] Su tali aspetti cfr. Mike Victor, *The Impact of Virtual Reality on Historical Education. An Investigation into the Effectiveness and Efficacy of Immersive Learning Experiences*. In «International Journal of History Research», n. 3, 2023, pp. 27-38, che rimanda ad ulteriore bibliografia. In Italia il dibattito appare ancora maggiormente concentrato sull'uso delle fonti disponibili on line: cfr. Andrea Miccichè, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*… cit., pp. 187-235 (*Le risorse digitali*); Lucia Boschetti, Silvia Ditrano, Raffaele Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022; Carla Marcellini, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di*), Pensare storicamente*… cit., pp. 163-174; Roberta Bravin, Cinzia Crivellari, *La storia a scuola. Guida metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, Cleup, Padova, 2019, pp. 117-124 (*Storia, nuove tecnologie e web*); Chiara Massari, Igor Pizzirusso, *Insegnare storia con il Web*, in Francesco Monducci (a cura di), *Insegnare storia*…cit., pp. 87-109 (ripubblicato in versione aggiornata in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023, pp. 185-210); il dossier di «novecento.org.- Didattica della storia in rete», *La storia nell'era digitale*, 2013 (https://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/) e i contributi pubblicati in «I quaderni di Clio '92», n. 10, 2011 a cura di Giuseppe Di Tonto, Ernesto Perillo *(Storia@storie. Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*) (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2020/06/format-quadernofinale_11_2_11-1.pdf).

[171] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Museums (ICOM) – è definito «un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale»[172]: basata su principi come diversità, inclusione, sostenibilità e partecipazione sociale, questa visione riconosce il museo non solo come un luogo di conservazione del patrimonio, ma anche come uno spazio dinamico e accessibile, in cui le comunità possono confrontarsi, apprendere e collaborare attivamente. Il museo non è più solo custode passivo di oggetti e testimonianze, ma diventa un'istituzione permanente al servizio della comunità. Inoltre, si pone come obiettivo quello di promuovere la sostenibilità ambientale e sociale, impegnandosi a sensibilizzare i visitatori su temi cruciali per il futuro del pianeta. A ben vedere si tratta di principi estendibili agli archivi, intesi come luoghi di conservazione, studio e valorizzazione, a tutti gli effetti patrimonio culturale pubblico, ai sensi dell'apposito codice entrato in vigore nel 2004[173].

Questi presidi non rappresentano semplici contenitori o custodi di carte e vestigia del tempo passato, ma veri e propri luoghi di apprendimento privilegiato, dove il contatto diretto con le fonti storiche può favorire una comprensione profonda delle dinamiche culturali, sociali ed economiche delle diverse società. Tali istituzioni, essendo custodi delle tracce tangibili e intangibili lasciate dalle generazioni passate, ricoprono un ruolo di straordinaria importanza nella società contemporanea: non si limitano alla mera conservazione del patrimonio storico-culturale, ma offrono una prospettiva che collega il tempo passato al tempo presente, reinterpretandolo e arricchendolo.

Una didattica che, a partire dalla scuola primaria[174], preveda l'utilizzo del patrimonio culturale risulta fondamentale sia per acquisire una profonda conoscenza dei luoghi, delle storie e delle memorie sia per comprendere analogie e differenze culturali con uno sguardo privo di pregiudizi e valutazioni nei confronti della diversità. Allo stesso tempo questo approccio permette di arricchire la comprensione e la conoscenza del sé di docenti e studenti ponendo le basi per una crescita del sapere[175].

È in questo quadro che si inserisce il ruolo delle nuove generazioni, chiamate a tradurre, con l'aiuto degli insegnanti, il patrimonio culturale in conoscenze, competenze, saperi, interessi e relazioni:

[172] https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/#

[173] Cfr. Decreto Legislativo, n. 42, 22 gennaio 2004 *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (pubblicato nel Supplemento ordinario della Gazzetta Ufficiale, n.45, 24 febbraio 2004): l'articolo 10 definisce che gli archivi e i singoli documenti appartenenti allo Stato, alle regioni ed ad ogni ente pubblico e gli archivi e i singoli documenti appartenenti a privati, che rivestono interesse storico particolarmente importante sono beni culturali.

[174] Antonella Poce, *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

[175] Cfr. Silvia Mascheroni, *Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa*, in Rosa Maria Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti/La educaciòn de la ciudadania europea y la formaciòn del profesorado*, Pàtron editore, Bologna, 2009, pp. 363-372.

attraverso questo processo educativo, si promuove un modello che non solo valorizza le peculiarità locali, ma mira anche a sviluppare un senso di appartenenza sovrannazionale «che, senza derogare dalle rispettive peculiarità, consenta di superare i confini tra gli stati e porti alla percezione e alla consapevolezza di far parte di una comunità più ampia»[176].

Ogni elemento presente sul territorio, in quanto testimonianza del passato, contribuisce alla ricostruzione della storia locale: l'analisi di tali tracce consente di comprendere le connessioni profonde tra le diverse comunità, evidenziando come ciascun contesto locale sia parte di un sistema più ampio di relazioni storiche, sociali e culturali. Una lettura integrata di queste tracce del passato non solo arricchisce la narrazione storica complessiva, ma favorisce anche la costruzione di una società inclusiva, capace di valorizzare la diversità e di promuovere il dialogo interculturale.

Il 17 marzo 1998, al fine di rispondere all'esigenza di rendere il patrimonio culturale un punto di partenza per l'educazione delle nuove generazioni, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha approvato la raccomandazione n. R. (98) 5 relativa alla pedagogia del patrimonio[177]. In questo documento viene definito in modo condiviso il concetto chiave di «educazione al patrimonio», inteso come «modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione»[178].

Per rendere l'insegnamento della storia pedagogicamente attivo e interdisciplinare, la comunità educativa deve riconoscere il patrimonio culturale come un insieme dinamico di elementi storici che appartengono alla collettività e che, in quanto tali, rappresentano una risorsa fondamentale per sviluppare negli studenti una comprensione critica del tempo passato e presente. Questo riconoscimento rappresenta un passaggio fondamentale per instaurare legami profondi con la propria storia, con la comunità e con il territorio: processo che permette agli studenti di costruire un senso collettivo che non solo valorizza la continuità tra le generazioni, ma favorisce anche la creazione di

---

[176] Luigi Guerra, *Introduzione*, in Rosa Maria Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea*… cit., p. 11.

[177] Su tali aspetti cfr. Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, Glenda Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne editrice, Canterano, 2018 (https://flore.unifi.it/retrieve/e398c380-e6d4-179a-e053-3705fe0a4cff/VolumeAracne_Editoriale_online.pdf) e Vincenzo Nunzio Scalcione, *Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale*, in «Formazione & insegnamento», n. 3, 2001, pp. 197-206.

[178] Appendice alla Raccomandazione n. R. (98) 5, p. 2 (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf). Cfr. Annachiara Cerri, *L'aspetto politico del programma del Consiglio d'Europa in materia di pedagogia del patrimonio*, in Lida Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. *Bilancio e prospettive*, Armando Editore, Roma, 2006, pp. 19-28.

relazioni di gruppo significative. In questo modo, gli studenti possono percepirsi come custodi di una tradizione culturale condivisa, e allo stesso tempo sviluppare la consapevolezza di essere parte di una rete di connessioni umane che si estendono nel tempo e nello spazio. L'educazione al patrimonio, quindi, non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma si fa strumento di dialogo intergenerazionale e di costruzione di un'identità collettiva che mette in relazione il passato, il presente e il futuro.

I contesti scolastici rivestono un ruolo cruciale in questo processo, in grado di creare ambienti di apprendimento inclusivi, nei quali valorizzare il patrimonio attraverso la raccolta e la schedatura dei beni culturali provenienti dal mondo dell'educazione e la creazione di musei scolastici[179]. Pratiche didattiche mirate che rendono possibile la promozione della consapevolezza storica e culturale, favorendo la costruzione di un'identità collettiva, il dialogo interculturale e la cittadinanza attiva[180].

A tal proposito, già negli anni Cinquanta c'era chi come Ernesto Codignola ricordava la necessità di «lavorare e riaffiatare la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale accorto»[181], sottolineando l'importanza di un legame stretto tra le istituzioni scolastiche e le comunità locali. Questo perché la scuola rappresenta lo spazio di integrazione tra il passato e il presente, tra la cultura e la società, non limitandosi a trasmettere nozioni astratte o avulse dal contesto in cui gli studenti vivono, ma favorendo una comprensione critica della realtà attraverso il patrimonio culturale e le esperienze del passato.

Ciò implica una partecipazione attiva della comunità studentesca, creando occasioni di dialogo tra studenti, famiglie, docenti e cittadini. L'educazione al patrimonio culturale diventa così una responsabilità collettiva, un'opportunità per tutti di riscoprire e rafforzare il legame con il proprio passato, non solo come un fatto personale, ma come una consapevolezza condivisa che lega le comunità di generazione in generazione.

---

[179] A tale riguardo si vedano le attività condotte dal Museo Officina dell'Educazione (MOdE), afferente al Sistema Museale di Ateneo (SMA) dell'Università di Bologna, che raccoglie, cataloga ed espone testimonianze materiali e immateriali espressione della cultura educativa (https://www.doc.mode.unibo.it/) e dalla Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) nell'ambito dello studio del patrimonio storico-educativo (http://www.sipse.eu/). Cfr. Marta Brunelli, Francesca Davida Pizzigoni (a cura di), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, EUM, Macerata, 2023; Marta Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2018 e Chiara Panciroli, Francesca Davida Pizzigoni (a cura di), *Il museo come officina di esperienze con il patrimonio: l'esempio del MOdE*, QuiEdit, Verona, 2014.

[180] Cfr. Francesca Davida Pizzigoni, *Il museo come luogo di cittadinanza attiva*, in «Infanzia - Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», n. 4-5, 2014, pp. 298-301 (numero monografico *Educare alla cittadinanza attiva*, a cura di Beatrice Borghi).

[181] Ernesto Codignola, *Editoriale*, in «Scuola e Città», n. 1, 31 marzo 1950, p. 1. Cfr. Andrea Mariuzzo*, Dewey e la politica scolastica italiana. Le proposte di riforma di Scuola e Città (1950-1960)*, in «Espacio, tiempo y educación», n. 3, 2016, pp. 225-251.

L'adozione di questo approccio educativo, oltre ad arricchire la conoscenza storica degli studenti, favorisce la crescita personale e il rispetto dell'ambiente in cui vivono, sviluppando un atteggiamento inclusivo e aperto nei confronti della diversità. Diventa quindi cruciale che le istituzioni scolastiche instaurino collaborazioni con gli enti territoriali al fine di creare esperienze educative che consentano la costruzione di una società consapevole e responsabile, dove il patrimonio culturale venga riconosciuto come un valore condiviso. Il tentativo è quello di dare origine a «una scuola aperta nel significato più pieno e articolato dell'espressione […] aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano che la circonda […] socialmente aperta, priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di qualunque genere, ma anche di quelle chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di ormai intollerabile spreco di risorse intellettuali e produttive»[182]. In breve, oltre ad una trasformazione dei metodi d'insegnamento occorre connettere la scuola «in modo vitale con la cultura diffusa nella società e col processo storico che l'attraversa»[183].

Per dare origine a una scuola aperta al territorio, basata sullo sviluppo delle qualità personali, sull'acquisizione della capacità di imparare a imparare e sulla capacità di usare la ragione per esprimersi liberamente, il maestro Mario Lodi ricorda che «il gruppo classe dovrebbe collaborare attivamente altrimenti, nel migliore dei casi, vi sarà un miglioramento della vecchia scuola nel senso della razionalizzazione di alcuni suoi servizi (mensa, trasporti, attività sportive, eccetera) ma non la sua trasformazione in organismo gestito direttamente dalla base»[184].

L'importanza della «stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio»[185] è stata diffusamente valorizzata nelle Indicazioni nazionali del 2012 e ripresa negli aggiornamenti del 2018, in cui riemerge il ruolo centrale della collaborazione tra istituzioni scolastiche e contesto locale nel promuovere un'educazione integrata e inclusiva per educare gli alunni «alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza» senza dimenticare le sfide globali di cittadinanza[186].

---

[182] Aldo Visalberghi, *Scuola aperta*…cit., pp. 1-2.

[183] Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità: Praxis e educazione in Gramsci,* Carocci, Roma, 2017, p. 243.

[184] Mario Lodi, *Scuola e antifascismo*, in Graziano Cavallini (a cura di), *Sui decreti delegati. Interventi pro e contro*, Emme edizioni, Milano, 1975, p. 212.

[185] Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 6 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).

[186] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018, a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 14 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/).

Nel 2019, con l'introduzione dell'educazione civica come disciplina verticale e trasversale per tutti i gradi di istruzione, il sistema educativo ha compiuto un ulteriore passo avanti per rispondere a tali sfide[187]: una disciplina interdisciplinare attivata per un minimo di 33 ore annuali trasversali alle aree disciplinari e costruite su tre nuclei tematici (1. costituzione, diritto, legalità e solidarietà; 2. sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3. cittadinanza digitale)[188] che mirano a favorire la realizzazione di progetti didattici trasversali, promuovendo un legame concreto tra la scuola e il territorio.

A tale riguardo il *Manifesto della Public History of Education*, elaborato nel 2020 da un apposito gruppo di ricerca composto da vari studiosi e istituzioni culturali, ha formulato percorsi in sintonia con le linee guida per l'educazione civica che «possono contribuire in maniera molto efficace alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio culturale territoriale […]. Si tratta di un ampio insieme di pratiche, esperienze e credenze che costituiscono l'identità locale delle «comunità di eredità»[189] – trasmesse di generazione in generazione ma costantemente a rischio di oblio e dispersione»[190].

Musei e archivi rappresentano istituzionalmente «comunità di eredità» – intese come luoghi in cui le persone (addetti e utenti) attribuiscono valore al patrimonio culturale per trasmetterlo alle generazioni future – e soprattutto i musei hanno assunto da tempo, insieme a enti e associazioni culturali, un ruolo centrale nel promuovere l'educazione alla storia partendo dal territorio, diventando punti di riferimento per l'insegnamento della storia, poiché offrono nuovi spazi di apprendimento e riflessione sul passato[191]. Questi luoghi, infatti, si dedicano in modo sempre più organico alla sperimentazione e

---

[187] Cfr. Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643).

[188] Cfr. Allegato A *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, pp. 2-3 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).

[189] Si tratta della definizione espressa nel 2005 dal Consiglio d'Europa nella *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* p. 5: «una comunità di eredità è costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future» (https://municipium-images-production.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3/6027/allegati/convenzione-eredita-culturale.pdf).

[190] *Manifesto della Public History of Education. Un percorso collaborativo per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale nell'ambito educativo*, p. 3 (https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf). Cfr. Gianfranco Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education*…cit., pp. 41-53.

[191] Esiste ormai un'ampia bibliografia su tali aspetti: cfr. ad esempio Severo Cardone, Marta Masi, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari, 2017; Pierpaolo Limone (a cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Carocci, Roma, 2012; Paolo Agostino Vetrugno, *Custodire la memoria. Il museo come spazio didattico e convivio educativo tra centro e periferia*, Erickson,

alla creazione di percorsi didattici innovativi, utilizzando in parte i materiali che conservano, in altri casi facendo uso delle tracce presenti sul territorio come ad esempio monumenti storici, edifici antichi, siti archeologici e aree naturali che, se interrogati adeguatamente attraverso le fonti disponibili raccontano la storia e la cultura di un luogo.

II.1.1 – Archivi per la didattica

Negli ultimi anni gli archivi si stanno aprendo alla didattica, trasformandosi da semplici luoghi di conservazione passiva delle fonti a spazi attivi di apprendimento privilegiato, quando non addirittura terapeutico, come dimostra l'esperienza del programma *Archivi e salute* sviluppato dall'Archivio di Stato di Modena attraverso l'iniziativa *Scatola della memoria*, che ha portato nei luoghi di cura i tesori dell'Archivio di Stato attraverso riproduzioni di documenti storici, fotografie e materiali utilizzati durante i laboratori creativi dedicati agli anziani con demenza e Alzheimer[192]. Tra le possibilità didattiche che gli archivi offrono:

- *Accesso diretto alle fonti primarie:* è possibile consultare documenti originali sviluppando da un lato un'analisi critica delle fonti dall'altro una comprensione attenta e profonda dei processi storici.

- *Sviluppo di competenze di ricerca:* attraverso gli archivi è possibile sviluppare competenze fondamentali come la capacità di interrogare i documenti, valutare la loro autenticità e contestualizzarli storicamente.

- *Apprendimento esperienziale:* l'esperienza diretta con i documenti storici può rendere la storia più tangibile e concreta. Toccare, vedere e leggere documenti originali permette agli studenti di avvicinarsi emotivamente al passato, sviluppando empatia per il vissuto degli individui citati nelle carte.

- *Progetti di ricerca:* gli archivi offrono una vasta gamma di materiali per esplorare tematiche specifiche, come ad esempio – nel caso specifico della ricerca – le motivazioni delle migrazioni, le

Trento, 2012 e Maria Teresa Balboni Brizza, *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Jaca Book, Santarcangelo di Romagna, 2008.

[192] Il progetto, finanziato dai fondi PNRR Next Generation, nasce dalla consapevolezza del ruolo che le esperienze culturali possono assumere in termini di supporto e integrazione alle pratiche di cura: cultura e patrimonio culturale – come definito nel 2019 dall'Organizzazione Mondiale per la Salute – sono considerati infatti strumenti per accrescere il benessere e la salute degli individui (https://asmo.cultura.gov.it/progetti/archivi-e-salute).

condizioni di vita dei migranti, le loro sfide e le loro speranze, costruendo narrazioni storiche basate su dati concreti.

- *Attività didattiche e laboratori:* gli archivi organizzano attività didattiche e laboratori che coinvolgono i partecipanti in esercizi pratici di analisi e interpretazione dei documenti. In questo modo è possibile comprendere l'importanza di conservare e trasmettere il patrimonio documentale alle future generazioni, riconoscendo il valore storico e culturale delle fonti archivistiche.

Le collaborazioni tra la scuola e le istituzioni archivistiche – intese come agenti di *history telling* – sono in costante crescita a livello nazionale e internazionale[193]: senza alcuna ambizione di esaustività[194], i casi selezionati si distinguono per l'impatto educativo, l'organicità con cui affrontano le istanze didattiche e la capacità di coinvolgere i visitatori. Rappresentano esperienze in cui teoria e pratica espositiva risultano particolarmente allineate, con una visione chiara della missione formativa ed educativa. In tale contesto l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)[195] conserva il più antico archivio storico del Ministero dell'Istruzione e rappresenta un'insostituibile risorsa didattica: si tratta di un patrimonio storico risalente all'Ottocento e al Novecento (circa 95.000 documenti e 14.000 fotografie relative alla storia della scuola italiana e a quella istituzionale) che lo rende uno dei pochi archivi specializzati in Italia nella raccolta e nella valorizzazione di materiale documentario di interesse storico-pedagogico. L'archivio non si limita a conservare documenti che riguardano esclusivamente la storia dell'ente, ma include anche una vasta gamma di fondi che, pur non appartenendo direttamente alle vicende interne dell'istituzione, sono strettamente legati a tematiche pedagogiche ed educative. Questo patrimonio documentario è organizzato in diversi fondi che coprono una varietà di aspetti della storia e offre una

[193] Sulle potenzialità didattiche degli archivi cfr. Marco Vito, *La didattica della storia, dall'archivio alla scuola*, in «Didattica della storia-Journal of Research and Didactics of History», 2, 2020, pp. 590-607; Emilia Ficarelli, Gilberto Zacchè (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato, 2000 e Scipione Guarracino, *La logica della ricerca e la didattica dell'archivio*, in Claudio Torrisi (a cura di), *Didattica della storia e archivi*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1987, pp. 55-85. Cfr. inoltre gli interventi (video, abstract e paper) del seminario *Didattica in archivio oggi: istruzioni per l'uso* svolto a Bologna nel 2018 (https://patrimonioculturale.regione.emilia-romagna.it/archivi/quante-storie-nella-storia/programmi-qs/didattica-in-archivio-oggi-istruzioni-per-l-uso). Sul particolare caso della didattica con "archivi simulati", cioè costituiti da materiali preselezionati e ordinati, in caso di difficoltà di accesso agli archivi reali cfr. Ivo Mattozzi, *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in AA.VV., *Archivi locali e insegnamenti storici*, Comune di Modena, Modena, 2001, pp. 11-23 (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20archivi%20simulati.pdf).

[194] Gli esempi di collaborazioni didattiche tra archivi e istituzioni scolastiche sono ormai numerose. Mi limito qui a citare *Un'esperienza nata dal "con-laborare"*, in «Quaderni per la didattica in archivio», a cura della Sezione didattica dell'Archivio di Stato di Lucca e della Scuola Media "G. Carducci" - Classe III, Sez. E, Sez. I. di Lucca, Maria Pacini Fazzi Editore, Lucca, 1993 (https://archiviodistatoinlucca.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/allegati/biblioteca/Didattica.pdf).

[195] https://www.indire.it/patrimonio-storico/archivio-storico/

panoramica dettagliata dell'evoluzione della scuola italiana, delle metodologie didattiche, delle politiche educative e delle figure di rilievo che hanno segnato il cammino della pedagogia italiana. Tra questi:

- *tre fondi speciali legati alla didattica*: materiali scolastici, mostra internazionale del giornalino scolastico e concorsi di disegno;

- *sette archivi di personalità*: Giuseppe Fanciulli, Luigi Bertelli, Arturo Linacher, Francesco Bettini, Giuseppe Lombardo Radice, Ottavio Gigli e Gianni Cavalcoli;

- *Archivio pedagogico italiano del Novecento*: carte private, opere e studi di pedagogisti italiani del XX secolo provenienti dall'archivio della Fondazione "Fazio-Allmayer", donati nel 2017 a INDIRE per esplicito interessamento del Prof. Franco Cambi;

- *Cinque archivi familiari*: Gizdulich, Farina, Grumelli, Sacchi-Simonetta e Neppi-Modona;

- *Un archivio didattico del maestro Giuseppe Caputo:* con al suo interno la documentazione proveniente dalla Regia Scuola Secondaria di avviamento professionale "Antonio Meucci" di Lastra a Signa (Firenze);

- *Un archivio fotografico immagini storiche di vita scolastica:* le immagini provengono da tutto il territorio nazionale dalla fine del Diciannovesimo secolo agli anni Sessanta del Ventesimo secolo.

Durante il periodo pandemico caratterizzato dalla didattica a distanza, l'appuntamento settimanale *Cartoline dall'archivio* ha messo a disposizione dei docenti immagini corredate da spunti di riflessione e suggerimenti, reinventando l'archivio quale inatteso presidio didattico emergenziale[196]. Ogni anno vengono inoltre proposte numerose iniziative didattiche relative alla valorizzazione dei fondi archivistici, come i convegni *Conversare tra le carte* sul valore educativo del patrimonio culturale [197]; il laboratorio didattico *Paesaggi della memoria* dedicato alla Resistenza tra passato e presente[198]; il percorso *Il laboratorio di storia*, che mettendo a frutto gli studi sull'uso delle fonti tipiche e atipiche per la ricerca educativa opera in ambito interdisciplinare nell'ambito della didattica

[196] https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/cartoline-dallarchivio/. A tale riguardo si segnala anche l'iniziativa *diculther #Hackcultura:* HackCultura è l'hackathon delle studentesse e degli studenti per la titolarità culturale e la presa in carico del patrimonio culturale dei territori, promosso nel solco e nello spirito della Convenzione di Faro e del New European Bauhaus, di cui *#DiCultHer* con INDIRE è partner ufficiale.

[197] https://www.indire.it/2023/05/04/conversare-tra-le-carte-in-un-mondo-digitale/

[198] https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/paesaggi-della-memoria/

della storia, dello sviluppo di capacità critiche e dell'alfabetizzazione digitale[199] e il progetto *La scuola allo schermo*, che ha consentito la raccolta di risorse audiovisive rivolte a chi studia, mediante le fonti audiovisive, temi sociali, culturali ed economici[200]. È sato inoltre creato nel web lo *Spazio maestri*, dedicato a noti pedagogisti, insegnanti e formatori italiani, che si configura come luogo virtuale d'incontro tra società, scuola, e il mondo accademico[201].

Tra gli archivi istituzionali, l'Archivio Centrale dello Stato a Roma – tramite il Servizio Didattica – svolge un ruolo chiave nella promozione dell'educazione al patrimonio culturale, promuovendo la conoscenza delle fonti archivistiche attraverso l'accessibilità a un'utenza sempre più ampio, in particolare al mondo della scuola[202]. L'Archivio di Stato di Torino si apre invece alle scuole proponendo percorsi di promozione del patrimonio culturale e, al contempo, un uso consapevole delle fonti, offrendo la possibilità di leggere e insegnare a leggere i documenti in chiave educativa, interpretandoli come segni del tempo attraverso l'analisi del contesto storico in cui sono stati redatti e degli enti che li hanno prodotti[203]. Sono stati sviluppati percorsi didattici specifici, rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, con l'intento di perseguire due obiettivi principali: da un lato valorizzare il patrimonio culturale conservato nell'archivio, dall'altro promuovere un uso consapevole e critico delle fonti storiche. Questi percorsi sono progettati per favorire un approccio dinamico e coinvolgente, stimolando negli studenti una riflessione approfondita sulla rilevanza storica delle fonti e sul loro impatto nel comprendere e interpretare gli eventi del passato. Per raggiungere questo scopo, i responsabili dell'archivio hanno creato una serie di video informativi, ideati per presentare l'archivio, illustrarne le funzioni e spiegare come le diverse tipologie di fonti possano essere utilizzate in modo attivo nel contesto didattico. Questi video sono strumenti pensati per far conoscere a studenti e docenti il valore dell'archivio come risorsa educativa. Inoltre, danno la possibilità di esplorare come il patrimonio archivistico possa essere integrato nei processi di apprendimento e nella costruzione di conoscenze storiche[204].

L'archivio torinese offre inoltre una serie di percorsi educativi pensati per favorire la conoscenza e la fruizione del ricco patrimonio culturale che conserva. In particolare, sono stati ideati tre giochi didattici liberamente scaricabili che mirano a coinvolgere gli studenti in modo interattivo e

[199] https://www.indire.it/progetto/il-laboratorio-di-storia-lo-studente-come-lo-storico-alla-ricerca-delle-fonti/

[200] https://piccolescuole.indire.it/iniziative/la-scuola-allo-schermo/

[201] https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/spazi-maestri/

[202] https://acs.cultura.gov.it/didattica-e-formazione/didattica-per-le-scuole/

[203] https://archiviodistatotorino.beniculturali.it/didattica/

[204] https://www.youtube.com/playlist?list=PLR3ChB0Ygw4U3p6INqLMr_hb2Y96WNhKc

stimolante, favorendo un apprendimento attivo attraverso il gioco. Il primo gioco, *GIOCASTo 2018*, basato sul modello del gioco dell'oca, permette ai partecipanti di scoprire informazioni sull'omicidio di Biaggio Bonaudo, realmente accaduto a Leinì nel 1760, e di formulare ipotesi attraverso la scoperta di ulteriori indizi. Il confronto finale con il documento originale consente ai partecipanti di verificare la veridicità delle ipotesi formulate durante il percorso e la congruità tra la sentenza elaborata durante un momento di riflessione comune e quella emessa nel 1762 per punire il reato[205]. Seguendo lo stesso schema, il secondo gioco, *Assalto alla diligenza di Torino 1786*, offre un'esperienza immersiva che permette ai partecipanti, divisi in squadre, di scoprire un altro fatto di cronaca nera, ma anche aspetti della vita quotidiana e delle tradizioni di fine Settecento[206]. Infine, il gioco *Costruisci il modellino della grande valanga* invita gli studenti ad approfondire la storia, stimolando la loro curiosità e il loro interesse per la geografia, la scienza e le calamità naturali, attraverso la ricostruzione di un modellino della valanga che nel 1755 seppellì il paese di Begemoletto, in Valle Stura. Tre donne sopravvissero per trentasette giorni tra le rovine di una stalla sepolta dalla neve e la loro vicenda è narrata in una lunga relazione del medico conservata in archivio[207].
Per valorizzare i materiali archivistici, oltre ai giochi didattici, sono stati pensati percorsi consultabili sul sito web dell'archivio:

- *Pene, criminali e crimini nell'epoca dei Lumi*: prende spunto da un problema sociale molto avvertito ai nostri giorni, la sicurezza, proiettandola nel passato per verificare attraverso i documenti come fu affrontato[208].

- *Un artigiano nel Risorgimento*: è una proposta di lavoro dedicata alle scuole secondarie di secondo grado che trae spunto dalle celebrazioni per i centocinquant'anni dell'Unità d'Italia, finalizzata alla conoscenza di alcune testimonianze lasciate da innovatori nell'ambito della cultura, della scienza e della tecnologia, operanti a Torino a metà Ottocento[209].

[205] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/giocasto-2018/, da cui è possibile scaricare il gioco in formato pdf.

[206] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/assalto-alla-diligenza/, da cui è possibile scaricare il gioco in formato pdf..

[207] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/costruisci-la-valanga/, da cui è possibile scaricare il gioco in formato pdf.

[208] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/senato-di-piemonte/, da cui è possibile scaricare il percorso didattico in formato pdf.

[209] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/pietro-guglielminetti-2/

- *1848-1861: emigrati politici in Piemonte*: specificamente pensato per le scuole, esplora le storie dei migranti politici italiani che hanno scelto il Piemonte come nuova terra d'accoglienza. Allo stesso tempo consente di analizzare non solo la realtà storica, ma anche l'impatto che le migrazioni hanno avuto sulla società locale, favorendo così una riflessione più ampia sul fenomeno migratorio e sulle sue implicazioni sociali, economiche e culturali[210].

- *La scuola e le leggi razziali*: destinato agli studenti della scuola secondaria, propone percorsi di lettura critica e analitica attraverso una serie di documenti riguardanti la politica scolastica del fascismo dal 1938 al 1945[211].

- *3 aprile 1944*: pensato per gli studenti degli ultimi anni della scuola primaria e per quelli della scuola secondaria fino al biennio delle superiori, presenta l'analisi approfondita di un unico documento, il volantino tedesco lanciato su Cumiana nel maggio 1944, per evidenziarne le finalità e suscitare una riflessione sui metodi e i rischi della propaganda[212].

Inoltre, l'Associazione Amici dell'Archivio di Stato di Torino ha strutturato cinque percorsi multidisciplinari di educazione civica[213] e sette percorsi multidisciplinari di educazione civica[214]. Non mancano infine numerose pubblicazioni per la didattica: *La storia in scena*, che esplora il rapporto tra storia e narrazione teatrale[215], *un Viaggio nell'arte di scegliere*, che indaga le decisioni storiche e personali che hanno attraversato il nostro passato[216], *Un viaggio nella paura* e *Un viaggio nella paura e nel coraggio*, che esplorano le emozioni e le scelte degli individui di fronte a eventi straordinari e drammatici[217].

---

[210] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/emigrati-politici-in-piemonte/, da cui è possibile scaricare il percorso didattico in formato pdf.

[211] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/la-scuola-e-le-leggi-razziali-2/

[212] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/la-strage-di-cumiana/, da cui è possibile scaricare il percorso didattico in formato pdf.

[213] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/5-percorsi-educazione-civica/

[214] https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/percorsi-educazione-civica/

[215] Cfr. Marco Carassi (a cura di), *La storia in scena. Dai documenti d'archivio ai dialoghi tra personaggi storici*, Hapax Editore, Torino, 2020 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/01_Hapax_La_Storia_in_scena.pdf) e Marco Carassi, Piero Marcelli, Valentina Sant, *La storia in scena. Altre storie. Dai documenti d'archivio ai dialoghi tra personaggi storici*, Hapax Editore, Torino, 2021 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/03_La_Storia_in_Scena_Altre_Storie.pdf).

[216] Cfr. Chiara Barbero, Federica Tammarazio (a cura di), *Un viaggio nell'arte di scegliere (di sbagliare, di rimediare, di imparare dagli errori e dai successi…). Antologia commentata di documenti per uso didattico*, Hapax Editore, Torino, 2020 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/02_Arte_di_scegliere.pdf).

A Milano e Bergamo, *L'Officina dello Storico*, laboratorio di ricerca storica e di didattica delle fonti documentarie, artistiche e del territorio basato sui patrimoni culturali dell'Azienda di Servizi alla Persona "Golgi-Redaelli" di Milano e la Congregazione della Misericordia Maggiore di Bergamo, offre ai giovani delle scuole primarie e secondarie un ricchissimo patrimonio culturale e mette a disposizione degli insegnanti numerosi percorsi tematici che spaziano dal tardo Medioevo alla fine del Novecento[218].

In Emilia-Romagna, l'Archivio Storico del Comune di Parma ha da anni attivato numerose collaborazioni con le scuole volte alla valorizzazione della cultura d'archivio per insegnanti e studenti[219]: il sistema bibliotecario locale ha proposto inoltre progetti come *Piccoli Archivi di Quartiere*, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dal Ministero dei beni Ambientali e Culturali, che ha previsto la collaborazione delle scuole secondarie superiori per la ricerca, la digitalizzazione e la valorizzazione delle memorie audiovisive recuperate tra gli abitanti di tre quartieri di Parma, riscoprendo il territorio anche attraverso la documentazione prodotta dal comune nel tempo[220].

L'Archivio Storico del Comune di Bologna oltre dieci anni fa ha attivato il progetto *Laboratorio per la didattica in archivio*: esperienza pionieristica che rimane significativa poiché l'obiettivo è avvicinare l'archivio al mondo della scuola, favorendo l'acquisizione della metodologia della ricerca storica per la crescita culturale dei giovani, sollecitandoli ad analizzare in maniera attiva e critica le fonti documentarie[221]. L'Archivio di Stato di Ancona propone percorsi didattici strutturati per le istituzioni educative con il tentativo di far scoprire, attraverso l'analisi dei documenti, gli infiniti mondi di cui l'archivio è custode[222]. L'Archivio Storico Comunale di Silvi, in provincia di Teramo, realizza laboratori didattici di storia indirizzati agli studenti delle scuole primarie e secondarie del

---

[217] Cfr. Chiara Barbero, Marco Testa (a cura di), *Un viaggio nella paura. Alla scoperta di testimonianze storiche sulla più terribile delle emozioni*, Hapax Editore, Torino, 2016 e Marco Carassi, Chiara. Barbero, Marco Testa (a cura di), *Un viaggio nella paura e nel coraggio. Il viaggio di Amalia alla scoperta delle emozioni della paura e del coraggio con un'antologia di documenti storici dell'Archivio di Stato di Torino*, con un racconto di Nadia Terranova, Hapax Editore, Torino, 2018 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/pubblicazioni-3/viaggio-nella-paura-nel-coraggio-2/). Si vedano inoltre gli approfondimenti nella sezione *L'archivio a scuola: "Il coraggio di esplorare"* (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/coraggio-di-esplorare/).

[218] Nella sede di Milano le attività si sono svolte regolarmente fino all'inizio della pandemia COVID-19 (febbraio 2020) e, in seguito a problemi interni all'Azienda di Servizi alla Persona Golgi-Redaelli, sono al momento ancora sospese (https://www.officinadellostorico-bergamo.it/).

[219] https://www.archiviostorico.comune.parma.it/archivio/listpage.asp?ID=33&IdVoceMenu=22

[220] https://patrimonioculturale.regione.emilia-romagna.it/archivi/quante-storie-nella-storia/programmi-qs/quante-storie-nella-storia-19a-settimana-della-didattica-e-delleducazione-al-patrimonio-in-archivio/archivio-storico-comunale-di-parma

[221] http://www.comune.bologna.it/archiviostorico/servizi/115:6328/6351/

[222] https://archiviodistatoancona.cultura.gov.it/servizi-educativi

territorio, tra cui *Migranti 1928-1949*; *La storia incartata*; *Quando i nostri nonni andavano a scuola* e *Silvi e i suoi archi – Silvi e il mare*[223].

In Campania, nel Museo dell'Archivio Storico del Banco di Napoli, *Il Cartastorie* ha l'obiettivo di valorizzare attraverso l'impiego di tecniche multimediali e creative il vasto patrimonio storico custodito nelle scritture degli antichi banchi pubblici napoletani[224]: il patrimonio che conserva, si estende su un arco temporale di oltre 450 anni, rappresentando una delle più ricche testimonianze documentarie della vita economica, sociale e culturale di Napoli e del Mezzogiorno. Il museo ospita un vasto archivio, conservato lungo circa ottanta chilometri di scaffalature, in cui sono custoditi diciassette milioni di nomi, centinaia di migliaia di pagamenti dettagliatamente descritti attraverso causali che documentano operazioni commerciali, attività artigianali, transazioni finanziarie e atti di natura quotidiana. Ogni materiale offre uno spaccato di vita, raccontando non solo delle persone e delle famiglie coinvolte, ma anche del contesto economico e sociale in cui esse operavano. L'enorme patrimonio di storie e di personaggi testimonia non solo le vicende dei ceti più abbienti, che spesso intrattenevano relazioni commerciali su scala internazionale, ma anche quelle delle classi popolari, spesso invisibili nei tradizionali racconti storici. Attraverso gli scritti conservati emergono frammenti di vita quotidiana: prestiti per matrimoni, pagamenti di artigiani, commercianti e perfino donazioni per celebrazioni religiose.

Il museo si avvale di una vasta gamma di metodi e strumenti di divulgazione con l'obiettivo di riportare alla luce le voci, le narrazioni e le vicende racchiuse nelle innumerevoli pagine dei tomi dell'Archivio Storico del Banco di Napoli. Attraverso questi approcci innovativi, il museo non si limita a conservare il patrimonio storico, ma lo rende accessibile e fruibile a un pubblico eterogeneo, ampliando significativamente il raggio d'azione della conoscenza storica. Questo modello di valorizzazione si basa su un'interazione dinamica tra il passato e il presente, dove le storie vengono reinterpretate e presentate in modo coinvolgente. Tale processo non solo facilita la comprensione del patrimonio culturale, ma promuove anche un continuo dialogo interculturale e intergenerazionale capace di rendere la memoria una risorsa viva e condivisa. Il percorso multimediale permanente *Kaleidos* rappresenta un'esperienza sensoriale immersiva che unisce immagini e suoni per rendere vive le voci celate nell'archivio del museo: questa modalità di fruizione del patrimonio culturale rappresenta una fusione perfetta tra tradizione e modernità, offrendo ai visitatori un nuovo modo di interagire con il materiale archivistico e di esplorare la storia in modo coinvolgente e dinamico[225].

[223] https://www.comune.silvi.te.it/it/page/67064

[224] https://www.ilcartastorie.it/

[225] https://www.ilcartastorie.it/percorso-multimediale/

Il Cartastorie propone inoltre numerose attività didattiche rivolte alle scuole di ogni ordine e grado, progetti di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) e visite teatralizzate, al fine di promuovere una conoscenza approfondita e interattiva del patrimonio storico. Dal 2018, il percorso multimediale dell'Archivio Storico del Banco di Napoli è accessibile anche online tramite Google Arts & Culture, permettendo di esplorare virtualmente i corridoi del museo e di ammirarne i contenuti da qualsiasi parte del mondo[226]: tra questi il progetto *L'Archivio dei desideri*, pensato per avvicinare i bambini al patrimonio culturale e storico conservato nell'archivio[227]. Infine, in Basilicata, l'Archivio di Stato di Potenza vanta un'esperienza pluriennale nel campo della didattica e dell'educazione al patrimonio archivistico: oltre alle visite guidate, propone attività laboratoriali, tirocini curricolari, attività di PCTO, percorsi ludici e creativi e corsi di archivistica[228].

II.1.2 – Gli archivi della scrittura popolare

Sull'importanza e l'opportunità di fare storia attraverso l'utilizzo del patrimonio culturale, inteso come espressione dell'agire umano, aveva già riflettuto Lucien Febvre alla fine degli anni Quaranta del Novecento:

> La storia si fa con i documenti scritti, certamente. Quando esistono. Ma la si può fare, la si deve fare senza documenti scritti se non ce ne sono. Con tutto ciò che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare per produrre il suo miele se gli mancano i fiori consueti. Quindi con delle parole. Dei segni. Dei paesaggi e delle tegole. Con le forme del campo e delle erbacce. Con le eclissi di luna e gli attacchi dei cavalli da tiro. Con le perizie su pietre fatte dai geologi e con le analisi dei metalli fatte dai chimici. Insomma, con tutto ciò che, appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve all'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti e i modi di essere dell'uomo[229].

Anche le testimonianze scritte della gente comune rappresentano ed esprimono «modi di essere dell'uomo»: a partire dagli anni Settanta del Novecento, sulla scia di proficui e innovativi lavori condotti attraverso la raccolta di testimonianze orali[230], alcuni studiosi cominciarono a ricercare anche

[226] https://artsandculture.google.com/partner/ilCartastorie

[227] https://www.ilcartastorie.it/archivio-dei-desideri/

[228] http://archiviodistatopotenza.beniculturali.it/aspz/page/1/29/1/2016/Servizio_educativo

[229] Lucien Febvre, *Vers une autre histoire*, in *Combat pour l'histoire*, Colin, Paris, 1953, p. 428. Traduzione del brano in Jacques Le Goff, *Storia e memoria*, , Einaudi, Torino, 1982, p. 447.

[230] Per un inquadramento generale sull'utilizzo delle testimonianze orali cfr. Bruno Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma, 2013; Cesare Bermani (a cura di), *Introduzione alla storia orale*, I, *Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, Odradek, Roma, 1999 e II, *Esperienze di ricerca*, Odradek, Roma, 2001; Alessandro Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma, 2007 e Cesare Bermani, Antonella De Palma (a cura di), *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*, Società di Mutuo Soccorso Ernesto De Martino, Venezia, 2008. Sul trattamento e sulle modalità di trascrizione dei documenti sonori cfr. Giovanni Contini, Alfredo Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Carocci, Roma, 1993.

tra i «gruppi sociali subalterni»[231] – contraddistinti da livelli di scolarizzazione minimi – esempi di scritture personali: raccolte in un "territorio culturale" di confine, caratterizzato da estese zone grigie di alfabetizzazione precaria, tali fonti si sono rivelate funzionali chiavi di accesso per comprendere dall'interno e dal profondo di vissuti individuali le mentalità, i processi di autopercezione, di affermazione dell'identità e delle esperienze soggettive connessi soprattutto all'avvento della società di massa fra Otto e Novecento, facendo contestualmente emergere significative istanze di riflessione metodologica sul loro utilizzo[232].

Nel corso del Novecento le masse popolari si sono imposte come soggetto sociale attivo, dando vita a una propria storia che si intreccia con quella dei grandi eventi cui prendono parte. Questa partecipazione diretta si è tradotto nel racconto collettivo che la gente comune ha lasciato di quelle vicende, in particolare delle più traumatiche, come le emigrazioni e le guerre: un racconto composto da innumerevoli testimonianze soggettive, orali e scritte, ognuna delle quali contribuisce a svelare gli effetti dei processi e degli avvenimenti storici sui singoli individui, sulle loro intime modalità di percezione e di rielaborazione del vissuto. Sono testimonianze che costituiscono una sorta di archivio diffuso lasciato da coloro che sono stati protagonisti anonimi della storia: «quello che [le persone comuni] hanno pensato e fatto è tutt'altro che trascurabile: era in grado di influire, e ha influito, sulla cultura e sugli avvenimenti, e questo non è mai stato così vero come nel XX secolo»[233]. Questo non significa che i grandi protagonisti del passato debbano passare in secondo piano o essere dimenticati – poiché le loro vicende sono indubbiamente cruciali – ma che «gli attori della storia sono assai più numerosi e interessante è la storia di tutti, non solo dei "grandi"»[234].

Si tratta di un'umanità apparentemente «senza archivi e senza volto: così gli storici moderni – ha scritto Aron Ja. Gurevic – hanno definito il popolo in un'epoca in cui gli era precluso un accesso diretto agli strumenti con cui fissare per iscritto i valori culturali»[235]: il riferimento è rivolto alle classi popolari del periodo medievale, ma il loro «diritto alla storia»[236] costituisce un'istanza di lungo

[231] Cfr. Antonio Gramsci, *Ai margini della storia (Storia dei gruppi sociali subalterni)*, Quaderno 25 (XXIII), 1934, in Id., *Quaderni dal carcere*, Vol. III, quaderni 12-29 (1932-1935), Einaudi, Torino, 2001, pp. 2277-2294.

[232] Nel maggio 2024 si è svolto a Genova il convegno *I senza storia. L'uso pubblico delle scritture dei subalterni in età moderna e contemporanea*, organizzato dall'Università di Genova e da quella spagnola di Alcalà de Henares, che rappresenta uno tra i contributi più recenti e qualificati su questa tematica: l'incontro ha esplorato il ruolo delle narrazioni e delle testimonianze provenienti dai gruppi subalterni, mettendo in luce l'importanza di queste voci marginalizzate nella costruzione della storia.

[233] Eric.J. Hobsbawm, *Gente non comune*…cit., p.8.

[234] Giuliana Albini, Alice Raviola, *Nel tempo e nello spazio. Manuale di metodologia dello studio della storia*, Pearson, Milano-Torino, 2022, p. 108.

[235] Aron Ja. Gurevic, *Contadini e santi. Problemi della cultura popolare nel Medioevo*, Torino, Einaudi, 2000, p. VIII.

[236] Ivi, p. IX.

periodo che anche Bertolt Brecht assume nelle *Domande di un lettore operaio*, poesia scritta fra il 1934 e il 1935 e pubblicata sulla rivista moscovita «Das Wort» nel 1936 nella quale vengono richiamati i costruttori anonimi delle porte di Tebe, della Muraglia cinese e i soldati di tante epiche battaglie della storia[237].

A partire dagli anni Ottanta, gli archivi di scrittura popolare emergono come luoghi cruciali dedicati alla conservazione di testimonianze relative alle esperienze di vita della gente comune spesso trascurate dalla storiografia tradizionale. In Italia tali esperienze, partite da un gruppo di studiosi trentini e legate alla rivista «Materiali di Lavoro»[238] sono state inizialmente inquadrate nei corsi delle 150 ore di diritto allo studio rivolti a studenti-lavoratori[239] e hanno consentito a generazioni di studenti di svolgere tirocini formativi per l'acquisizione delle necessarie competenze metodologiche di base per l'utilizzo delle fonti documentali. L'idea di fondo di queste esperienze era quella di analizzare, indagare e comprendere il tempo passato, a partire da guerre e fenomeni migratori del Diciannovesimo e Ventesimo secolo, utilizzando epistolari, memorie, diari e autobiografie. Il tentativo era quello di mettere in evidenza la categoria di "soggettività" o ancora facendo ricorso alla locuzione, anch'essa spesso evocata non senza discussioni, di una storia e di una «storiografia "dal basso", – come ha efficacemente scritto Franco Ferrarotti da una prospettiva sociologica – attenta alla quotidianità e allo spessore concreto degli individui»[240].

I vissuti custoditi negli epistolari, nei diari e nelle memorie che si susseguono in serie sugli scaffali dei centri di raccolta danno vita ad una particolare forma di archivio, ad un racconto collettivo ben più che virtuale o solo evocativo: sono «stanze e corridoi – così l'attore e autore teatrale Mario Perrotta ha parlato dell'archivio di Pieve Santo Stefano – riempiti da chili e chili di ricordi, raccolti in milioni di pagine, assemblate in migliaia di diari, lettere e memorie […]. Sono il tentativo tenace di opporre resistenza alla dimenticanza, in una battaglia impari tra poche migliaia di sopravvissuti contro milioni di esistenze di cui non sapremo mai nulla»[241].

---

[237] Bertolt Brecht, *Fragen eines lesenden Arbeiters* (*Domande di un lettore operaio*), in Id. *Poesie*, a cura di Guido Davico Bonino, Einaudi, Torino, 1992, pp. 156-157.

[238] Cfr. il manifesto programmatico. *Per un archivio interregionale della scrittura popolare*, in «Materiali di lavoro», n. 1-2, 1986, pp. 223-227. A tale proposito cfr. Fabio Caffarena, *Gli archivi di scrittura popolare. Genesi, definizioni, prospettive storiografiche*, in Sara Sorrentino (a cura di), *Italiano dei semicolti, italiano popolare: ieri, oggi, domani,* Franco Cesati Editore, Firenze, 2025, pp. 21-37.

[239] Si tratta di un istituto introdotto in Italia nel 1973 nel rinnovo contrattuale nazionale degli operai metalmeccanici, che garantisce ai lavoratori permessi lavorativi retribuiti da utilizzare per partecipare ad attività di formazione personale.

[240] Franco Ferrarotti, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981, quarta di copertina.

[241] Mario Perrotta, *Il paese dei diari*, Terre di mezzo editore, Milano, 2009, quarta di copertina.

Sono testi che rappresentano insomma un complesso di documenti formato da tante tessere di un unico – seppur sfaccettato – mosaico esperienziale, da percorsi esistenziali intrecciabili per ricostruire un quadro sociale più ampio. Nel racconto storico che prende vita dalle storie della gente comune, la narrazione non è più una sequenza di eventi di grande portata, ma un racconto ricco di sfumature, emozioni e diversità. Fare storia a partire dalla complessità dell'esperienza umana offre una visione più profonda che abbraccia le storie quotidiane di uomini, donne e bambini: significa guardare al passato con sempre nuove domande, concependolo nella sua complessità, nella sua inesauribile ricchezza e, principalmente, nella sua irraggiungibile interezza.

A tale riguardo risalgono alla seconda metà degli anni Ottanta del Novecento le esperienze di tre archivi[242]: l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare di Genova (ALSP)[243], l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (ADN)[244] e l'Archivio della Scrittura Popolare di Trento (ASP)[245]. L'ALSP, fondato nel 1986 da Antonio Gibelli presso l'allora Istituto di Storia moderna e contemporanea dell'Università di Genova, dal 2017 è un laboratorio di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione: conserva oltre 500 unità archivistiche, che costituiscono un patrimonio documentale di oltre 70.000 documenti (il 70% dei quali riprodotti elettronicamente, il 30% depositati in originale). Le testimonianze più antiche risalgono alla prima metà dell'Ottocento, le più recenti agli anni Duemila. Gli epistolari costituiscono la tipologia testuale prevalente, rappresentando circa il 60% del totale dei materiali, seguiti dalle memorie con il 13%, dai diari con il 12% e da altri testi di diversa natura, che ammontano al 15%. L'ALSP si inserisce nell'intreccio tra documentazione, ricerca storica e sperimentazione didattica proponendo percorsi innovativi per le scuole di ogni ordine e grado: lo scopo è quello di far comprendere che i fatti e gli avvenimenti del passato sono stati vissuti da uomini, donne e bambini che hanno provato emozioni, sensazioni e sentimenti intensi e

[242] Sulla nascita degli archivi della scrittura popolare cfr. «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/issue/view/677) e Quinto Antonelli, *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico in Trento, Trento, 1999.

[243] https://alsp.unige.it/. Cfr. Fabio Caffarena, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare: origini e sviluppi*, in «Revista de Historiografia»… cit., pp. 111-126 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7058/5558) e Piero Conti, Giuliana Franchini, Antonio Gibelli (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della Scrittura Popolare*, Editrice Impressioni Grafiche, Acqui Terme, 2002.

[244] http://archiviodiari.org/. Cfr. Camillo Brezzi, Patrizia Gabrielli, *La forza delle memorie. L'Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano,* Il Mulino, Bologna, 2023 e Camillo Brezzi, *Le voci dei «senza storia». L'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano*, in «Revista de Historiografia»… cit., pp. 95-110 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7057/5557).

[245] http://www.museostorico.it/index.php/Progetti/Attivita-di-ricerca/Archivio-della-scrittura-popolare-ASP. Cfr. i contributi di Quinto Antonelli, *Una società che si racconta. Riflessioni sull'Archivio della scrittura popolare di Trento*, in «Revista de Historiografia»… cit., pp. 79-94 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7056/5556) e *L'archivio di scrittura popolare della Fondazione Museo storico del Trentino*, in «Storia e futuro. Rivista di storia e storiografia online», n. 33, 2013 (https://storiaefuturo.eu/larchivio-della-scrittura-popolare-della-fondazione-museo-storico-del-trentino/).

appassionati proprio come quelli che possono provare le nuove generazioni. Infatti, al di là delle finalità storiografiche, coloro che operano in questa realtà perseguono un duplice obiettivo: da un lato mirano a ricostruire percorsi soggettivi in chiave didattica, valorizzando le testimonianze personali e private della gente comune, dall'altro si impegnano ad avvicinare l'archivio al mondo scolastico, promuovendo l'acquisizione delle metodologie della ricerca storica e offrendo a insegnanti e discenti opportunità di confronto diretto con le fonti, stimolando una comprensione più consapevole e critica del passato. L'ALSP offre inoltre l'opportunità di avvicinare ricercatori, insegnanti e studenti a un tempo passato non estraneo o lontano, bensì familiare, tale da generare un forte coinvolgimento e un senso di familiarità, un più vivo e stretto rapporto con le generazioni passate. Sulla base delle documentazioni conservate è così possibile progettare percorsi laboratoriali che prevedono la realizzazione di attività educative tese a valorizzare il potenziale di apprendimento di ciascuno studente e a favorire l'autonomia personale.

L'ADN è un archivio unico nel suo genere, situato nella provincia di Arezzo, in Toscana. La sua nascita risale al 1984, quando Saverio Tutino, noto giornalista e scrittore italiano, decise di raccogliere e conservare diari, memorie, autobiografie e lettere degli italiani. Questo archivio è diventato una risorsa preziosa per la storia e la memoria collettiva: il principale canale di raccolta dei materiali avviene grazie al premio annuale Pieve Saverio Tutino e l'ADN oggi vanta oltre 9.000 testi autobiografici, propone molte iniziative, convegni e incontri. Per valorizzare e rendere accessibile al pubblico il patrimonio che conserva, nel 2013 è stato inaugurato il Piccolo museo del diario[246], per creare un luogo dove le storie di vita della gente comune potessero trovare spazio e voce, contribuendo a una narrazione più intima e profonda degli avvenimenti storici. Un kit didattico appositamente progettato permette di esplorare le storie custodite presso l'ADN, approfondendo quattro tematiche principali: il racconto di sé, le migrazioni, la Grande Guerra e la Seconda guerra mondiale. Le attività, proposte in modalità ludica e creativa, offrono un approccio educativo coinvolgente, capace di stimolare l'interesse e la riflessione critica degli studenti sulle vicende storiche e personali che hanno caratterizzato questi eventi.

Infine, l'ASP di Trento ha un forte radicamento territoriale legato alle vicende della Prima guerra mondiale e fa parte della Fondazione Museo storico del Trentino: nato informalmente negli anni Settanta e si è costituito nel 1987. L'archivio si focalizza sulle storie personali dei trentini durante gli eventi traumatici del Novecento e si impegna attivamente nella promozione della conoscenza storica attraverso un ampio ventaglio di attività educative e culturali e organizza attività didattiche rivolte sia alle scuole, sia al pubblico in generale, con l'obiettivo di stimolare una riflessione critica sui temi della memoria e dell'identità culturale. Durante la pandemia da Covid-19, la Fondazione trentina e

[246] https://www.piccolomuseodeldiario.it/

l'archivio hanno dimostrato una grande capacità di adattamento lanciando il progetto *Storia in cinque mosse*[247]: una serie di brevi docu-video progettati per garantire la continuità delle attività didattiche in modalità digitale. Questa iniziativa ha permesso di mantenere vivo l'interesse per la storia, nonostante le difficoltà legate alla chiusura degli spazi fisici e alle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria. Dal 2011 è inoltre attivo l'*History Lab*[248], un progetto che esplora le modalità di comunicazione della storia in modo innovativo e comprende una rivista con rubriche tematiche, una programmazione televisiva (*History Lab Live*)[249] e podcast[250]. Questo approccio integrato consente alla Fondazione di raggiungere diversi segmenti di pubblico, promuovendo la conoscenza storica attraverso format moderni e accessibili e configura l'ASP non solo come luogo di conservazione e studio delle memorie personali, ma anche come un centro dinamico di educazione e divulgazione storica, capace di rispondere alle esigenze di un mondo in continua evoluzione.

I tre archivi di scrittura popolare rivelano una genesi condivisa che si innesta da un lato nelle origini storiografiche comuni, dall'altro nella sfida che si pongono: suscitare consapevolezza e approfondimento della storia attraverso diari, memorie e corrispondenze private[251]. Che si tratti di lettere scritte da soldati al fronte o da migranti che scrivono ai propri cari, le testimonianze personali risultano fondamentale per la comprensione dell'evento stesso, infatti, come scrive Antonio Gibelli,

> la storia di questi individui non sarebbe intellegibile senza la storia dell'evento che prese e deviò le loro vite, delle sue dinamiche, delle sue logiche, delle sue tecnologie, delle sue procedure discorsive, logistiche, organizzative, della sua potenza plasmatrice. E, viceversa, la storia di questo evento sarebbe molto più povera senza la storia delle loro vite. Delle loro e di altri come loro[252].

Gli archivi di scrittura popolare custodiscono racconti di vita che rappresentano una risorsa preziosa per avvicinare gli studenti alla realtà, all'esperienza concreta – spesso ignorata dal punto di vista storico-culturale – consentendo di acquisire conoscenze storiche capaci di sviluppare non solo abilità e competenze disciplinari, ma anche curiosità, interesse, e «capacità critiche di comprendere il proprio mondo e l'altrui»[253].

---

[247] https://hl.museostorico.it/historylabondemand/serie/storia-in-5-mosse/

[248] https://hl.museostorico.it/historylabmagazine/

[249] https://hl.museostorico.it/historylablive/

[250] https://hl.museostorico.it/historylabmagazine/uncategorized/ecco-il-primo-podcast-della-fondazione-museo-storico-del-trentino/

[251] Su tali aspetti cfr. Fabio Caffarena, *Scritture non comuni. Una fonte per la storia contemporanea*, Unicopli, Milano, 2016.

[252] Antonio Gibelli, *La guerra grande. Storie di gente comune*, Laterza, Roma-Bari, 2014, pp. XII-XIII.

Le fonti di scrittura popolare restituiscono agli studenti una dimensione tangibile poiché riescono ad arrivare ad una «descrizione degli stati affettivi prodotti nei protagonisti di allora da quello spettacolo a cui in una maniera o nell'altra partecipavano quotidianamente»[254]. Sono proprio questi aspetti, secondo Beatrice Borghi, che offrono un'opportunità didattica da cogliere poiché consentono di attribuire un ruolo di rilievo «alla vita delle generazioni che vi hanno abitato e creare un legame tra coloro che vi vissero e chi oggi vi vive può costituire un itinerario in cui saggiare la valenza formativa delle discipline storiche»[255].

Lavorare per integrare le fonti di scrittura popolare nello studio della storia rappresenta una prospettiva entrata recentemente nella didattica[256] e nella letteratura scientifica riguardante la didattica della storia[257], senza tuttavia una solida contestualizzazione teorica e metodologica, ma attraverso la presentazione di singoli casi studio che confermano come il ricorso a tali materiali sia una pratica didattica diffusa, e in taluni casi assai virtuosa, ma non compiutamente teorizzata[258].

---

[253] Adirana Bortolotti, Mario Calidoni, Silvia Mascheroni, Ivo Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano, 2008, p. 14.

[254] Krzysztof Pomian, *Che cos'è la storia*… cit., p. 39.

[255] Beatrice Borghi, *Per una didattica delle fonti e del patrimonio*, in Cristina Cenedella, Silvia Mascheroni (a cura di*), Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-Mente, Arenzano, 2014, p. 83.

[256] Mi limito qui a segnalare il laboratorio didattico-workshop per insegnanti *Biografie e migrazioni tra storiografia e Public history* organizzato nel 2025 dal Museo dell'Emigrazione Italiana (MEI) di Genova e tenuto da Eloisa Betti, storica contemporanea dell'Università di Padova, sul rapporto tra biografie e storia generale, sul valore educativo delle narrazioni migranti, sulle fonti orali e la *Public history* come strumento creativo (podcast, video, *graphic novel* e progetti scolatici) e il corso di aggiornamento per insegnanti *Didattica della storia e competenze digitali: i laboratori tra fonti d'archivio, innovazione digitale e didattica ludica* tenuto sempre nel 2025 da Federico Croci, membro dell'ALSP. Il corso, di 18 ore, ha coinvolto 15 docenti di tre scuole secondarie superiori genovesi (ITTL Nautico "San Giorgio", ISSS "Firpo-Buonarroti", IC Bolzaneto) e ha previsto la progettazione e la realizzazione di laboratori su alcuni snodi fondamentali della storia del Novecento con l'utilizzo di fonti d'archivio, risorse digitali e giochi didattici. I sei moduli del corso hanno riguardato i seguenti temi: *Quali fonti per la storia del Novecento?* (le competenze digitali per una didattica laboratoriale: le testimonianze scritte della gente comune tra nuove tecnologie e risorse in rete); *Un mare di parole* (laboratorio sulle migrazioni attraverso l'analisi di lettere, diari, memorie e fotografie di migranti italiani, risorse online, fonti d'archivio e sviluppo delle competenze digitali); *Scrivere per non morire* (laboratorio sull'esperienza di guerra dei soldati nella Prima guerra mondiale attraverso le testimonianze scritte, risorse online, fonti d'archivio e sviluppo delle competenze digitali); *Scrivere al duce* (laboratorio sul fascismo tra consenso e opposizione attraverso le lettere al duce, risorse online, fonti d'archivio e sviluppo delle competenze digitali); *Giocare con la storia. Giornata seminariale dedicata a laboratori di didattica ludica: Radio Victory, giocare alla Resistenza* e U*rban game* e *digital competences* – alla scoperta di Genova medievale.

[257] Cfr. in Sonia Castro, Giancarlo Gola, Rosario Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023 la sezione *Lavorare con le fonti di scrittura popolare*, con i contributi di Daniele Pedrazzini, *Una gravidanza illegittima nel diario di Giovanni Anastasia*, pp. 191-196 e Massimo Chiaruttini, *Fonti di scrittura popolare per lo studio dell'emigrazione ticinese*, pp, 196-203. Mi permetto anche di rinviare al mio contributo *Ri-pensare l'insegnamento della storia: l'archivio e le sue potenzialità didattiche*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», n. 4, 2022, 53-64 (https://dsrivista.unibo.it/article/view/15730/14895), che costituisce una delle prime riflessioni riguardanti lo sviluppo del percorso di dottorato.

[258] In tale contesto gli esempi sono numerosi, mi limito qui a segnalare l'attività di raccolta di fonti e relativo utilizzo laboratoriale descritta in *Lettere dai campi di battaglia e di prigionia. Raccolta – Catalogazione – Commenti*,

Affiancare tali materiali alla manualistica scolastica non è una semplice scelta di metodo, ma una necessità, al fine di coinvolgere non solo la sfera nozionistica, ma anche quella emozionale, sperimentando come il patrimonio culturale possa divenire uno strumento coinvolgente e attivo del vissuto degli studenti[259].

Gli innumerevoli testi scritti personali si impongono come strumenti, ma innanzitutto come *oggetti* di riflessione storiografica e didattica: attraverso l'utilizzo di tali testimonianze si sceglie di leggere la storia con una lente costituita dalle esperienze di singoli individui, di applicarsi ad un lavoro da compiere tra le righe intersecanti della storia soggettiva e di quella collettiva. Si tratta di cimentarsi in una paziente opera di tessitura, di incrocio tra piani generali e peculiari, per restituire ai grandi eventi sfumature di storie reali, minime ma non irrilevanti, in grado di coglierne la complessità.

II.2 – La Grande migrazione italiana come caso studio per la didattica della storia

Tra le tematiche storiche che possono essere esplorate attraverso i materiali conservati negli archivi e nei musei, quella relativa alle migrazioni storiche dall'Italia si distingue per la sua rilevanza e attualità, derivante dalle implicazioni con i fenomeni migratori contemporanei[260]. I fenomeni migratori hanno indotto in ambito accademico, nella scuola e negli insegnanti, una riflessione sul rapporto tra la storia, la storiografia e la didattica in corso ormai da molti anni: un dibattito che

coordinamento editoriale a cura di Raffaele Campese, Mario Lorenzo Paggi, Tipograf, Savona, 2004, ricerca storica svolta dagli alunni delle classi III della Scuola statale di primo grado "Aycardi-Ghiglieri" di Finale Ligure: «l'obiettivo – si legge nella *Presentazione* del dirigente scolastico Pier Luigi Ferro – è stato quello di attivare un lavoro di approfondimento sugli avvenimenti storici del secolo appena trascorso, attraverso la comprensione dei fatti di cui l'uomo è protagonista e soprattutto, di privilegiare il lavoro storiografico, cioè di far capire come l'uomo ricostruisce il racconto storico attraverso procedimenti riconoscibili e controllabili, prendendo in considerazione gli episodi, i fatti, le sensazioni vissute o subite dalle persone comuni chiamate alle armi», p. 5. Cfr. inoltre Paola Cantoni, Giorgia Penzo, *Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università*, in «Italiano a scuola», 2, 2020, pp. 211-238 (https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10893/10871): il contributo riguarda il progetto *Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta* (2015-2016), sviluppato in collaborazione tra il Liceo "Vittorio Gassman" di Roma e l'Università di Roma "Sapienza" in una prospettiva sinergica tra ricerca e didattica e Maria Giovanna Bertani (a cura di), *Legami di carta…* cit., in particolare la parte dedicata a *L'immagine della guerra attraverso le lettere indirizzate alla famiglia Folli*, pp. 351-405 e relativi apparati antologici. Si segnala anche il progetto dell'Istituto di Istruzione Superiore "Don Milani" di Montichiari (Brescia) che nell'anno scolastico 2023-2024 ha consentito la creazione di un archivio epistolare digitale dei soldati monteclarensi che hanno partecipato alla Prima guerra mondiale, nell'ambito di un'unità di apprendimento multidisciplinare che ha portato alla luce storie e memorie inedite di combattenti (https://www.istitutodonmilanimontichiari.it/dal-don-milani-un-archivio-digitale-delle-lettere-dei-soldati-monteclarensi-della-grande-guerra/).

[259] Cfr. Elena Musci, *Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico*, in Cristina Minelle, Lorena Rocca, Francesco Bussi (a cura di), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*, Carocci, Roma, 2016, pp. 145-161.

[260] Per una contestualizzazione cfr. Michele Colucci, Matteo Sanfilippo, *Le migrazioni. Un'introduzione storica,* Carocci, Roma, 2009 e Paola Corti, *Storia delle migrazioni internazionali,* Laterza, Roma-Bari, 2003.

prevede l'interazione e il dialogo con le risorse culturali territoriali, intese come *heritage*, eredità sociali[261].

La questione migratoria è da anni al centro del dibattito pubblico, occupando una posizione di rilievo nei media e nell'agenda politica, tuttavia la storia delle migrazioni italiane – pur costituendo un processo di portata epocale per la storia nazionale – generalmente non viene affrontata in modo adeguato in sede curriculare e nella manualistica scolastica, seppure non manchino esempi edificanti[262], mentre è stata ben presente nella produzione editoriale destinata alle scuole italiane all'estero, in particolar modo tra fine Ottocento e gli anni Sessanta del Novecento[263].

In cento anni, a partire dall'ultimo quarto del Diciannovesimo secolo, lasciarono l'Italia più di 27 milioni di persone – metà delle quali in modo permanente – per stabilirsi prevalentemente in altri Paesi europei, negli Stati Uniti e in Sud America. I decenni di passaggio fra Diciannovesimo e Ventesimo secolo (1876-1915) furono caratterizzati dall'esodo di oltre 14 milioni di individui: si trattò di uno dei più ingenti decrementi demografici riscontrabili in Europa, da dove nel medesimo periodo partirono oltre 35 milioni di persone. Donna Gabaccia identifica tale fenomeno come diaspora: una definizione controversa, soprattutto se si intende per diaspora un fenomeno di espatrio permanente coatto, risultato di deportazioni, persecuzioni religiose o razziali, che evidenzia come gli studiosi abbiano tentato di ridefinire globalmente un fenomeno dai contorni variegati e labili[264].

I flussi della cosiddetta Grande migrazione italiana seguirono due fasi: la prima fu caratterizzata dalla partenza – soprattutto dalle regioni settentrionali – verso l'America latina. Qui gli italiani si inserirono

---

[261] Su tali aspetti va citato ad esempio il *Laboratorio di Storia delle Migrazioni* attivato presso l'Università di Modena e Reggio Emilia che intende mettere in campo sinergie tra istituzioni locali e mondo della ricerca al fine – si legge nel sito – di «farsi autentico e permeabile luogo di rielaborazione intellettuale» (http://www.storiamigrazioni.unimore.it/site/home/il-laboratorio.html). Cfr. inoltre Laura Benedettelli, Fabio Masotti (a cura di), *Migranti e migrazioni. Tra storia, storiografia e didattica*, Grosseto, Tipografia Ombrone, 2006.

[262] Cfr. ad esempio, per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, il manuale di Pietro Cataldi, Ennio Abate, Sara Luperini, Lidia Marchigiani, Cinzia Spingola, *Di fronte alla storia*…cit., che dedica ampio spazio al tema (*Quando a emigrare eravamo noi. La grande emigrazione italiana*, pp. 662-684) anche attraverso approfondimenti storiografici (*L'emigrazione nei documenti*, pp. 798-824). Su tali aspetti cfr. Antonio Brusa, *Le migrazioni fra dibattito pubblico e didattica in classe*, intervento apparso nel 2015 nel sito dell'associazione Historia Ludens (https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/221-le-migrazioni-fra-dibattito-pubblico-e-didattica-in-classe.html) e Pierantonio Zavatti, Flavia Bugani, Tina Santoro, *Emigrazione, non è una storia minore. Studi e testimonianze per le scuole e per il recupero della memoria collettiva di un tratto essenziale della nostra identità nazionale e regionale*, Consulta degli emiliano romagnoli nel mondo, Bologna, 2019 (*L'emigrazione nei quindici testi di storia contemporanea adottati nell'anno scolastico 2028-2019 nelle classi di terza media e del quinto anno degli istituti superiori di Forlì, Meldola e Forlimpopoli, ma anche in diverse altre realtà*, pp. 20-33).

[263] Cfr. gli studi di Lorenzo Luatti, *Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento ad oggi*, Cosmo Iannone Editore, Isernia, 2020 e *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Tau Editrice, Todi, 2017.

[264] Cfr. Donna Gabaccia, *Italy's Many Diasporas,* University Washington Press, Seattle, 2000 e George E. Pozzetta, Bruno Ramirez (eds.), *The Italian Diaspora: Migration across the Globe,* Multicultural History Society of Ontario, Toronto, 1992.

in contesti agricoli, mentre negli Stati Uniti la richiesta di lavoro riguardò prevalentemente attività dequalificate in ambito industriale. In una seconda fase, all'inizio del Ventesimo secolo, furono soprattutto gli abitanti delle regioni meridionali a mettersi in movimento, preferibilmente verso gli Stati Uniti, dove furono impiegati come mano d'opera non qualificata a basso costo.

Il fenomeno migratorio italiano è stato per molto tempo analizzato in base a un paradigma economico di espulsione (dalla terra d'origine) e di attrazione (nei paesi di arrivo), intorno al quale si sono incardinati rispettivamente i concetti di e-migrante e di im-migrante[265]. Tale dinamica risponde in realtà solo in parte ai meccanismi di espulsione dalla terrà d'origine e attrazione in nuovi Paesi e diversi studi hanno introdotto nuove categorie interpretative, rinnovato il lessico e gli strumenti per descrivere i processi migratori: l'idealtipo del migrante povero, sradicato e trapiantato, inevitabilmente esposto a una lacerante cesura del vissuto, ha lasciato così il posto a modelli più complessi, collocati all'interno di dinamiche transnazionali. La transnazionalità, intesa come capacità dei migranti di mantenere relazioni sociali e interessi nel Paese di partenza e in quello di arrivo, implica la creazione di una nuova identità bilocalizzata – se non plurilocalizzata – che mette in discussione la visione stereotipata del migrante alienato e nostalgico, facendo invece risaltare la diffusa cultura della mobilità, intesa come risorsa[266], oltre agli sforzi e alla capacità d'integrazione culturale nel contesto di accoglienza[267]. La vastità e la complessità del fenomeno può essere colta in modo più approfondito partendo da analisi che si innestino in un percorso di ricerca comparativo fra varie realtà regionali e proceda dal piccolo al grande, per restituire tessere utili alla composizione di un quadro complessivo caleidoscopico, ma più definito possibile. Non a caso il concetto di transnazionalismo connesso allo studio delle migrazioni, pur provenendo dall'ambito socio-antropologico, sul terreno storiografico ha trovato applicazione nella dimensione microstorica, in grado di mettere più efficacemente a fuoco le peculiarità e stabilire un rapporto fra dimensione locale e globale. In una parola, di inquadrare il fenomeno migratorio secondo le coordinate di una nuova dimensione glocale[268].

---

[265] Cfr. Lorenzo Sinisi (a cura di), *Emigrazioni e immigrazioni: una sfida della contemporaneità*, Pacini, Pisa, 2021.

[266] Cfr. Antonio Gibelli, *La risorsa America*, in Antonio Gibelli, Paride Rugafiori (a cura di), *Storia d'Italia, Le regioni dall'Unità a oggi, La Liguria*, Einaudi, Torino, 1994, pp. 584-650.

[267] Cfr. Maddalena Tirabassi (a cura di), *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane,* Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2005.

[268] Cfr. Simone Cinotto, (a cura di), *Villaggi globali: per una storia "glocale" dell'emigrazione italiana,* in *Villaggi globali. Emigrazione e storia locale*, Ecomuseo Valle Elvo e Serra, Occhieppo Superiore, 2005. Cfr. anche Roland Robertson, *Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in Mike Featherstone, Scott Lash, Roland Robertson (eds.), *Global Modernities*, Sage, London, 1995, pp. 25-44.

Negli ultimi vent'anni la storiografia sulle migrazioni italiane ha avuto una notevole proliferazione[269], con esempi perfino "enciclopedici"[270]: non è facile individuare una linea di tendenza univoca nella produzione storiografica; tuttavia, si può affermare che si è consolidata una generale riduzione di scala, che ha privilegiato lo studio di aree regionali, comunità locali, gruppi professionali o sociali, famiglie e singoli individui. L'ambito prevalente delle ricerche si è quindi spostato dalle grandi variabili socioeconomiche ai soggetti sociali. Soprattutto per quanto riguarda le mete transoceaniche, oggi è possibile accedere alle banche dati disponibili in rete per recuperare informazioni su singoli migranti, come dati anagrafici, professioni, luoghi e date di partenza e d'arrivo, mentre il peso complessivo e la mappa dei flussi migratori possono essere restituiti dalla documentazione seriale e dalle statistiche: tali informazioni da sole non consentono una lettura che illumini in profondità le esperienze personali che riemergono dalle innumerevoli testimonianze scritte lasciate dai migranti. Le lettere che attraversarono l'Europa e che viaggiarono da una sponda all'altra dell'Oceano costituirono una fitta trama d'inchiostro che testimonia lo sforzo compiuto per annullare le distanze attraverso la scrittura, anche da parte di chi non aveva nessuna confidenza con la penna: centinaia di migliaia, milioni di lettere e cartoline svolsero quindi la funzione – insieme alle fotografie che spesso le accompagnavano – di surrogare la presenza, rendendo possibile un dialogo a distanza tra due mondi, utilizzabili come strumenti per entrare in profondità nell'evento e nei vissuti. Lettere, diari e memorie dei migranti rappresentano insostituibili strumenti per indagare motivazioni, scelte, impressioni e aspettative di chi partiva.

Questi materiali si prestano a un proficuo utilizzo didattico e a tale riguardo un caso estremamente significativo, non concepito come strumento educativo, ma rivelatosi un efficace strumento di narrazione storica, è rappresentato dal documentario *Revelstoke. Un bacio nel vento* (2016): Il 15 ottobre 1915, tra le montagne del Canada occidentale, un tragico incidente sul lavoro stronca la vita di Angelo Conte, giovane emigrato veneto di 28 anni. Nei trenta mesi trascorsi lontano da sua moglie Anna, Angelo non smise mai di scriverle: cent'anni dopo quelle lettere d'amore sono riemerse da un cassetto e Nicola Moruzzi, regista del documentario e pronipote di Angelo, parte per il Canada con

[269] Mi limito qui a citare, per un quadro introduttivo, Michele Colucci, Stefano Gallo, *L'emigrazione italiana. Storia e documenti*, Morcelliana, Brescia, 2015 (nuova edizione 2023); Francesca Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna, 2015; Paola Corti, Matteo Sanfilippo, *L'Italia e le migrazioni,* Laterza, Roma-Bari, 2012; Patrizia Audenino, Maddalena Tirabassi, *Migrazioni italiane. Storia e storie dall'Ancien Regime a oggi,* Bruno Mondadori, Milano, 2008; Ercole Sori, Anna Treves, *L'Italia in movimento: due secoli di migrazioni (XIX-XX),* Forum-Editrice Universitaria Udinese, Udine, 2008 e Matteo Sanfilippo, *Problemi di storiografia dell'emigrazione italiana*, Edizioni Sette Città, Viterbo, 2005, oltre ai contributi raccolti nei due volumi di Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, Emilio Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma, 2001 e Id. *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma, 2002.

[270] Cfr. Tiziana Grassi, Enzo Caffarelli, Mina Cappussi, Delfina Licata, Gian Carlo Perego (a cura di*), Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, Società Editrice Romana, Roma, 2014, la cui articolazione a lemmi collegati tra loro può essere proficuamente utilizzata a scopi didattici.

la sua compagna Irene, sulle tracce del bisnonno scomparso, ricostruendone l'esiziale destino seguendo un percorso che si rivela – soprattutto in un contesto scolastico – un prezioso e coinvolgente esempio di metodologia della ricerca storica svolta attraverso la visita di archivi e il coinvolgimento di storici ed esperti locali[271].

Grazie al potere evocativo e alla capacità di suscitare emozioni, gli scritti dei migranti italiani consentono di trasformare la narrazione storica in un'esperienza immersiva, che va oltre la mera trasmissione dei saperi. Attraverso il contatto diretto con le fonti primarie, gli studenti possono entrare in relazione con le vicende personali dei protagonisti della storia e, allo stesso tempo, le fonti utilizzate funzionano da ponti che legano le generazioni passate con quelle presenti e future nella condivisione di un progetto comune, ovvero la costruzione della memoria collettiva[272].

Parlare di migrazioni non significa quindi far solo riferimento a statistiche, numeri o fenomeni astratti, quantitativi, ma implica anche il racconto di storie di vita, fatte di volti, nomi ed esperienze vissute: narrazioni del quotidiano, delle sfide, dei drammi e delle speranze di uomini, donne e bambini che meritano di essere ascoltate e comprese al fine di arricchire le conoscenze storiche. Studiare le migrazioni "dal basso" permette di entrare in contatto con il cuore delle esperienze umane, dando voce a coloro che spesso rischiano di restare invisibili nella grande narrazione storica.

Questo argomento riflette non solo la complessità delle nostre società, ma si intreccia anche con le esperienze personali di molti studenti, rendendolo particolarmente significativo: sempre più frequentemente, entrando in una classe e chiedendo agli studenti se hanno vissuto in prima persona un'esperienza di migrazione, si possono registrare riscontri significativi. Non a caso negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione del merito ha attivato specifici progetti per alunni con background migratorio[273]. Estendendo poi la domanda a chi ha genitori migranti e successivamente a chi ha nonni migranti, emerge con chiarezza come una significativa parte degli studenti si riconosca in questo fenomeno. Questo semplice esercizio evidenzia quanto la storia delle migrazioni non sia un fenomeno distante o isolato, ma una realtà che tocca direttamente la vita di molti, intrecciandosi con le vicende personali e familiari di ciascuno.

Ciò che emerge è una narrazione che va oltre i grandi movimenti di popoli e le politiche nazionali, toccando la dimensione personale e intima delle storie familiari di ogni studente. Proprio per questo,

---

[271] https://nicolamoruzzi.com/it/revelstoke. Cfr. Fabio Caffarena, *Revelstoke e Non ho l'età: dalle lettere alle docustorie migranti*, in Dario Prola, Stefano Rosatti (a cura di), *Di esuli, migranti e altri viaggiatori: trans(n)azioni fra letteratura e storia*, Italipolis – collana di studi italianistici, vol. 3, Wydawnictwo DiG, Warszawa, 2020, pp. 155-164.

[272] Cfr. Paul Gilbert, *Ancient Places, New Arrivals and the Ethics of Residence*, in Cornelius Holtorf, Andreas Pantazatos, Geoffrey Scarre (eds.), *Cultural Heritage, Ethics and Contemporary Migrations*, Rouledge, London-New York, 2019, pp. 27-38.

[273] https://www.mim.gov.it/inclusione-e-intercultura/-/asset_publisher/Tu3riWFQ2COp/content/progetti-per-alunni-con-background-migratorio

partire dalle migrazioni rappresenta un punto di accesso privilegiato all'insegnamento della storia, che offre sponde interdisciplinari e modalità di narrazione perfino inattese dalle notevoli ricadute anche didattiche, che spaziano dalle conferenze-spettacolo alle rappresentazioni teatrali[274]: esplorare questo tema permette di intrecciare la dimensione collettiva con quella individuale, la storia globale con quella locale, rendendo il passato più comprensibile e concreto[275]. Al tempo stesso, gli studenti si riconoscono in queste narrazioni, percependole come vicine e significative, poiché in esse ritrovano tracce della propria storia.

In tale contesto, le storie di migrazioni e migranti diventano un racconto che appartiene a ciascuno e che può servire da strumento di riflessione: affrontare questo argomento durante le lezioni di storia non solo arricchisce la comprensione del passato, contribuendo a superare pregiudizi e barriere culturali e a sviluppare una visione più aperta ed inclusiva nei confronti della realtà sociali. Gli studenti, riconoscendo come il fenomeno migratorio abbia segnato le vicende di tante famiglie, possono maturare una consapevolezza profonda delle sfide e delle opportunità legate ai movimenti migratori, avvicinandosi con uno sguardo più inclusivo e riflessivo a queste esperienze. Dal punto di vista educativo, proposte didattiche sulla tematica migratoria offrono quindi un'opportunità unica per sviluppare competenze trasversali come l'empatia e il pensiero critico.

La decisione di affrontare la tematica migratoria nasce quindi dalla consapevolezza che le migrazioni storiche rappresentano un elemento cardine per comprendere le trasformazioni sociali, economiche e culturali che caratterizzano la struttura sociale contemporanea. L'intento è di mettere in luce come l'inclusione di questo argomento nel curriculum scolastico possa offrire una prospettiva privilegiata in grado di promuovere una cittadinanza attiva e consapevole grazie all'intreccio tra vissuti individuali e grande narrazione storica inteso come opportunità educativa in grado di avvicinare gli studenti alla comprensione di fenomeni globali attraverso esperienze di vita concrete e personali.

La tematica migratoria diventa, così, uno strumento privilegiato per stimolare il dialogo interculturale, promuovendo una maggiore comprensione e valorizzazione delle diversità. Inoltre, consente lo

[274] Cfr. ad esempio l'esperienza di uno dei maggiori studiosi del fenomeno migratorio italiano, Emilio Franzina, raccolta in Hotel Rif & Emilio Franzina, *Storie InCanto per campioni*, GraphicNord, Sandrigo, 2013, che raccoglie dodici anni di conferenze spettacolo e cinque lezioni di storia cantata con un cd musicale e un'appendice di copioni e di materiali di ricerca e lo spettacolo teatrale *Partenze* realizzato da Laura Sicignano per il Teatro Cargo di Genova nel 2004 (https://laurasicignano.it/regia/partenze/).

[275] Sulla didattica interculturale delle migrazioni cfr. Massimiliano Lepratti, Giordana Francia, *Le migrazioni globali. Percorsi di storia per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento, 2024: il volume, all'interno dei tradizionali programmi scolastici, presenta dodici percorsi che integrano storia ed educazione alla cittadinanza, abbandonando gli schemi eurocentrici fornendo spunti di riflessioni per stimolare punti di osservazione non stereotipati della storia delle migrazioni. Simili intenti si ritrovano nell'albo illustrato di Eduard Altarriba, *Cosa sai delle migrazioni*?, Erickson, Trento, 2023. Cfr. inoltre Lando Landi, *Di chi è questa storia? Proposte didattiche per le classi multiculturali*, Carocci, Roma, 2010, in cui l'insegnamento della storia è considerato legame valoriale tra passato, presente, futuro e tra le diverse culture.

sviluppo di una coscienza storica, in grado di interrogarsi non solo sulle cause e le dinamiche dei movimenti migratori, ma anche sugli impatti sociali, economici e culturali che questo fenomeno genera e continua a generare, sia a livello locale che globale. In questo modo, la scuola può diventare da un lato un laboratorio dove si sviluppano riflessioni sul senso della storia, dall'altro luogo di incontro e di integrazione, capace di contribuire alla costruzione di una cittadinanza globale consapevole e inclusiva: lo dimostrano i sempre più numerosi e strutturati percorsi didattici elaborati lungo questo asse tematico[276].

II.3 – Gli spazi della narrazione: raccontare le migrazioni

Nell'ambito della ricerca è stata realizzata una mappatura a livello nazionale delle istituzioni e dei centri culturali impegnati nello studio delle migrazioni e nella progettazione di attività didattiche[277]: di seguito vengono presentati i centri che hanno scelto di condividere le proprie iniziative culturali, con un'attenzione particolare agli aspetti didattici e laboratoriali. Ogni centro, attraverso i propri percorsi dedicati alla tematica migratoria, offre una panoramica delle sfide incontrate nella progettazione e realizzazione delle attività educative affinché tali attività fossero non solo rigorose dal punto di vista scientifico, ma anche coinvolgenti e capaci di stimolare una riflessione critica grazie allo sviluppo di strategie inclusive. Attraverso la creazione di percorsi narrativi diversificati i centri culturali hanno ridefinito il loro approccio alla rappresentazione delle migrazioni: tale evoluzione non solo ha contribuito a una maggiore consapevolezza del fenomeno, ma ha anche favorito la creazione di spazi di confronto in cui esperienze e prospettive diverse possono essere ascoltate e valorizzate.

[276] Cfr. ad esempio il progetto didattico *Buonsenso*, promosso nel 2018 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dagli Editori Laterza. Il suo obiettivo è stato fornire ad alunne e alunni di diversi istituti scolastici italiani gli strumenti utili per decodificare informazioni, formare opinioni e comunicarle in maniera efficace su un tema molto complesso e decisamente attuale come l'immigrazione. Nell'ambito del progetto gli studenti del liceo "Albertelli" di Roma hanno realizzato una graphic novel composta da due storie che si intrecciano, una scritta e l'altra a fumetti, la prima ambientata nell'antichità, la seconda ai giorni nostri. Gli studenti del liceo "Scacchi" di Bari hanno invece realizzato uno spot promozionale con una doppia intervista ad uno studente italiano e ad uno di origine extracomunitarie. Gli studenti dell'istituto "Avogadro" di Torino hanno infine messo in scena uno spettacolo teatrale composto da parole, concetti ed esperienze legate al tema dell'immigrazione. Le esperienze degli studenti, dei docenti e dei tutor dei tre istituti secondari superiori coinvolti nel progetto sono confluiti in un documentario di Rai Cultura (https://www.raiscuola.rai.it/scienzesociali/articoli/2021/01/Buonsenso-il-progetto-didattico-sullimmigrazione-8f660196-0bc7-4b38-9388-5e82623a8ae0.html).

[277] Cfr. Noemi Ugolini, (a cura di) *Quale futuro per lo studio dell'emigrazione? L'attività dei Centri di ricerca: bilanci e prospettive* , Edizioni del Titano, San Marino, 2003.

II.3.1 – Nei centri di documentazione e negli archivi

Le narrazioni provenienti dai centri di documentazione – impropriamente definiti archivi dal punto di vista formale, ma tali per essere espressioni di un territorio o di specifici soggetti[278] – sembrano avere una caratteristica comune che lega il passato al presente e ruota intorno alla restituzione dell'identità soggettiva ai migranti di ieri e di oggi, che anche documentazione amministrativa può restituire, come ha dimostrato nel 2022 l'installazione che *Il Cartastorie* ha dedicato al tema delle migrazioni utilizzando i documenti custoditi nel fondo del Servizio Emigrazione del Banco di Napoli, con il proposito di restituire profondità ai vissuti utilizzando i nomi di coloro che, nel corso dei decenni, attraversarono l'oceano e si affidarono ai servizi della banca partenopea[279].

Tale restituzione a partire dagli anni Ottanta del Novecento ha avuto il suo naturale sviluppo nella rete degli archivi di scrittura popolare: basti ricordare la mostra *La via delle Americhe. L'emigrazione ligure tra evento e racconto* organizzata nel 1989 a Genova dalla Fondazione regionale Cristoforo Colombo e dal Centro ligure di storia sociale grazie al gruppo di lavoro dell'ALSP, capace di strutturare una mostra che ancora oggi rappresenta un modello per le valenze storiografiche, oltre che narrative ed espositive, veicolate attraverso l'ampio uso di testimonianze scritte e di fotografie provenienti da contesti familiari e privati[280]. Un'impostazione alla base anche della mostra itinerante del 2004 *Il viaggio delle parole*, organizzata dall'ALSP e dal Centro Internazionale di Studi sull'Emigrazione Italiana di Genova (CISEI), esposta originariamente al Museo del Mare e della Navigazione del capoluogo ligure, poi in numerose altre città italiane e destinata ad attraversare l'Oceano atlantico come i migranti di cui descrive l'esperienza attraverso le lettere, con esposizioni in Canada e in Brasile, prima di essere utilizzata in ambito didattico[281].

---

[278] Si rimanda per questi aspetti a Fabio Caffarena, *Scritture non comuni*…cit.

[279] https://www.ilcartastorie.it/nuove-installazioni-kaleidos/

[280] Cfr. il catalogo di Luca Borzani, Antonio Gibelli (a cura di), *La via delle Americhe, l'emigrazione ligure tra evento e racconto*, Sagep, Genova, 1989. Il medesimo schema sarà riproposto nel 1993 per la mostra *Dal golfo al mondo. Immagini dell'emigrazione spezzina* organizzata dall'Amministrazione provinciale e dal Comune di La Spezia e affidata al medesimo gruppo di lavoro: cf. il catalogo di Antonio Gibelli, Augusta Molinari, Francesco Surdich (a cura di), *Dal golfo al mondo. Immagini dell'emigrazione spezzina*, Grafiche Lunensi, Sarzana, 1993.

[281] Per un'introduzione sulle scritture dei migranti cfr. Emilio Franzina, *Lettere e messaggi nel mondo delle migrazioni*, in «Revista de Historiografía», n. 37, 2022…cit., pp. 13-38 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7053/5553); Amoreno Martellini, *Abasso di un firmamento sconosciuto. Un secolo di emigrazione italiana nelle fonte autonarrative*, Bologna, Il Mulino, 2018, basato su un corpus di testimonianze conservate nell'Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano; Camilla Cattarulla, *Di proprio pugno*. *Autobiografie di emigranti italiani in Argentina e in Brasile*, Diabasis, Reggio Emilia, 2003 e Antonio Gibelli, Fabio Caffarena, *Le lettere degli emigranti*, in Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, Emilio Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma, 2001, pp. 563-574. Si vedano inoltre i pionieristici studi di Emilio Franzina, *Merica! Merica. Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America Latina (1876-1902)*, Feltrinelli, Milano 1979 (Cierre, Verona, 1994) e *L'immaginario degli emigranti. Miti e raffigurazioni dell'esperienza italiana all'estero fra i due secoli*, Pagus, Treviso, 1992, oltre a Samuel L. Baily, Franco

Similmente all'ALSP anche gli altri archivi di scrittura popolare italiani si sono dedicati al racconto delle migrazioni: l'ADN di Pieve Santo Stefano attraverso kit didattico ha elaborato il progetto *Diari incrociati*, articolato in attività ludiche e creative a diversi livelli rivolte alle scuole, ma anche a un pubblico più eterogeneo[282]. Altri progetti sulla tematica migratoria attivati dall'ADN sono:

- il concorso *Diari Multimediali Migranti (DIMMI)*, avente come obiettivo quello di conservare e diffondere le storie di vita di persone di origine o provenienza straniera che vivono o hanno vissuto in Italia e nella Repubblica di San Marino[283];

- *Voci Migranti* che si propone di valorizzare la narrazione delle storie personali dei migranti che vivono in Valtiberina[284];

- *Italiani all'estero, i diari raccontano*, avente come obiettivo la catalogazione e la digitalizzazione di oltre duecento testimonianze di migranti risalenti al periodo tra il 1876 fino ad arrivare ai giorni nostri[285];

- *Lontana terra*, un'antologia di scritti di persone toscane in viaggio. Il progetto ha dato vita ad un libro dal quale ha preso vita l'idea di un sito internet per continuare a raccogliere scritture autobiografiche sui viaggi all'estero e sulle migrazioni dei toscani[286].

Per quanto riguarda la tematica migratoria, INDIRE ha avviato a partire dall'anno scolastico 2023-2024 il percorso sperimentale *Memorie Familiari Migranti* (MEFAM) relativo alla valorizzazione delle memorie familiari migranti[287], inoltre organizza e promuove laboratori didattici dedicati alla

---

Ramella, *One Family, Two Worlds. An Italian Family Correspondence across the Atlantic, 1901-1922*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1988. Sull'importanza delle fotografie come strumento di comunicazione visiva cfr. Antonio Gibelli, "*Fatemi unpo sapere...*" *Scrittura e fotografia nella corrispondenza degli emigranti*, in Camillo Brezzi, Anna Iuso (a cura di), *Esuli pensieri. Scritture migranti*, Clueb, Bologna, 2005 (edizione aggiornata dell'intervento apparso in Luca Borzani, Antonio Gibelli (a cura di), *La via delle Americhe*…cit., pp.87-94).

[282] https://www.attivalamemoria.it/negozio/diari-incrociati-kit-didattico-migrazioni/

[283] https://www.dimmidistoriemigranti.it/

[284] https://vocimigranti.blogspot.com/

[285] https://www.idiariraccontano.org/

[286] Cfr. Natalia Cangi, Bettina Piccinelli, Loretta Veri (a cura di), *Lontana terra. Diari di toscani in viaggio*, Terre di mezzo, Milano, 2005 e http://archiviodiari.org/index.php/iniziative-e-progetti/lontana-terra.html

[287] Il progetto di INDIRE, Emergency, Archivio Ligure della Scrittura Popolare e il centro ricerche SAU ha lavorato sulla riflessione critica circa il fenomeno migratorio passato e presente, analizzando testimonianze dirette con cui gli studenti di quattro scuole italiane hanno realizzato video-podcast su storie migranti, in un lavoro di ricerca e dialogo con le comunità. La partecipazione al progetto MEFAM, presentato insieme a Pamela Giorgi e Francesca Sara D'imperio in

tematica migratoria, rivolti agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado. Questi percorsi offrono un'opportunità di approfondimento e riflessione sui fenomeni migratori, analizzandone le cause, le conseguenze e le testimonianze storiche attraverso documenti d'archivio, esperienze dirette e attività interattive. L'obiettivo è stimolare negli studenti una maggiore consapevolezza critica e una comprensione più ampia delle dinamiche legate alla mobilità umana, favorendo il dialogo e il confronto su un tema di grande attualità.

L'Archivio Multimediale della Memoria dell'Emigrazione Regionale (AMMER)[288] è un portale nato nel 2006 dalla collaborazione fra l'Ente Regionale per il Patrimonio Culturale del Friuli Venezia Giulia, Università di Udine, Università di Trieste e consta di due parti: una dedicata alla conservazione di numerosi testi di carattere storico che introducono il tema delle migrazioni dal Friuli, dall'Isontino e dalla Venezia Giulia, dall'Istria, da Fiume e dalla Dalmazia, l'altra costituita dall'archivio vero e proprio. Attualmente, sono disponibili circa 750 interviste, 2.230 profili di persone migrate e 15.000 fotografie. I Paesi europei oggetto di studio comprendono la Francia, la Germania, l'Austria, la Svizzera, il Belgio, il Lussemburgo, i Paesi Bassi, la Svezia e la Romania, mentre a livello extraeuropeo, l'archivio documenta flussi migratori verso il Regno Unito, l'Argentina, l'Uruguay, il Canada, l'Australia, gli Stati Uniti, il Venezuela, il Brasile e il Sudafrica. L'ampia quantità di materiale disponibile e la collaborazione con le istituzioni scolastiche ha consentito di sviluppare percorsi didattici specifici per le scuole e mostre tematiche[289].

Un'esperienza simile è rappresentata dall'Archivio delle memorie migranti, che si è costituito a partire dal 2007 all'interno della Scuola di italiano per rifugiati e migranti dell'Associazione Asinitas Onlus allo scopo di raccogliere e diffonde racconti di sé e testimonianze scritte e orali sulle migrazioni, anche attraverso la realizzazione di prodotti audiovisivi, laboratori di autonarrazione e di antirazzismo nelle scuole con la partecipazione attiva di migranti. Il fine è dar vita a una nuova modalità comunicativa, partecipata e interattiva, che lasci traccia dei processi migratori in corso e permetta l'inserimento di memorie 'altre' nel patrimonio collettivo della società italiana[290].

occasione della fiera *Didacta* 2025 di Firenze (intervento: *Memorie Familiari Migranti (MEFAM): educare al fenomeno migratorio attraverso le storie personali*) ha rappresentato una tappa qualificante della presente ricerca, un'occasione attraverso cui ampliare il confronto sull'uso delle testimonianze personali nei percorsi didattici.

[288] http://www.ammer-fvg.org/aspx/Home.aspx?idAmb=107&idMenu=-1&liv=0

[289] https://ammer.regione.fvg.it/it/didattica-43915

[290] https://www.archiviomemoriemigranti.net/. A tale riguardo cfr. anche Maria Cristina Mauceri, Maria Grazia Negro, *Nuovo immaginario italiano. Italiani e stranieri a confronto nella letteratura italiana* contemporanea, Sinnos, Roma, 2009.

II.3.2 – Nei musei

I musei sono custodi di preziose testimonianze e rappresentano luoghi privilegiati per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-culturale, esercitando anche una «funzione geopolitica», come ha rilevato il Presidente della Fondazione "Circolo Fratelli Rosselli" Valdo Spini nella prefazione ad un recente studio sul rapporto fra musei e relazioni internazionali[291]: in tale contesto la proliferazione museale sulla tematica migratoria a livello internazionale e nazionale – in Italia sono oltre una ventina, nei più piccoli dei quali il fenomeno migratorio diventa anche narrazione etnoantropologica delle radici e dell'identità locali [Allegato 1 (II)][292] – attesta il crescente interesse su tale fenomeno, in cui la prospettiva storica si lega inevitabilmente a quella contemporanea. Le istituzioni museali si configurano dunque come luoghi di incontro e dialogo, «approdi» dove il patrimonio culturale diventa occasione di riflessione condivisa e di apertura verso una pluralità di esperienze e narrazioni[293].

In una società digitalizzata, molte istituzioni museali stanno attraversando una trasformazione profonda, evolvendo da semplici luoghi di conservazione del patrimonio culturale a centri dinamici di apprendimento e scoperta. Grazie all'integrazione di tecnologie digitali, come pannelli interattivi, realtà aumentata e applicazioni multimediali, questi musei offrono nuove modalità di fruizione delle conoscenze storiche: attraverso approcci innovativi alla narrazione, riescono a coinvolgere un pubblico sempre più ampio e diversificato, stimolando una comprensione critica e partecipativa del fenomeno migratorio e delle sue implicazioni storiche e sociali. Le possibilità che i musei possono offrire in relazione alla tematica migratoria italiana sono numerose:

- *Percorsi interattivi:* molti musei hanno sviluppato percorsi interattivi che permettono ai visitatori di immergersi nelle esperienze migratorie. Questi percorsi possono includere ricostruzioni di ambienti storici caratterizzati da installazioni multimediali che consentono di esplorare documenti e fotografie in modo coinvolgente;

---

[291] Su tali aspetti cfr. Serena Giusti, Camilla Pagani, *Musei e relazioni internazionali*, Pacini Editore, Pisa, 2023 (https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2023/12/Musei_definitivo23.pdf).

[292] Per un primo approccio informativo sui musei cfr. https://www.museionline.info/musei/musei-dell-emigrazione. Sul richiamo delle radici, utilizzato anche a scopo turistico, cfr. Marina Gabrieli, Attilio Ardito, Mariana Bobadilla (coordinatori), *Guida alle radici italiane. Un viaggio sulle tracce dei tuoi antenati*, 2 voll, Raíz Italiana Edizioni, Guagnano, 2019 (vol. I) e 2021 (vol. II), in cui non a caso sono citati in particolare i musei delle migrazioni e dei migranti sorti nei piccoli centri, rappresentati come presidi identitari.

[293] Anna Chiara Cimoli, *Approdi. Musei delle migrazioni in Europa*, CLUEB, Bologna, 2018. Sulla rete nazionale e internazionale dei musei delle migrazioni cfr. inoltre Lorenzo Prencipe, Alessandro Nicosia (a cura di), *Museo nazionale emigrazione italiana*, Gangemi, Roma, 2010 e Norberto Lombardi, Lorenzo Prencipe (a cura di), *Museo nazionale delle migrazioni. L'Italia nel Mondo. Il Mondo in Italia*, Ministero degli Affari esteri, Roma, 2008.

- *Attività educative*: i musei propongono numerose attività educative rivolte alle scuole e alle università con l'obiettivo di sensibilizzare le nuove generazioni sulla tematica migratoria. Questi programmi possono includere laboratori, visite guidate e progetti di ricerca.

- *Eventi e conferenze*: i musei organizzano eventi, mostre temporanee e conferenze che affrontano vari aspetti della migrazione.

- *Collaborazioni internazionali*: il fenomeno migratorio ha portata globale, di conseguenza molti musei collaborano con istituzioni estere per condividere risorse e conoscenze. Queste collaborazioni possono portare alla realizzazione di mostre itineranti e progetti di ricerca congiunti.

Attraverso tali iniziative, i musei non solo conservano la memoria storica, ma contribuiscono anche a costruire ponti tra il passato, il presente e il futuro, offrendo spunti di riflessione sulle attuali dinamiche migratorie e sull'importanza della diversità culturale. I percorsi museali non richiedono ai visitatori di mettersi semplicemente nei panni dei migranti per osservare le loro esperienze dall'esterno: al contrario, li invitano a riconoscere le storie di migrazione non come estranee o distanti, ma parte di una storia comune. L'obiettivo è mostrare come i migranti abbiano contribuito a costruire l'identità delle comunità attuali.

Tra i musei che si distinguono per il loro approccio innovativo alla valorizzazione della memoria storica il Museo Nazionale dell'Emigrazione Italiana (MEI)[294], inaugurato nel 2022 a Genova, si articola in una serie di percorsi espositivi che esplorano i molteplici aspetti del fenomeno migratorio italiano, analizzandone le cause, le dinamiche e le conseguenze, sia a livello individuale che collettivo. L'ubicazione del MEI nella Commenda di San Giovanni di Prè conferisce un ulteriore valore simbolico all'esperienza museale: questo edificio, risalente al Dodicesimo secolo, è stato per lungo tempo un punto di riferimento per pellegrini e viaggiatori diretti in Terra Santa, rappresentando un luogo di passaggio e accoglienza. Tale funzione storica si sposa idealmente con la missione del museo, che si propone di raccontare le esperienze di milioni di italiani che, nel corso dei secoli, hanno intrapreso viaggi spesso difficili e incerti alla ricerca di una vita migliore.

Una delle caratteristiche distintive è la sua attenzione alla didattica, con un'area specificamente dedicata ai percorsi formativi per le scuole di ogni ordine e grado. Quest'area è stata progettata per offrire agli studenti un'esperienza educativa coinvolgente e interattiva che li avvicini alla complessa storia dell'emigrazione italiana attraverso un approccio multidisciplinare.

Il percorso museale si avvale di una serie di postazioni multimediali e interattive, progettate per offrire ai visitatori un'esperienza di esplorazione partecipativa sui molteplici aspetti delle migrazioni

[294] https://www.museomei.it/

italiane. Tra le attività proposte, spiccano numerosi video-comedy che consentono di immergersi nelle esperienze di vita dei migranti, rendendo l'apprendimento più accessibile e coinvolgente. Lungo il percorso, i visitatori possono interagire con pannelli interattivi che offrono approfondimenti per comprendere meglio le sfide e le storie legate al fenomeno migratorio. Completa l'esperienza un'area ludica, appositamente pensata per i più piccoli, dove è possibile immedesimarsi nei migranti italiani, sperimentando in prima persona le scelte e i percorsi di chi affrontava l'incertezza di un nuovo inizio in terre lontane. L'obiettivo principale dell'area didattica del MEI è quello di promuovere una maggiore consapevolezza storica tra gli studenti, sensibilizzandoli al tema delle migrazioni non solo come fenomeno del passato, ma come realtà attuale che continua a influenzare la società contemporanea. Attraverso l'analisi critica e l'esperienza diretta, il MEI si propone di stimolare nei giovani una riflessione su valori quali la tolleranza, l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione fondamentali in un mondo sempre più globalizzato[295].

Il MEI per certi aspetti rappresenta, anche per l'estrema vicinanza, parte di un percorso organico che parte dal Galata Museo del Mare[296], dove dal 2008 è stata allestita la sezione *MeM – Memorie e Migrazioni*[297]*,* attingendo anche ai materiali provenienti dall'ALSP[298]: uno spazio che ha preso forma a partire dalla mostra *Lamerica! Da Genova a Ellis Island il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana* e concepito per raccontare in modo suggestivo il fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento, nonché le più recenti ondate migratorie che hanno interessato l'Italia. La sezione si estende su una superficie di 1.200 metri quadrati e comprende oltre 40 postazioni multimediali che consentono ai visitatori di immergersi in un percorso che esplora l'impatto sociale delle migrazioni italiane. Il percorso espositivo si apre con una ricostruzione del contesto agricolo dell'Italia del Diciannovesimo secolo, da cui provenivano la maggior parte dei migranti.

[295] Si segnala il progetto biennale *Moving Europe – Negotiating Legacies of Migration at the Museum* (2025) nell'ambito del quale scuole, musei della migrazione e membri di comunità di migranti in sei Paesi europei lavorano per svelare le diverse esperienze e le eredità storiche delle migrazioni, specialmente quelle radicate nella storia coloniale europea, per comprenderne le complessità, l'impatto e le conseguenze- Membri del progetto, oltre al MEI: EuroClio, European Association of History Educators (Paesi Bassi); Migration Lab dell'Università di Hildesheim (Germania); Historijski Muzej Bosne i Hercegovine di Sarajevo (Bosnia ed Erzegovina); Immigrantmuseet di Farum (Danimarca); Muzeum Emigracji di Gdynia (Polonia); Mångkulturellt centrum di Stoccolma (Svezia); Junge Islam Konferenz di Berlino (Germania).

[296] https://www.galatamuseodelmare.it

[297] http://www.memoriaemigrazioni.it.

[298] Sul percorso espositivo cfr. Pierangelo Campodonico (a cura di), *Lamerica! Da Genova a Ellis Island il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana 1892-1914*, Sagep, Genova, 2008 e in particolare, sul contributo dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare, cfr. gli interventi di Antonio Gibelli, *Storie migranti - tra liste di sbarco e scritture autobiografiche*, pp. 36-47 e Carlo Stiaccini, *Col mare in coperta si fa rotta verso New York*, pp. 98-107.

Proseguendo, si attraversa una fedele ricostruzione della Genova ottocentesca, con i suoi vicoli caratteristici che svolgevano una duplice funzione: da punto di accoglienza a punto di sfruttamento, per i migranti in transito. Tra le ricostruzioni più evocative vi è quella del piroscafo "Città di Torino", una nave che, nel corso degli anni, trasportò centinaia di migliaia di migranti italiani. Questi viaggiatori, spesso definiti dagli americani come *steerage passengers* (passeggeri di bassa categoria) affrontavano viaggi lunghi e difficoltosi alla ricerca di una nuova vita oltreoceano.

Il percorso espositivo offre anche una serie di ambientazioni che rievocano le diverse destinazioni dei migranti italiani: da quelle urbane come La Boca, il vivace e colorato quartiere di Buenos Aires, fino alle destinazioni rurali, a volte sperdute nella foresta brasiliana. Il viaggio simbolico si conclude con un'evocativa ricostruzione di Ellis Island, il luogo iconico della migrazione italiana negli Stati Uniti[299].

A completamento dell'esperienza museale, un evocativo relitto di un barcone introduce nella parte dedicata alle migrazioni contemporanee, a chiudere il cerchio di un'esperienza che lega senza soluzione di continuità la storia e le storie del passato alla dimensione attuale[300]. Il sito web dedicato mette a disposizione un vasto archivio di documentazione storica e contemporanea sulle migrazioni. Questo archivio comprende oltre 130 lettere provenienti da diverse parti del mondo, tra cui Argentina, Brasile, Stati Uniti e Italia, 50 documenti originali come passaporti e biglietti di viaggio e un'ampia raccolta iconografica di 150 fotografie. Inoltre, sul sito è possibile trovare 30 video che esplorano le migrazioni attuali, nonché musiche, testimonianze audio, resoconti di vita e diari di viaggio[301].

I Servizi educativi del museo hanno sviluppato una serie di percorsi didattici specificamente progettati per i diversi ordini e gradi di istruzione al fine di facilitare l'utilizzo delle fonti e dei documenti conservati: tra questi, nel 2014, *Idee in viaggio*, rivolta a tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, per avviare un dialogo e un confronto sulle migrazioni basato sull'ascolto, mettendo al centro i ragazzi e le loro parole, senza alcuna spiegazione pre o post laboratoriale, o visita guidata al museo[302].

---

[299] Sul percorso museale MeM cfr. AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. I, *Le migrazioni italiane oltreoceano*, MuMa, Genova, 2014, in particolare i contributi di Pierangelo Campodonico, *Migrazioni italiane. La memoria e il ruolo dei musei*, pp. 10-23; Franca Acerenza, *Le nicchie della riflessione. Il ruolo educativo del museo*, pp. 36-41 e Giovanna Rocchi, *Al museo si parla di migrazioni. Le attività con le scuole al MEM*, pp. 42-53

[300] Cfr. Pierangelo Campodonico, *Barconi. 1980-2013: le tragedie dell'immigrazione in mare*, in AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. II, *Dalla terza classe ai barconi*, MuMa, Genova, 2014, pp. 96-158.

[301] http://www.memoriaemigrazioni.it/prt_page.asp?idSez=408

[302] https://www.youtube.com/watch?v=bvPS2CfUr_k: il video raccoglie i risultati dell'attività, suggerendo agli insegnanti alcuni temi e modalità per aprire un dialogo con la classe attraverso parole-chiave, per allargare, spostare o ribaltare i discorsi, spesso prigionieri di preconcetti culturali.

Questo ed altri percorsi offrono agli studenti strumenti preziosi per esplorare il fenomeno migratorio in modo critico e approfondito, anche grazie ad una raccolta di fonti disponibili on line e alla possibilità di collegarsi alla banca dati *Dal porto al mondo*, da anni utilizzata efficacemente a livello didattico per la possibilità che offre agli studenti di condurre ricerche nominative familiari[303], nata grazie al del Centro Internazionale studi Emigrazione (CISEI), costituito a Genova nel 2006 per conservare e valorizzare la memoria dell'emigrazione italiana, al fine di creare un archivio nazionale dell'emigrazione storica italiana e di stabilire contatti a livello nazionale ed internazionale con gli altri centri studi ed istituzioni museali che si occupano di migrazioni in Italia e all'Estero[304].
Impegnato nella didattica è anche il Museo Regionale dell'Emigrazione "Pietro Conti" di Gualdo Tadino (Perugia), nato per valorizzare il patrimonio storico e culturale legato al fenomeno migratorio che coinvolse anche l'Umbria a partire dalla fine dell'Ottocento[305]. Le proiezioni video rappresentano il fulcro della narrazione museale, coinvolgendo il visitatore in un percorso indietro nel tempo: (l'arrivo, il viaggio e la partenza) attraverso documenti, fotografie e racconti provenienti da tutta Italia che restituiscono un viaggio corale scandito dagli addii, l'integrazione nel Paese d'accoglienza, la nostalgia, i problemi quotidiani nella nuova realtà che inducono una riflessione con l'odierno fenomeno dell'immigrazione in Italia. Il Museo dell'Emigrazione umbro opera, inoltre, come centro studi e laboratorio didattico in cui i docenti hanno la possibilità di confronto e di scelta dell'impostazione metodologica e delle modalità attraverso le quali rapportarsi con il passato in un contesto multidisciplinare. Il lavoro con le classi è articolato in gruppi che prevedono un'introduzione, un'attività pratica e una discussione sull'esperienza vissuta[306]. I percorsi disponibili sono sette:

- *Italiani? Brutta gente!*: il laboratorio propone una riflessione sul tema della multiculturalità e sui fenomeni di razzismo e xenofobia subiti dagli emigranti italiani. Attraverso l'analisi di documenti e immagini, i ragazzi possono comprendere come nascono e quali sono le conseguenze dei pregiudizi

[303] La banca dati contiene informazioni biografiche relative ai viaggi di circa cinque milioni di migranti (http://www.ciseionline.it/2012/index.asp). Cfr. Carlo Stiaccini, Fabio Capocaccia, *A Knowledge Management System (KMS) for the Italian Historical Emigration,* in George Guida, Stanislao Pugliese, Alan Gravano, Peter Vellon, Jennifer Kightlinger (eds.), *What Is Italian America?*, IASA Italian American Studies Association, New York, 2015, pp. 185-199.

[304] http://www.ciseionline.it/2012/centrostudi.asp. Il CISEI è membro dell'Association of European Migration Institutions (AEMI), associazione che riunisce i centri studi, le istituzioni e i musei europei interessati al tema migratorio. In sede internazionale ha attivato progetti di collaborazione con il Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (Argentina), il Memorial do Imigrante di São Paulo (Brasile) e Castle Garden - The Battery Conservancy (Stati Uniti). Cfr. a tale proposito la rete sviluppata grazie al progetto CISEINET (http://www.ciseionline.it/ciseinet/network/default.asp).

[305] https://www.emigrazione.it/

[306] I sette laboratori disponibili riguardano le seguenti tematiche: https://www.emigrazione.it/didattica/

nei confronti degli stranieri, allargando la riflessione al confronto tra l'Italia di ieri, Paese di emigrati, e di oggi, terra d'immigrazione, per sviluppare una maggiore consapevolezza civica[307];

- *Mamma mia dammi cento lire:* il repertorio di canti della tradizione orale rappresenta un importante patrimonio dell'esperienza migratoria e un'utile fonte storica che contribuiscono a comporre un quadro culturale caratterizzato dall'incontro e lo scontro fra diversi livelli sociali, etnici, linguistici ed economici. Il percorso ricostruisce le tappe fondamentali della storia migratoria italiana attraverso l'ascolto dei canti dell'emigrazione e sull'emigrazione, evidenziando i temi e gli insegnamenti di cui questi brani si fanno portavoce[308];

- *Il cinema racconta*: il laboratorio didattico si sviluppa lungo un percorso che prevede da uno a quattro incontri che prevedono la proiezione di un film sul tema dell'emigrazione, la lettura e il confronto di fonti diverse, la raccolta e la rielaborazione delle informazioni. I film utilizzati sono: *Pane e cioccolata* di Franco Brusati (1973); *Lamerica* di Gianni Amelio (1994); *Il cammino della speranza* di Pietro Germi (1950)[309]; *Sacco e Vanzetti* di Giuliano Montaldo (1971). Il quadro di riferimento è ricostruito attraverso una scheda storica e una scheda del film che evidenziano le connessioni tra storiografia e cinematografia[310];

- *I percorsi dell'emigrazione minorile*: partono dalla visione del film documentario *Monongah. La Marcinelle americana* di Silvano Console (2006)[311] ed esamina la questione dello sfruttamento minorile in relazione al fenomeno migratorio. Dagli anni Sessanta dell'Ottocento i bambini italiani furono infatti impiegati da alcuni reclutatori in mestieri ambulanti (lustrascarpe, figurinai, spazzacamini, suonatori)[312];

---

[307] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/italiani-brutta-gente/

[308] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/mamma-mia-dammi-cento-lire-laboratorio-2/. Su tali aspetti cfr. Gualtiero Bertelli, *Quando emigranti... : canti dell'emigrazione italiana*, Nota, Udine, 2003; Maria Rosaria Ostuni, Gian Antonio Stella, *Sogni e fagotti. Immagini, parole e canti degli emigranti italiani*, Rizzoli, Milano, 2005.Antonio Virgilio Savona, Michele L. Straniero, *Canti dell'emigrazione*, Garzanti, Milano, 1976 e, in generale, sugli aspetti musicali, cfr. Pierangelo Castagneto, *L' oceano dei suoni. Migrazioni, musica e razze nella formazione delle società euroatlantiche*, Otto, Torino, 2007.

[309] https://www.youtube.com/watch?v=mfeyKxaUzWE

[310] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/il-cinema-racconta-laboratorio-3/. Su tale tematica cfr. Andrea Corrado, Igor Mariottini, *Cinema e autori sulle tracce delle migrazioni*, Futura Editrice, Roma, 2013.

[311] https://www.youtube.com/watch?v=kXw8kEArHnw

[312] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/i-percorsi-dellemigrazione-minorile-laboratorio-4/

- *Marcinelle*: l'8 agosto 1956 un incendio scoppiato nella miniera di carbon fossile del Bois du Cazier, in Belgio, causò la morte di 262 operai di dodici diverse nazionalità, tra cui 136, soffocati dalle esalazioni di gas[313];

- *L'emigrazione femminile*: migliaia di giovani italiane trovarono lavoro nei paesi di accoglienza come domestiche e balie. L'abbandono del paese natale, la vita e il lavoro lontano da casa causarono mutamenti profondi nella vita e nelle aspirazioni delle donne, ma anche per coloro che non furono direttamente coinvolte, dopo la partenza degli uomini di casa mutarono comportamenti, scelte, valori e condizioni. Attraverso l'analisi di diversi tipi di fonti, il laboratorio analizza il ruolo della donna nell'emigrazione e i relativi processi di emancipazione[314];

- *Alimentazione ed emigrazione*: Il laboratorio propone lo studio dell'emigrazione attraverso i processi di trasformazione dei consumi e delle abitudini alimentari sia nei luoghi dell'esodo sia in quelli di partenza. Il percorso di approfondimento si avvale di immagini inedite, documenti e audiovisivi[315].

La vocazione didattica si riscontra anche al Museo "Paolo Cresci" per la storia dell'emigrazione italiana di Lucca[316], che attraverso la sua collezione comprendente lettere, diari, documenti e fotografie offre uno spaccato autentico della vita quotidiana dei migranti italiani, il cui utilizzo educativo nel 2004 ha consentito la pubblicazione di una sorta di guida pratica per gli insegnanti sull'utilizzo delle corrispondenze dei migranti nella didattica della storia delle migrazioni[317].
Questi materiali non solo testimoniano le esperienze individuali di milioni di italiani che hanno lasciato il loro Paese in cerca di opportunità, ma contribuiscono anche a raccontare l'evoluzione del

[313] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/marcinelle-laboratorio-5/. Su questo tragico evento cfr Paolo Di Stefano *La catastròfa: Marcinelle 8 agosto 1956*, Sellerio, Palermo, 2011, basato sulle testimonianze dei superstiti e dei familiari delle vittime.

[314] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/lemigrazione-femminile-laboratorio-6/

[315] https://www.emigrazione.it/approfondimenti/alimentazione-ed-emigrazione-laboratorio-7/. Cfr. Simone Cinotto, *Una famiglia che mangia insieme. Cibo ed etnicità nella comunità italoamericana di New York 1920-1940*, Otto, Torino, 2011 e, in riferimento alle testimonianze dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare, cfr. Fabio Caffarena, *Da mangiare e immaginare. Il cibo nelle testimonianze di migranti e soldati*, in «Mnemosyne, o la costruzione del senso», n. 13, 2020, pp. 101-117 (https://ojs.uclouvain.be/index.php/Mnemosyne/article/view/63293/60363).

[316] https://www.fondazionepaolocresci.it

[317] Cfr. Umberto Baldocchi, Marinella Mazzanti, Maria Rosaria Ostuni (a cura di), *Un filo tra due mondi: percorsi didattici sulla storia dell'emigrazione*, M. Pacini Fazzi, Lucca, 2004. Su tali aspetti cfr. anche Maria Rosaria Ostuni, *In viaggio con le lettere*, in Pietro Luigi Biagioni, Maria Rosaria Ostuni (a cura di), *Sotto tutti i cieli. Immagini e documenti del museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*, Fondazione Paolo Cresci, Lucca, 2008, pp. 195-199.

fenomeno migratorio nel corso del tempo. L'allestimento museale segue le tappe del percorso del migrante, dal momento della partenza, al viaggio, all'inclusione nel paese di arrivo fino all'eventuale ritorno in patria. L'obiettivo è quello di dare al visitatore spunti di riflessione sulla tematica migratoria italiana, analizzata in termini numerici – partenze, rientri, rimesse, ecc. – ma anche dal punto di vista delle questioni sociali, collettive ed individuali. Il museo si impegna a presentare la complessità del fenomeno, non solo tenendo conto delle diversità geografiche e delle varie situazioni storiche e temporali, ma anche negli aspetti psicologici legati alla diversità, all'identità, all'omologazione e al rifiuto. Il museo mette inoltre in risalto l'attualità del messaggio legato al fenomeno migratorio come lezione storica per predisporre i visitatori ad una mentalità inclusiva capace di arricchire il proprio bagaglio esperienziale attraverso il confronto culturale. Il percorso espositivo oltre ai pannelli fotografici e alle bacheche che espongono documenti e oggetti originali, è arricchito dalla proiezione di filmati storici, da interviste ai protagonisti delle migrazioni e da situazioni interattive multimediali[318].

Nella sede dell'Associazione Bellunesi nel Mondo ha preso vita il Museo Interattivo delle Migrazioni (MiM)[319], uno spazio espositivo concepito per offrire una comprensione approfondita del fenomeno migratorio. Il MiM si distingue per il suo approccio inclusivo e partecipativo, creando un ambiente in cui il pubblico è invitato a esplorare il tema delle migrazioni non solo da una prospettiva storica, ma anche attraverso le esperienze dirette e personali dei migranti del passato. Il percorso è strutturato in modo da coinvolgere i visitatori in un viaggio nel tempo, utilizzando installazioni multimediali che permettono una fruizione immersiva e dinamica degli avvenimenti. Ogni sezione del museo è progettata per evidenziare tanto gli aspetti storici del fenomeno migratorio quanto le sue implicazioni contemporanee, mostrando come le migrazioni abbiano influenzato le dinamiche sociali, culturali ed economiche a livello locale e globale. Il MiM si rivolge alle scuole di ogni ordine e grado, proponendo numerosi laboratori didattici che mirano a far comprendere la tematica migratoria sotto diversi punti di vista. Tra questi:

[318] Sul percorso museale cfr. Maria Rosaria Ostuni, *Sotto tutti cieli: Guida al Museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*; Fondazione Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana, Lucca, 2011; Pietro Luigi Biagioni, Maria Rosaria Ostuni (a cura di), *Sotto tutti i cieli*…cit. e il catalogo di Massimo Cutò, Pietro Luigi Biagioni, *Navi di carta. Cento anni di emigrazione italiana oltre oceano*, Fondazione Paolo Cresci, Lucca, 2022, relativo all'omonima mostra ospitata dal museo nel 2022.

[319] https://www.mimbelluno.it/. Il museo ha elaborato un apposito questionario di monitoraggio delle proprie attività disponibile in rete: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-qDZWwiM3NpAJHTt4ekwgMf3b3SpDYboRveOXUHQrV3YHHA/viewform?pli=1

- *Made in MiM*: un laboratorio che esplora i prodotti culturali e materiali creati dai migranti, evidenziando il loro contributo alle società di accoglienza[320];

- *Migrazioni QUIZ interattivo!:* un quiz interattivo che mette alla prova le conoscenze degli studenti sui fenomeni migratori[321];

- *Gioco dell'oca emigrante*: una versione adattata del tradizionale gioco dell'oca per raccontare le esperienze dei migranti[322];

- *Emigrazione 2.0*: incontro in videoconferenza o dal vivo dove gli studenti possono incontrare giovani residenti all'estero al fine di scoprire cosa fanno, dove e come vivono. Il dialogo può essere in italiano o in altre lingue a scelta. Può essere individuata una figura professionale mirata al percorso di studi degli alunni[323];

- *Trova l'emigrante*: le classi sono divise in due gruppi e dopo la descrizione di sei figure di persone migranti gli alunni dovranno cercarne le fotografie all'interno del MiM. Ogni personaggio ottiene un punteggio diverso a seconda della difficoltà nel ritrovamento. A conclusione i gruppi ricevono una pergamena ricordo[324];

- *Emigrazione senza parole*: con l'aiuto di un glossario, si procede all'analisi di uno scambio di lettere del 1975 tra un migrante e la moglie rimasta con la famiglia in Sicilia. Questi coniugi, entrambi analfabeti, comunicavano con dei pittogrammi. Il gruppo deve cercare di tradurre le lettere proposte. A conclusione del laboratorio viene svelato il significato della corrispondenza, con un momento di riflessione sulla particolare modalità di comunicazione adottata da questa famiglia di migranti[325];

- *Italiani brava gente?:* percorso che invita a riflettere sugli stereotipi e sui pregiudizi legati agli italiani all'Estero[326];

[320] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/made-mim/

[321] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/migrazioni-quiz/

[322] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/oca-emigrante/

[323] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/emigrazione-2-0/

[324] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/trova-lemigrante/

[325] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/emigrazione-senza-parole/

[326] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/italiani-brava-gente/

- *Missione giornalista*: attività che simula il lavoro del giornalista nell'indagare e raccontare storie di migrazioni[327].

- *Leggiamo il Mediterraneo*: attraverso la lettura dei libri illustrati *A braccia aperte*[328] e *L'immigrazione spiegata ai bambini*[329] vengono evidenziate le criticità che i migranti incontrano quando attraversano il Mediterraneo[330].

Il museo, inoltre, offre due mostre immersive di grande impatto:

- *9 ottobre 1963. Il risveglio degli emigranti:* una mostra che ripercorre la tragedia del Vajont attraverso le storie dei migranti, offrendo un ritorno a un mondo che non esiste più[331];

- *Emigranti a 360°:* esperienza che permette ai visitatori di immergersi nelle vite dei migranti, esplorando vari aspetti della loro quotidianità e delle loro sfide[332].

Nel sito web del museo è possibile trovare numerosi contenuti multimediali, tra cui aneddoti, curiosità, pillole informative e approfondimenti che permettono di esplorare il mondo delle migrazioni anche a distanza[333]. Il MiM offre alle persone non udenti un'esperienza di visita inclusiva, mettendo a disposizione due itinerari accessibili in LIS (Lingua Italiana dei Segni). I percorsi, della durata rispettivamente di 30 e 60 minuti, sono stati appositamente progettati per garantire un'esperienza immersiva e coinvolgente, consentendo ai visitatori di esplorare i contenuti del museo senza barriere comunicative.
Oltre a questi musei, che rappresentano i casi maggiormente strutturati, esistono in Italia numerosi altre realtà: il Museo dell'Emigrante di Roasio[334], inaugurato nel 2001, rappresenta un luogo emblematico per la valorizzazione delle memorie legate alle migrazioni dal vercellese: la sua nascita trae ispirazione da un viaggio in Australia di cinque abitanti di Roasio, che, visitando il museo dedicato ai pionieri che hanno costruito la linea telegrafica, decisero di rendere omaggio ai migranti

[327] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/missione-giornalista/

[328] Manuela Salvi (a cura di), *A braccia aperte: storie di bambini migranti*, Mondadori, Milano, 2016.

[329] Marco Rizzo, *L'immigrazione spiegata ai bambini: il viaggio di Amal*, Beccogiallo, Padova, 2016.

[330] https://www.mimbelluno.it/laboratori-didattici/leggiamo-il-mediterraneo/

[331] https://www.mimbelluno.it/9-ottobre-1963-il-risveglio-degli-emigranti-mostra-immersiva/

[332] https://www.mimbelluno.it/sala-virtuale/

[333] https://www.mimbelluno.it/migrazione-da-vedere/ e https://www.mimbelluno.it/migrazioni-da-ascoltare/

[334] https://www.museoemigranteroasio.com/

provenienti dal loro paese e di preservare la loro storia. Il progetto museale ebbe inizio con un'attenta raccolta di documenti, fotografie e testimonianze appartenenti alle famiglie locali, affiancata da sinergie stabilite con istituzioni culturali come la Fondazione Sella e la Fondazione Agnelli, al fine di raccogliere ulteriori risorse e materiali utili finalizzati alla costruzione di un racconto completo e autentico del fenomeno migratorio vissuto dalla comunità.

Il museo conserva le memorie di cinque generazioni di migranti attraverso una collezione di oltre 1.000 documenti, composti principalmente da lettere e fotografie che raccontano storie di sofferenza, lotta e nostalgia. Il percorso museale prevede una mostra permanente che si articola in tre sale, ricche di testimonianze della vita dei migranti. Tra i documenti esposti si trovano passaporti, contratti di lavoro, lettere, patenti, assegni bancari, onorificenze e cartoline d'epoca. Oltre 300 immagini illustrano il lavoro, i viaggi e la vita quotidiana dei roasiani nel mondo. Una sala è dedicata ad una collezione di oggettistica africana, comprendente maschere rituali, statue, strumenti musicali e oggetti di uso quotidiano. L'inclusione di questa sezione permette di comprendere meglio la cultura e le tradizioni dei paesi di provenienza dei migranti, offrendo uno sguardo approfondito sulle loro usanze, credenze e forme artistiche. Ogni oggetto esposto racconta una storia, testimoniando il legame tra identità, memoria e vita quotidiana.

Oltre a custodire una ricca collezione di oggetti e documenti, il museo si distingue anche per il suo impegno nella diffusione della conoscenza sul fenomeno migratorio attraverso una vasta selezione di materiali bibliografici disponibili per la consultazione (libri, riviste specializzate e tesi di laurea) che trattano il tema delle migrazioni. Questa sezione fornisce ai visitatori e agli studiosi uno strumento prezioso per approfondire le dinamiche storiche, sociali ed economiche legate al fenomeno, offrendo una panoramica globale che integra sia la dimensione locale che quella internazionale.

Un ampio salone polivalente ospita una varietà di mostre temporanee, eventi culturali, presentazioni e corsi di aggiornamento con l’obiettivo di renderlo un centro dinamico di apprendimento privilegiato, utilizzabile anche per attività didattiche. Questa possibilità consente di ampliare ulteriormente l’offerta formativa, diventando un punto di riferimento per scuole, università e centri culturali che desiderano organizzare attività educative, seminari o progetti di ricerca legati al tema delle migrazioni.

Sempre in Piemonte Il Museo Regionale dell’Emigrazione dei Piemontesi nel Mondo[335] di Frossasco rappresenta un ulteriore presidio per custodire memoria del fenomeno migratorio piemontese, attraverso una ricca esposizione di oggetti, documenti e narrazioni, il museo si propone di preservare la memoria di coloro che hanno lasciato la loro terra in cerca di nuove opportunità, spesso affrontando sacrifici per costruire un futuro altrove. Un aspetto particolarmente rilevante del museo è il suo

[335] https://www.museoemigrazionepiemontese.org/index.php

impegno nell'ambito educativo e didattico. L'istituzione ha sviluppato una serie di attività e percorsi dedicati alle scuole, con l'obiettivo di far apprendere alle nuove generazioni non solo le conoscenze storiche relative alle migrazioni piemontesi, ma anche valori fondamentali come la tolleranza, la resilienza e l'importanza del dialogo interculturale.

L'offerta didattica del museo è strutturata per coinvolgere studenti di diverse fasce d'età e livelli scolastici. Le scuole primarie possono avvalersi di percorsi che combinano narrazione e gioco, per rendere accessibile ai più piccoli il concetto di migrazione. Attraverso storie interattive, ricostruzioni di ambienti e attività manuali, i bambini vengono invitati a esplorare il viaggio dei migranti e a immaginare le sfide e le emozioni vissute dai protagonisti di queste storie.

Per le scuole secondarie di primo grado, il museo offre laboratori incentrati sull'analisi di documenti d'epoca, come lettere, passaporti e fotografie. Questi materiali permettono agli studenti di immedesimarsi nel contesto storico-sociale dell'epoca, stimolando una riflessione sui motivi e le conseguenze del fenomeno migratorio. Le scuole secondarie di secondo grado, invece, possono partecipare a percorsi di approfondimento tematico, che collegano le esperienze storiche del passato alle dinamiche migratorie attuali. Il museo si dedica infine anche alla formazione degli insegnanti organizzando incontri con l'intento di fornire strumenti metodologici e contenuti aggiornati per affrontare in classe il tema delle migrazioni.

ll Museo dell'emigrazione marchigiana[336] accompagna il visitatore in un itinerario fisico ed emozionale per ripercorrere la storia del fenomeno migratorio e riannodare i legami che hanno unito e uniscono ancora oggi le Marche alle comunità di emigranti. Immagini, oggetti, lettere, documenti e ricordi, animano i diversi ambienti museali che ripetono altrettanti significativi momenti di questo viaggio nella memoria dell'emigrazione marchigiana, ma acquistano una dimensione più coinvolgente ed emozionale, sollecitando in un pubblico ampio ed eterogeneo sempre nuove suggestioni e riflessioni. Grazie all'utilizzo di tecnologie innovative, infatti, la storia del passato diventa narrazione interattiva, le immagini della memoria realtà virtuale ed i suoni contribuiscono ad evocare situazioni e luoghi lontani nel tempo. La visita si trasforma così in un'esperienza viva e vitale dove la lezione di quanti con tenacia e perseveranza hanno contribuito alla crescita di tanti Paesi, sia di monito per le giovani generazioni che, nell'affacciarsi sul palcoscenico del 'mondo globale', non dimentichino le proprie radici. La visita al museo è struttura seguendo l'impostazione del viaggio, i mezzi di trasporto, la tipologia di lavoro e la destinazione finale. Per quanto riguarda la didattica il Museo marchigiano ha predisposto una seria di laboratori, visite guidate e attività dedicate alle scuole come *Il Giornalino dei migranti*, che prevede il coinvolgimento degli studenti come reporter che si

[336] https://www.museoemigrazionemarchigiana.it/

aggirano per le sale del museo alla ricerca di notizie per la stesura di un vero e proprio giornale del migrante tra passato e presente.

Tra i pochi musei sorti nell'Italia meridionale. *La nave della Sila*, inaugurato nel 2005, appresenta un interessante caso di museo narrante dell'emigrazione che intende contribuire a colmare un ingiustificabile vuoto di memoria storica e civile in una regione come la Calabria, che ha vissuto più di altre la drammatica esperienza del movimento migratorio. L'idea è stata quella di costruire una struttura che non si qualifichi esclusivamente come memoria del passato, ma che si proietti nel presente e nel futuro come presidio culturale dinamico che evidenzi il valore positivo dei movimenti migratori intesi come processi inclusivi. Nel 2013 è stata aperta la nuova sezione *Mare madre*, dedicata all'immigrazione contemporanea e il centro funziona anche da centro studi dotato di una biblioteca costantemente aggiornata e spazio per incontri e convegni. Infine, alcune postazioni internet consentono agli dove utenti di scoprire lo sconfinato mondo degli italiani sparsi dall'Australia al Brasile, dal Canada all'Argentina[337].

Pur non avendo sviluppato un'articolata sezione didattica, tra i musei va citato infine il Museo dell'Emigrante di San Marino[338], fondato nel 1991, che funziona anche come centro studi permanente per raccogliere e analizzare i diversi aspetti dell'emigrazione sammarinese rappresenta un luogo della memoria per permettere alla popolazione residente e non di partecipare ad un progetto comune: un incontro tra ricerca culturale e impegno civile e sociale.

Il Museo è nato con l'obiettivo di presentare l'emigrazione come evento storico e racconto, non come semplice contenitore di oggetti, ma come percorso attivo che racconta e presenta le caratteristiche essenziali della società e dell'economia sammarinese, colte anche attraverso la cultura materiale. I documenti raccolti e in parte esposti si dividono in tre grandi categorie: oggetti (strumenti di lavoro e utensili riconducibili all'esperienza migratoria), fonti scritte (corrispondenza; memorie; autobiografie; passaporti; certificati; avvisi di chiamata per l'estero; biglietti di viaggio; libretti di lavoro e fogli paga; ricevute e libretti bancari, corrispondenza ufficiale con amministrazioni pubbliche e private; manifesti e documenti delle comunità all'Estero e componimenti sul tema dell'emigrazione) e fonti iconografiche (foto scattate a San Marino prima della partenza foto dei diversi paesi di accoglienza). Il percorso espositivo si snoda lungo otto stanze (suddivise per nove temi) seguendo un immaginario nastro del tempo e racconta, attraverso brevi testi, immagini, grafici tridimensionali, documenti e oggetti, la storia dell'emigrazione sammarinese.

[337] https://www.lanavedellasila.org/. Cfr. Gian Antonio Stella, Vito Teti, *La nave della Sila. Guida al Museo narrante dell'emigrazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

[338] https://www.museoemigrante.sm/on-line/home.html. Cfr. AA.VV., *Così lontano, così vicini. L'emigrazione Sammarinese tra storia e memoria*, Repubblica di San Marino, 1996.

II.3.3 – Nei centri di ricerca

Le attività proposte da questi centri si sviluppano in diversi ambiti:

- *Ricerca e documentazione storica*: molti centri e associazioni sono impegnati nella raccolta, conservazione e catalogazione di documenti storici legati alle migrazioni italiane. Questi materiali, che possono includere lettere, fotografie e testimonianze orali, sono inseriti in alcuni casi in banche dati accessibili al pubblico e rappresentano una preziosa risorsa per studiosi e ricercatori; *Supporto e orientamento ai discendenti di migranti:* enti e/o associazioni offrono assistenza a coloro che desiderano riscoprire le proprie origini, aiutando a rintracciare i propri antenati e a ricostruire la storia familiare. Questo servizio è particolarmente prezioso per le nuove generazioni di italo-discendenti, che cercano di riscoprire la loro eredità culturale;

- *Promozione dell'integrazione culturale*: enti e associazioni organizzano attività volte a favorire l'integrazione dei nuovi migranti nelle comunità locali. Queste attività possono includere corsi di lingua, workshop culturali e incontri sociali che facilitano il dialogo interculturale;

- *Programmi educativi e formativi*: enti e associazioni collaborano con le scuole e le università al fine di sviluppare programmi educativi che sensibilizzino gli studenti sulle questioni migratorie. Questi programmi possono includere lezioni, seminari e progetti di ricerca in cui gli studenti vengono incoraggiati a esplorare le storie migratorie e a riflettere sulle loro implicazioni contemporanee;

- *Collaborazioni nazionali e internazionali*: enti e associazioni spesso stabiliscono reti di collaborazione con altre organizzazioni, sia a livello nazionale che internazionale, per condividere risorse, esperienze e competenze. Queste collaborazioni possono portare alla creazione di progetti di ricerca congiunti, scambi culturali e alla partecipazione a conferenze internazionali dedicate alle migrazioni.

I casi del CISEI di Genova e del Museo sammarinese dimostrano come i confini tra centri e attività di ricerca e percorsi museali sia talvolta labile e molto spesso si tratta di realtà che convivono e si alimentano reciprocamente, con ricadute virtuose anche sui percorsi didattici: uno degli esempi più efficaci in tal senso è rappresentato dal Museo virtuale dell'Emigrazione Emiliano-romagnola nel mondo **(**MIGRER), progetto culturale interamente sul web che oltre a esperienze immersive e multimediali connette nell'apposita sezione le ricerche universitarie sul tema migratorio e la didattica con proposte riservate alle scuole secondarie di primo e secondo grado[339]. Ritroviamo tali sinergie

[339] https://www.migrer.org/didattica-e-ricerca/

nel Museo regionale dell'emigrazione "Pietro Conti" di Gualdo Tadino (Perugia), attivo come centro di ricerca permanente per analizzare diversi aspetti dell'emigrazione italiana; laboratorio didattico rivolto alle scuole di ogni ordine e grado e centro audiovisivo d'interesse nazionale che raccoglie filmati, documentari e cortometraggi dedicati al tema dell'emigrazione, ma anche in piccole realtà espositive dove la presenza di un centro di documentazione o di una biblioteca tematica rappresentano un patrimonio vitale anche per le scuole locali: è il caso del Museo eoliano dell'emigrazione di Malfa (Messina), del Museo dell'emigrazione della gente di Toscana di Massa Carrara, del Piccolo museo dell'emigrante di Monghidoro (Bologna) e del Museo dell'emigrante di Torniolo (Parma).

Sono soprattutto questi centri "minori", per il loro radicamento sul territorio, a rivestire un ruolo cruciale nella conservazione e valorizzazione della memoria storica migrante: in generale, le associazioni e gli enti che si occupano della tematica migratoria rappresentano una frastagliata rete di esperienze che faticano a connettersi in rete a causa della diversa collocazione culturale e della loro effettiva operatività. Alcune realtà hanno un impianto di elevato profilo scientifico, come nel caso del Centro Altreitalie sulle Migrazioni Italiane operante presso la Fondazione Agnelli di Torino: il centro si propone come luogo di ricerca, incontro, cooperazione culturale nel campo delle migrazioni italiane e delle comunità di origine italiana nel mondo, proseguendo e ampliando, in una prospettiva di rete, il lavoro di ricerca e divulgazione culturale che la Fondazione ha svolto a partire dagli anni Ottanta[340].

La ricerca scientifica caratterizza anche l'attività di altre realtà: il Centro Studi Emigrazione di Roma (CSER), istituzione con finalità culturali avviata alla metà degli anni Sessanta del Novecento dai Missionari di San Carlo (Scalabriniani), in possesso di un vasto archivio fotografico e documentario sulla migrazione che include materiale raccolto dai missionari scalabriniani nel corso della loro attività[341].

Particolarmente attivo è il Centro Studi Grandi Migrazioni di Carmignano di Brenta (Padova), nato con l'obiettivo di promuovere la conoscenza e la diffusione della cultura dell'italianità nel mondo, con particolare attenzione alla storia delle Grandi migrazioni venete e italiane dal 1870 ai giorni nostri e al fenomeno contemporaneo della mobilità degli *expat* italiani. Tali iniziative si inseriscono in un contesto di ricerca accademico e di divulgazione scientifica sviluppato attraverso attività di studio, conferenze e progetti educativi[342]. Il Centro conduce attività di ricerca accademica e sul campo, consolidate nel tempo attraverso studi realizzati in Italia e nelle Americhe. La diffusione dei

[340] https://www.altreitalie.it/chi_siamo/chi_siamo.kl. Il Centro promuove la rivista «Altreitalie» (https://www.altreitalie.it/pubblicazioni/rivista/rivista.kl).

[341] https://www.cser.it/. Il Centro promuove la rivista «Studi emigrazione« (https://www.cser.it/international-journal-of-migration-studies/).

[342] http://www.centrostudigrandimigrazioni.org

risultati avviene mediante giornate di studio, conferenze e progetti educativi, rivolti a scuole, università, pubbliche amministrazioni, enti culturali e strutture museali sia in Italia che all'estero che hanno coinvolto, ad oggi, oltre 30.000 studenti e più di 400 comunità tra Italia e Sud America. Tra le principali attività del Centro rientra anche uno specifico Progetto Scuole, che prevede la progettazione di unità didattiche di apprendimento (UDA) dedicate al tema delle migrazioni[343]:

- *Le lingue delle Grandi migrazioni tra identità e inclusione*: la conoscenza del patrimonio e del valore delle lingue madri e della cultura delle Grandi migrazione rappresenta l'occasione per promuovere attività di inclusione e di confronto, diventando al tempo stesso strumento di integrazione e di assimilazione della cultura e della storia nel nuovo Paese di stabilizzazione.

- *Le Grandi Migrazioni*: la storia delle Grandi migrazioni tra il 1860 e il 1970 rappresenta un patrimonio del passato, del presente e del futuro, raccontata mediante la lingua, la cultura, la gastronomia, la musica, l'arte e l'architettura.

- *L'arte e i colori delle Grandi Migrazioni*: l'osservazione di alcune opere d'arte consente di conoscere l'epopea dei flussi migratori nelle Americhe, analizzando le partenze, gli eventi e le testimonianze più significativi del fenomeno delle Grandi Migrazioni tra il 1800 e il 1900.

Accanto a questi percorsi didattici, il Centro promuove eventi culturali di ampio respiro, tra cui:

- Conferenze e giornate di studio su diverse tematiche legate alla storia e alla cultura migratoria;

- La mostra fotografica *Racconti di due mondi. La Mèrica non è la cuccagna*, che esplora le esperienze migratorie attraverso immagini e testimonianze;

- la proiezione del documentario *Racconti di due mondi. Viaggio di sola andata per la Mèrica*, che approfondisce il percorso migratorio degli italiani verso le Americhe;

- Lo spettacolo teatrale *Il Talian o Veneto Brasilian*, incentrato sulla lingua e l'identità culturale delle comunità italiane emigrate in Brasile.

Sempre a livello regionale va ricordato il Centro di documentazione sulla storia dell'emigrazione trentina, costituito nel 2004 a seguito di un accordo tra il Museo storico in Trento e l'Assessorato all'emigrazione, solidarietà internazionale, sport e pari opportunità della Provincia autonoma di

[343] https://www.centrostudigrandimigrazioni.org/progetto-scuole/

Trento al fine di raccogliere e conservare fonti per la storia dell'emigrazione con particolare riguardo alle fonti orali e ai materiali relativi alle biografie e alle storie di vita, oltre a promuovere interventi di studio e ricerca, organizza eventi culturali, convegni e seminari tesi a valorizzare il patrimonio documentario relativo all'emigrazione Una particolare attenzione è rivolta all'attività formativa attraverso la proposta di percorsi didattici per le scuole secondarie di primo e secondo grado[344].

Altre istituzioni si pongono all'incontro tra finalità di ricerca e attività sociali, legate in gran parte alle problematiche connesse alle migrazioni contemporanee: è il caso del Centro Studi Medì[345], istituito nel 2003 come progetto sperimentale da diversi enti *no profit* attivi nell'ambito dell'immigrazione a Genova. Nel 2007 ha assunto la forma giuridica di Associazione di Promozione Sociale e la compagine sociale è composta da soci individuali e da enti del terzo settore, tra cui la Federazione Regionale Solidarietà e Lavoro, il Consorzio Sociale Agorà, la Fondazione Auxilium, la Cooperativa La Salle, l'Associazione Il CeSto, il CEIS Genova-Fondazione Bianca Costa, e la Cooperativa Il Melograno. Il Centro studi svolge progetti di ricerca sociale, concentrandosi sul contesto genovese e, più in generale ligure. Lavora in sinergia con le istituzioni locali, le associazioni di categoria e tutti i soggetti pubblici e privati interessati ad approfondire le tematiche migratorie e le loro influenze sul tessuto sociale, lavorativo e culturale. Le attività del centro includono la pubblicazione di studi e ricerche, oltre all'organizzazione di convegni e seminari, inoltre da vent'anni organizza presso l'Università degli Studi di Genova la Scuola estiva di sociologia delle migrazioni, un punto di riferimento per la formazione di giovani ricercatori e operatori sociali.

[344] https://museostorico.it/project/centro-di-documentazione-sulla-storia-dellemigrazione-trentina/ Il Centro ha compilato una bibliografia ragionata (aggiornata al 2013) sull'emigrazione trentina. Il lavoro rappresenta il seguito della ricerca di Daniele Rando, Renzo Tommasi, *Bibliografia trentina (1793-1994)*, Provincia autonoma di Trento, Trento, 1999. Cfr. anche il database bibliografico (https://emigrazionetrentina.museostorico.it/).

[345] https://www.csmedi.com/ Il Centro promuove la rivista «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali» (https://www.francoangeli.it/riviste/sommario/149/mondi-migranti).

Allegato 1 (II)

I musei delle migrazioni in Italia

1. Asuni (Oristano) – *Museo dell'emigrazione* (MEA): è una istituzione permanente aperta al pubblico che raccoglie ed espone beni culturali, salvaguardando e portando a conoscenza dei cittadini testimonianze di cultura materiale e immateriale a fini di studio, educazione e divulgazione. In particolare, il MEA promuove la conoscenza del fenomeno migratorio al fine di conservarne la memoria.
   (https://www.facebook.com/MeaAsuni/).

2. Belluno – *Museo interattivo delle migrazioni* (MiM): istituito nella sede dell'Associazione Bellunesi nel Mondo, rappresenta un'occasione di riflessione e memoria in un luogo vivo, in cui proprio dalle esperienze dei migranti prende forma il cuore multimediale del Museo. Un piccolo viaggio che parte dal vissuto delle persone, per comprendere in senso universale l'essenza e la dignità della condizione di migrante: una condizione comune a tutti i popoli e a tutte le epoche.
   (https://www.mimbelluno.it/).

3. Bologna (Regione Emilia-Romagna) – *Museo virtuale dell'emigrazione emiliano-romagnola nel mondo* (MIGRER): un innovativo progetto culturale che si sviluppa interamente sul web offrendo al visitatore un'esperienza immersiva, interattiva e multimediale. Obiettivi del museo sono la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-artistico-culturale dell'emigrazione emiliano-romagnola in possesso della Consulta emiliano romagnoli nel mondo, organizzandolo e archiviandolo secondo criteri definiti e chiari che ne assicurino la piena accessibilità, promozione e conoscenza; l'incremento del patrimonio museale con documenti significativi; la promozione di ricerche, manifestazioni e attività culturali in grado di garantire la più ampia conoscenza e fruizione del patrimonio anche coinvolgendo la comunità internazionale di emigrati emiliano-romagnoli nel mondo, associazioni, enti e istituzioni; l'educazione attraverso specifiche attività per rendere comprensibili e fruibili al pubblico il proprio patrimonio e sostenere i processi di apprendimento sia formali (all'interno di percorsi didattici strutturati) che informali, cioè rivolti a singoli individui o tipologie di pubblico con la messa a disposizione di strumenti per sostenere l'autoapprendimento; infine la connessione tra le associazioni ed i singoli emigrati emiliano-romagnoli, creando percorsi inediti di conoscenza, crescita, scambio, dialogo e confronto, promuovendo sinergie culturali.
   (https://www.migrer.org/).

4. Canicattini Bagni (Siracusa) – *Museo del Tessuto, dell'Emigrante e della Medicina popolare*: è un museo della memoria, ma anche un luogo del presente. Un ponte tra Sicilia e America che rievoca le radici più identitarie di un popolo attraverso la narrazione della vita degli emigranti raccontata attraverso le lettere, le cartoline e le fotografie inviate da chi aveva lasciato Canicattini per trovare fortuna in America. Sono esposte anche valigie e biglietti del viaggio oltreoceano, insieme agli oggetti portati da chi tornava dall'America al suo paese, come i primi rasoi elettrici o le carte da gioco made in USA.
   (https://www.anci.sicilia.it/il-museo-del-tempo-di-canicattini-bagni-un-ponte-tra-sicilia-e-america/).

5. Cavasso Nuovo (Pordenone) – *Museo della vita contadina "Diogene Penzi"*: tra i primi in Italia a essere dedicati all'emigrazione, il museo raccoglie circa 400 testimonianze tra fotografie, documenti e oggetti che raccontano i molteplici aspetti del *lâ pal mont* (in friulano

"andare per il mondo") e che presentano un quadro importante dei flussi e delle mete migratorie dei lavoratori del Friuli occidentale nei primi decenni del secolo scorso (https://artsupp.com/it/cavasso-nuovo/musei/museo-emigrazione-diogene-penzi).

6. Cento (Ferrara) – *Nulla osta per il mondo. Museo digitale dell'emigrazione da Cento*: il progetto pone l'attenzione su una serie di documentazioni archivistiche relative alle migrazioni conservate in parte presso l'Archivio storico del Comune di Cento, in particolare i volumi superstiti del Registro delle emigrazioni all'estero che conservano i nomi, correlati alle fototessere, le destinazioni di quanti dal 1890 al 1947 chiesero il nullaosta per il passaporto e i registri anagrafici per gli aa. 1860-1921.
(https://www.memcento.it/en/)

7. Coreglia Antelminelli (Lucca) – *Museo della figurina di gesso e dell'emigrazione "Guglielmo Lera"*: istituito nel 1975, testimonia il fenomeno migratorio del territorio della Valle del Serchio legato alla vendita di statuine di gesso dal XVIII al XX secolo che riuscirono a ottenere un grande successo commerciale e furono esportate in tutti i continenti. (https://museiprovincialucca.it/musei/museo-civico-della-figurina-di-gesso-e-dellemigrazione-guglielmo-lera)

8. Francavilla Angitola (Vibo Valentia) – *Museo dell'emigrazione "Giovanni Battista Scalabrini"*: attraverso un itinerario visivo e cronologico mostra i momenti precedenti la partenza, cioè quelli di una società contadina la cui vita era scandita dal suono delle campane e dal calendario agrario; i documenti necessari per emigrare; l'immagine del Santo Patrono che il contadino-emigrante portava con sé come testimonianza di fede e devozione, ma anche come mezzo per invocare aiuto e protezione. Infine, la "Merica" vista attraverso le foto inviate ai parenti rimasti per dimostrare di aver fatto fortuna e di vivere in una terra lontana una vita migliore rispetto a quella grama del paese.
(http://www.francavillaangitola.com/museo/15%20anni.htm).

9. Frossasco (Torino) – *Museo regionale dell'emigrazione dei piemontesi nel mondo*: attivo dal 2006, propone un percorso storico e visivo che rievoca le principali mete dell'emigrazione piemontese. L'attività del Museo si è progressivamente ampliata, includendo lo studio dei flussi migratori in arrivo sul territorio piemontese e dell'attuale fenomeno migratorio che coinvolge migliaia di giovani della regione in partenza verso l'estero. (https://museoemigrazionepiemontese.it/).

10. Genova - *Museo del mare* (MUMA, sezione *Memoria e Migrazioni*): l'allestimento ricostruisce il percorso migratorio vissuto da 29 milioni di italiani tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, accompagnando il visitatore nella storia attraverso ricostruzioni, testimonianze e oltre quaranta postazioni multimediali, molte delle quali interattive. La sezione è stata inaugurata in occasione dei 150 anni dell'Unità d'Italia. (www.memoriaemigrazioni.it).

11. Genova - *Museo nazionale dell'emigrazione italiana* (MEI): ospitato dal 2022 all'interno della medioevale Commenda di San Giovanni di Prè, si sviluppa su 3 piani divisi in 16 aree dove si possono ripercorrere le molteplici storie delle migrazioni italiane, dall'Unità d'Italia (e ancora prima) alla contemporaneità. Il museo opera in sinergia con il MuMA. Le storie di vita dei migranti sono narrate attraverso diari, lettere, fotografie, video, e giornali. Si tratta di un museo empatico, multimediale e interattivo.
(https://www.museomei.it/).

12. Gualdo Tadino (Perugia) – *Museo regionale dell'emigrazione "Pietro Conti*: nasce per valorizzare il patrimonio storico, culturale ed umano legato al grande esodo migratorio che coinvolse l'Italia a partire dalla fine dell'Ottocento. Realizzato con la tecnica delle proiezioni video, coinvolge il visitatore in un emozionante percorso a ritroso: l'arrivo, il viaggio e la partenza. Documenti, immagini e racconti provenienti da tutte le regioni d'Italia. Il Museo opera anche come centro studi, laboratorio didattico e luogo di memoria. (https://www.emigrazione.it/).

13. Introdacqua (L'Aquila) – *Museo Regionale dell'Emigrante "Pascal D'Angelo"*: l'allestimento descrive le condizioni di vita dell'emigrante dalla partenza al viaggio attraverso le nazioni e i continenti fino all'arrivo, con le difficoltà derivanti dalla ricerca di lavoro e dalla vita vissuta in terre lontane dalle proprie origini.
(https://www.turismo360.it/valle-sagittario/museo-regionale-dellemigrante-pascal-dangelo-introdacqua/)

14. Lucca – *Museo Paolo Cresci per la Storia dell'Emigrazione Italiana***:** conserva una ricca collezione di materiale documentario sulle vicende degli italiani emigranti, a partire dall'Unità nazionale: attraverso lettere, diari, fotografie, passaporti e altri documenti è possibile ripercorrere l'esperienza migratoria nelle sue tappe più significative attraverso storie umane coraggiose ed emozionanti. Il Museo è nato con l'obiettivo di presentare il fenomeno storico dell'emigrazione, non è solo un contenitore di oggetti in disuso, ma un percorso di memoria e racconto che restituisce la società e l'economia sammarinese di ieri e di oggi. (https://www.fondazionepaolocresci.it/museo/).

15. Malfa (Messina) – *Museo eoliano dell'emigrazione*: dedicato alle storie di persone che, dalla fine dell'Ottocento si sono trasferite dalle Isole Eolie agli Stati Uniti d'America, l'Australia, l'Argentina e oltre. È stato fondato dal Centro Internazionale per la Ricerca sulla storia e la Cultura Eoliana (CIRCE).
(https://www.facebook.com/museoeolianosalina/).

16. Massa Carrara – *Museo dell'emigrazione della gente di Toscana*: nato nel 2004 dalla collaborazione tra il Centro di documentazione dell'emigrazione operante presso la Comunità Montana della Lunigiana, la Regione Toscana, il Consiglio dei Toscani all'Estero e il Comune di Mulazzo, ha l'obiettivo di conoscere e valorizzare il fenomeno dell'emigrazione toscana nel mondo. La volontà è quella di ricordare proprio queste persone che sono partite dal loro luogo di origine e hanno raggiunto diversi luoghi per poter avere una vita migliore. Il percorso si compone di 66 pannelli, suddivisi in otto sezioni, che raccolgono centinaia di fotografie e disegni, ma anche lettere, passaporti e storie che raccontano il contributo dato dai toscani alla costruzione, materiale ma anche culturale e sociale, dei paesi di adozione. Il Museo è stato pensato ed è organizzato su due livelli: uno fisico e uno virtuale. (https://www.museimassacarrara.it/museo-dellemigrazione-della-gente-di-toscana/).

17. Monghidoro (Bologna) – *Piccolo museo dell'emigrante*: nel museo, su grandi pannelli, è narrata la storia dell'emigrazione italiana dal 1875 ad oggi. Attraverso documenti e oggetti, viene ricostruita anche l'emigrazione di tanti uomini e donne monghidoresi. Molte anche le foto e gli oggetti dei nuovi immigrati, che hanno fatto la dolorosa scelta di lasciare il loro Paese per cercare un futuro diverso in Italia che così, da Paese di emigranti, è diventato ormai da diversi anni destinazione di immigrati. Nel Centro di documentazione si possono consultare libri, documenti, testimonianze filmate e film sull'emigrazione e l'immigrazione. (https://museimonghidoro.it/).

18. Pettinengo (Biella) – *Museo delle migrazioni*: è stato inaugurato il 29 aprile 2017 come luogo di incontro, memoria ed espressione della cultura di un territorio, con lo scopo di evidenziare e valorizzare le diversità delle società. Fa parte della Rete Museale Biellese, coordinata dall'Ecomuseo Valle Elvo e Serra in collaborazione con l'Ecomuseo del Biellese, al fine di valorizzare il patrimonio del territorio. Il Museo non riguarderà soltanto la migrazione locale, ma anche quella di sardi e veneti (la comunità più numerosa presente nel Biellese) e la loro integrazione attraverso documenti, testimonianze e oggetti d'arte e cultura. (https://www.comune.pettinengo.bi.it/Luoghi?ID=567).

19. Piacenza – *Museo emigrazione Scalabrini* (MES): inserito nel chiostro della Casa Madre dei Missionari Scalabriniani a Piacenza, il Museo è un percorso multimediale che attraversa in tutte le sue fasi l'esperienza di quei tanti italiani e piacentini che, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, abbandonarono le proprie case per emigrare all'estero. Le prime due sale si propongono di raccontare la partenza e il viaggio del migrante tramite la ricostruzione dei poveri ambienti di una casa contadina di inizio Novecento e le cuccette di terza classe di un piroscafo diretto in America.
(https://www.scalabriniani.org/c365-attualita/a-piacenza-un-museo-multimediale-dedicato-a-scalabrini-racconta-la-storia-dellemigrazione-emiliano-romagnola-dal-1876-ad-oggi/).

20. Recanati (Macerata) – *Museo dell'emigrazione marchigiana* (MEMA): intende accompagnare e coinvolgere il visitatore in un itinerario "fisico ed emozionale" destinato a ripercorrere la storia del fenomeno migratorio e a riannodare quei legami profondi che hanno unito e uniscono ancora oggi le Marche alle comunità di emigranti. (https://www.museoemigrazionemarchigiana.it/)

21. Roasio (Vercelli) – *Museo dell'emigrante*: raccoglie dal 2001 schede personali, fotografie, documenti, lettere e memorie dei Roasiani che dalla fine del 1700 hanno lasciato le loro case per affrontare le difficili strade del mondo.
(https://www.museoemigranteroasio.com/).

22. San Marino – *Museo dell'emigrante*: si propone l'obiettivo di conservare la memoria e studiare la storia dell'emigrazione dei sammarinesi attraverso fotografie, documenti, oggetti. Insieme all'esposizione di foto e cimeli dei primi decenni del Novecento, sono presenti documentari, archivi e documenti storici che permettono di studiare con attenzione il fenomeno. Sia la mostra che il centro studi dipendono direttamente della Segreteria di Stato per gli Affari Esteri di San Marino.
(https://www.museoemigrante.sm/on-line/home.html).

23. Spezzano della Sila (Cosenza) – *Museo Nave della Sila*: è ospitato in un'antica vaccheria, e nasce dal tentativo di raccontare l'emigrazione italiana in un'ottica non regionale, anche se non mancano gli approfondimenti Calabresi, come le vicende per le vie del mondo di una famiglia di Morano Calabro, ma lo sguardo d'insieme ha un respiro nazionale. La ricostruzione di un bastimento, ricca di suggestioni, vuole offrire un panorama della grande epopea degli emigranti. L'esposizione di una raccolta di fotografie, illustrazioni e copertine di vecchie riviste, resa possibile dalla donazione da parte di fondazioni, istituti, agenzie fotografiche, case editrici e collezionisti privati è accompagnata da testi di Gian Antonio Stella che raccontano la storia attraverso i numeri e le poesie, le testimonianze letterarie e le statistiche, le avventure di interi villaggi, di singole famiglie, di uomini e donne e bambini. (https://www.lanavedellasila.org/).

24. Torniolo (Parma) – *Museo dell'emigrante*: ospitato in una sala del Centro Giovanile di Tarsogno, documenta attraverso l'esposizione di fotografie, oggetti e cimeli la storia di molti montanari delle alte valli del Taro e del Ceno che spinti dalla miseria emigravano, chi stagionalmente e chi definitivamente, dedicandosi ai mestieri più vari legati al commercio al minuto oppure allo spettacolo ambulante. Questo fenomeno iniziato nel 1700 raggiunge il suo culmine agli inizi del 1900, al punto che si può parlare di un esodo di massa. Nell'ampia sala espositiva sono conservate circa 300 fotografie, recuperate tra gli abitanti del paese, oggetti vari, tra cui una fisarmonica, alcune valigie di cartone, bauli, abiti e una cassetta porta oggetti di uno dei primi emigranti, contenente un po' di tutto: chincaglierie, bottoni, lucido da scarpe e bottigliette di brillantina.
(https://www.prolocotarsogno.it/rubriche.php?idpagina=8).

25. Vigoleno (Piacenza) – *Museo degli Orsanti* nasce originariamente a Compiano, nella Chiesa sconsacrata di San Rocco. Raccoglie testimonianze legate alla vita degli Orsanti, artisti musicanti e ammaestratori di animali che hanno portato in giro per il mondo i propri spettacoli, esibendosi nelle vie e nelle piazze di diverse città. L'emigrazione girovaga è un fenomeno realmente esistito nelle zone dell'Appennino parmense. Tra il Settecento e l'Ottocento, gli abitanti delle zone appenniniche dovettero adattarsi per sopravvivere, ricorrendo all'accattonaggio, al commercio ambulante, agli spettacoli itineranti di strada con animali – appunto di Orsanti e Scimmmiari – o esibizioni musicali.
(https://visitpiacenza.it/arte-e-cultura/museo-degli-orsanti/)

III – IL PERCORSO DI RICERCA: METODOLOGIE, ANALISI, APPLICAZIONI

Ogni essere umano, in ogni periodo storico e ovunque si trovi, detiene un imprescindibile, fondamentale, bisogno di essere educato.

Agostino Portera, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, 2013, p.15.

III.1 – Metodi, fonti, obiettivi

Il progetto parte dal presupposto che gli insegnanti, per poter soddisfare i bisogni educativi delle nuove generazioni, non possano più far uso delle sole modalità di insegnamento tradizionali basate sulla mera trasmissione del sapere – seppur queste vadano conservate per la loro validità intrinseca – bensì debbano ripensare alle tematiche da proporre creando e sperimentando nuovi approcci e metodologie didattiche attive e inclusive. Nel contesto di una didattica e di una divulgazione della storia sempre più orientata verso un approccio laboratoriale, attraverso lo studio di lettere, diari, memorie e autobiografie conservate presso l'ALSP, il progetto restituisce voce ai protagonisti della migrazione storica italiana tra Ottocento e Novecento, attribuendogli valore educativo e didattico per stimolare il processo cognitivo[346].

Questo approccio presuppone il passaggio da un'analisi quantitativa a una qualitativa, un cambiamento di prospettiva che ricade sulla scelta delle fonti. In particolar modo le testimonianze auto-narrative sono utilizzate come sonde per entrare in profondità nella soggettività, in riferimento alle motivazioni di coloro che partivano. Tali documenti non sono semplici resoconti, ma testi che riflettono le esperienze, le emozioni e i contesti in cui sono stati prodotti: pertanto, la loro analisi richiede una lettura attenta e critica, capace di considerare i condizionamenti storici, sociali e culturali che ne hanno influenzato la redazione.

Il progetto intende aprirsi a nuove forme di comunicazione storica caratterizzate dalla necessità di introdurre un approccio legato all'*history telling* ed è stato concepito come esperimento di *Public History*[347]. L'intervento educativo è stato strutturato secondo un approccio laboratoriale di "storia dal basso" e l'intento è stato quello di proporre un modello didattico non meramente descrittivo e didascalico della fonte, valorizzando le potenzialità delle scritture personali all'interno di appositi percorsi concepiti come strumenti interdisciplinari. Particolare importanza è stata attribuita alla

[346] Cfr. Federico Batini, Gianfranco Bandini, Caterina Benelli, *Autobiografia e educazione*. *Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica*, in «Autobiografie», n. 1, 2020, pp. 47-57; Fabio Caffarena, *Le scritture dei migranti, in «*Quaderni di didattica della scrittura», n. 8, 2007, pp.123-145 e Stefania Contesini, *Memorie archiviate. Gli archivi autobiografici nella consulenza e nella formazione*, Unicopli, Milano,2005. Mi permetto di rinviare anche al mio contributo *Ri-pensare l'insegnamento della storia: l'archivio e le sue potenzialità didattiche*, in «Didattica della Storia-Journal of Research and Didactics of History», n. 4, 2022, 53-64 (https://dsrivista.unibo.it/article/view/15730/14895) che rappresenta una tappa in itinere del presente lavoro.

[347] In tale contesto, nel corso del mio percorso, va inserita la partecipazione alla V Conferenza dell'AIPH *Public history: la storia a regola d'arte* (2023) con la presentazione del poster *Quanta storia nelle storie: educare al patrimonio con l'Archivio* e alla VI Conferenza dell'AIPH *Anvedi che storia!* (2024) con l'intervento *Public History: per una storia dalle migrazioni dal basso*.

dimensione ludica e inclusiva, caratterizzata dalla promozione di un apprendimento accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità, background culturali o contesti socio-economici[348]. Il corpus documentale di partenza comprende oltre 5.000 documenti che coprono il periodo 1847-1980, suddivisi nelle seguenti tipologie testuali: 66 epistolari, 8 diari, 8 memorie, un'autobiografia e un quaderno di conti. A tali testimonianze sono state aggiunte quelle non comprese nel fondo migrazione dell'ALSP come collocazione primaria, ma che contengono ugualmente riferimenti o testi riguardanti il fenomeno migratorio. Tale corpus è stato implementato con le testimonianze emerse in itinere e depositate in archivio. I materiali selezionati sono stati suddivisi in quattro categorie tematiche[349]:

- *Preparativi e motivi della partenza:* la decisione di partire era frutto di una riflessione profonda e complessa, in cui il desiderio di un futuro migliore si intrecciava con la paura dell'ignoto e il dolore del distacco. Per molti migranti, lasciare la propria terra significava rinunciare a legami consolidati e a certezze, affrontando un rischio incerto in cambio di una speranza di riscatto. Le motivazioni dietro questa scelta erano molteplici: alcuni cercavano opportunità economiche, altri fuggivano da condizioni di miseria, mentre alcuni inseguivano un sogno di libertà e realizzazione personale. Tuttavia, una volta presa, la decisione di migrare rappresentava un atto di straordinario coraggio e determinazione, carico di aspettative, ma anche di timori. Si trattava di un punto di non ritorno, destinato a trasformare non solo le vite dei singoli migranti, ma anche quelle delle generazioni future, influenzando profondamente le dinamiche sociali, economiche e culturali delle comunità di origine e di destinazione.

- *Il viaggio e le esperienze a bordo*: durante il viaggio, l'atmosfera a bordo del piroscafo si carica di emozioni contrastanti: la tristezza di coloro che guardavano l'Italia scomparire all'orizzonte si unisce alla curiosità per i nuovi compagni di viaggio, provenienti da ogni parte del mondo. In queste

[348] Beatrice G. M. Del Bo, *Didattica della Storia. Insegnare Storia in modo inclusivo e innovativo*, Pearson, Milano, 2024, pp. 146-200 (*Nuove tecnologie e didattica fra tradizione e innovazione*);

[349] I materiali ALSP selezionati per le quattro sezioni provengono da: Fondo Viani, 1860-1969 (https://alsp.unige.it/scheda/3529); Memorie di Erminia Giusto, 1928-1938 (https://alsp.unige.it/scheda/3117); Diario di Vittorio Benvenuto, 1926 (https://alsp.unige.it/scheda/3215); Diario sanitario di bordo Vapore "America", 1891-1895 (https://alsp.unige.it/scheda/6057); Diario Antonio Giuffra, sui viaggi in America compiuti nel 1888 e nel 1896 (https://alsp.unige.it/scheda/3136); Archivio Serrato, 1927-1930 (https://alsp.unige.it/scheda/3357); Epistolario Pastine, 1886-1922 (https://alsp.unige.it/scheda/3213); Epistolario Raffetto, s.d. ma documenti 1924-1927 (https://alsp.unige.it/scheda/3022); Epistolario Ghirardi, 1951-1959 (https://alsp.unige.it/scheda/3250); Epistolario Bellicchi, 1959-1969 (https://alsp.unige.it/scheda/3252); Epistolario Cabona, 1913-1979 (https://alsp.unige.it/scheda/3227); Epistolario Cuneo, 1855-1975 (https://alsp.unige.it/scheda/3060); Epistolario Raggio, 1882-1933 (https://alsp.unige.it/scheda/3142); Epistolario Scoffone, 1881-1957 (https://alsp.unige.it/scheda/3212).

testimonianze, il viaggio non è solo uno spostamento fisico, ma anche una prova di adattamento, resistenza e sopravvivenza, come dimostrano le cronache mediche di bordo e le morti che spesso segnavano i giorni in mare.

- *L'arrivo e l'inclusione nel nuovo Paese*: all'arrivo, i migranti si confrontavano con nuove realtà culturali e sociali, spesso molto diverse da quelle della terra natia. Le descrizioni di abitudini diverse, lingue incomprensibili e modi di vivere inaspettati illustrano lo spaesamento e la curiosità, così come la necessità di adattarsi rapidamente. Dai racconti emerge il fascino e, al contempo, la disillusione rispetto alla "Merica", percepita come una terra piena di opportunità ma anche di duri sacrifici.

- *Il ritorno alla terra d'origine*: il momento del ritorno si rivela spesso struggente; per coloro che sono riusciti a superare le difficoltà del lungo percorso migratorio, il ritorno rappresenta una riflessione sul passato, un commiato carico di malinconia da una terra che, pur segnata dalle privazioni e dalla lontananza dai propri cari, ha lasciato un'impronta indelebile nei loro cuori. Le testimonianze dei migranti non solo permettono di comprendere la storia dei flussi migratori, ma offrono uno sguardo intimo sul vissuto di chi, pur avendo costruito il proprio destino lontano dalla città nativa, resta legato alle proprie origini. Tali esperienze evidenziano come il ritorno non sia mai un semplice ritorno fisico, ma un complesso processo emotivo, in cui la distanza non cancella il legame profondo con la terra d'origine.

L'essere umano, per sua natura, è – secondo una categoria ampiamente utilizzata da Mario Gennari – un «essere-in-possibilità»[350], ovvero un individuo che si proietta costantemente verso il futuro, aperto a nuove esperienze e significati. Questa condizione ontologica implica il bisogno di esplorare scenari alternativi, immaginare possibilità e comprendere il proprio ruolo nel mondo attraverso il confronto con altre vite ed esperienze: attraverso un'esperienza attiva e immersiva, l'obiettivo è fornire agli insegnanti un modello che permetta di integrare lo studio delle migrazioni italiane con tematiche interdisciplinari, favorendo lo sviluppo di competenze critiche e analitiche negli studenti attraverso strumenti, lenti di ingrandimento che consentano di leggere il presente, stimolando riflessioni più ampie sulle dinamiche della mobilità umana e sulle trasformazioni sociali: raccontare la storia delle migrazioni storiche attraverso le esperienze dirette di coloro che hanno vissuto questo fenomeno in prima persona consente di restituire profondità a un processo spesso ridotto a mere statistiche e generalizzazioni.

Dare voce ai protagonisti della migrazione significa valorizzare il loro punto di vista, comprendere le motivazioni che li hanno spinti a partire, le difficoltà affrontate durante il viaggio e all'arrivo nel

[350] Cfr. ad esempio Mario Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Studi Bompiani, Milano, 2006.

paese estero facendo emergere il bagaglio di esperienze personali, emozioni e vissuti soggettivi che i libri di testo e la didattica tradizionali tendono a trascurare. Attraverso le fonti scritte personali e fotografiche è possibile ricostruire il tessuto emotivo e culturale di queste esperienze, rendendo la storia più vicina e comprensibile agli studenti. Tale approccio non solo arricchisce la conoscenza del passato, ma stimola anche una riflessione sulle dinamiche migratorie contemporanee, creando un ponte tra le esperienze di ieri e le realtà odierne della mobilità umana.

Il percorso didattico proposto è progettato in linea con le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali, garantendo così la coerenza con gli obiettivi formativi del sistema scolastico. Promuovendo la diffusione della conoscenza, si allinea inoltre con le finalità degli Obiettivi di sviluppo sostenibile delineati nell'Agenda 2030, in cui all'obiettivo 4 viene ricordata l'importanza di garantire un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti[351].

III.2 – Sinergie istituzionali e percorsi di apprendimento

Il percorso di ricerca si è sviluppato all'interno dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare in collaborazione con il Sistema Museale dell'Università di Genova[352] e l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa[353], per rispondere a esigenze specifiche del progetto: il Sistema museale di Ateneo, che coordina e valorizza il patrimonio storico, artistico e scientifico dell'Ateneo, ha supportato l'ALSP nel valorizzare e rendere fruibili al di fuori del contesto accademico i beni archivistici conservati[354], trasformando il patrimonio documentario in risorsa attiva per la ricerca e la didattica attraverso la piattaforma DOGE-Percorsi digitali[355]: in tale contesto gli oggetti inseriti nella piattaforma sono stati selezionati tra quelli presi in esame per la presente ricerca.

[351] Per una panoramica sull'agenda 2030 cfr. https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/ agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/

[352] https://gup.unige.it/sistema-museale-di-ateneo

[353] Cfr. Pamela Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze, 2010.

[354] Cfr. Fabio Caffarena, *Tra le carte e le storie di una «bottega artigiana». Conservazione, ricerca e attività laboratoriale nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, in Anna Antoniazzi, Fabio Caffarena, Maria Lucenti, Chiara Patuano, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*…cit., pp. 8-13.

[355] https://doge.unige.net/. Tra i percorsi disponibili sulla piattaforma, quello dedicato alle S*critture migranti nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare* permette di esplorare una selezione di materiali appartenenti al fondo migrazioni dell'ALSP identificati nell'ambito della presente ricerca di dottorato. Su tali aspetti Rimando al mio contributo *Lo sviluppo delle competenze per la vita: tra archivio e didattica*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete», n. 3, 2022, pp. 252-259. (https://iris.unige.it/retrieve/aaf2b11f-d679-4691-9d65-d4abfe206da6/13114-Article%20Text-47078-1-10-20221231.pdf).

Parte di tali materiali sono stai oggetto di un progetto editoriale che costituisce una sorta di risultato in corso d'opera rispetto al lavoro di dottorato, disponibile in open source a favore soprattutto degli insegnanti: il volume propone un modello didattico di storia dal basso destinato alle scuole secondarie di I e II grado, che si serve dell'utilizzo di scritture dei migranti italiani risalenti al periodo tra Diciannovesimo e Ventesimo e mette a disposizione fonti primarie (tramiti codici QR) e percorsi narrativi della storia delle migrazioni italiane utili alla comprensione dei fenomeni migratori di ieri e di oggi[356].

L'INDIRE ha invece collaborato dal 2023 al percorso di dottorato attraverso una specifica convenzione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova per iniziative congiunte di valorizzazione archivistica e progettazione di attività di 'modellizzazione' a uso didattico delle fonti conservate nell'ALSP, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento della storia attraverso un approccio attivo e partecipativo, attraverso il coinvolgimento di docenti, scuole, comunità educative, scientifiche e sociali[357].

Questa partnership ha consentito le prime sperimentazioni didattiche in ambito scolastico presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Carlo Rosselli" di Genova e la strutturazione definitiva del laboratorio didattico che a partire da marzo 2024 ha visto coinvolte 145 studenti di sei scuole secondarie di secondo grado presenti nel territorio genovese e non solo. Un percorso che ha avuto applicazione sperimentale nell'ambito del progetto MEFAM[358] e che nel 2024 è stato condiviso e testato nell'ambito degli incontri della Scuola estiva di didattica della storia organizzata dall'Associazione Clio '92 ad Arcevia (Ancona)[359].

---

[356] Cfr. Fabio Caffarena, Chiara Patuano, *Dall'archivio alla scuola. Scritture migranti per un modello didattico*, Genova University Press, Genova, 2023 (https://gup.unige.it/Dall-archivio-alla-scuola).

[357] La collaborazione tra ALSP e INDIRE ha consentito la pubblicazione del citato dossier di Anna Antoniazzi, Fabio Caffarena, Maria Lucenti, Chiara Patuano, *L'archivio Ligure della Scrittura Popolare*…cit.

[358] Il progetto di INDIRE, Emergency, Archivio Ligure della Scrittura Popolare e il centro ricerche SAU ha lavorato sulla riflessione critica circa il fenomeno migratorio passato e presente, analizzando testimonianze dirette con cui gli studenti di quattro scuole italiane hanno realizzato video-podcast su storie migranti, in un lavoro di ricerca e dialogo con le comunità. La partecipazione al progetto MEFAM ha rappresentato una tappa qualificante della presente ricerca, attraverso cui ampliare il confronto sull'uso delle testimonianze personali nei percorsi didattici in varie occasioni di presentazione del progetto, tra cui la Fiera Didacta 2023 di Catania (intervento con Pamela Giorgi e Iene Zoppi: *Viaggi dei migranti: per una storia della 'spartenza' tra didattica laboratoriale e digitale*), la Fiera Didacta 2025 di Firenze (intervento con Pamela Giorgi e Francesca Sara D'imperio: *Memorie Familiari Migranti (MEFAM): educare al fenomeno migratorio attraverso le storie personali*) e la VII Conferenza 2025 dell'AIPH *Storie in cammino* (intervento con Pamela Giorgi: *Memorie familiari migranti (MEFAM): un laboratorio per promuovere l'educazione ai media e l'analisi critica delle fonti*)

[359] Mi riferisco al laboratorio per insegnanti delle scuole superiori di primo e secondo grado svolto in occasione della XXX edizione della Scuola estiva di didattica della storia di Arcevia dedicata a *Un curricolo ben temperato per capire il mondo. 30 anni di Storia alla SEA e oltre* dal titolo *Dall'archivio alla scuola. Le scritture dei migranti italiani per una proposta didattica innovativa (storytelling, podcast, debate), dalla storia personale a quella generale.* A tale riguardo cfr. Mario Pilosu, Chiara Patuano, *Dall'archivio alla scuola. Le scritture dei migranti italiani per una proposta didattica innovativa, dalla storia personale a quella generale*, in Maria Catia Sampaolesi, Ciro Saltarelli (a cura di), *Quale e quanta*

Le prime sperimentazioni didattiche basate sull'utilizzo dei documenti appartenenti al fondo Migrazioni sono state condotte in parallelo alla fase di selezione dei materiali, nel corso dell'anno accademico 2022-2023. Tali attività si sono svolte nell'ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Genova. In questo contesto è stato possibile da un lato indagare percezioni e modalità di intervento che gli insegnanti adottano durante la progettazione del curricolo di storia, dall'altro pensare a piccole attività laboratoriali con l'utilizzo dei documenti conservati presso l'ALSP. In questa fase, l'obiettivo non è stato quello di rendicontare gli esiti del percorso, ma piuttosto di concentrarsi sulla possibilità di trarre spunti, idee e osservazioni utili. L'intento principale è nato dal desiderio di individuare elementi di arricchimento e riflessione sull'insegnamento della storia, esplorando nuove prospettive e metodologie didattiche. Attraverso l'analisi delle esperienze maturate, si è cercato di cogliere suggerimenti e indicazioni che potessero contribuire a migliorare l'approccio didattico, rendendolo più coinvolgente, efficace e accessibile a un pubblico sempre più ampio.

Il percorso ha vissuto di una profonda integrazione tra saperi: il nucleo centrale è caratterizzato da un approccio di natura storica, ma ha assunto come imprescindibile necessità la comunicazione tra storia e pedagogia per la costruzione di modelli didattici partecipativi, ri-costruttivi e trasformativi del sapere. Gli obiettivi della ricerca, in particolare, vertono sulla necessità di sviluppare nei futuri insegnanti conoscenze storiche attraverso la riflessione critica, che rappresenta una *condicio sine qua non* per la formazione di un 'pensiero' e di un 'discorso', fondamentali per sostenere idee e costruire nessi logici di cause e conseguenze[360]. «Pensare criticamente può concepirsi pertanto come un certo modo di posizionarsi di fronte alla realtà»[361], un 'porre gli studenti sulla strada', offrire un *methodus* che li aiuti ad aprirsi al proprio itinerario formativo.

III.3 – Appunti di lavoro

Parallelamente alla selezione dei materiali, durante l'anno accademico 2022-2023 – nell'ambito del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'ateneo genovese – è stata avviata la

storia? La didattica della storia per un curricolo verticale che forma cittadinanza e pensiero critico, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2025, pp. 299-308.

[360] Su questi aspetti cfr. gli studi di Mario Gennari, *Filosofia del pensiero*, Il nuovo Melangolo, Genova, 2007 e *Filosofia del discorso*, Il nuovo Melangolo, Genova, 2018. Cfr. anche Alessandra. Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci Editore, Roma, 2017.

[361] Cfr. Gabriella De Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, Franco Angeli, Milano, 2020.

sperimentazione. *Dall'archivio al laboratorio didattico*, modulo di sei ore inserito nel percorso formativo dell'insegnamento di Didattica della storia[362]. Il focus del progetto era volto ad indagare percezioni e modalità di intervento che gli insegnanti adottano durante la progettazione delle attività didattiche[363]. In questa fase preliminare, l'obiettivo consisteva nell'avviare una riflessione critica sulle pratiche didattiche orientata all'individuazione di spunti, idee e osservazioni che potessero contribuire all'arricchimento dell'insegnamento della storia, sia in termini di contenuti che di strategie metodologiche da riversare nel lavoro.

Attraverso appositi interventi in aula si è cercato di comprendere le modalità con cui i futuri insegnanti si approcciano alla disciplina, le difficoltà riscontrate nell'integrazione delle fonti documentarie per fare storia e le potenzialità offerte da un uso più consapevole degli archivi storici nella progettazione curricolare. Un intento esplorativo, volto a raccogliere elementi utili per il percorso del presente studio e affinare le pratiche educative rendendole più efficaci e coinvolgenti.

Le domande di ricerca sono state suddivise in due macroaree. La prima, più generale, riguarda le conoscenze propedeutiche dei futuri insegnanti sulla storia, sulle problematiche ad essa correlate e sugli strumenti e metodi da utilizzare per la realizzazione di contenuti didattici significativi. La seconda, più specifica, è incentrata su un caso-studio, ossia quello relativo al fenomeno migratorio italiano, per comprendere se e come la storia delle migrazioni venga raccontata nelle istituzioni scolastiche, quali siano gli stereotipi e i pregiudizi ad essa correlati e come promuovere la coesione in una scuola sempre più interculturale[364].

Nel tentativo di rispondere agli interrogativi di ricerca, i primi incontri si sono rivelati indispensabili per far immedesimare i partecipanti nello studio facendoli diventare protagonisti dell'intervento educativo. Il metodo utilizzato durante l'intero percorso ha avuto come finalità quella di creare le condizioni favorevoli per permettere a coloro che hanno preso parte alla ricerca di raccontare i propri punti di vista, esprimere le proprie idee e opinioni: narrare, comparare, de-costruire, decentrare, restituire e giocare[365]. *Modus operandi* capace di suscitare diverse narrazioni storiche.

Lo studio ha coinvolto 81 persone, in prevalenza di genere femminile, individuate con un campionamento non probabilistico di convenienza che, nonostante non abbia consentito la rappresentatività e "generalizzabilità" dei risultati, ha permesso di ottenere un buon esito di ricerca.

---

[362] https://corsi.unige.it/off.f/2022/ins/55390

[363] Su tali aspetti cfr. Andrea Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma, 2016.

[364] Cfr. Loris Vezzali, Gian Antonio Di Bernardo, Dino Giovannini, *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*, UTET, Torino, 2017.

[365] Cfr. Antonio Nanni, Stefano Curci, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005.

Nella prima fase, ai futuri insegnanti è stato chiesto di riflettere sulle ragioni per cui, nel contesto scolastico, l'insegnamento della storia spesso risulta poco coinvolgente per gli studenti. La seconda fase, invece, si è concentrata sulla raccolta di dati e informazioni, con l'obiettivo di esplorare le idee, le opinioni e le percezioni iniziali dei futuri insegnanti. A tal fine, è stato somministrato un questionario strutturato tramite la piattaforma digitale Wooclap, che ha permesso di ottenere una mappatura delle loro concezioni e aspettative rispetto all'insegnamento della storia. I dati raccolti durante la prima e la seconda fase della ricerca hanno permesso di osservare la realtà oggetto di analisi mediante il punto di osservazione di coloro che quotidianamente operano e agiscono nei contesti scolastici. Questo perché, come ricordano Schwartz e Jacobs, la «sola "vera" realtà sociale è quella "vista dall'interno" […]. Se si vogliono comprendere i fenomeni sociali, è necessario che il ricercatore scopra "la definizione della situazione" data dall'attore, cioè la sua percezione e la sua interpretazione della realtà, e il rapporto di entrambe con il suo comportamento»[366].

Dopo aver analizzato e discusso collegialmente i risultati emersi, i futuri insegnanti sono stati coinvolti in un percorso di valorizzazione dei materiali conservati nell'ALSP, finalizzato a raccontare, in chiave didattica, la storia delle migrazioni italiane attraverso le scritture personali della gente comune. L'obiettivo è stato quello di supportare i docenti nel loro percorso di approfondimento, guidandoli nell'esplorazione dei molteplici e sfaccettati aspetti dei vissuti quotidiani. In questo modo, si è cercato di andare oltre una visione della storia come semplice successione di eventi, favorendo invece un approccio più dinamico e immersivo, capace di restituire la complessità delle esperienze umane nel tempo. L'adozione di questo approccio ha inoltre favorito lo sviluppo di competenze metodologiche e strumentali fondamentali per analizzare e interpretare le dinamiche della società contemporanea in una prospettiva comparativa tra passato e presente. Questo processo ha incoraggiato una lettura critica della realtà, promuovendo un atteggiamento aperto al dialogo, all'incontro con l'altro e alla costruzione condivisa di conoscenze e percorsi di convivenza. Per fare ciò, compito del docente è quello di risvegliare e promuovere l'amore per il sapere e per la conoscenza investendo sull'educazione al valore del territorio e sulla didattica attiva, al fine di coniugarle in ottica interculturale[367]. L'idea è quella che lo studente divenga protagonista dell'intervento educativo, sviluppando le proprie capacità e mettendole a disposizione della classe-comunità.

[366] Howard Schwartz, Jerry Jacobs, *Sociologia qualitativa*, il Mulino, Bologna, 1987, p. 33.

[367] Cfr. Agostino Portera, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2013.

III.3.1 – Fase 1: sei cappelli per pensare

I futuri docenti sono stati invitati a condurre un'analisi critica, avvalendosi della tecnica dei *Sei cappelli per pensare* di Edward De Bono[368], al fine di esaminare le cause per cui l'insegnamento della storia, in ambito scolastico, tende a suscitare disinteresse negli studenti.
Suddivisi in sei gruppi di lavoro, i partecipanti hanno adottato sei prospettive cognitive, corrispondenti ai sei cappelli simbolici della metodologia (bianco, giallo, verde, rosso, blu e nero). Ogni cappello ha offerto un quadro di riferimento specifico, delineando un'analisi strutturata del problema oggetto di studio: nello specifico, seguendo il ciclo di ORGI (osservazione, reazione, giudizio, intervento), gli insegnanti si sono confrontanti sulle idee emerse arrivando alle seguenti conclusioni[369].

O-Osservazione. La storia è una disciplina che, tradizionalmente, si basa su un approccio manualistico e mnemonico, spingendo gli studenti a studiare date e avvenimenti in modo sequenziale, prevalentemente attraverso il libro di testo. Di conseguenza, raramente vengono effettuati collegamenti con il contesto sociale o con le fonti storiche presenti sul territorio. L'insegnamento, spesso caratterizzato da una modalità trasmissiva e frontale, non prevede l'impiego di metodologie didattiche attive. Questo approccio, da un lato, limita il coinvolgimento degli studenti, riducendo la loro partecipazione, dall'altro ostacola l'integrazione di attività interdisciplinari.

R-Reazione. Quando affrontano lo studio della storia, gli studenti spesso percepiscono sé stessi come semplici "vasi da riempire" poiché i contenuti vengono ciclicamente riproposti lungo l'intero percorso scolastico, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Questa modalità di apprendimento, unita all'adozione di un modello didattico trasmissivo, contribuisce significativamente alla loro disaffezione e senso di noia durante le lezioni.

G- Giudizio. La storia tende a non essere riconosciuta come una materia interdisciplinare, limitando così l'evidenza delle sue potenzialità. Di conseguenza, gli studenti la percepiscono spesso come noiosa, ripetitiva e legata esclusivamente ad uno studio di tipo manualistico e mnemonico. Tuttavia, nonostante queste criticità, l'approccio manualistico sembra presentare alcuni vantaggi: fornisce una visione lineare dei fenomeni storici, facilitando la comprensione della loro successione cronologica,

[368] Edwad De Bono, *Sei cappelli per pensale. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*, Rizzoli, Milano, 1991 [ed. or.: *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*, Little, Brown, & Company, New York, 1985].

[369] Cfr. Hedgar H. Schein, *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.

e permette di focalizzarsi sugli eventi principali senza dispersioni, contribuendo a un'acquisizione strutturata delle conoscenze. Inoltre, il manuale rappresenta uno strumento utile per gli insegnanti, agevolando l'organizzazione delle lezioni in modo sistematico ed efficace.

I-Intervento. L'insegnamento della storia dovrebbe confrontarsi maggiormente con le altre scienze, favorendo la co-progettazione di attività basate sull'analisi delle fonti storiche disponibili sul territorio. La trasmissione delle conoscenze dovrebbe avvalersi di metodologie didattiche attive, che rendano gli studenti protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Inoltre, per arricchire l'offerta formativa, è opportuno incentivare esperienze didattiche al di fuori dell'ambiente scolastico e garantire a tutti gli studenti – non solo a quelli con bisogni educativi speciali – l'accesso a strumenti compensativi e dispensativi, favorendo così un apprendimento più inclusivo ed efficace.

Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
Studio mnemonico
Studio individuale
Lezione frontale
Insegna a vedere le cose da un punto di vista obiettivo, neutro. Si basa sull'analisi dei dati senza dare giudizi di valore.
No metodologie didattiche
Non è interdisciplinare
No fonti archivistiche
Studio manualistico

Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
Proposte laboratoriali con uso di fonti
Collegamenti interdisciplinari
Strategie didattiche attive
Contribuisce alla generazione di nuove proposte innovative. Richiede originalità, creatività e il superamento di certi confini.
Utilizzo Historical Reenactment
Storia come narrazione
Uscite didattiche
Mappe concettuali

Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
Le date sono fondamentali per ricostruire il passato
Lezioni frontali: visione chiara e precisa
Insegna ad applicare un pensiero logico positivo, a vedere possibilità dove gli altri vedono porte chiuse.
Il manuale permette di avere una visione lineare degli avvenimenti
Il manuale consente di concentrarsi sugli avvenimenti principali
Manuale come traccia da seguire

Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
Studiare nello stesso modo è noioso
Mi sento "un vaso da riempire"
Studio mnemonico
Dà la possibilità di dire ad alta voce ciò che emoziona ed inquieta.
I docenti danno poca importanza alla storia
E' inutile: sono cose già accadute

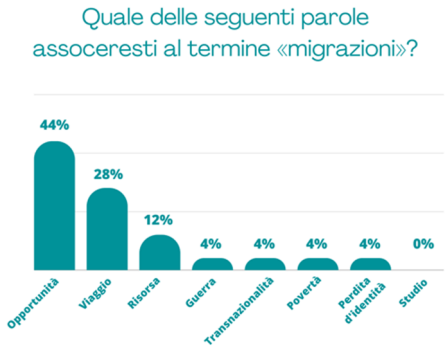
Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
Imparare a memoria date e nomi
Ascolto passivo senza interazione
Non è interdisciplinare
Classiche gite scolastiche
Insegna a capire perché certe cose possono andare male, non funzionano o non accadono nel modo previsto.
Storia affrontata in ordine cronologico
Un solo punto di vista
Si parla sempre della stessa epoca

Perché a livello scolastico l'insegnamento della storia incontra le antipatie degli studenti?
1. Cappello giallo e nero a confronto
3. Cappello bianco
È sempre presente e domina ogni angolo. Trasmette calma, equilibrio e autocontrollo. Rappresenta il pensiero strutturato coordinando i diversi cappelli e guidandoli ad ogni passo.
2. Cappello rosso
4. Cappello verde

III.3.2 – Fase 2: la tematica migratoria: tra pregiudizi e stereotipi

Dopo aver analizzato le criticità legate all'insegnamento della storia e individuato strategie per rendere l'intervento didattico più efficace, i futuri docenti hanno rivolto la loro attenzione alla tematica migratoria.

Il percorso è proseguito con un'analisi terminologica del concetto di "migrazioni", durante la quale sono state raccolte idee, opinioni e percezioni al fine di individuare sia le conoscenze acquisite sia eventuali mis-concezioni sul fenomeno migratorio. A tal fine, è stato proposto un questionario contenente una selezione di elementi visivi e testuali — tra cui immagini e parole — in cui ogni partecipante è stato invitato a scegliere l'elemento che, secondo la propria percezione, rappresentava al meglio il concetto di migrazione. Come emerge dalle risposte alla prima domanda, contrariamente a quanto si potrebbe presumere, il termine "migrazioni" viene generalmente interpretato in modo positivo dalla maggior parte dei futuri insegnanti. L'atto del migrare non è percepito come una fuga o una condizione di disagio, bensì come un'opportunità di crescita personale e collettiva. Viene infatti inteso come un percorso, sia fisico che interiore, capace di aprire nuovi orizzonti di vita e di favorire il superamento di barriere e confini, non solo geografici e temporali, ma anche culturali ed emotivi.

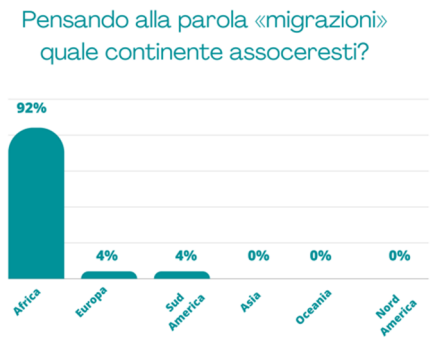


In questa prospettiva, la migrazione viene valorizzata come una risorsa che arricchisce il tessuto sociale e culturale del paese ospitante. Il migrante non è visto come un soggetto marginale, ma come una persona portatrice di storie, saperi, competenze e tradizioni, capace di intrecciare legami transnazionali significativi tanto con la terra d'origine quanto con quella di accoglienza[370]. Emergono così visioni inclusive e aperte al dialogo interculturale, dove la diversità è letta non come un ostacolo, ma come un elemento generativo di confronto, apprendimento e trasformazione.

Tuttavia, è interessante notare come il fenomeno migratorio venga raramente associato a dimensioni problematiche o critiche, quali la povertà, la guerra, la discriminazione o la perdita di identità. Questi aspetti, sebbene centrali nella realtà di molti percorsi migratori, sembrano rimanere ai margini della rappresentazione mentale dei futuri docenti. Ancora più sorprendente è il fatto che la migrazione non venga mai collegata al concetto di "studio" o formazione, nonostante il crescente numero di persone che si spostano per motivi educativi o professionali. Questo dato suggerisce la necessità di

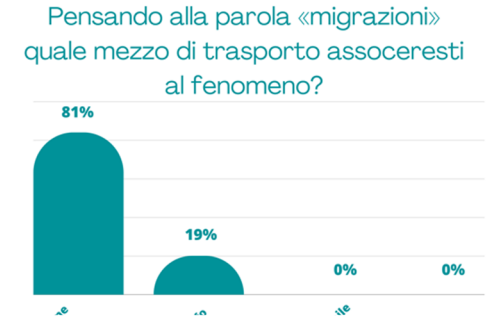
[370] Sulle categorie interpretative legate ai concetti di transnazionalismo, diaspora e generazione cfr. Maddalena Tirabassi (a cura di), *Itinera*…cit e Danilo Romero, *L'evoluzione del dibattito storiografico in tema di immigrazione: verso un paradigma transnazionale*, in «Altreitalie», n. 23, 2001, pp. 62-72. Cfr. anche Valeria Bonatti, Alvise Dal Pra', Brunella Rallo, Maddalena. Tirabassi, *Famiglie transnazionali dell'Italia che emigra, costi e opportunità*, Celid, Torino, 2019.

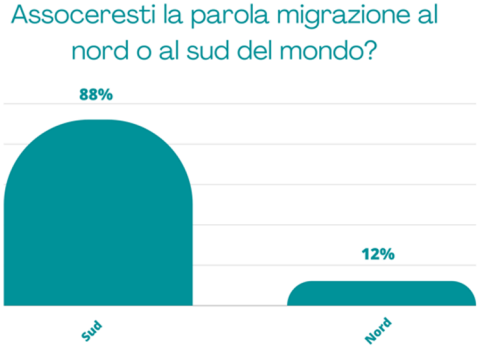
approfondire e ampliare lo sguardo sul fenomeno, per sviluppare una comprensione più complessa, articolata e aderente alla realtà delle migrazioni contemporanee.



La seconda domanda-stimolo chiedeva ai partecipanti di associare la parola migrazioni a uno dei continenti: quasi la totalità dei partecipanti (91%) ha ricondotto il termine all'Africa. Questa tendenza può essere in parte spiegata dal fatto che il fenomeno migratorio viene percepito prevalentemente come un evento legato alla contemporaneità, e raramente viene ricondotto al passato o inserito in una prospettiva storica più ampia. Inoltre, è importante considerare l'influenza dei mass media, i quali propongono una narrazione incentrata quasi esclusivamente sui flussi migratori provenienti dall'Africa verso altri continenti, spesso in cerca di migliori condizioni di vita.

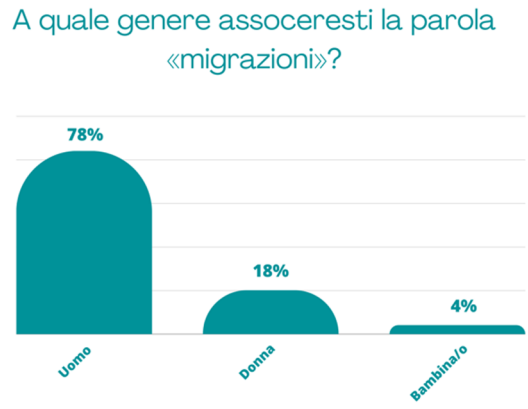
Questa rappresentazione mediatica contribuisce a consolidare un'immagine parziale del fenomeno, limitandone la complessità e oscurando altre rotte migratorie significative. Non a caso, nelle scelte dei partecipanti, solo il 4% ha indicato il Sud America e un altro 4% l'Europa come aree di partenza o destinazione. Il Nord America, l'Asia e l'Oceania, invece, non sono stati menzionati, a conferma di una visione geografica del fenomeno migratorio ancora piuttosto ristretta e influenzata da stereotipi ricorrenti. L'81% riconosce il barcone come principale mezzo di trasporto utilizzato da coloro che decidono di abbandonare la propria terra di origine. Solo il 19% ha scelto il piroscafo e nessuno l'aereo e l'automobile. Anche in questo caso, come il precedente, emerge un collegamento molto forte con la contemporaneità: migrante è colui che parte per lo più dall'Africa, con il barcone, per dirigersi verso l'Europa.



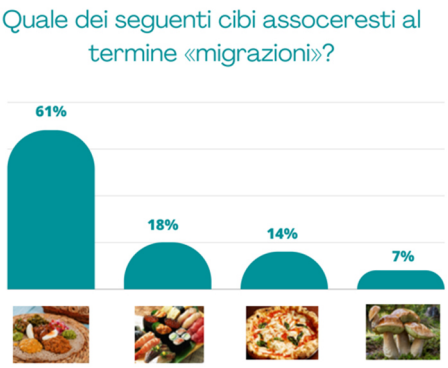


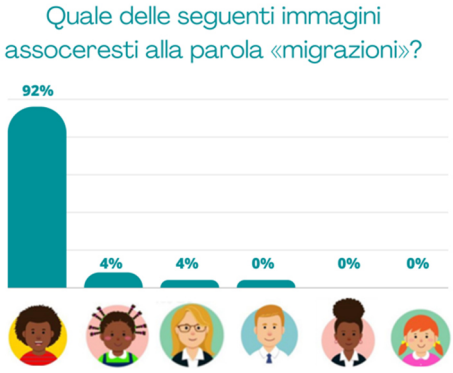
Nell'immaginario collettivo, il migrante che intraprende un viaggio non è comunemente associato alle regioni del Nord del mondo. Questa percezione è alimentata dalla tendenza diffusa a identificare le aree del Sud come le più povere, segnate da condizioni di vita difficili e instabili. Di conseguenza, la migrazione viene spesso letta come un movimento unidirezionale dal Sud verso il Nord, rafforzando una visione semplificata e parziale del fenomeno.

Quando si parla di migrazioni, la maggior parte dei partecipanti (78%) tende a immaginare un uomo che lascia la propria famiglia alla ricerca di nuove opportunità. Al contrario, l'associazione del fenomeno migratorio a una figura femminile è decisamente meno frequente (18%), mentre solo una piccola minoranza (4%) lo collega all'immagine di un bambino o di una bambina. Analizzando più nel dettaglio le rappresentazioni emerse, la figura del migrante non è percepita come neutra, ma assume tratti specifici: nell'86% dei casi, viene identificata con un uomo dalla pelle nera. L'immagine di uomini e donne dalla pelle chiara è stata selezionata solo dal 4% dei partecipanti rispettivamente, mentre la figura della donna con la pelle nera non è mai stata presa in considerazione.



Per quanto riguarda l'infanzia, il 7% ha identificato nel bambino dalla pelle nera la figura del migrante, mentre nessun partecipante ha associato tale ruolo a un bambino o una bambina dalla pelle chiara. Questi dati evidenziano una rappresentazione fortemente stereotipata del migrante, che riflette immaginari collettivi influenzati da narrazioni dominanti e poco inclini alla complessità del fenomeno migratorio. Infine, quando è stato chiesto di associare il termine migrazione al cibo, il 61% dei partecipanti ha scelto l'immagine contenente alimenti etnici, il 18% quella che presenta pietanze cinesi. Solo il 21% ha scelto prodotti tipici italiani (pizza 14% e funghi 7%). Ancora una volta dai risultati emersi è possibile comprendere che il fenomeno migratorio non venga generalmente associato alla propria cultura di origine, bensì a culture altre.





III.3.3 – Fase 3: dal documento alla didattica

Dopo aver analizzato e discusso collegialmente i risultati emersi, lo studio è proseguito con una breve lezione interattiva sulla storia delle migrazioni e sono stati presentati alcuni dei documenti

precedentemente selezionati e custoditi nell'ALSP. Le testimonianze prese in esame, nonostante siano riconducibili a vissuti differenti, se intrecciate permettono di riflettere non solo sui principali momenti che caratterizzano il fenomeno migratorio – partenza, viaggio e arrivo – ma anche sugli aspetti motivazionali, economici, finanziari, sociali, culturali e linguistici. Entrare in contatto diretto con le storie di vita dei migranti italiani ha rappresentato un momento di forte impatto emotivo e culturale, offrendo uno sguardo autentico sul fenomeno migratorio passato. La riflessione si è conclusa con la trasformazione dei materiali presentati in risorse educative focalizzate su due particolari temi: il viaggio e la comunicazione.

III.3.3.1 – Tema 1: il viaggio

Nell'immaginario collettivo, il viaggio è simbolo di nuove esperienze e di progetti di vita. Rappresenta il desiderio di scoperta, la spinta a raggiungere mete vicine o lontane nella speranza di migliorare le proprie condizioni di vita. Tuttavia, per i migranti, il viaggio, la «spartenza», assume un significato più profondo e complesso: è il momento doloroso del distacco dal proprio contesto sociale e familiare, una separazione che segna l'inizio di un percorso incerto ma necessario[371].

Obiettivi del progetto	Comprendere il significato del viaggio e le sue fasi principali: partenza e arrivo. Utilizzare fonti storiche. Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite. Lavorare in gruppo in maniera costruttiva.
Risorse umane	Insegnante di classe, insegnante di sostegno.
Fonti, risorse bibliografiche e sitografiche	Materiali conservati nell'ALSP: - Album fotografico *Albergo emigranti* di Genova, fotografia ritraente la *Consegna bagagli*[372] – [Allegato 1 (III)-1]. - Lettera di Angelo Calosso, 14 febbraio 1926[373].

[371] Sulla «spartenza» dall'Italia, intesa come spartiacque del vissuto, cfr. Tommaso Bordonaro, *La spartenza*, Einaudi, Torino, 1991.

[372] Biblioteca Gallino di Genova, album fotografico *Albergo emigranti – omaggio Municipio*, s. d., ma primi Novecento e ante 3 giugno 1930, data di crollo dell'Albergo. Nell'ALSP l'album è disponibile in riproduzione digitale.

[373] Disponibile e scaricabile dal portale DOGE – Percorsi digitali (https://doge.unige.net/entities/publication/06be2e2e-73f8-4a1e-8d01-98171a847a23).

	- Memorie di Erminia Giusto, 1928-1938[374]. - Passaporto di Gio. Battista Viani, 1920 – [Allegato 1 (III)-2][375]. Risorse fotografiche: - Bruno Catalano, *Les Voyageurs* (I Viaggiatori), 2013 – [Allegato 1 (III)-3] [376]. Bibliografia: - Chris Naylor-Ballesteros, *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano, 2019. - Lucia Salemi, *La zattera*, Createspace Independent Pub, 2014. - Shaun Tan, *L'approdo*, Elliot, Roma, 2008. Sitografia: - *Emigranti: l'arrivo in America – Storie dell'emigrazione italiana,* tratto da *Storie dell'Emigrazione* di Alessandro Blasetti (1972) (https://www.youtube.com/watch?v=WPGRtrIWK4A) Filmografia: - Emauele Crialese, *Nuovomondo*, 2006 (trailer: https://www.youtube.com/watch?v=ReJ2jCV8qF4)[377]
Proposta educativa (prima parte)	Fase 1

[374] Disponibile e scaricabile dal portale DOGE – Percorsi digitali (https://doge.unige.net/entities/publication/1f05e9c1-a765-4599-928f-2b7f6c6e3d26)

[375] ALSP, Archivio famiglia Viani, 1860-1969. L'archivio restituisce le vicende della famiglia Viani. Figure principali sono Anacleto Viani, il primo ad essere partito per il Perù (oggi a Lima una via lo ricorda per le sue opere in favore della popolazione) e il fratello Giovanni Battista (detto Giobatta o Baciccin), classe 1881, nato a Villa Viani (ora in provincia di Imperia), ultimo genito di quattro figli maschi di una famiglia benestante. Baciccin fu in Perù in due momenti diversi: una prima volta tra il 1915 e il 1920 e poi, una seconda volta, tra il 1927 e il 1947. La sua memoria e le sue lettere raccontano del viaggio attraverso l'Atlantico tra gente di varia provenienza sociale e nazionalità (tra cui anche qualche signora e perfino un prete disinvolti), dell'impatto con l'ambiente sud-americano, dalle condizioni di vita degli emigranti in America Latina nei primi decenni del secolo scorso e dei riflessi che i grandi fatti della storia ebbero sia sulla vita della famiglia di Baciccin sia sulla situazione italiana e internazionale: le guerre mondiali, i regimi totalitari, ma anche l'eco della colonizzazione italiana nel Corno d'Africa e, più generalmente, riferimenti ai problemi economico-sociali di un mondo sconvolto da grandi mutamenti. Su questa epopea migratoria familiare cfr. Mario Ferrando (a cura di*), Io torno di notte. Lettere tra l'Italia e il Perù dal 1914 al 1947*, La Vita Felice, Milano, 2020.

[376] http://www.art-vibes.com/art/bruno-catalano-i-viaggiatori/ e https://www.racnamagazine.it/sculture-per-un-mondo-in-transito-i-voyageurs-di-bruno-catalano-3439/ Le fotografie utilizzate nel presente studio si riferiscono alla collocazione delle sculture ospitate a Lucca nel 2022.

[377] Il film, ambientato nella Sicilia degli inizi del Novecento, racconta la storia di Salvatore, pastore e contadino intenzionato a imbarcarsi per gli Stati Uniti, il *Nuovomondo*, insieme ai figli e all'anziana madre dopo aver ricevuto una cartolina che ritrae minuscoli contadini accanto a galline giganti o a carote sproporzionate. Il lungo viaggio in nave approderà ad Ellis Island, l'isola della quarantena dove si decideranno gli ingressi e i rimpatri dei componenti della famiglia.

	L'insegnante proietta sulla LIM la fotografia scattata presso l'albergo degli emigranti di Genova che ritrae il momento della consegna dei bagagli. Brainstorming: tutti i migranti hanno con sé la valigia. Perché? Che significato ha per un migrante questo oggetto? Lettura dei seguenti testi: Chris Naylor-Ballesteros, *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano, 2019. Lucia Salemi, *La zattera*, Createspace Independent Pub, 2014. Segue una riflessione collettiva sulle emozioni suscitate dalla lettura. A ciascuno studente viene consegnata la fotocopia di una valigia aperta, all'interno della quale dovrà disegnare tre oggetti irrinunciabili, quelli che porterebbe con sé nel caso fosse costretto ad abbandonare il proprio paese d'origine. Le valigie verranno poi condivise con il resto della classe, accompagnate da una spiegazione personale sulle motivazioni alla base delle scelte. Fase 2 Prima di intraprendere un viaggio, è fondamentale avere con sé i documenti necessari per l'espatrio. Agli studenti vengono consegnate due riproduzioni: una copia di un passaporto utilizzato dai migranti italiani tra Ottocento e Novecento e una copia di un passaporto attuale, utilizzato per viaggiare fuori dai confini dell'Unione Europea. Verrà chiesto di osservare e confrontare i due documenti, individuando analogie e differenze. Successivamente, ogni studente realizzerà il proprio passaporto personale. A questo punto… siamo pronti per la partenza! Fase 3 Visione del filmato: *Emigranti: l'arrivo in America – Storie dell'emigrazione italiana* Segue una riflessione di gruppo.
Proposta educativa (seconda parte)	Fase 1

	Brainstorming: il viaggio. Che cos'è? Quali parole vi vengono in mente pensando a questo termine? Riflessione guidata sul libro: Shaun Tan, *L'approdo*, Elliot, Roma, 2008. La riflessione si concentrerà su diverse tematiche fondamentali legate all'esperienza migratoria: la partenza e la valigia, la comunicazione epistolare, l'arrivo in un nuovo paese e le difficoltà linguistiche, fino alla ricerca e alla costruzione dell'identità. Per ciascuno di questi temi, sono state selezionate alcune immagini tratte dal silent book *L'approdo*, che offriranno agli studenti spunti visivi e narrativi su cui riflettere e confrontarsi[378]. Fase 2 Gli studenti lavorano in piccoli gruppi. A ogni gruppo viene consegnata una parte della lettera di Angelo Calosso. Gli studenti avranno 10 minuti di tempo per comprendere il contenuto della lettera. A turno i gruppi, chiamati in ordine dall'insegnante, dovranno andare a cercare la parte della loro lettera trascritta. La parte originale e la parte trascritta verranno incollate in ordine su un grande cartellone. Fase 3 Analisi e comprensione del contenuto della lettera. Proposta domande stimolo: - Quando è stata scritta la lettera? - Chi ha scritto la lettera? - Perché l'autore della lettera si trova in viaggio? - Dove si trova attualmente lo scrivente? - Dove sta andando? - Cosa succede durante il viaggio? - Quali emozioni prova l'autore della lettera? - Ci sono passaggi della lettera che non risultano chiari? - Ci sono passaggi della lettera che vi hanno colpiti particolarmente?

[378] Cfr. https://www.lindiceonline.com/arti/fumetti/shaun-tan-lapprodo/

<table>
<tr><td></td><td>Fase 4
Realizzazione di una staffetta letteraria. La classe continuerà a lavorare suddivisa in piccoli gruppi. Ad ogni gruppo verranno assegnate alcune pagine del silent book L'approdo. Ogni gruppo dovrà dar vita alle immagini con una narrazione. Inizierà il primo gruppo. Il secondo potrà continuare con la narrazione solo dopo aver ricevuto la prima parte del testo.</td></tr>
<tr><td>Proposta educativa
(terza parte)</td><td>L'insegnante legge insieme agli studenti le memorie di Erminia Giusto. Dopo aver letto le memorie, viene chiesto di rispondere alle seguenti domande:
<table>
<tr><th>TEMPO PASSATO</th><th>TEMPO PRESENTE</th></tr>
<tr><td colspan="2">PARTENZA</td></tr>
<tr><td>Prova ad immedesimarti in Erminia Giusto. Come pensi abbia vissuto il momento della partenza? Quali erano le sue aspettative?</td><td>Immagina di doverti trasferire in un altro continente. Dove sceglieresti di andare? Quali sono le tue aspettative?</td></tr>
<tr><td colspan="2">VIAGGIO</td></tr>
<tr><td>Ermina Giusto è partita a bordo di un piroscafo. Prova ad immaginare il suo viaggio: descrivi la nave, la durata del percorso e le emozioni provate durante la traversata.</td><td>Prova a descrivere il tuo viaggio. Il mezzo di trasporto utilizzato, la durata del percorso e le emozioni provate.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ARRIVO</td></tr>
<tr><td>Descrivi il paese dove si è trasferita Erminia Giusto, la sua casa, la sua quotidianità.</td><td>Una volta arrivata/o a destinazione descrivi la tua abitazione, il contesto di vita, la quotidianità.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CULTURA</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

	Arrivata in Libia Erminia Giusto si è dovuta integrare con la cultura araba. Prova a descrivere le difficoltà che ha incontrato durante il processo di integrazione.	Una volta raggiunto il paese di destinazione dovrai integrarti con una cultura differente dalla tua. In che modo pensi di comportarti? Quali pensi siano le criticità maggiori che dovrai incontrare?
Proposta educativa (quarta parte)	L'insegnante seleziona e fa visionare alcune scene del film *Nuovomonondo*, in particolare legate al momento della partenza dalla Sicilia e all'arrivo a Ellis Island. Successivamente gli studenti proveranno ad esprimere le emozioni provate durante la visione del film con il linguaggio che preferiscono (disegno, narrazione…).	
Proposta educativa (sesta parte)	Verranno proiettate alla LIM tre sculture in bronzo realizzate dall'artista Bruno Catalano e raffiguranti *Les Voyageurs* (I Viaggiatori). Gli studenti proveranno a descrivere le immagini con un breve testo che verrà successivamente letto ad alta voce. Seguirà un momento di confronto.	

III.3.3.2 – Tema 2: la comunicazione

Comunicare da una parte all'altra del mondo è diventato semplice e immediato, ma cosa sanno le nuove generazioni di come si mantenevano i contatti con i propri cari quando le moderne tecnologie non esistevano ancora? Un tempo, coltivare un legame affettivo a distanza richiedeva pazienza, attesa e mezzi molto diversi da quelli attuali.

Obiettivi del progetto	Sviluppare consapevolezza dei metodi di comunicazione, sia del passato che del presente. Analizzare testimonianze scritte per ricavare informazioni utili alla comprensione del contesto storico. Collaborare in gruppo in modo attivo e costruttivo, valorizzando il contributo di ciascuno.
Risorse umane	Insegnante di classe e insegnante di sostegno.
Fonti,	Materiali conservati nell'ALSP:

risorse bibliografiche e sitografiche	- Lettera di Giuseppe Boero al figlio Mario, 1928[379]. - Lettera di Francesco Raggio al fratello, 12 settembre 1882, con auguri di Natale[380]. - lettera di Giuseppe Boero ai tempi di Whatsapp – [Allegato 1 (III)-4].
Proposta educativa (prima parte)	Fase 1 L'insegnante porta gli studenti in aula computer. Consegna una fotocopia della lettera originale di Giuseppe Boero. Agli studenti viene chiesto di trascrivere con il programma Word il contenuto della lettera in maniera tale da ottenere una copia in formato digitale. Terminata la trascrizione, ogni studente proverà a descrivere il viaggio di Giuseppe Boero con una presentazione Power Point. Fase 2 Gli studenti lavorano in piccoli gruppi. A ciascun gruppo verranno fornite una copia della lettera di Giuseppe Boero e una conversazione WhatsApp: il compito sarà individuare le differenze tra i due metodi di comunicazione. Successivamente, ogni gruppo dovrà immedesimarsi nell'autore della lettera e raccontare lo stesso contenuto, ma tramite un messaggio WhatsApp. Ogni gruppo presenterà alla classe la lettera trasformata in formato WhatsApp. - Cosa è cambiato? - Quali riflessioni possono essere fatte? - Come è cambiato il modo di comunicare?

[379] Disponibile e scaricabile dal portale DOGE-Percorsi digitali (https://doge.unige.net/entities/publication/f93fea41-7587-4f63-9b08-a90c0d8f44db). La missiva fa parte di ALSP, Archivio Boero, 1925-1942. Mario Boero è il migrante intorno a cui ruota l'epistolario familiare. L'intera famiglia di estrazione medio borghese è emigrata in Cile, dove possiede una ditta commerciale, e mantiene attraverso le lettere uno stretto legame con la comunità originaria di Rapallo. Cfr. Daniela Giacobbe, *Storie di famiglia. L'epistolario della famiglia Boero di Rapallo*, tesi di laurea, Università di Genova, 1992-1993 e Monica Senarega, *Donne ed emigrazione. Figure femminili nell' ALSP*, tesi di laurea, Università di Genova, 1995-1996.

[380] Disponibile e scaricabile dal portale DOGE-Percorsi digitali (https://doge.unige.net/entities/publication/7d1ec811-39cc-4844-8ac8-c02101538104/viewer/iiif). La missiva fa parte di ALSP, Epistolario Raggio, 1882-1933. Le lettere descrivono la vita familiare e le attività dei fratelli Raggio, emigrati in Perù dal Chiavarese, e forniscono preziose informazioni sulle condizioni socio-politiche del Paese sudamericano. Su tale carteggio cfr. Cfr. Fabio Caffarena, *Luchar con la escritura. Testimonios de "gente común" en el Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP) de Génova*, in «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 10, 2002, pp. 93-119.

	Fase 3 La classe verrà suddivisa in quattro gruppi: - 2 gruppi svolgeranno il ruolo di scribi → per svolgere l'attività utilizzeranno carta e penna e avranno a disposizione un postino. - 2 gruppi svolgeranno il ruolo dei digitali → per svolgere l'attività utilizzeranno gli smartphone e la piattaforma WhatsApp. - Due studenti svolgeranno il ruolo di postini. L'attività prevede due turni: prima giocherà un gruppo di scribi e un gruppo di digitali, gli altri osserveranno, poi si farà cambio. L'insegnante sceglierà una tematica da descrivere. Il gruppo di scribi dovrà comunicare con i compagni tramite lettera. Di conseguenza occorrerà sempre scrivere il nome del mittente, il luogo e il tempo di scrittura. Una volta imbustata la lettera ogni studente chiamerà il postino che passerà la lettera al compagno destinatario. Il gruppo dei digitali comunicherà tramite WhatsApp. Non sarà necessario scrivere nome, data e luogo di scrittura e la comunicazione sarà immediata. L'attività si concluderà con un confronto di gruppo.
Proposta educativa (seconda parte)	Fase 1 L'insegnante proietta la lettera di Raggio. A turno ogni studente ne leggerà un pezzo. Dopo aver letto la lettera, l'insegnante porrà agli studenti alcune domande-stimolo: - Avete notato qual è la data della lettera? - Perché, secondo voi, non è datata in prossimità del Natale? - Secondo voi perché fu spedita con così tanto anticipo rispetto al Natale? Fase 2 Gli studenti vengono fatti riflettere su quanto al giorno d'oggi sia diverso fare gli auguri di Natale e vengono suddivisi in gruppi: un gruppo si immedesimerà negli italiani all'estero agli inizi del Novecento, l'altro nei propri cari rimasti in Italia.

	Nelle lettere gli studenti dovranno raccontare la loro condizione di vita e di salute. Inoltre, dovranno pensare a quando datare la lettera per farla recapitare al destinatario in tempo per Natale. A questo punto si creerà un epistolario di classe contenente tutte le lettere scritte dagli studenti.

III.4 – L'esperienza didattica presso l'Istituto "Carlo Rosselli"

Le prime applicazioni sperimentali del progetto, adeguate al tempo a disposizione e alle modalità di intervento in classe, sono state realizzate nell'anno scolastico 2022/2023 nella classe III B dell'Istituto Superiore "Carlo Rosselli" di Genova, composta da venti studenti (15 femmine e 5 maschi), con l'obiettivo di promuovere nei giovani una consapevolezza critica sulla storia delle migrazioni. Il percorso si è aperto con una lezione introduttiva e interattiva sulle migrazioni storiche, finalizzata a contestualizzare l'esperienza laboratoriale. A seguire, è stata proposta l'attività didattica incentrata sulla tematica del viaggio: la riflessione ha preso avvio dall'analisi della lettera scritta nel febbraio del 1926 da Angelo Calosso, migrante italiano in partenza da Genova verso Buenos Aires. Redatta a bordo della nave, la missiva descrive in modo vivido le difficoltà del tragitto: le condizioni meteorologiche avverse, la salute precaria dei passeggeri, i timori e le incertezze legati all'approdo in un mondo sconosciuto [Allegato 1 (III)-5].

Gli studenti, divisi in otto gruppi, hanno lavorato ciascuno su una piccola parte della lettera fotocopiata. Il compito iniziale è stato comprendere il contenuto del pezzo di lettera a loro assegnato, per poi confrontarlo con due possibili trascrizioni – una corretta e una contenente alcuni errori – al fine di individuare quella corrispondente all'originale. Una volta completato il processo di individuazione delle trascrizioni corrispondenti, i gruppi hanno collaborato per ricostruire l'ordine del testo. L'attività si è conclusa con la lettura della lettera, seguita da una riflessione collettiva sul significato della partenza.

La discussione è stata stimolata dalla visione della fotografia storica scattata presso l'Albergo degli Emigranti di Genova, ritraente il momento della consegna dei bagagli, simbolo del distacco e del passaggio. A partire da questa suggestione, è stato letto in classe l'albo illustrato *Cosa c'è nella tua valigia?*[381], e ogni studente ha scritto su un cartellone l'oggetto – materiale o immateriale – che riterrebbe imprescindibile in caso di partenza. Il laboratorio si è concluso con una visita didattica presso la sede dell'ALSP, dove gli studenti hanno potuto consultare i documenti originali utilizzati

[381] Chris Naylor-Ballesteros, *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano, 2019.

durante le attività e con la visione del Il film d'animazione *Manodopera* (*Interdit aux chiens et aux Italiens*) diretto da Alain Ughetto (2023), che racconta la storia dell'emigrazione dei suoi nonni dal Piemonte alla Francia, esplorando il tema del lavoro degli italiani all'estero e le sfide incontrate dagli emigranti. Il film – oggetto di numerose proiezioni scolastiche[382]– utilizza la tecnica dello *stop-motion* con marionette per ricostruire la storia della famiglia Ughetto e il contesto storico dei grandi movimenti migratori del Ventesimo secolo[383].

III.5 – Problema, domanda e obiettivi di ricerca

Le esperienze didattiche condotte in ambito universitario e scolastico hanno contribuito alla definizione del percorso di studio, consentendo di precisarne il problema, la domanda di ricerca e gli obiettivi. A partire da queste sperimentazioni, è stata progettata un'attività didattico-laboratoriale rivolta alle scuole secondarie di secondo grado, con l'obiettivo di rispondere ai bisogni degli studenti nell'ambito dell'insegnamento della storia.

Problema di ricerca

Nella società attuale la storia tende ad essere riconosciuta come una materia noiosa e da imparare a memoria, che consiste esclusivamente in una concatenazione lineare di cause e conseguenze che riguardano prevalentemente come attori le *élite* dirigenti e i grandi personaggi. L'integrazione delle fonti di scrittura popolare agli strumenti didattici tradizionali (lezioni frontali, manuali) offre l'opportunità di ricostruire gli eventi del passato dal punto di vista di chi li ha vissuti – e subiti – in prima persona. Questo approccio non solo può arricchire la didattica, ma anche migliorare la percezione stessa della disciplina, rendendola più coinvolgente, inclusiva e significativa per gli studenti.

[382] Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=GPbdZ-WI8SU. Sugli spunti didattici del film cfr. il dossier curato da Eleonora Conti per il sito *Audiovisioni*, sviluppato nell'ambito di un progetto del Liceo Torricelli-Ballardini e dell'agenzia di comunicazione L'Age d'Or di Faenza (Ravenna) (https://www.audiovisioni.org/storage/2023/10/Dossier-didattico-Manodopera-2023.pdf). Il fascicolo informativo sul film è disponibile e scaricabile in rete in formato pdf. (https://www.cinemarondinella.it/MANODOPERA.pdf).

[383] Gli studenti della classe III B hanno raccontato la loro esperienza didattica nel video *Quanta storia nelle storie educare al patrimonio con l'archivio* (https://www.youtube.com/watch?v=euw9cNja6_o&t=5s). Su tale sperimentazione cfr. Chiara Patuano, *Pensare, Progettare e Realizzare un laboratorio di storia. L'esperienza di ricerca dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, in « Cqiia-rivista di storia, ragioni e dibattiti per una pedagogia delle scuole», n. 41, 2023, pp. 66-80 (https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/660/602).

Domanda di ricerca

Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

- Le fonti di scrittura popolare consentono di raccontare la storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento?

- Come possono essere utilizzati i materiali appartenenti al fondo migrazioni conservati presso l'ALSP per dare origine a contenuti didattici significativi?[384]

Obiettivi di ricerca

La ricerca si pone i seguenti obiettivi:

- Utilizzare le fonti di scrittura popolare per la promozione della comprensione del fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento.

- Costruire materiali didattici da affiancare ai manuali scolastici in adozione nelle scuole italiane.

- Analizzare come l'utilizzo di fonti di scrittura popolare influenzi l'interesse degli studenti per l'acquisizione di conoscenze storiche.

III.6 – Il laboratorio didattico: progettazione e realizzazione

Il laboratorio didattico *Voci migranti: esplorando le migrazioni storiche italiane tra Ottocento e Novecento* è stato pensato con l'intento di proporre alle classi delle scuole di secondo grado un percorso sulla storia delle migrazioni che coniughi rigore scientifico, coinvolgimento emotivo e partecipazione attiva. Si configura come un'esperienza educativa immersiva, volta a promuovere una comprensione del fenomeno migratorio italiano più consapevole, attraverso strumenti e metodologie che valorizzano la centralità del discente. Articolato in due incontri per una durata complessiva di cinque ore, il laboratorio ha previsto l'utilizzo di fonti primarie provenienti dal fondo migrazioni dell'ALSP. I documenti selezionati sono stati scelti in virtù della loro capacità di restituire la dimensione vissuta delle migrazioni italiane tra Diciannovesimo e Ventesimo secolo. Lettere, diari e

[384] Nel corso della ricerca, alcune riflessioni sono confluite nel mio contributo *'Educare' alla storia. Potenzialità didattiche delle scritture migranti*, in Anna Antoniazzi, Fabio Caffarena, Maria Lucenti, Chiara Patuano, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*…cit., pp. 34-44.

testimonianze fotografiche personali costituiscono il nucleo attorno a cui è stata strutturata l'attività, offrendo agli studenti un'opportunità concreta e coinvolgente per confrontarsi direttamente con esperienze passate e riflettere in modo critico sulla storia. Il laboratorio si ispira ai principi della giocabilità didattica, così come formulati da Antonio Brusa, tra i principali teorici della didattica della storia[385].

Secondo tale impostazione, la storia non viene "ludicizzata" in modo artificiale, bensì è considerata nella sua naturale predisposizione alla forma ludica, intesa come modalità esplorativa e relazionale del sapere. In questa prospettiva, il gioco – lungi dal ridurre la complessità del contenuto storico – ne diventa veicolo interpretativo, stimolando il pensiero critico e la riflessione personale[386]. Il progetto nasce con l'intento di superare un approccio trasmissivo e nozionistico alla storia, promuovendo una didattica attiva, partecipativa e orientata alla comprensione critica del fenomeno migratorio. Attraverso un'esperienza diretta che combina attività di lettura, analisi approfondita dei contenuti e giochi didattici interattivi, il percorso si propone come una risposta concreta e innovativa alle esigenze di una didattica della storia che sia, al tempo stesso, scientificamente rigorosa, culturalmente sensibile e pedagogicamente rilevante.

Primo incontro: scoprire la storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento

Il primo incontro, della durata di tre ore, è stato dedicato all'approfondimento della narrazione storica e alla comprensione del fenomeno migratorio italiano. Nella fase iniziale gli studenti sono stati invitati a riflettere criticamente sui contenuti relativi alle migrazioni presenti nei manuali scolastici, con l'obiettivo di evidenziare eventuali lacune, semplificazioni o rappresentazioni stereotipate. Successivamente, l'attività si è focalizzata sull'analisi di una selezione di documenti provenienti dall'ALSP: tali fonti, organizzate secondo una struttura narrativa, hanno permesso di ricostruire l'esperienza migratoria di un migrante italiano dell'inizio del Novecento, seguendone il percorso dalla partenza dal paese d'origine, passando per le tappe del viaggio e dell'insediamento all'estero, fino all'eventuale ritorno.

[385] Cfr. Antonio Brusa, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, Roma, Carocci, 2022.

[386] Sul rapporto tra gioco e insegnamento della storia cfr. Glauco Babini, Igor Pizzirusso, Renzo Repetti (a cura di), *Il gioco della storia. Play History*, collana «I Quaderni di Clio '92», Mnamon, Torrazza Piemonte, 2025 (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2025/04/gioco-della-storia_quaderni_clio92 31mar_versione_definitiva.pdf) e Marco Tibaldini, *Il gioco nella didattica della storia,* in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria*, De Agostini Scuola – Utet, Milano, 2023, pp. 263-282. In particolare, per la scuola primaria, cfr. Elena Musci, *Sulle tracce della storia*. *Giochi didattici per scoprire le civiltà alla scuola primaria*, Erickson, Trento, 2023.

L'attività ha inteso fornire agli studenti strumenti per una comprensione più articolata del fenomeno migratorio, attraverso il confronto diretto con testimonianze personali e scritture autobiografiche.
Questa sezione del laboratorio ha adottato un approccio prevalentemente teorico, ma innovativo, che ha permesso agli studenti di esplorare il contesto storico attraverso la voce diretta dei protagonisti, immergendosi nelle esperienze vissute dai protagonisti: dalle motivazioni che li hanno spinti a partire, alle difficoltà affrontate durante il viaggio, fino all'arrivo nel nuovo paese e al complesso percorso di integrazione o, in alcuni casi, di ritorno.
Questo incontro ha posto un'attenzione particolare all'inclusività, promuovendo un ambiente di apprendimento in cui ogni studente, a prescindere dalle proprie abilità o dal contesto culturale di provenienza, possa sentirsi valorizzato e coinvolto, al fine di stimolare riflessioni sul presente attraverso le esperienze migranti del passato[387].

Secondo incontro: il gioco MigraStorie – una simulazione interattiva del percorso migratorio

Durante il secondo incontro, della durata di due ore, gli studenti hanno partecipato al gioco didattico *MigraStorie* [Allegato 2 (III)], ideato sul modello del gioco dell'oca a partire dai materiali esplorati durante il primo incontro conservati presso l'ALSP. Il gioco è stato pensato per ripercorrere le principali tappe del percorso migratorio, offrendo agli studenti un'esperienza coinvolgente e interattiva, capace di far comprendere in modo più immediato e concreto le difficoltà e le sfide vissute dai migranti[388].
Ogni casella del gioco rappresenta una tappa significativa del percorso migratorio, articolata attraverso contenuti e attività che favoriscono una comprensione partecipata del fenomeno. Le caselle dedicate alla partenza dall'Italia, ad esempio, sono accompagnate dalla lettura di lettere di addio: scritti autentici che permettono agli studenti di entrare in contatto diretto con le emozioni, le paure e le speranze di chi lasciava il proprio paese. La fase della traversata oceanica viene invece approfondita attraverso la lettura di albi illustrati e lettere che raccontano, con parole e immagini, quel momento carico di incertezze e attese. Altre caselle propongono attività pratiche e creative, come la scrittura di lettere immaginarie indirizzate ai familiari rimasti in patria, che invitano gli studenti a mettersi nei panni dei migranti e a esprimere pensieri ed emozioni legate all'esperienza della separazione. In alcune caselle è prevista anche la realizzazione di cartelloni che offrono l'opportunità di riflettere su

[387]Al seguente link è possibile consultare i materiali relativi al primo incontro: https://www.canva.com/design/DAF-64pogQU/pBrjEMhCL8HHgEHZq8SqZw/edit?utm_content=DAF-64pogQU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

[388] Il gioco didattico costituisce parte integrante della presente ricerca. Il modello è quello del gioco dell'oca, scelto perchè richiede competenze di *game design* basilari e può essere costruito in tempi relativamente rapidi in classe.

parole chiave legate al tema della migrazione o di rappresentare visivamente momenti particolarmente significativi del viaggio. In alcune fasi di gioco legate a particolari caselle, l'utilizzo di codici QR e smartphone ha permesso agli studenti di accedere a materiali digitali e svolgere attività didattiche interattive, arricchendo ulteriormente l'esperienza di apprendimento. Il gioco didattico si fonda su un approccio multisensoriale e interattivo, favorendo un apprendimento attivo e partecipato dei processi storici: attraverso l'integrazione di contenuti emotivi, narrativi e operativi, l'attività promuove non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo dell'empatia e del pensiero critico.

Il percorso consente di maturare competenze trasversali fondamentali per il contesto scolastico e sociale contemporaneo, quali la collaborazione, la creatività e la capacità di risoluzione dei problemi. Grazie alla varietà delle proposte e alla flessibilità metodologica, l'esperienza risulta inclusiva e accessibile, adattandosi efficacemente ai diversi stili di apprendimento e valorizzando le potenzialità di ciascun partecipante [389].

III.7 – Per una didattica inclusiva della storia: test pilota e studenti con disabilità

Nella società contemporanea, il tema dell'inclusione rappresenta una sfida educativa imprescindibile. L'aumento della partecipazione di persone con disabilità in ogni aspetto della società richiede una profonda revisione delle metodologie didattiche. Aspetto essenziale per garantire a tutti gli studenti – in linea con l'articolo 3 della Costituzione Italiana e la legge n. 104 del 5 febbraio 1992 – pari dignità sociale, piena integrazione e tutela dei diritti personali.

Al fine di applicare questi principi fondamentali, e in coerenza con le direttive stabilite dal Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 concernente le *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, si è ritenuto fondamentale intraprendere prima dell'implementazione formale del percorso educativo, una fase di sperimentazione. Questa iniziativa pilota ha avuto come scopo primario quello di accertare l'effettiva accessibilità e la piena fruibilità dei materiali e delle attività anche per gli studenti con bisogni educativi speciali. L'attività si è svolta presso la fondazione CIF Formazione, sede di Genova Borzoli, una realtà storicamente impegnata nell'educazione inclusiva e nella formazione di studenti con disabilità o in situazione di svantaggio. La sperimentazione del percorso laboratoriale è nata dalla volontà di evitare discriminazioni indirette e di prevenire possibili barriere all'apprendimento e alla partecipazione, come indicato nel modello

[389] Al seguente link è possibile consultare i materiali relativi al secondo incontro: https://www.canva.com/design/DAGEXOhEXzo/Rb85CMQsTqjMAzXnhj3XLw/edit?utm_content=DAGEXOhEXzo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)[390].

Nell'elaborazione del percorso didattico, un'attenzione particolare è stata dedicata all'adozione di un linguaggio che si caratterizzasse per la sua semplicità e inclusività, mirando a eliminare qualsiasi forma di barriera comunicativa. Parallelamente, si è ritenuto fondamentale integrare una varietà di strumenti compensativi, quali supporti visivi e indicazioni testuali chiare, al fine di agevolare la comprensione e l'accesso ai contenuti per tutti gli studenti. Infine, la strutturazione delle attività è stata concepita secondo una logica modulare e ben definita, con l'obiettivo di promuovere un crescente livello di autonomia negli studenti durante il loro processo di apprendimento.

Il campione di convenienza coinvolto nello studio pilota era composto da sette studenti con disabilità di grado lieve o medio, caratterizzati da un'eterogeneità di profili di funzionamento. Tale eterogeneità, seppur in scala ridotta, riflette la complessità dei bisogni educativi speciali che il sistema scolastico si trova quotidianamente ad affrontare.

La conduzione della sperimentazione si è realizzata in un ambiente sereno e collaborativo. Gli studenti sono stati coinvolti nella seconda fase relativa al gioco *MigraStorie*, minimizzando preamboli teorici potenzialmente disorientanti, al fine di favorire un'interazione spontanea e autentica con l'attività proposta. In linea con i principi della pedagogia attiva di John Dewey, gli educatori hanno assunto un ruolo di osservatori partecipanti, intervenendo unicamente in situazioni di necessità, valorizzando l'esperienza diretta come fulcro del processo di apprendimento[391].

Al termine dell'esperienza laboratoriale è stata somministrata una griglia di valutazione specificamente elaborata secondo i criteri dell'accessibilità cognitiva. Lo strumento di rilevazione adottato consisteva in cinque quesiti formulati attraverso scale visive mediate dall'utilizzo di *emoticons*. Tale modalità di presentazione mira a facilitare l'espressione delle percezioni degli studenti in merito a diversi aspetti dell'esperienza laboratoriale. In particolare, i quesiti indagavano il livello di interesse che l'attività aveva suscitato, la percezione dell'acquisizione di nuove conoscenze relative alla storia delle migrazioni italiane, il grado di coinvolgimento e il livello di partecipazione sperimentati, la sensazione del proprio livello di inclusione all'interno del contesto dell'attività e, infine, la loro propensione a partecipare in futuro ad attività di simile concezione.

Il test pilota condotto ha rappresentato uno strumento di indagine di notevole valore, non solo per la verifica dell'efficacia tecnica del gioco didattico, ma soprattutto per la conferma del valore

[390] OMS, *ICF: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2019.

[391] Cfr. Massimiliano Fiorucci, Gennaro Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre-Press, Roma, 2017 (https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%98900.pdf).

pedagogico di un approccio inclusivo che promuova la partecipazione attiva degli studenti. Dalla fase sperimentale è emersa l'importanza di costruire ogni percorso educativo di qualità con e per gli studenti, riconoscendo e valorizzando le differenze individuali come risorse intrinseche e non come impedimenti, in piena coerenza con i principi sanciti dalle principali normative italiane ed europee in materia di inclusione scolastica. Segue una sintesi dei risultati emersi dalle griglie di valutazione:

Ti è interessata l'attività a cui hai partecipato?	7 studenti		
L'attività svolta ti ha permesso di acquisire conoscenze sulla storia delle migrazioni italiane?	5 studenti	2 studenti	
Ritieni di aver dato il meglio nel corso dell'attività?	2 studenti	4 studenti	1 studente
Ti sei sentita/o coinvolta/o e inclusa/o nell'attività svolta?	7 studenti		
Vorresti partecipare ad un'altra attività simile in futuro?	7 studenti		

L'analisi descrittiva delle griglie di valutazione somministrate al termine dell'attività ludico-didattica suggerisce un elevato grado di coinvolgimento da parte di tutti i partecipanti. In relazione al quesito sull'interesse dell'attività, la totalità degli studenti ha espresso valutazioni positive. Tuttavia, un'analisi più approfondita delle risposte relative alla percezione della propria performance rivela che cinque studenti hanno manifestato un senso di non aver espresso il proprio potenziale ottimale durante l'attività. Questa osservazione può essere indicativa di dinamiche intrapsichiche preesistenti, quali conflitti interiori o sentimenti di inadeguatezza generalizzati, che hanno potenzialmente influenzato la loro autopercezione all'interno del contesto specifico dell'attività. Ulteriori indagini qualitative potrebbero essere necessarie per esplorare in modo più esaustivo le ragioni sottostanti a questa discrepanza tra l'interesse manifestato e la percezione della propria performance[392].

[392] Al seguente link è possibile visualizzare il video relativo allo svolgimento del progetto con gli studenti dell'ente di formazione professionale CIF Formazione:

Allegato 1 (III) – Materiali didattici

1)

Biblioteca Gallino di Genova, album fotografico *Albergo emigranti – omaggio Municipio*, s. d., ma primi Novecento e ante 3 giugno 1930, data di crollo dell'Albergo. Nell'ALSP l'album è disponibile in riproduzione digitale.

2)

Il presente passaporto consta di venti pagine

N. del passaporto 1050

N. del registro corrispondente

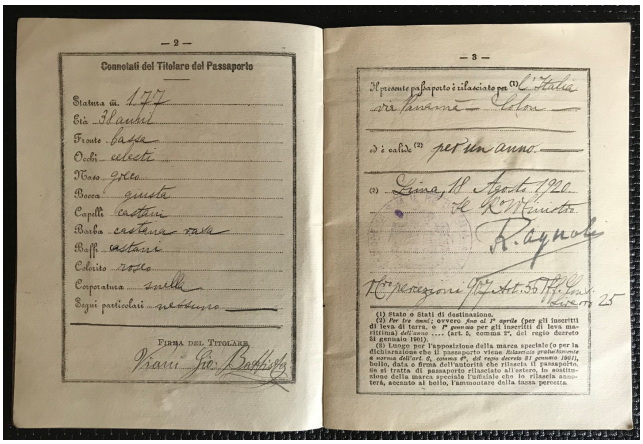
IN NOME DI SUA MAESTÀ
VITTORIO EMANUELE III
PER GRAZIA DI DIO E PER VOLONTÀ DELLA NAZIONE
RE D'ITALIA

Passaporto

rilasciato a Viani Vito Battista

figlio di fu Francesco
e di Genova Candida
nato a Villaviani
il 10 Ottobre 1881
residente a Carro (Liguria)
in provincia di Genova
di condizione Commerciante

Si fruire della legge sull'e si in Amer su un pirosc iglietto rilasc il. Qu ogni propo tabilito fuori imbar- carsi ttando, andr nienti; spes lungo, mancanza di protezione a bordo per parte di Commissarii governativi, necessità di ricorrere a tribunali stranieri in caso di lite, costose fermate nelle città marittime straniere per attendervi il giorno dell'imbarco.



— 2 —

Connotati del Titolare del Passaporto

Statura m. 1,77
Età 39 anni
Fronte bassa
Occhi celesti
Naso greco
Bocca giusta
Capelli castani
Barba castani rasa
Baffi castani
Colorito roseo
Corporatura snella
Segni particolari nessuno

Firma del Titolare
Viani Vito Battista

— 3 —

Il presente passaporto è rilasciato per (1) L'Italia via Panama — Colon

Ha validità (2) per un anno.

(3) Genova, li 4 Agosto 1920
Per il R. Ministro
R. Reynaud

R. Prefettura Gab. Div. 5ª N. 55 Pol. Gen.
Visto per 25

(1) Stato o Stati di destinazione.
(2) Per tre mesi; ovvero, per gli inscritti di leva di terra, o per 3 mesi per gli inscritti di leva marittima) dell'anno .... (art. 5, comma 2°, del regio decreto 23 gennaio 1901).
(3) Da non rilasciarsi l'apposizione della marca speciale (o per la dichiarazione che il passaporto viene dichiarato gratuitamente a norma dell'art. 6, comma 4°, del regio decreto 23 gennaio 1901), bollo, data e firma dell'autorità che rilascia il passaporto, se si tratta di passaporto rilasciato all'estero, in sostituzione della marca speciale l'ufficiale che lo rilascia annoterà, accanto al bollo, l'ammontare della tassa percetta.

ALSP, archivio Viani, passaporto Viani, 1920.

https://www.canva.com/design/DAGHKbKLotI/codZrAyaUAAT4pTJsKrk6g/edit?utm_content=DAGHKbKLotI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

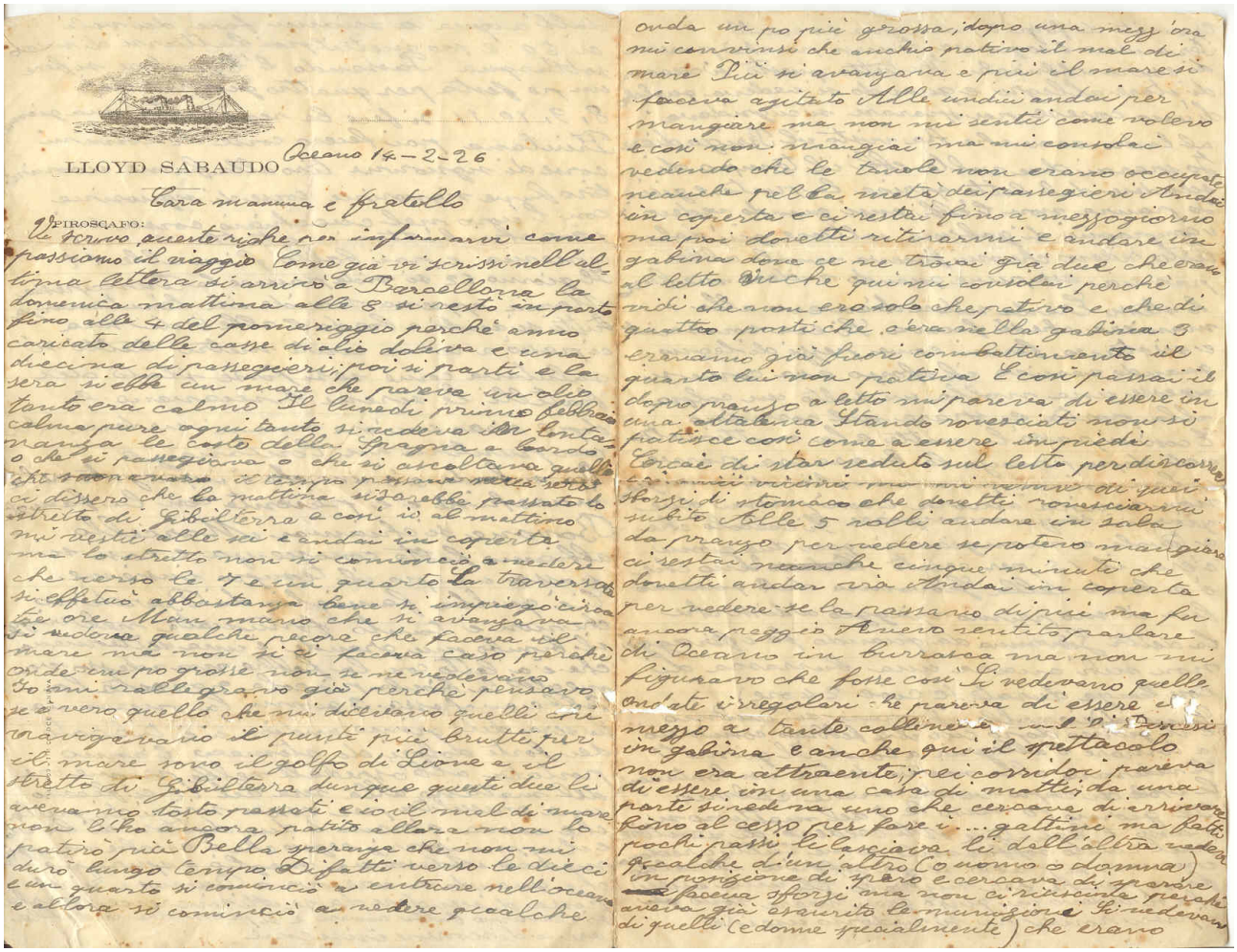
3)

Bruno Catalano, *Les Voyageurs* (I Viaggiatori), 2013 (le fotografie si riferiscono alla collocazione delle sculture ospitate a Lucca nel 2022)

4)

Lettera di Giuseppe Boero al figlio Mario ai tempi di Whatsapp.

5)



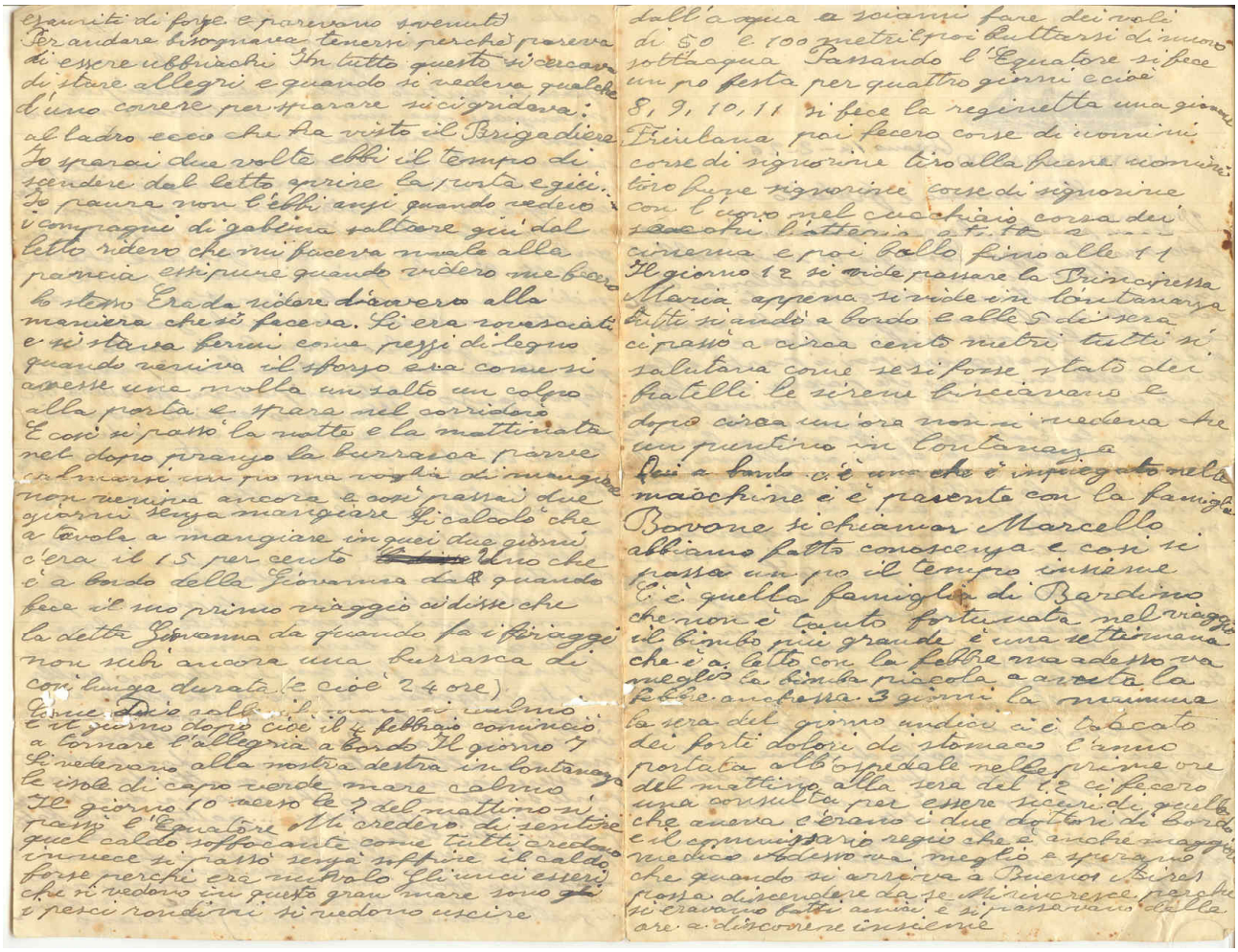
LLOYD SABAUDO

Oceano 14-2-26

Cara mamma e fratello

PIROSCAFO:

Le scrivo queste righe per informarvi come passiamo il viaggio Come già vi scrissi nell'ultima lettera si arrivò a Barcellona la domenica mattina alle 8 si restò in porto fino alle 4 del pomeriggio perché avano caricato delle casse di olio d'oliva e una diecina di passeggieri; poi si partì e la sera si ebbe un mare che pareva un olio tanto era calmo Il lunedì primo febbraio calma pure ogni tanto si vedeva la costa della Spagna e bordo o da sù passeggiava o che si ascoltava quello che suonava di tempo in tempo metta sera ci dissero che la mattina si sarebbe passato lo stretto di Gibilterra e così il mattino mi vestii alle sei e andai in coperta ma lo stretto non si cominciò a vedere che verso le 7 e un quarto La traversata si effettuò abbastanza bene si impiegò circa tre ore Man mano che si avanzava si vedeva qualche pecora che faceva il mare ma non si è faceva caso perché onde ne no grosse non se ne vedevano Io ami rallegrano già perché pensavo se è vero quello che mi dicevano quelli che navigavano il punto più brutto per il mare sono il golfo di Lione e lo stretto di Gibilterra dunque queste due le avevamo tutto passati e io il mal di mare non l'ho ancora patito allora non lo patirò più Bella grazie che non mi è duro lungo tempo Difatti verso le dieci e un quarto si cominciò a entrare nell'oceano e allora si cominciò a vedere qualche onda un po più grossa, dopo una mezz'ora mi convinsi che anche io avevo il mal di mare Più si avanzava e più il mare si faceva agitato Alle undici andai per mangiare ma non mi sentii come volevo e così non mangiai ma mi consolai vedendo che le tavole non erano occupate neanche per la metà dei passeggieri Andai in coperta e ci restai fino a mezzogiorno ma poi dovetti ritirarmi e andare in gabina dove ce ne trovai già due che erano al letto Anche qui mi consolai perché vidi che non ero solo che pativa e che di quattro posti che c'era nella gabina 3 eravamo già fuori combattimento il quarto lui non pativa E così passai il dopo pranzo a letto mi pareva di essere in una altalena Stando rovesciati non si patisce così come a essere in piedi Cercai di star seduto sul letto per discorrere coi miei vicini ma mi venivano dei forti di stomaco che dovetti rovesciarmi subito Alle 5 volli andare in sala da pranzo per vedere se potevo mangiare ci restai neanche cinque minuti che dovetti andar via Andai in coperta per vedere se la passavo di più ma fu ancora peggio Avevo sentito parlare di Oceano in burrasca ma non mi figuravo che fosse così Si vedevano quelle onde irregolari che pareva di essere in mezzo a tante colline e noi piccoli in gabina e anche qui il spettacolo non era attraente, pei corridoi pareva di essere in una cava di matti; da una parte si vedeva uno che cercava di arrivare al cesso per fare i ... gattini ma fatti pochi passi lo lasciava lì dall'altra vedeva qualche d'un altro (o uomo o donna) in posizione di riparo e cercava di sparire e faceva sforzi ma non ci riusciva perché aveva già esaurito le munizioni e si vedevano di quelli (e donne specialmente) che erano



Oceano 14-2-26 Cara mamma e fratello Vi scrivo queste righe per informarvi / come passiamo il viaggio Come già vi scrissi nell'ultima lettera si arrivò a Barcellona la / domenica mattina alle 8 si restò in porto / fino alle 4 del pomeriggio perchè anno / caricato delle casse di olio doliva e una / diecina di passegieri; poi si partì e la / sera si ebbe un mare che pareva un olio / tanto era calmo Il lunedi primo febbraio / calma pure ogni tanto si vedeva in lontananza le coste della Spagna a bordo / o che passegiava o che si ascoltava quello / che suonavano il tempo passava nella sera / ci dissero che la mattina si sarebbe passato lo / stretto di Gibilterra e così io al mattino / mi vestii alle sei e andai in coperta	Oceano 14-2-26 Cara mamma e fratello Vi scrivo queste righe per informarvi / come passiamo il viaggio Come già vi scrissi nell'ultima lettera si arrivò a Barcellona la / domenica sera alle 8 si restò in porto / fino alle 4 del pomeriggio perchè hanno / caricato delle casse d'olio d'oliva e una / diecina di passegieri; poi si partì e la / sera si ebbe un mare che pareva un olio / tanto era calmo Il lunedi primo febbraio / calma pure ogni tanto si intravedeva in lontananza le coste della Spagna a bordo / vi erano coloro che passegiavano o che ascoltavano quelli / che suonavano il tempo passava nella sera / ci dissero che la mattina avremmo passato lo / stretto di Gibilterra e così io al mattino / mi vestii alle sei e andai in coperta
ma lo stretto non si cominciò a vedere / che verso le 7 e un quarto La traversata / si effetuò abbastanza bene si impiegò circa / tre ore Man mano che si avanzava / si vedeva qualche pecora che faceva il / mare ma non ci si faceva caso perchè / onde un po grosse non se ne vedevano / Io mi rallegravo già perchè pensavo / se è vero quello che mi dicevano quelli che / navigavano i punti	ma lo stretto non si cominciò a vedere / che verso le 7 e un quarto La traversata / si effetuò abbastanza bene si impiegarono circa / tre ore Man mano che si procedeva / si vedeva qualche pecora che faceva il / mare ma non ci si faceva caso perchè / di onde un po grosse non se ne vedevano / Io mi rallegravo già perchè pensavo / se è vero quello che mi dicevano quelli che /

più brutti per / il mare sono il golfo di Lione e il / stretto di Gibilterra dunque questi due li / avevamo tosto passati e io il mal di mare / non l'ho ancora patito allora non lo / patirò più Bella speranza che non mi / durò lungo tempo Difatti verso le dieci / e un quarto si cominciò a entrare nell'oceano / e allora si cominciò a vedere qualche	navigavano i punti più brutti per / il mare sono il golfo di Lione e il / stretto di Gibilterra dunque questi due li / avevamo tosto passati e io il mal di mare / non l'ho ancora sofferto allora non lo / patirò più Bella speranza che non mi / durò tanto tempo infatti verso le dieci / e un quarto si cominciò ad attraversare l'oceano / e allora si cominciò a vedere qualche
onda un po più grossa; dopo una mezz'ora / mi convinsi che anchio pativo il mal di / mare Più si avanzava e più il mare si / faceva agitato Alle undici andai per / mangiare ma non mi sentii come volevo / e così non mangiai ma mi consolai / vedendo che le tavole non erano occupate / neanche per la metà dei passegieri Andai / in coperta e ci restai fino a mezzogiorno / ma poi dovetti ritirarmi e andare in / gabina dove ce ne trovai già due che erano / al letto Anche quì mi consolai perchè / vidi che non ero solo che pativo e che di / quattro posti che c'era nella gabina 3 / erano già fuori combattimento il / quarto lui non pativa E così passai il / dopo pranzo a letto mi pareva di essere in / una altalena Stando rovesciati non si / patisce così come a essere in piedi / Cercai di star seduto sul letto per discorrere / coi miei vicini ma mi venne di quei / sforzi di stomaco che dovetti rovesciarmi / subito Alle 5 volli andare in sala / da pranzo per vedere se potevo mangiare	onda un po più grossa; dopo una mezz'ora / mi convinsi che anch'io soffrivo il mal di / mare Più si andava e più il mare si / faceva grosso Alle undici andai per / mangiare ma non mi sentii come volevo / e così non mangiai ma mi consolai / vedendo che i posti a tavola / neanche per la metà dei passegieri Andai / in coperta e ci restai fino a mezzogiorno / ma poi dovetti ritirarmi e andare in / gabina dove ce ne trovai già due che erano / al letto Anche quì mi consolai perchè / vidi che non ero solo che pativo e che di / quattro posti che c'era nella gabina 3 / erano già fuori combattimento il / quarto lui non pativa E così passai il / dopo pranzo a letto mi pareva di essere in / una altalena Stando rovesciati non si / patisce così come a essere in piedi / Cercai di star seduto sul letto per discutere / con miei vicini ma mi venne di quei / sforzi di stomaco che dovetti rovesciarmi / subito Alle 5 mi recai in sala / da pranzo per vedere se potevo mangiare
ci restai neanche cinque minuti che / dovetti andar via Andai in coperta / per vedere se la passavo di più ma fu / ancora peggio Avevo sentito parlare / di Oceano in burrasca ma non mi / figuravo che fosse così Si vedevano quelle / ondate irregolari che pareva di essere i[n] / mezzo a tante collinette mobili Discesi / in gabina e anche quì il spettacolo / non era attraente; pei corridoi pareva / di essere in una casa di matti; da una / parte si vedeva uno che cercava di arrivare / fino al cesso per fare i ....gattini ma fatti / pochi passi li lasciava li dall'altra vedevo / qualche d'un'altro (o uomo o donna) / in posizione di sparo e cercava di sparare / faceva sforzi ma non ci riusciva perchè / aveva già esaurito le munizioni Si vedevano / di quelli (e donne specialmente) che erano	ci restai neanche cinque minuti che / dovetti andar via Mi recai in coperta / per vedere se la passavo di più ma fu / ancora peggio Avevo sentito parlare / di Oceano in burrasca ma non mi / sembrava che fosse così Si vedevano quelle / ondate irregolari che pareva di essere i[n] / mezzo a tante collinette mobili scesi / in gabina e anche quì il spettacolo / non era attraente; pei corridoi pareva / di essere in una casa di matti; da una / parte si vedeva uno che cercava di arrivare / fino al cesso per fare i ....gattini ma fatti / pochi metri li lasciava li dall'altra vedevo / qualche d'un'altro (o uomo o donna) / in posizione di sparo e cercava di sparare / faceva sforzi ma non ci riusciva perchè / aveva già esaurito le munizioni Si vedevano / di quelli (e donne specialmente) che erano
esauriti di forze e parevano svenuti / Per andare bisognava tenersi perchè pareva / di essere ubbriachi In tutto questo si cercava / di stare allegri e quando si vedeva qualche / d'uno correre per sparare si ci gridava: / al ladro ecco che ha visto il Brigadiere / Io sparai due volte ebbi il tempo di / scendere dal letto aprire la porta e giù... / Io paura non l'ebbi anzi quando vedevo / i compagni di gabina saltare giù dal / letto ridevo che mi faceva male alla / pancia essi pure quando videro me fecero /	esauriti di forze e parevano svenuti / Per andare bisognava tenersi perchè sembrava / di essere ubbriachi In tutto questo si provava / di stare felici e quando si vedeva qualche / d'uno correre per sparare si urlava: / al ladro ecco che ha visto il Brigadiere / Io sparai due volte ebbi il tempo di / scendere dal letto aprire la porta e giù... / Io paura non l'ebbi anzi quando vedevo / i compagni di gabina saltare giù dal / letto ridevo che mi faceva male alla / pancia essi pure quando videro me fecero /

lo stesso Era da ridere d'avvero alla / maniera che si faceva. Si era rovesciati / e si stava fermi come pezzi di legno / quando veniva il sforzo era come si / avesse una molla un salto un colpo / alla porta e spara nel corridoio / E così si passò la notte e la mattinata / nel dopo pranzo la burrasca parve / calmarsi un po ma voglia di mangiare / non veniva ancora e così passai due / giorni senza mangiare Si calcolò che / a tavola a mangiare in quei due giorni	lo stesso Era da ridere d'avvero alla / maniera che si faceva. Si era rovesciati / e si stava fermi come pezzi di legno / quando veniva il sforzo era come si / avesse una molla un salto un colpo / alla porta e spara nel corridoio / E così si trascorse la serata e la mattinata / dopo pranzo il mare parve / calmarsi un po ma voglia di mangiare / non veniva ancora e così passai due / giornate senza mangiare Si calcolò che / a tavola a mangiare in quei due giorni
c'era il 15 per cento Uno che / è a bordo della Giovanna da quando fa i viaggi / non subì ancora una burrasca di / così lunga durata (e cioè 24 ore). / Come Dio volle il mare si calmò / e il giorno dopo cioè il 4 febbraio cominciò / a tornare l'allegria a bordo Il giorno 7 / si vedevano alla nostra destra in lontananza / le isole di capo verde mare calmo / Il giorno 10 verso le 7 del mattino si / passò l'Equatore Mi credevo di sentire / quel caldo soffocante come tutti credono / invece si passò senza soffrire il caldo / forse perchè era nuvolo Gli unici esseri / che si vedono in questo gran mare sono / i pesci rondini si vedono uscire //	c'era il 16 per cento Uno che / è a bordo della Giovanna da quando fa i viaggi / non subì ancora una burrasca di / così lunga durata (e cioè 14 ore). / Come Dio volle il mare si tranquillizzò / e il giorno dopo cioè il 4 marzo iniziò / a tornare l'allegria a bordo Il giorno 7 / si intravedevano alla nostra sinistra in lontananza / le isole di capo verde mare calmo / Il giorno 10 verso le 7 del mattino si / passò l'Equatore Mi credevo di sentire / quel freddo soffocante come tutti credono / invece si passò senza soffrire il freddo / forse perchè era nuvolo Gli unici esseri / che si vedono in questo gran mare sono / i pesci rondini si vedono uscire //
dall'acqua a sciami fare i voli / di 50 e 100 metri e poi buttarsi di nuovo / sottacqua Passando l'Equatore si fece / un po festa per quattro giorni e cioè / 8, 9, 10, 11 si fece la reginetta una giovane / Friulana poi fecero corse di uomini / corse di signorine tiro alla fune uomini / tiro fune signorine corse di signorine / con l'uovo nel cucchiaio corsa dei / sacchi l'otteria e tutte le sere / cinema e poi ballo fino alle 11 / Il giorno 12 si vide passare la Principessa / Maria appena si vide in lontananza / tutti si andò a bordo e alle 5 di sera / ci passò a circa cento metri tutti si / salutava come se si fosse stati dei / fratelli le sirene fisciavano e / dopo circa un'ora non si vedeva che / un puntino in lontananza / Qui a bordo c'è uno che è impiegato nelle / macchine ci è presente con la famiglia	dall'acqua a sciami fare i voli / di 40 e 100 chilometri e poi buttarsi di nuovo / sottacqua Passando l'Equatore si fece / un po festa per qualche giorno e cioè / 8, 9, 10, 11 si fece la reginetta una giovane / Friulana poi fecero corse di donne / corse di signorini tiro alla fune donne / tiro fune signorine corse di signorine / con l'uovo nel cucchiaio corsa dei / sacchi l'otteria e tutte le sere / cinema e poi si ballava fino alle 11 / Il giorno 12 si vide passare la Reginetta / Maria appena si vide in lontananza / tutti si andò a bordo e alle 5 di sera / ci passò a circa cinquanta metri tutti si / salutava come se si fosse stati dei / parenti le sirene fisciavano e / dopo circa un'ora non si vedeva che / un puntino in lontananza / Qui a bordo c'è uno che è impiegato nelle / macchine ci è presente con i parenti
Bovone si chiama Marcello / abbiamo fatto conoscenza e così si / passa un po il tempo insieme / c'è quella famiglia di Bardino / che non è tanto fortunata nel viaggio / il bimbo più grande è una settimana / che è a letto con la febbre ma adesso va / meglio la bimba piccola a avuta la / febbre anchessa. 3 giorni la mamma / la sera del giorno undici ci è toccato / dei forti dolori di stomaco l'anno / portata all'ospedale nelle prime ore / del mattino alla sera del 12 ci fecero / una consulta per essere sicuri di quello / che aveva c'erano i due dottori di bordo / e il commissario regio	Bovone si chiama Marcello / abbiamo fatto conoscenza e così si / trascorre un po di tempo insieme / c'è quella famiglia di Bardino / che non è tanto fortunata nel tragitto / il bambino più grande è una settimana / che è a letto con la febbre ma adesso va / meglio la bimba piccola ha avuta la / febbre anche lei. 3 giorni la mamma / la sera del giorno tredici ci è toccato / dei forti dolori di stomaco l'anno / portata all'ospedale nelle ore / della sera alla mattina del 12 ci fecero / una consulta per essere certi di quello / che aveva c'erano i due medici di bordo / e il commissario regio

che è anche maggiore / medico Adesso va meglio e speramo / che quando si arriva a Buenos Aires / possa discendere da se Mi rincresce perche / si eravamo fatti amici e si passavano / delle ore a discorrere insieme	che è anche maggiore / medico Adesso va meglio e speraimo / che quando si arriva a Buenos Aires / possa discendere da se Mi rincresce perche / eravamo diventati amici e si passavano / delle ore a parlare insieme

ALSP, Lettera di Angelo Calosso, 1926.

Allegato 2 (III) – Regole del gioco *MigraStorie*

Questo gioco non è soltanto un'attività ludica, ma un vero e proprio viaggio educativo. Lungo il percorso gli studenti sono guidati alla scoperta di storie autentiche di migranti italiani, ricostruite attraverso i documenti conservati presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP). Le caselle diventano quindi porte di accesso a esperienze reali, capaci di restituire la voce a uomini e donne che tra Ottocento e Novecento hanno affrontato la difficile scelta di lasciare la propria terra in cerca di nuove opportunità.

Attraverso questa esperienza, i ragazzi possono comprendere meglio il fenomeno migratorio, cogliendone le cause, le difficoltà del viaggio e le sfide quotidiane che caratterizzavano la vita dei migranti nelle nuove terre di destinazione. Allo stesso tempo, hanno l'occasione di sviluppare empatia e consapevolezza, immedesimandosi nelle emozioni, nelle paure, ma anche nelle speranze e nei sogni che accompagnavano questi percorsi di vita.

Il gioco invita inoltre a creare collegamenti tra passato e presente, stimolando una riflessione critica su come le migrazioni di ieri possano offrire spunti preziosi per comprendere i movimenti migratori contemporanei. L'aspetto collaborativo è altrettanto centrale: lavorare in gruppo significa imparare a condividere idee, rispettare i tempi degli altri e costruire insieme nuove conoscenze.

Infine, il percorso valorizza il patrimonio archivistico, mostrando quanto sia importante custodire la memoria storica e come i documenti possano restituire dignità e voce anche alle persone comuni, contribuendo a una storia collettiva che appartiene a tutti. In questo modo, il gioco diventa un'occasione per unire apprendimento, divertimento e riflessione, offrendo agli studenti un'esperienza che intreccia memoria, storia e cittadinanza attiva.

Regole del gioco

1. **Formazione dei gruppi**

   Dividere la classe in più gruppi: più gruppi ci sono, più a lungo durerà il gioco.

2. **Scelta della pedina**

   Ogni gruppo sceglie una pedina, che rappresenterà il proprio migrante.

3. **Svolgimento del turno**

   - Il gruppo di turno lancia il dado e muove la pedina sul tabellone.
   - Una volta raggiunta la casella:

     1. Leggere ad alta voce il contenuto sul fronte.
     2. Leggere anche il retro della casella.
     3. Se viene richiesta un'attività, svolgerla prima di passare al gruppo successivo.

4. **Eliminazione delle caselle**

   Dopo aver completato la lettura (e l'eventuale attività), la casella in cui si è capitati viene rimossa dal tabellone, tranne nel caso in cui il numero della casella sia racchiuso in un cerchio rosso (caselle speciali): in quel caso la casella rimane attiva.

5. **Proseguimento del gioco**

   Il gioco continua a turni, seguendo lo stesso procedimento, fino a quando non si raggiunge la fine del percorso.

   NB: caselle speciali

Le caselle speciali sono quelle che restano sempre sul percorso: non vengono eliminate, anche se un gruppo vi capita sopra. Si riconoscono perché il loro numero è racchiuso all'interno di un cerchio rosso.

Materiale:

- 68 carte da gioco per la costruzione del percorso
- Mazzo di carte Lo sapevi che…?
- 7 pedine
- 5 cartelloni: migrazioni, la mia valigia, ricordi, disegno, messaggio
- Fogli lettere
- Documento richiesta di informazioni compagnia di navigazione
- Pennarelli
- Dado

Il gioco può essere svolto in due modalità. La prima prevede l'utilizzo dell'intero percorso con tutte le 68 caselle. In alternativa, è possibile realizzare una versione più breve e dinamica: in questo caso sul tabellone rimangono soltanto le caselle contrassegnate dal cerchio rosso, che rappresentano le tappe fondamentali del percorso, mentre alcune delle altre vengono rimosse.

Un'ulteriore possibilità, pensata per rendere l'attività ancora più coinvolgente e collaborativa, è quella di utilizzare contemporaneamente due mazzi, suddividendo la classe in due gruppi. Ogni gruppo gioca sul proprio tabellone scegliendo carte diverse, ad eccezione delle caselle con il cerchio rosso, che rimangono fisse per entrambi. Al termine della partita, i gruppi si ritrovano per un momento di riflessione condivisa: ciascuno racconta all'altro cosa ha incontrato lungo il percorso e quali nuove conoscenze o consapevolezze ha maturato.

In questo modo il gioco diventa non solo un'esperienza di apprendimento attivo, ma anche un'occasione per valorizzare il confronto, la condivisione e la costruzione collettiva del sapere.

IV – ANALISI DEI DATI, RIFLESSIONI E BUONE PRATICHE

IV.1 – Metodologia e strumenti per la raccolta dei dati

La fase di raccolta dati ha rappresentato un passaggio fondamentale per valutare l'efficacia dell'intervento e individuare possibili margini di miglioramento. Senza una base dati solida, infatti, non sarebbe stato possibile stabilire se, e in quale misura, l'intervento didattico abbia effettivamente raggiunto i suoi obiettivi.

La scelta di adottare il questionario come metodo di rilevazione e valutazione è stata guidata da considerazioni di efficacia, praticità e coerenza metodologica, ma non è risultata priva di criticità, sia sotto il profilo metodologico sia da un punto di vista organizzativo. Il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche in progetti di natura sperimentale implica infatti la necessità di superare una serie di ostacoli di natura pratica e burocratica. Un primo passaggio è rappresentato dall'ottenimento dell'autorizzazione da parte del dirigente scolastico, fase che non può essere considerata scontata, specialmente in contesti scolastici caratterizzati da risorse limitate e carichi di lavoro elevati. A questo si aggiunge la difficoltà di individuare docenti disponibili non solo a collaborare, ma anche a sospendere temporaneamente la propria programmazione didattica per inserire un'attività proposta da soggetti esterni all'istituto.

La richiesta si inserisce in un quadro già complesso, in cui le ore curriculari dedicate all'insegnamento della storia risultano esigue e per i docenti rinunciare a parte del tempo a disposizione rappresenta un sacrificio: tale scelta comporta infatti il rischio di non riuscire a svolgere integralmente il programma ministeriale previsto – percepito spesso come un'imposizione e non come una serie di indicazioni nelle quali introdurre spazi di autonomia didattica – con possibili conseguenze soprattutto per gli studenti che si avvicinano all'esame di maturità, per i quali la completezza "nozionistica" del percorso formativo costituisce una priorità.

In contesti scolastici dove le risorse temporali sono spesso limitate, l'utilizzo dei questionari ha consentito di raccogliere un ampio numero di risposte in tempi contenuti, rappresentando la modalità migliore per un buon proseguimento della ricerca. L'impiego di uno strumento standardizzato ha inoltre garantito l'uniformità nella raccolta delle informazioni, condizione indispensabile per la comparabilità dei dati rilevati nelle diverse fasi della ricerca. Il questionario è stato infatti somministrato in due momenti distinti: una prima volta nella fase pre-intervento e una seconda – dopo una valutazione *in itinere* – al termine del percorso didattico, con l'obiettivo di raccogliere dati relativi sia alla percezione generale degli studenti nei confronti dell'insegnamento della storia, sia alle loro conoscenze specifiche sulla tematica migratoria, con particolare riferimento alle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento.

Questa struttura ha restituito un quadro quantitativo, ma ha anche consentito un'esplorazione qualitativa: da una parte ha reso possibile un'analisi comparativa dei dati, finalizzata a valutare i cambiamenti intervenuti a seguito dell'esperienza laboratoriale, dall'altra ha consentito di cogliere non solo le tendenze generali emerse dal campione, ma anche le sfumature interpretative e le riflessioni personali espresse dagli studenti, offrendo una visione più completa dell'efficacia dell'intervento didattico e del suo impatto sui processi di apprendimento.

A tale scopo, dal punto di vista strutturale, i questionari hanno integrato domande chiuse e aperte: le prime sono risultate funzionali a una rapida elaborazione statistica, mentre le seconde hanno permesso di cogliere elementi qualitativi, non rilevabili attraverso sole risposte a scelta multipla. Tale combinazione ha consentito una lettura più ricca e articolata dei dati, unendo l'oggettività della misurazione quantitativa alla profondità dell'analisi qualitativa. Per quanto riguarda le modalità di somministrazione, si è scelto di utilizzare la piattaforma Microsoft Forms[393], che ha garantito una gestione efficace e ordinata delle risposte, agevolando anche le successive fasi di codifica ed elaborazione dei dati.

Scopo dell'analisi è la valutazione dell'efficacia dell'intervento, individuando i cambiamenti nelle conoscenze, nelle percezioni e negli atteggiamenti degli studenti in relazione all'argomento trattato: a tale riguardo il confronto tra i risultati dei questionari pre e post-intervento ha permesso di valutare l'impatto complessivo delle attività svolte, individuando sia i miglioramenti significativi sia le eventuali criticità emerse.

IV.2 – Campione dello studio

Lo studio ha coinvolto un totale di 145 studenti di dieci classi, provenienti da sei scuole secondarie di secondo grado della regione Liguria.

Hanno preso parte al progetto le seguenti istituzioni (Figg. 1 e 2):

- Liceo statale "Luigi Lanfranconi": una classe IV di 14 studenti, pari al 10% del totale;
- Liceo statale "Piero Gobetti": una classe V di 15 studenti, corrispondente al 10% del totale;
- Liceo statale "Sandro Pertini": una classe IV di 22 studenti, pari al 15% del totale;
- Istituto di Istruzione Superiore "Carlo Rosselli": una classe IV di 16 studenti e una classe V di 14 studenti, per un totale di 30 studenti, pari al 21% del totale;

[393] Per la costruzione del questionario è stata seguita la metodologia delineata in Alberto Marradi, *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*, FrancoAngeli, Milano, 2019. Cfr. anche Andrea Bosco, *Come si costruisce un questionario*, Carocci, Roma, 2003.

- Istituto Scolastico “Einaudi-Casaregis-Galilei”: tre classi IV per un totale di 44 studenti, pari al 30% del totale;
- C.I.O.F.S. FP Liguria: una classe II di 10 studenti e una terza di 10 studenti, corrispondente al 14% del totale.

Nel campione, il 66% dei partecipanti era di sesso femminile, il 33% di sesso maschile, l’1% ha dichiarato di appartenere ad un genere "altro" (Fig. 3). Per quanto riguarda la nazionalità, l'87% degli studenti ha dichiarato di essere italiano, mentre l'11% risulta essere di origine straniera, proveniente

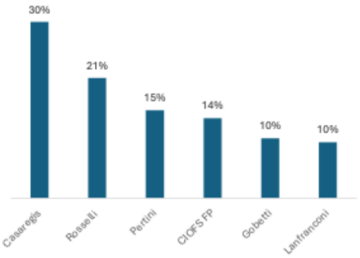


Figura 1. Quale è il nome della tua scuola?

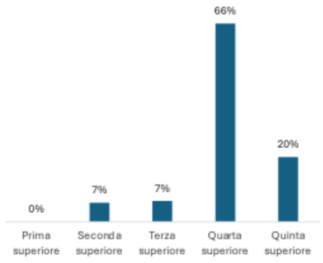


Figura 2. Che classe frequenti attualmente?

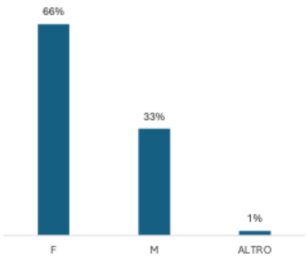


Figura 3. Sesso

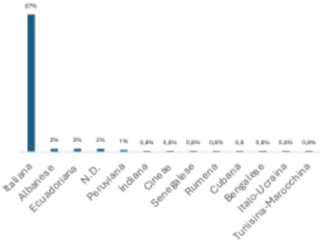


Figura 4. Nazionalità

da diverse nazioni, tra cui Albania, Ecuador, Perù, India, Senegal, Romania, Cuba, Bangladesh, Ucraina, Tunisia e Marocco. Il 2% degli studenti ha preferito non specificare la propria nazionalità (Fig. 4).

Il progetto ha coinvolto principalmente studenti delle classi IV e V degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado, poiché è in questi anni che, secondo i programmi scolastici, viene affrontato lo studio della migrazione italiana tra Ottocento e Novecento. Tuttavia, in un caso è stato coinvolto un Ente di formazione professionale, nonostante concluda il suo percorso con la classe III. Tale decisione è stata motivata sia dalla struttura dell’istituto, che non prevede un biennio successivo se non per quegli studenti che scelgono di proseguire gli studi presso la scuola statale, sia da un confronto con la docente di storia, dal quale è emersa una trattazione della tematica migratoria distribuita in modo trasversale lungo l’intero triennio.

Queste condizioni hanno reso possibile il coinvolgimento di studenti più giovani, senza comprometterne la comprensione dei contenuti né l’aderenza agli obiettivi educativi del progetto.

Per quanto riguarda la selezione delle scuole partecipanti, è stata adottata una metodologia di campionamento a scelta ragionata, volta a garantire un panorama eterogeneo di contesti educativi. Sono stati coinvolti istituti appartenenti a diverse tipologie di scuola: licei, istituti tecnici, istituti professionali e enti di formazione professionale. Questa diversificazione ha offerto l'opportunità di osservare e analizzare in che modo le diverse tipologie di percorsi influenzino l'approccio allo studio della storia, e in particolare alla tematica migratoria. La scelta di coinvolgere diverse tipologie di istituti scolastici rispondeva a un duplice obiettivo di natura scientifica: da un lato, analizzare se e in che misura l'approccio degli studenti allo studio della storia sia influenzato dalla specifica tipologia di scuola frequentata; dall'altro, valutare le potenzialità del progetto nel rispondere in modo efficace alle esigenze formative di studenti caratterizzati da diversi background e livelli di competenza.

IV.3 – Risultati del questionario pre-intervento

L'intento del questionario è stato quello di raccogliere dati iniziali sulle conoscenze, le percezioni e le attitudini dei partecipanti riguardo all'argomento in questione [Allegato 1(IV)]. L'analisi delle risposte ha permesso di individuare le lacune conoscitive e i preconcetti preesistenti che avrebbero potuto condizionare l'esito dell'intervento didattico. Il questionario è suddiviso in quattro sezioni principali, ciascuna dedicata a temi specifici riguardanti l'insegnamento della storia e la tematica migratoria.

1) *Contesto e campione dello studio*: la prima sezione del questionario ha lo scopo di raccogliere informazioni generali sul contesto in cui i partecipanti si trovano e sul campione stesso. In questa parte vengono indagati dati come il genere, la nazionalità, la classe frequentata e la scuola. Queste informazioni sono fondamentali per contestualizzare il gruppo di lavoro, comprendendo meglio il punto di partenza e le eventuali differenze individuali che potrebbero influenzare le risposte.

2) *Educare alla storia: tra curiosità, conoscenza e partecipazione attiva*: questa sezione è incentrata sulla percezione dei partecipanti riguardo l'insegnamento della storia. Vengono esplorati aspetti legati alla curiosità verso la disciplina storica, alla valutazione delle proprie conoscenze in materia e alla visione dell'importanza di una partecipazione attiva nella costruzione della conoscenza storica. Alla domanda «Provi curiosità per lo studio della storia?», il 72% degli studenti ha risposto affermativamente, manifestando un interesse per la materia. Al contrario, il 28% ha dichiarato di non essere interessato allo studio della storia (Fig. 5). Analizzando i dati in base alla tipologia di scuola, emerge che la mancanza di interesse verso la storia è più marcata tra gli studenti dell'Istituto "Einaudi-

Casaregis-Galilei", con il 46% di risposte negative. Seguono il Liceo "Sandro Pertini" con il 20%, il C.I.O.F.S. FP Liguria con il 12%, il Liceo "Piero Gobetti" con il 12% e l'Istituto "Carlo Rosselli" con il 7%. Solo il 2% degli studenti del Liceo "Lanfranconi" ha dichiarato di non essere interessato. Questo dato risulta particolarmente significativo, poiché evidenzia una variazione nell'interesse per la storia tra le diverse scuole. In particolare, il basso interesse registrato presso l'Istituto "Casaregis" può essere legato al fatto che si tratta di una scuola professionale, dove gli studenti tendono a dare minore importanza a materie percepite come non pratiche, come la storia.

Per quanto riguarda il periodo storico di maggior interesse, la maggioranza degli studenti ha scelto l'età contemporanea, con il 59% delle preferenze. L'età moderna è stata indicata dal 16%, seguita dall'età antica (10%) e dalla preistoria (9%). L'età medievale ha suscitato il minor interesse, essendo preferita solo dal 6% degli studenti (Fig. 6). Questa distribuzione delle preferenze riflette probabilmente la percezione di una maggiore rilevanza degli eventi contemporanei e moderni, poiché più vicini alla realtà quotidiana degli studenti.

Alla domanda sull'importanza dell'acquisizione di conoscenze storiche per la formazione del cittadino, il 48% degli studenti ha dichiarato che è «abbastanza importante», il 45% la considera «molto importante», mentre il 7% la ritiene «poco importante» (Fig. 7). Tra coloro che hanno attribuito poca importanza alle conoscenze storiche, il 50% frequenta l'Istituto "Einaudi-Casaregis-Galilei", il 40% il C.I.O.F.S. FP Liguria e il 10% il Liceo "Piero Gobetti". Anche in questo caso, la maggior parte degli studenti che non ritengono fondamentale l'acquisizione di conoscenze storiche proviene da istituti professionali e da enti di formazione professionale.

Questi risultati evidenziano un riconoscimento diffuso dell'importanza della storia nella formazione alla cittadinanza, sebbene vi sia una minoranza che non ne percepisce pienamente il valore: ciò suggerisce la necessità di adottare un approccio pedagogico che valorizzi la storia non solo come disciplina accademica, ma come strumento essenziale per comprendere il presente e costruire un futuro consapevole.

La storia emerge come una disciplina che suscita un certo interesse tra gli studenti, sebbene con sfumature differenti: i dati raccolti indicano che la maggioranza degli studenti, precisamente il 54%, considera la storia «abbastanza interessante» e coinvolgente. Questi studenti apprezzano il viaggio attraverso le epoche passate, vedendo la storia non come un mero elenco di date e fatti, ma come una narrazione viva e dinamica, capace di offrire spunti di riflessione sul presente e sul futuro.

Tuttavia, il 27% degli studenti ritiene la storia «poco interessante» (Fig. 8): per questa fascia di studenti, la materia risulta distante dalla loro realtà quotidiana e difficilmente connessa con esperienze emozionali significative. Tale mancanza di interesse è probabilmente influenzata da un approccio didattico che non riesce a stimolare adeguatamente la curiosità e il coinvolgimento degli studenti.

Infine, solo il 19% degli studenti considera la storia «interessante». Questo gruppo trae evidentemente beneficio da un approccio didattico attivo e dinamico, che favorisce un coinvolgimento più profondo e critico con la disciplina.

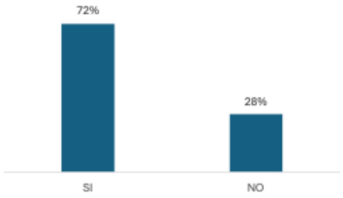


Figura 5. Provi curiosità per lo studio della storia?

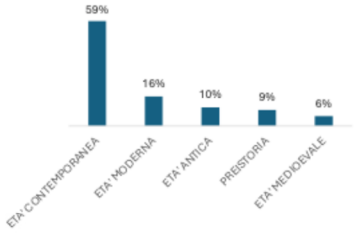


Figura 6. Quale periodo storico ti interessa particolarmente?

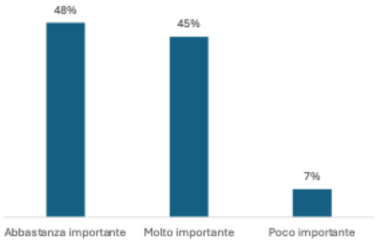


Figura 7. Ritieni che l'acquisizione di conoscenze storiche per la formazione culturale e di cittadino sia:

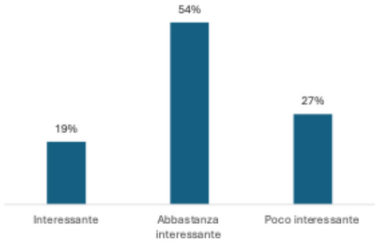


Figura 8. La storia, per come è insegnata a scuola, risulta essere una disciplina:

Lo studio non si è limitato ad analizzare l'interesse generale per la storia e i periodi storici ritenuti più affascinanti dagli studenti, ma ha anche esplorato gli argomenti che vengono ricordati con maggiore curiosità.

I risultati indicano che le due guerre mondiali rappresentano le tematiche di maggior interesse, con il 27% delle risposte. Questo dato è significativo, poiché le guerre mondiali non solo segnano eventi cruciali nella storia contemporanea, ma sono anche strettamente collegate all'identità nazionale e alla comprensione delle dinamiche geopolitiche attuali. Al secondo posto si trova la Rivoluzione Francese, ricordata dal 14% degli studenti: evento che rappresenta un punto di svolta, simbolo della lotta per i diritti civili e della transizione verso società più democratiche. Il fascino di questo argomento potrebbe essere legato al suo significato universale e alle sue implicazioni per i concetti di cittadinanza e democrazia.

Un altro evento di portata globale, indicato dal 7% dei partecipanti è la scoperta dell'America. Questo argomento, che segna l'inizio dell'era delle esplorazioni e della colonizzazione, suscita interesse probabilmente per la sua connessione con la formazione del mondo moderno e l'incontro tra diverse culture.

Anche l'età Napoleonica sembra essere un argomento interessante: scelto dal 5% degli studenti, rappresenta un periodo storico imprescindibile per la comprensione del processo di costruzione degli

stati-nazione e della diffusione degli ideali della Rivoluzione Francese in tutta Europa, sebbene il carisma di Napoleone e l'epicità delle sue campagne militari possano aver contribuito a rendere questo periodo affascinante.

Tra gli altri argomenti di storia ricordati vi è la Rivoluzione Industriale (4% degli studenti), la civiltà degli Egizi (3% degli studenti), l'Unità d'Italia (3% degli studenti), la Belle Époque (3% degli studenti) e altri eventi storici. È interessante osservare che il 12% degli studenti ha dichiarato di non ricordare alcun argomento specifico. Questo dato può indicare una limitata capacità di coinvolgimento da parte degli insegnanti durante le lezioni, ritenute monotone o poco stimolanti dagli studenti. Tale carenza di dinamismo didattico influisce negativamente sulla memorizzazione e sull'interesse verso i contenuti trattati, al punto che gli studenti non riescono a ricordare in modo significativo argomenti specifici (Tabella 1).

guerre mondiali	27%	new deal	0,8%
Rivoluzione francese	14%	il Novecento	0,8%
non ricordo	12%	Totalitarismo	0,8%
scoperta dell'America	7%	Autoritarismi	0,8%
età napoleonica	5%	mondo greco	0,8%
rivoluzione industriale	4%	le Zigurat	0,8%
unità d'Italia	3%	regno Tudor	0,8%
Egizi	3%	rivoluzione americana	0,8%
Belle Époque	3%	rivoluzione cubana	0,8%
Impero Romano	3%	Crociate	0,8%
Illuminismo	2%	Risorgimento	0,8%
età elisabettiana	2%		
Fascismo	2%		
vari ma non specifico	1%		
Preistoria	1%		
Rivoluzione russa	1%		
crollo borsa Wall street	0,8%		

Tabella 1*: «Nella tua esperienza scolastica, ricordi un argomento storico che ha suscitato in te particolare interesse?»*

Successivamente, è stata proposta una serie di domande finalizzate a esplorare il coinvolgimento degli studenti in attività legate alla storia e al patrimonio culturale. In particolare, sono stati esaminati i seguenti aspetti:

- *Visita a località storiche:* il 77% degli studenti ha dichiarato di aver visitato siti di rilevanza storica, mentre il 23% non ha mai effettuato questa esperienza (Fig. 9).

- *Visita a mostre e musei*: il 95% degli studenti ha affermato di aver visitato mostre e musei, contro il 5% che non lo ha fatto (Fig. 10).

- *Lettura di romanzi storici e biografie:* il 51% degli studenti ha indicato di aver letto romanzi storici o biografie di personaggi del passato, mentre il 49% non ha mai intrapreso letture di questo tipo (Fig. 11).

- *Visione di documentari storici:* il 71% degli studenti ha seguito documentari di natura storica, mentre il 29% non lo ha mai fatto (Fig. 12).

- *Ascolto di testimonianze dirette:* il 68% degli studenti ha dichiarato di aver ascoltato racconti di eventi storici da testimoni diretti, il 32%, invece, dichiara di non aver mai avuto questa opportunità (Fig.13).

I dati indicano un'attenzione significativa da parte degli studenti nei confronti del patrimonio storico-culturale, sebbene emergano differenze nelle modalità di fruizione. Tali differenze possono essere influenzate da diversi fattori, tra cui l'accesso alle risorse culturali, l'interesse individuale e le opportunità educative offerte dalle istituzioni scolastiche.

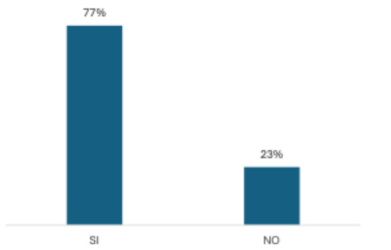


Figura 9. Visitare località importanti per le loro testimonianze storiche

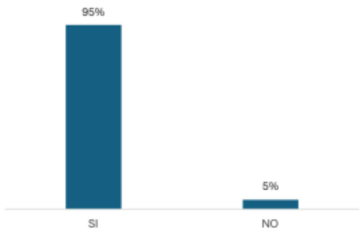


Figura 10. Visitare musei e mostre

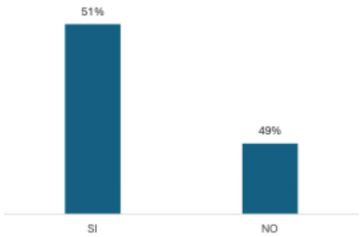


Figura 11. Leggere romanzi storici e biografie di personaggi del passato

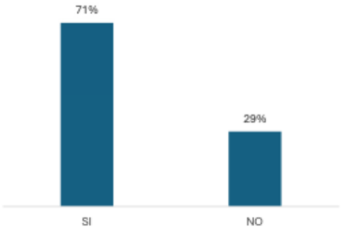


Figura 12. Seguire documentari storici

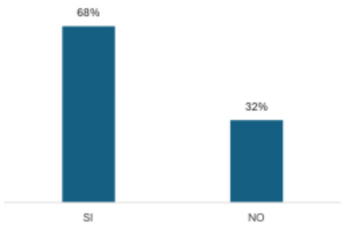


Figura 13. Ascoltare racconti del passato da testimoni diretti degli eventi storici

La ricerca ha messo in luce che il 65% dei partecipanti tende a non discutere di eventi storici con i propri coetanei: solo il 35% studenti afferma di parlarne (Fig. 14), concentrando l'attenzione principalmente sulle guerre e sui conflitti (Tabella 2).

L'interesse nei confronti dei conflitti è ulteriormente confermato dalle risposte alla domanda «Nello studio del passato, ti interessa soprattutto la storia che tratta di…?» per la quale il 28% degli studenti ha indicato le battaglie e le guerre. Seguono la cultura del paese (21% degli studenti), la vita dei

grandi personaggi storici (20% degli studenti), le storie di vita della gente comune (16% degli studenti), l'evoluzione scientifica (9% degli studenti), e infine, l'economia e la politica (6% degli studenti) (Fig. 15).

a volte discutiamo degli argomenti trattati durante le lezioni e non solo di storia	Seconda guerra mondiale
la Seconda guerra mondiale, l'antica civiltà greca, il medioevo	fascismo e comunismo
l'età del nazismo e fascismo	preistoria, Seconda guerra mondiale, prima guerra mondiale,
regimi totalitari o rivoluzioni	di vario genere: dai fatti di cronaca ai fatti divenuti storia contemporanea o anche eventi più lontani.
olocausto	scienziati e filosofi, l'evoluzione della cultura
le condizioni di vita nei tempi di guerra	della seconda guerra mondiale
1 guerra mondiale	Vari
seconda guerra mondiale	rivoluzione francese, napoleone
guerre mondiali	guerre o modi di fare antichi
della guerra	guerre, rivoluzioni, ecc. ecc.
seconda guerra mondiale	olocausto
storia generale di altri paesi	seconda guerra mondiale
qualsiasi forse	la seconda guerra mondiale
Olocausto	rivoluzioni
politica e guerre	guerre mondiali
politica, storia umana, vita dopo la morte	Burkina Faso con Thomas Sankara, guerra fredda, caduta del muro di Berlino, Germania
soprattutto della seconda guerra mondiale	Fascismo
Tutti	attentato via Rasella
Olocausto	seconda guerra mondiale
alcuni conflitti, scoperte o personaggi storici importanti	guerre
su persone grazie alle quali sono cambiate diverse cose	seconda guerra mondiale
Segreto	rivoluzione francese, secondo guerra mondiale
guerre, lotte per i diritti	seconda guerra mondiale
aneddoti vari sulla storia	gli anni di piombo
colonialismo, fascismo, nascita razzismo e persecuzioni in generale	
del periodo di deportazione degli ebrei	la scoperta dell'America

Tabella 2. «*Con i tuoi coetanei ti capita mai di parlare di fatti accaduti nel passato?»* - «Se sì, quali?»

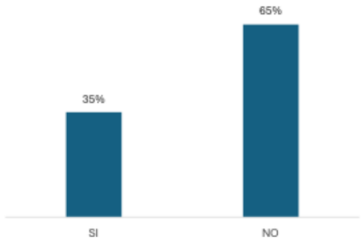


Figura 14. Con i tuoi coetanei ti capita mai di parlare di fatti accaduti nel passato?

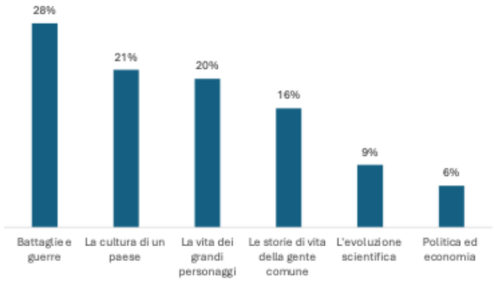


Figura 15. Nello studio del passato ti interessa soprattutto la storia che tratta (max. 2 risposte):

3) *Metodi di insegnamento della storia*: in questa sezione viene esplorata la visione dei partecipanti sui metodi didattici impiegati nell'insegnamento della storia. Le domande mirano a valutare l'efficacia delle metodologie tradizionali (come lezioni frontali e lettura di testi) rispetto a quelle più innovative (quali l'uso delle tecnologie, le discussioni interattive e gli approcci esperienziali). Inoltre, sono indagate le opinioni dei partecipanti sul ruolo della storia nel favorire una comprensione critica della società contemporanea.

Alla domanda «Con quali strumenti i tuoi insegnanti insegnano la storia?», il 36% degli studenti ha indicato le lezioni frontali come metodo predominante. A seguire, il 21% ha scelto la lettura del manuale scolastico, il 21% la visione di film e documentari, il 15% la consultazione di documenti e testimonianze, il 6% la visita a mostre e musei. Solo l'1% ha scelto l'uso di giochi didattici (Fig. 16). Gli strumenti che gli insegnanti utilizzano più frequentemente sembrano essere percepiti dagli studenti come meno efficaci per l'apprendimento della storia: infatti, alla domanda «Attraverso quali canali pensi sia più efficace l'apprendimento della storia?», solo l'8% degli studenti ha scelto le lezioni frontali, e appena il 3% la lettura del manuale scolastico. Al contrario, il 33% ha identificato la visione di film e documentari come il metodo più efficace, seguito dal 24% che preferisce visitare mostre e musei, il 20% che trova utile la consultazione di documenti e testimonianze e il 12% che considera i giochi didattici come un valido strumento di apprendimento (Fig. 17).

Questi dati rivelano un disallineamento significativo tra i metodi didattici più comunemente utilizzati dagli insegnanti e le preferenze didattiche degli studenti. La predominanza delle lezioni frontali e della lettura del manuale scolastico indicano un approccio educativo ancora legato a pratiche

tradizionali, tuttavia gli studenti sembrano preferire modalità più interattive, come la visione di film, documentari e la visita a siti storici, che rendono la materia più coinvolgente e stimolante.

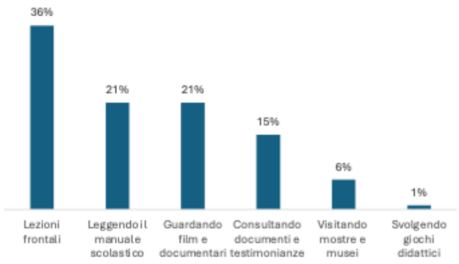


Figura 16. Con quali strumenti i tuoi insegnanti insegnano la storia (max. 2 risposte):

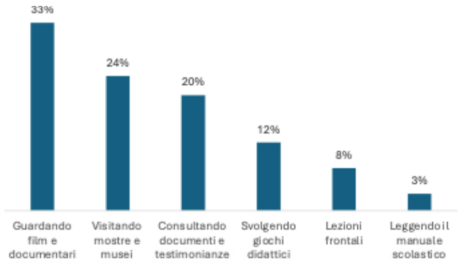


Figura 17. Attraverso quali canali pensi sia più efficace l'apprendimento della storia (max. 2 risposte):

4) *Migrazioni e scuola: percezioni e impatti tra passato e presente*: l'ultima sezione si focalizza sulla relazione tra migrazioni e scuola, esplorando le percezioni e le esperienze dei partecipanti riguardo al fenomeno migratorio, sia nel passato che nel presente. Viene esaminato come le migrazioni siano integrate nell'insegnamento della storia e quale impatto abbiano avuto sull'evoluzione delle società. Le domande sono utili per capire se i partecipanti considerino le migrazioni un tema rilevante per la storia, come tale argomento venga trattato nelle scuole e quali effetti possa avere sulla comprensione delle dinamiche sociali contemporanee.

Lo studio ha esaminato la partecipazione degli studenti a progetti o iniziative riguardanti la tematica migratoria, rivelando che il 66% dei partecipanti non ha avuto esperienze pregresse in questo ambito. Solo il 34% ha dichiarato di aver preso parte a percorsi educativi e/o culturali focalizzati sulle migrazioni (Fig. 18). Tra questi, alcuni hanno ricordato di aver visitato il percorso *Memorie e Migrazioni* proposto dal Museo Galata, il Museo Nazionale dell'Emigrazione Italiana, oppure di aver partecipato all'iniziativa *Music for Peace* e ad incontri organizzati a livello universitario (Tabella 3).

Music for peace	Visite all'università, al museo e visto un film
Iniziativa presso il Museo Galata dove vestivamo i panni dei migranti italiani	Incontri universitari

Music for peace, banco alimentare	Progetto migrazioni
Incontri con migranti i quali raccontavano la loro esperienza migratoria	Progetto sulle migrazioni con la scuola, visione di un film sull'argomento migratorio, lezioni in Università su tematiche migratorie
Ho visitato il piano del museo galata dedicato all' immigrazione e realizzato una presentazione Power point durante un progetto	Incontri all'università
Mostra	Ho visitato il museo delle migrazioni di Genova
A scuola	sono in OSA
Migrazione e immigrazione	Abbiamo visitato musei sulle migrazioni
Migrazioni, immigrazioni	Non mi ricordo
Visita a musei	Museo
Emigrazione italiana, durante la prima e seconda rivoluzione industriale	Il museo dell'immigrazione
Al museo Galata	Musei
Museo delle migrazioni Galata	Al M.E.I.
Museo dell'immigrazione, Galata Museo del mare	Abbiamo visitato alcuni musei locali
Museo dell'immigrazione museo Galata	Il M.E.I.
Museo Galata memoria e migrazioni	il M.E.I.
Museo Galata, illustrazioni sulle migrazioni degli italiani in America(MEM)	Non ricordo
Mostra al "Galata Museo del Mare", lezioni all'università.	Ascoltando testimonianze
Museo immigrazioni, incontri all'università	Museo della Commenda di Prè
Incontri all'università su tematiche migratorie	Visite a diversi musei nel corso degli anni scolastici
Incontro università, visione di un film, museo	museo delle migrazioni
Visione del film Mano d'opera	Museo delle migrazioni
Incontri all'università, visione di un film, museo	Migrazione moderna e passata
Visita università, museo e visione film	Visite all'università, al museo e visto un film

Tabella 3. *«Hai mai preso parte a progetti o iniziative sulla tematica migratoria?» - «Se sì, quali?»*

L'82% degli studenti ritiene sia importante approfondire sia il periodo migratorio presente, sia quello passato. Il 15% ritiene prioritario concentrarsi esclusivamente sulle migrazioni contemporanee, mentre solo il 3% considera rilevanti unicamente le migrazioni del passato (Fig. 19). Questi dati evidenziano una diffusa consapevolezza tra gli studenti dell'importanza di un approccio storico-

contestuale allo studio delle migrazioni, riconoscendo che i fenomeni attuali si inseriscono in un continuum storico che è fondamentale per comprendere la società contemporanea.

Lo studio ha successivamente esplorato le percezioni degli studenti riguardo all'impatto del fenomeno migratorio sulla società. I risultati mostrano che il 58% degli studenti percepisce l'impatto delle migrazioni come neutrale. Il 31% lo considera positivo, evidenziando una consapevolezza dei possibili contributi delle migrazioni alla crescita sociale, culturale ed economica. Solo l'11% degli studenti interpreta il fenomeno in termini negativi, percezione che potrebbe riflettere timori legati all'integrazione, alla competizione per le risorse, o a questioni di sicurezza (Fig. 20).

Questi risultati evidenziano la necessità di promuovere nelle scuole un approfondimento critico sugli effetti sociali, economici e culturali delle migrazioni, al fine di favorire una comprensione più equilibrata, consapevole e informata del fenomeno. A tal proposito, il 31% degli studenti ha riportato esperienze personali o familiari legate alla migrazione, confermando come questo fenomeno rappresenti una componente strutturale della realtà sociale contemporanea (Fig. 21). Tale dato sottolinea l'importanza di integrare le esperienze personali nelle attività didattiche, per arricchire il dibattito con prospettive concrete e vissute, favorendo così una riflessione più profonda e inclusiva.

Alla domanda «Hai mai assistito ad episodi discriminatori nei confronti di persone straniere presenti in Italia?», il 61% degli studenti ha risposto affermativamente, riferendo di aver osservato tali comportamenti soprattutto sui mezzi pubblici — in particolare sugli autobus — e all'interno del contesto scolastico (Fig. 22 e tabella 4). Questo dato è particolarmente allarmante e indica come la discriminazione sia una realtà diffusa e percepita dalle nuove generazioni.

La frequenza di tali episodi sottolinea l'urgenza di sviluppare e implementare interventi educativi e culturali nelle scuole, finalizzati a contrastare atteggiamenti xenofobi e a promuovere il rispetto e l'inclusione sociale. È lecito ipotizzare che la discussione aperta di queste problematiche nel contesto scolastico potrebbe contribuire a creare un ambiente più consapevole, accogliente e rispettoso delle diversità culturali, favorendo così la costruzione di una società più equa e inclusiva.

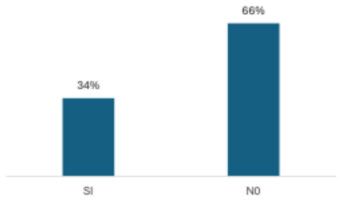


Figura 18. Hai mai preso parte a progetti o iniziative sulla tematica migratoria?

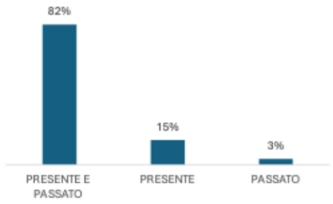


Figura 19. Pensi sia importante lo studio del fenomeno migratorio:

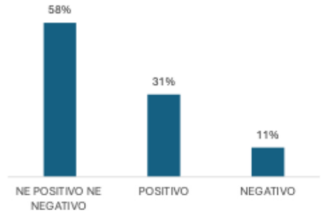


Figura 20. A tuo avviso l'impatto del fenomeno migratorio italiano suola società è:

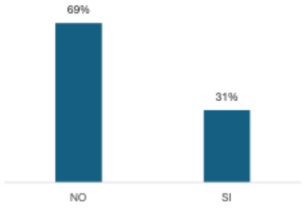


Figura 21. Hai mai avuto esperienze personali o familiari legate alle migrazioni?

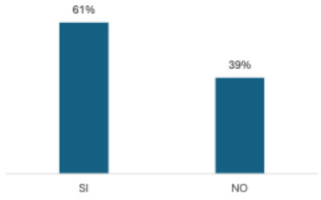


Figura 22. Hai mai assistito ad episodi discriminatori nei confronti di persone straniere presenti in Italia?

Social dove è più facile esprimere i propri pensieri animaleschi	Nella vita abituale, nei mezzi di trasporto, negozi
Scolastico ma anche per strada	In diversi contesti
Nel contesto scolastico, ho assistito a episodi discriminatori soprattutto alle scuole medie	Qualsiasi, sia scolastico che non
Sui social media	Extra scolastico
In qualsiasi contesto: sul bus, per strada, alla mensa dei poveri	Al di fuori della scuola
Alle elementari	Scolastico e quotidiano
Sui social network	Oltre che lavorativo anche di vita quotidiana
sull'autobus	Scolastico e familiare
Per la strada, sul bus	Non ho assistito personalmente ma ho letto alcune testimonianze
Sull'autobus	Sull'autobus
Al bar	In diversi contesti
Situazioni pubbliche	Per il colore della pelle e la lingua
Scolastico	Nel contesto lavorativo, politico e sociale. Spesso persone immigrate vengono considerate inferiori e senza diritti. Viene detto loro di "tornare al loro paese" poiché occupano posti di lavoro, senza avere idea del motivo per cui si trovino qua
Social media	Nel contesto cittadino
In autobus	In autobus
A volte	In infiniti contesti, sul bus (dalla signora che stringe la borsetta quando salgono sul bus gli stranieri, al controllore che prima di controllare il biglietto alle persone italiane/bianche in generale lo controlla a ragazzi magrebini, nigeriani ecc.) in stazione (con ufficiali di polizia che sul binario fermano solo i ragazzi stranieri) al supermercato (ragazzi stranieri con gli zaini di scuola, obbligati a svuotarli mentre io e i miei amici, nonostante gli zaini non abbiamo subito lo stesso trattamento)
si dei miei amici discriminati da un passante solo perché erano di origine albanese	Barboni, mendicanti ecc.
Si nella vita di tutti i giorni, contesti differenti come stazioni o bus	Mentre questa persona aveva atteggiamenti molesti

sul bus	Molte volte è successo, soprattutto per le persone di colore
Sull'autobus o comunque tante persone sono razziste	Qualsiasi
Scolastico ma non solo	Insulti razzisti, esclusione dalla società
A scuola e fuori	A scuola
Scolastico	Ogni giorno
Sui bus, alcune volte lo vedo anche nei contesti lavorativi	Scuola, per strada, in televisione, sui social
Ogni giorno da tutte le parti	Bus
razzismo, bullismo, xenofobia a scuola e molte volte sull'autobus e posti come supermercati e negozi	A scuola
Non me la sento di raccontare	Nel bus o per strada
Razzismo in giro	Nello sport
Solitamente in giro per strada	Sportivo
Magari sul colore della pelle	In strada
Alle persone di colore e anche a noi italiani	Al mercato
Una volta sul bus una signora è stata aggredita per il suo colore	Si
Sull'autobus	Razzismo nei confronti di una persona di colore
Sull'autobus due signori hanno iniziato ad insultare un ragazzo nero	Spesso sui bus
Un signore ha insultato un ragazzo per il colore della sua pelle	Vita di tutti i giorni
Nella vita quotidiana, nello sport	Non commento
Vita quotidiana	Nei negozi
In un luogo pubblico alcuni soggetti insultavano una persona di colore	Sul treno
Uscendo con amici albanesi e di colore capita spesso di sentire commenti non belli	Contesti comuni
Sugli autobus	Per strada
Non ricordo precisamente, però è successo parecchie volte che la gente guardi male o insulti	Boh
Nei bus, nelle strutture, a scuola, tra conoscenti	Atti di bullismo
In ambito sportivo	Non voglio parlarne
Discriminavano per le loro origini e religione	

Tabella 4. *«Hai mai assistito ad episodi discriminatori nei confronti di persone straniere presenti in Italia?» - «Se sì, in quale contesto?»*

Successivamente è stato chiesto agli studenti se avessero mai affrontato la storia delle migrazioni attraverso l'uso di fonti documentali. Il 61% ha dichiarato di non aver mai utilizzato questo tipo di materiali, mentre il 39% ha riportato esperienze didattiche che prevedevano l'impiego di fonti storiche. Questo dato evidenzia una presenza discreta, ma non uniforme, dell'integrazione delle fonti documentali nell'insegnamento della storia delle migrazioni, suggerendo l'opportunità di ampliare l'uso di materiali didattici diversificati per rendere lo studio del passato più dinamico e coinvolgente (Fig. 23).

Relativamente all'insegnamento della tematica migratoria contemporanea, il 54% degli studenti ha dichiarato che i propri insegnanti affrontano l'argomento durante le lezioni, mentre il 46% ha riferito che tale tematica tende a non essere trattata (Fig. 24). Un dato simile emerge per quanto riguarda il fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento: il 57% degli studenti dichiara che i loro insegnanti ne fanno riferimento, mentre il 43% afferma il contrario (Fig. 25). Questo suggerisce che,

sebbene la tematica migratoria sia affrontata da una buona parte degli insegnanti, c'è ancora una significativa percentuale di studenti non coinvolta, indicando un potenziale margine di miglioramento nell'integrazione di tale argomento nel curriculum scolastico.

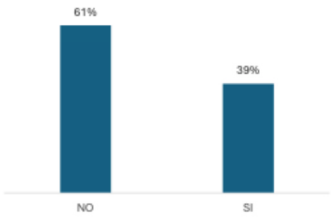


Figura 23. Ti è mai capitato di affrontare argomenti di storia delle migrazioni con l'utilizzo di fonti documentali?

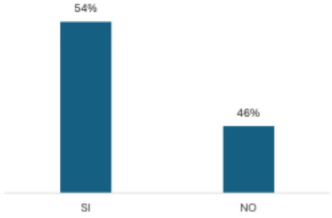


Figura 24. La tua insegnante/il tuo insegnante ti parla del fenomeno migratorio contemporaneo?

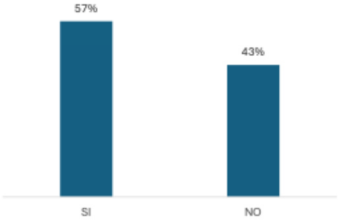


Figura 25. La tua insegnante/il tuo insegnante di storia parla del fenomeno migratorio italiano tra '800 e '900?

Per quanto riguarda il desiderio di approfondimento, il 62% degli studenti esprime interesse ad approfondire sia la tematica migratoria del passato sia quella contemporanea. Il 28% manifesta invece una preferenza per l'analisi delle migrazioni attuali, mentre il 10% si dichiara interessato esclusivamente alle migrazioni storiche (Fig. 26).

Questo dato mette in luce un interesse trasversale da parte degli studenti verso le dinamiche migratorie e ribadisce la necessità di adottare un approccio educativo integrato, in grado di esplorare sia la dimensione storica sia quella contemporanea del fenomeno. Solo attraverso una prospettiva che connetta passato e presente è possibile fornire agli studenti una comprensione critica e contestualizzata delle migrazioni, favorendo così una riflessione più consapevole e approfondita.

Il 55% degli studenti dichiara di possedere una conoscenza parziale della storia delle migrazioni passate, mentre il 32% afferma di non averne alcuna conoscenza. Solo il 13% ritiene di avere una conoscenza adeguata dell'argomento (Fig. 27).

Questi risultati evidenziano che, sebbene la tematica migratoria sia prevista nel curriculum scolastico, la comprensione effettiva da parte degli studenti risulta complessa. Tale dato sottolinea l'urgenza di

promuovere un approfondimento più sistematico e l'adozione di strategie didattiche più efficaci, capaci di favorire una conoscenza storica più solida e consapevole del fenomeno migratorio.

In particolare, il 60% degli studenti ritiene utile approfondire la storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento per comprendere meglio le dinamiche migratorie contemporanee, mentre il 32% lo considera in parte utile e l'8% non ne riconosce l'utilità (Fig. 28).

Tra gli studenti che si dichiarano favorevoli o parzialmente favorevoli a tale approfondimento, il 36% preferirebbe farlo attraverso la visione di film e documentari, il 23% visitando mostre e musei, il 19% consultando documenti storici e testimonianze, il 12% mediante attività ludico-didattiche, l'8% attraverso lezioni frontali e il 2% tramite la lettura del manuale scolastico (Fig. 29).

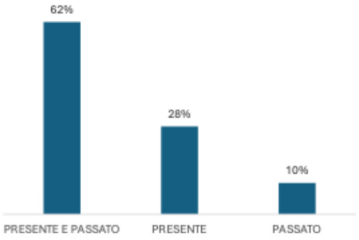


Figura 26. Ti piacerebbe approfondire la tematica migratoria relativa al tempo:

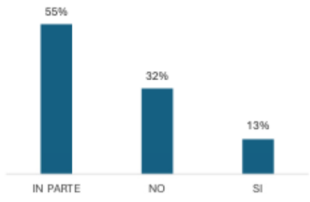


Figura 27. Pensi di conoscere sufficientemente la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900?

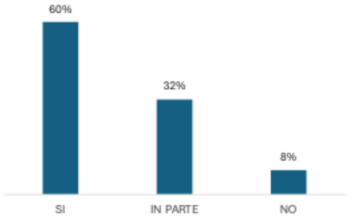


Figura 28. Pensi possa essere utile approfondire la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900 per comprendere il tempo presente?

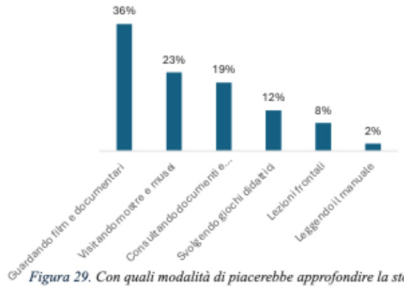


Figura 29. Con quali modalità di piacerebbe approfondire la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900? (max. 2 risposte)

Le quattro sezioni del questionario offrono quindi una panoramica approfondita delle conoscenze, opinioni e percezioni dei partecipanti, costituendo la base per l'intervento didattico. Inoltre, hanno permesso di individuare eventuali aree di miglioramento e aspetti da approfondire.

IV.4 – Risultati del questionario post-intervento

Il questionario somministrato al termine del percorso didattico è stato progettato con l'obiettivo di raccogliere dati utili alla valutazione complessiva delle attività svolte, nonché di comprendere in che modo le proposte educative abbiano inciso sugli studenti, sia in termini di apprendimento sia di coinvolgimento [Allegato 2 (IV)]. L'analisi delle risposte ha permesso di indagare non solo la percezione generale del laboratorio didattico da parte degli studenti, ma anche il loro grado di interesse, partecipazione e capacità di riflessione critica rispetto ai contenuti trattati.
La rilevazione non si è limitata a misurare il livello di gradimento e di soddisfazione, ma ha mirato anche a verificare se, e in che misura, l'utilizzo dei materiali conservati negli archivi di scrittura popolare abbia favorito una comprensione più profonda della tematica migratoria italiana tra Ottocento e Novecento. I documenti proposti, contenenti testimonianze dirette della vita quotidiana dei migranti dell'epoca, sono stati utilizzati come strumenti per stimolare una riflessione critica, consapevole e storicamente fondata. Il questionario è suddiviso in due sezioni principali:

1) *Contesto e campione dello studio*: la prima parte del questionario è finalizzata alla raccolta di informazioni generali sui partecipanti e sul loro contesto di appartenenza. In questa sezione sono richiesti dati quali sesso, nazionalità, classe frequentata e istituto scolastico di provenienza. Sebbene queste informazioni fossero già state raccolte nel questionario iniziale, l'inclusione di questa sezione nel questionario finale ha una duplice funzione: da un lato consente di aggiornare eventuali informazioni mancanti o incomplete, dall'altro permette di effettuare comparazioni durante l'analisi dei dati. Questo approccio ha offerto l'opportunità di osservare eventuali cambiamenti significativi nelle percezioni e negli atteggiamenti degli studenti, attribuibili all'esperienza del laboratorio.

2) *Riflessione sul laboratorio didattico*: la seconda sezione del questionario è interamente dedicata alla valutazione del laboratorio didattico e all'impatto che questo aveva avuto sugli studenti grazie all'uso delle fonti di scrittura popolare. Un'attenzione particolare è stata posta sull'ultima parte della sezione, che offre agli studenti uno spazio per esprimere liberamente il proprio pensiero: una domanda aperta offre la possibilità di condividere opinioni, suggerimenti e impressioni personali riguardo alle attività didattiche svolte. Questa scelta è stata motivata dalla volontà di raccogliere non solo risposte standardizzate, ma anche contributi spontanei e riflessioni individuali, che potessero arricchire l'analisi complessiva.
Il primo blocco di domande è finalizzato alla raccolta di informazioni sulla percezione degli studenti riguardo agli argomenti trattati nel corso del laboratorio. In particolare, la prima domanda chiede di valutare la chiarezza con cui i temi erano stati proposti. L'analisi delle risposte ha evidenziato una

valutazione complessivamente positiva: la maggioranza degli studenti ha dichiarato che gli argomenti sono stati trattati in modo chiaro. Più nello specifico, il 75% degli studenti ha indicato che i temi erano stati spiegati «molto chiaramente», mentre il 24% li ha considerati «abbastanza chiari». Solo l'1% degli studenti ha segnalato una mancanza di chiarezza nella presentazione degli argomenti (Fig. 30). Questi risultati suggeriscono che il percorso didattico è stato complessivamente efficace nel trasmettere i contenuti, probabilmente grazie a un'impostazione ben strutturata e a una comunicazione adeguata alle necessità del gruppo.

Per quanto riguarda il livello di interesse suscitato dal laboratorio didattico, anche in questo caso, i risultati indicano una percezione complessivamente positiva: il 58% degli studenti ha dichiarato di aver trovato gli argomenti «molto interessanti», mentre il 39% li ha giudicati «abbastanza interessanti». Solo una piccola minoranza, pari al 3% degli studenti, ha espresso una valutazione meno favorevole: il 2% di essi li ha definiti «poco interessanti» e l'1% «per niente interessante» (Fig. 31). Questi dati suggeriscono che il contenuto delle attività didattiche proposte ha incontrato l'interesse della maggior parte degli studenti. Tuttavia, l'esistenza di un 3% degli studenti che ha manifestato un interesse limitato e/o nullo potrebbe indicare la necessità di una riflessione ulteriore sui contenuti e sulle modalità di erogazione della didattica.

Successivamente, è stato analizzato il grado di coerenza percepita tra gli argomenti trattati durante l'attività e i bisogni e le aspettative degli studenti. I risultati indicano che la maggior parte degli studenti ha ritenuto che ci fosse una buona corrispondenza tra i contenuti proposti e le proprie esigenze formative. Nello specifico, il 55% degli studenti ha valutato i contenuti come «abbastanza coerenti» con le proprie aspettative, mentre il 34% li ha giudicati «molto coerenti». Tuttavia, l'11% degli studenti ha espresso una valutazione meno positiva: il 9% li ha considerati «poco coerenti» e il 2% ha indicato che erano «per niente coerenti» (Fig. 32). Questi dati indicano che, sebbene l'intervento didattico sia stato generalmente efficace nel rispondere alle esigenze formative del gruppo, esiste una fascia di studenti per i quali i contenuti proposti non sono risultati pienamente soddisfacenti. La discrepanza percepita può derivare da diversi fattori, come una diversità di interessi personali, aspettative divergenti rispetto agli obiettivi dichiarati o un livello di complessità dei temi non adeguato al background educativo.

Per migliorare ulteriormente la progettazione delle attività future, potrebbe essere utile includere nel questionario in ingresso domande relative alle aspettative e necessità degli studenti in modo tale da adattare i contenuti alle caratteristiche del gruppo.

Un'ulteriore domanda del questionario ha esaminato la percezione degli studenti riguardo alla rilevanza degli argomenti trattati in relazione alle problematiche migratorie contemporanee. I risultati indicano che la maggioranza degli studenti ha considerato i temi affrontati come pertinenti e ben

collegati alle questioni attuali. In particolare, il 47% ha affermato che gli argomenti erano «molto vicini» alla realtà e alle problematiche odierne, mentre il 41% li ha giudicati «abbastanza vicini». Tuttavia, il 12% degli studenti ha espresso un'opinione meno favorevole, ritenendo che gli argomenti trattati risultassero talvolta disconnessi dalle dinamiche della società contemporanea (Fig. 33).

Questi risultati suggeriscono che, sebbene il percorso didattico abbia in larga misura raggiunto l'obiettivo di collegare il presente con il passato, una piccola percentuale di studenti non ha percepito questa connessione.

Per quanto riguarda il livello di adeguatezza degli argomenti trattati rispetto al livello di conoscenze degli studenti, i risultati indicano che la maggior parte degli studenti ha percepito gli argomenti come adeguati al proprio livello di conoscenza. Nello specifico, il 51% degli studenti li ha giudicati «abbastanza adeguati», mentre il 43% li ha riconosciuti come «molto adeguati». Solo una piccola minoranza, pari a 6% degli studenti, ha espresso una valutazione meno positiva: tra questi, il 5% li ha trovati «poco adeguati» e l'1% «per niente adeguati» (Fig. 34).

Questi dati suggeriscono che il percorso didattico è stato pensato in modo efficace, con contenuti che si sono rivelati accessibili e comprensibili per la maggior parte degli studenti. La percentuale di studenti che ha percepito gli argomenti come poco o per niente adeguati potrebbe indicare un dislivello di conoscenze iniziali all'interno del gruppo. Per affrontare queste discrepanze, potrebbe essere utile adottare strategie didattiche differenziate, come la proposta di materiali con livelli di approfondimento progressivo o la creazione di momenti di supporto per gli studenti che potrebbero avere maggiori difficoltà.

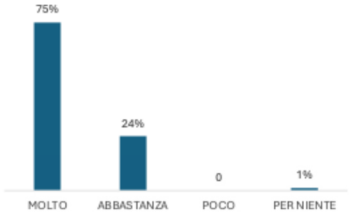


Figura 30. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati chiari

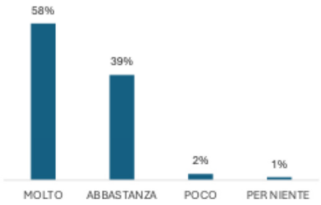


Figura 31. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati interessanti

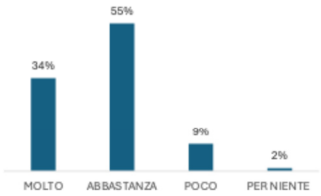


Figura 32. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati coerenti con i tuoi bisogni e le tue aspettative

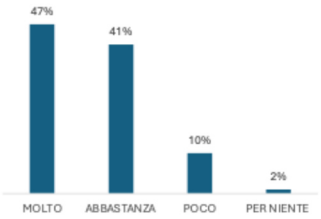


Figura 33. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati vicini alla realtà e alle problematiche del tempo presente:

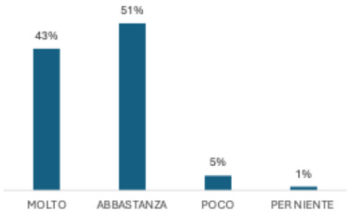


Figura 34. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati adeguati rispetto al tuo livello di conoscenze:

Una delle domande del questionario si è focalizzata sull'adeguatezza degli argomenti trattati rispetto alle finalità del laboratorio didattico. Questo aspetto riveste un'importanza fondamentale nell'analisi della coerenza del progetto educativo, poiché permette di verificare se i contenuti proposti siano efficaci nel raggiungere le finalità didattiche e nel rispondere ai bisogni formativi degli studenti.

I risultati emersi dall'analisi delle risposte sono complessivamente positivi. La maggioranza degli studenti, infatti, ha valutato gli argomenti come adeguati rispetto agli obiettivi del laboratorio. In particolare, il 63% degli studenti ha giudicato gli argomenti come «molto adeguati», indicando una percezione di alta corrispondenza tra i temi trattati e gli scopi educativi del percorso. Il 35% degli studenti ha considerato gli argomenti «abbastanza adeguati», segnalando comunque una valutazione positiva, seppur con una leggera distanza rispetto alla piena soddisfazione. Solo il 2% ha espresso un giudizio negativo, con l'1% che ha dichiarato che gli argomenti erano «poco adeguati» e un altro 1% che li ha ritenuti «per niente adeguati» (Fig. 35).

Questi dati suggeriscono che il percorso didattico è stato percepito come ben strutturato e coerente con i contenuti che si intendeva sviluppare. La prevalenza di risposte positive indica che gli studenti hanno riconosciuto una connessione chiara tra gli argomenti trattati e gli obiettivi del laboratorio, infatti gli studenti sembrano aver trovato i contenuti trattati pertinenti e rilevanti rispetto agli scopi educativi che erano stati prefissati in partenza.

Tuttavia, le opinioni discordanti, pur essendo marginali, meritano comunque un'attenzione particolare. Sebbene il 98% degli studenti abbia espresso una valutazione positiva, l'1% che ha considerato gli argomenti «poco adeguati» e l'1% che li ha ritenuti «per niente adeguati» suggeriscono

possibili disallineamenti tra le aspettative degli studenti e i contenuti effettivamente trattati. La percezione di una scarsa adeguatezza può essere attribuita a diversi fattori e in primo luogo derivare da una comprensione insufficiente degli obiettivi didattici del laboratorio, il che indicherebbe la necessità di una comunicazione più chiara e mirata delle finalità educative all'inizio del percorso. Un'altra possibile spiegazione riguarda una discrepanza tra le aspettative personali degli studenti e i temi effettivamente trattati. Alcuni studenti potrebbero aver avuto l'aspettativa di esplorare argomenti diversi da quelli proposti, generando così una sensazione di insoddisfazione riguardo alla coerenza del contenuto trattato rispetto alle loro attese. In ogni caso, queste risposte rappresentano uno spunto di riflessione utile per migliorare la progettazione dei percorsi educativi futuri.

La domanda successiva del questionario era volta a comprendere se gli argomenti trattati durante l'attività siano stati favorevoli al coinvolgimento degli studenti. I risultati mostrano una risposta prevalentemente positiva. In particolare, il 71% degli studenti ha dichiarato che gli argomenti hanno favorito «molto» il loro coinvolgimento, mentre il 25% li ha ritenuti «abbastanza» coinvolgenti. Solo una piccola parte degli studenti ha espresso un giudizio meno positivo: il 3% ha trovato gli argomenti «poco» coinvolgenti, e l'1% ha affermato che gli argomenti non sono stati «per niente» favorevoli al coinvolgimento (Fig.36).

In generale, la maggior parte degli studenti ha quindi percepito gli argomenti trattati come stimolanti e capaci di suscitare un forte interesse, facilitando la partecipazione attiva. Tuttavia, le risposte discordanti, sebbene minoritarie, indicano che per alcuni studenti gli argomenti trattati non siano stati coinvolgenti. Alcuni studenti potrebbero non aver trovato interesse personale negli argomenti proposti, mentre per altri la modalità di presentazione dei contenuti non ha presumibilmente risposto alle proprie preferenze di apprendimento.

A questo punto è stato chiesto ai partecipanti di riflettere sull'utilità degli argomenti trattati per il loro processo di apprendimento. I risultati evidenziano una risposta tendenzialmente positiva: il 66% degli studenti ha dichiarato che gli argomenti sono stati «molto d'aiuto» nel favorire il loro apprendimento, mentre il 30% li ha considerati «abbastanza d'aiuto». Solo il 4% degli studenti ha espresso una valutazione negativa, con il 3% che li ha trovati «poco d'aiuto» e l'1% che li ha ritenuti «per niente d'aiuto» (Fig. 37).

Per la maggior parte degli studenti, gli argomenti trattati sono stati percepiti come utili e funzionali al processo di apprendimento. Tuttavia, la presenza di un 4% di risposte negative suggerisce che alcuni studenti potrebbero aver avuto difficoltà a comprendere l'utilità di alcuni argomenti, o trovato i contenuti poco rilevanti per le loro esigenze di apprendimento. È possibile che le modalità didattiche o il livello di complessità dei temi proposti non siano stati adeguati a soddisfare le necessità di questi partecipanti.

Alla domanda se gli argomenti trattati durante il laboratorio didattico siano stati favorevoli al confronto e allo scambio di esperienze, la maggior parte degli studenti ha espresso una valutazione positiva. In particolare, secondo il 56% dei partecipanti gli argomenti trattati durante l'attività sono stati «molto favorevoli» al confronto e allo scambio di esperienze, mentre il 39% li ha giudicati «abbastanza favorevoli». Tuttavia, un numero limitato di studenti pari al 4% ha trovato gli argomenti «poco favorevoli» e l'1% ha dichiarato che non sono stati «per niente favorevoli» al confronto e allo scambio esperienziale (Fig. 38).

Per la maggior parte degli studenti, gli argomenti trattati hanno stimolato un ambiente favorevole alla discussione e al dialogo. Le risposte negative, seppur limitate, devono comunque essere prese in considerazione. Il 4% degli studenti che ha trovato gli argomenti «poco favorevoli» al confronto e l'1% che li ha considerati «per niente favorevoli» potrebbero aver vissuto l'attività in modo più introspettivo o individuale, senza sentirsi stimolati ad aprirsi al dialogo.

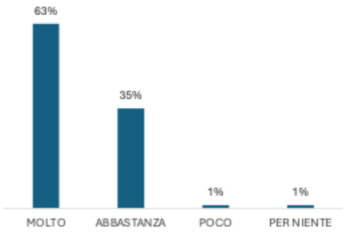


Figura 35. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati adeguati rispetto ai contenuti da sviluppare:

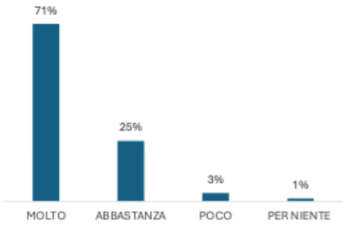


Figura 36. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati favorevoli al coinvolgimento dei partecipanti:

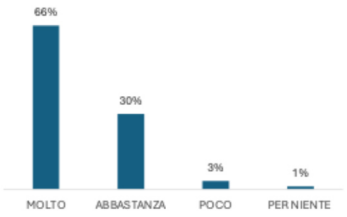


Figura 37. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati di aiuto al processo di apprendimento:

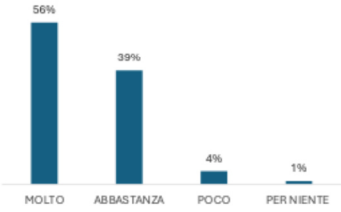


Figura 38. Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati favorevoli al confronto e allo scambio di esperienze:

Successivamente, è stato chiesto ai partecipanti se l'utilizzo dei materiali conservati presso gli archivi di scrittura popolare avesse contribuito a migliorare la comprensione della tematica migratoria italiana tra Ottocento e Novecento. I risultati sono stati positivi, con la maggior parte degli studenti che ha riconosciuto il valore di questi materiali. In particolare, il 56% ha dichiarato di essere «molto d'accordo» sul fatto che tali materiali abbiano migliorato la comprensione del fenomeno migratorio, mentre il 39% si è detto «abbastanza d'accordo». Solo il 5% ha espresso una valutazione negativa, indicando che i materiali non hanno avuto un impatto significativo sull'acquisizione delle conoscenze (Fig. 39).

I risultati emersi suggeriscono in modo chiaro che l'utilizzo di fonti primarie, come quelle provenienti dagli archivi di scrittura popolare, venga percepito come particolarmente efficace per approfondire la tematica migratoria. Inoltre, la valutazione positiva dei materiali archivistici suggerisce che questo approccio possa rivelarsi stimolante per gli studenti, che sembrano apprezzare l'opportunità di esplorare fonti dirette e di immergersi in esperienze di apprendimento dinamiche ed interattive.

Tuttavia, sebbene la maggioranza degli studenti abbia espresso una valutazione positiva sull'utilizzo dei materiali di scrittura popolare, il 5% di risposte discordanti rappresenta una percentuale non trascurabile. Le ragioni di questa dissonanza sono presumibilmente legate a fattori individuali, come la preferenza per un tipo di apprendimento teorico, che non faccia uso di fonti primarie, oppure difficoltà nell'approccio a materiali archivistici che richiedono una competenza interpretativa avanzata. Inoltre, è possibile che la difficoltà di accesso ai materiali o il loro linguaggio datato abbia contribuito a una valutazione meno favorevole. Questo suggerisce che, sebbene l'approccio con le fonti primarie sia estremamente valido dal punto di vista educativo, sia necessario un supporto aggiuntivo per alcuni studenti, come attività preparatorie che aiutino a contestualizzare i documenti o strumenti didattici che facilitino l'interpretazione. Ad esempio, l'inserimento di attività di lettura guidata o di discussione in piccoli gruppi potrebbe favorire una maggiore comprensione e apprezzamento di tali materiali, superando le difficoltà interpretative e migliorando l'esperienza di apprendimento complessiva.

In sintesi, i risultati emersi suggeriscono che l'utilizzo di materiali archivistici nell'insegnamento della storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento ha un forte valore educativo, poiché consente agli studenti di confrontarsi con fonti autentiche e di sviluppare competenze critiche nella lettura e nell'analisi storica.

L'uso di tali risorse stimola una comprensione più profonda e contestualizzata del passato, arricchendo l'esperienza didattica e promuovendo un coinvolgimento più attivo e consapevole. Sebbene la stragrande maggioranza degli studenti abbia apprezzato l'approccio, le risposte discordanti, seppur in minoranza, offrono importanti spunti per ottimizzare l'efficacia dell'insegnamento, suggerendo la necessità di un ulteriore adattamento alle diverse modalità di apprendimento degli studenti. In questo modo, si garantirebbe che tutti i partecipanti possano trarre massimo beneficio dall'opportunità di apprendere attraverso fonti primarie e di partecipare attivamente alla costruzione della loro conoscenza storica.

Inoltre, quando gli studenti sono stati invitati a esprimere un'opinione sull'efficacia del percorso formativo rispetto all'acquisizione di conoscenze sulla storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento, i risultati hanno mostrato un ampio consenso sulla sua utilità. La maggioranza dei partecipanti ha confermato di aver ampliato le proprie conoscenze sul fenomeno migratorio. In

particolare, il 58% degli studenti ha dichiarato di essere molto d'accordo con l'affermazione riguardante il valore educativo del percorso, mentre il 38% ha risposto di essere abbastanza d'accordo, riconoscendo comunque un contributo significativo all'approfondimento del tema trattato. Solo una piccola parte del campione, pari al 4%, ha espresso una valutazione negativa, ritenendo di aver acquisito poche conoscenze sulla storia delle migrazioni italiane. Sebbene tale percentuale sia marginale, essa indica potenziali aree di miglioramento, suggerendo che alcune modifiche nell'approccio didattico o nel coinvolgimento degli studenti potrebbero risultare utili per favorire una comprensione più ampia e approfondita del tema (Fig. 40).

Tuttavia, sebbene il percorso didattico abbia avuto un indubbio successo nel trasmettere conoscenze storiche riguardanti le migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento, i dati raccolti suggeriscono che il suo impatto sull'abbattimento degli stereotipi/pregiudizi legati alla tematica migratoria contemporanea sia stato più contenuto. In particolare, il 46% degli studenti ha ritenuto che l'attività laboratoriale abbia contribuito «abbastanza» alla riduzione degli stereotipi/pregiudizi, mentre il 34% ha affermato che essa abbia avuto un impatto «molto» positivo su questo fronte. Tuttavia, una porzione significativa degli studenti, pari al 18%, ha dichiarato che l'attività abbia avuto un impatto limitato sull'abbattimento degli stereotipi/pregiudizi, e il 2% ha ritenuto che non abbia avuto alcun effetto (Fig. 41).

Dal punto di vista scientifico, tale riscontro evidenzia le sfide insite nell'affrontare questa tematica: la persistenza degli stereotipi/pregiudizi nei confronti delle persone straniere è frequentemente legata a fattori complessi e radicati, che vanno oltre l'ambito della semplice conoscenza storica e includono influenze culturali, esperienze personali e narrazioni mediatiche predominanti. Tali fattori non sono facilmente modificabili da un singolo intervento formativo. Ciò implica che, pur riconoscendo l'importanza dell'educazione come strumento di cambiamento, il percorso educativo debba essere integrato con altre modalità di intervento, più mirate e di lunga durata, che possano affrontare direttamente le radici psicologiche, sociali e culturali degli stereotipi/pregiudizi.

Sebbene il percorso didattico abbia contribuito a una maggiore conoscenza storica delle migrazioni italiane, il suo impatto nel modificare le percezioni stereotipate risulta più limitato, suggerendo la necessità di un approccio più articolato e multi-dimensionale per combattere gli stereotipi/pregiudizi e promuovere una comprensione più profonda e inclusiva delle dinamiche migratorie contemporanee.

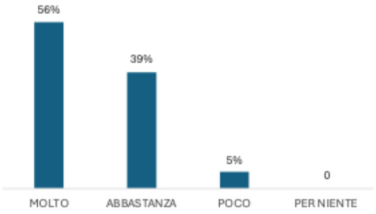


Figura 39. Alla luce dell'attività svolta, pensi che l'utilizzo dei materiali conservati presso gli archivi della scrittura popolare possa migliorare l'acquisizione di conoscenze storiche sulla tematica migratoria italiana tra Ottocento e Novecento?

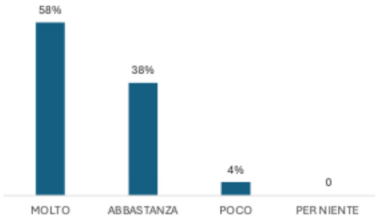


Figura 40. Il percorso svolto ti ha permesso di acquisire una maggiore comprensione del fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento?

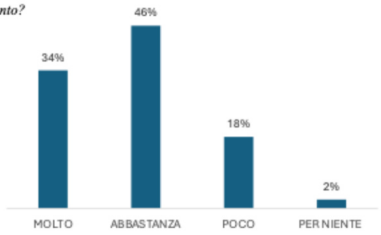


Figura 41. Pensi che il percorso svolto possa aiutare ad abbattere stereotipi/pregiudizi che ruotano intorno alla tematica migratoria presente?

Il questionario ha indagato l'efficacia dell'acquisizione di conoscenze relative alle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento nel favorire una migliore comprensione delle migrazioni contemporanee. I risultati evidenziano una percezione prevalentemente positiva da parte degli studenti: il 61% degli intervistati ritiene che il percorso li abbia aiutati «abbastanza» a comprendere le dinamiche migratorie attuali, mentre il 26% afferma che li abbia aiutati «molto». Un 12% dei partecipanti giudica invece l'impatto «limitato» e solo l'1% dichiara che il percorso «non abbia contribuito» in alcun modo a migliorare la propria comprensione (Fig. 42).

Questi dati indicano che il collegamento tra la storia delle migrazioni passate e i fenomeni migratori contemporanei è stato colto dalla maggior parte degli studenti, sebbene con differenti livelli di approfondimento. È opportuno sottolineare che il percorso proposto non affrontava in modo diretto il tema delle migrazioni contemporanee, ma lo considerava in maniera trasversale, il che può spiegare le diverse percezioni registrate.

Il questionario ha successivamente analizzato il valore percepito dai partecipanti rispetto all'affiancamento di attività laboratoriali alle tradizionali lezioni di storia. I risultati evidenziano un consenso quasi unanime sull'utilità di questo approccio: il 62% degli studenti si è dichiarato «molto d'accordo» e il 34% «abbastanza d'accordo» riguardo all'efficacia dell'integrazione. Solo una piccola minoranza, pari al 4%, ha espresso un'opinione più scettica, dichiarandosi «poco d'accordo» (Fig. 43).

La combinazione di metodologie tradizionali, come l'impiego del manuale scolastico, con approcci pratici ed esperienziali, quali i laboratori didattici, è quindi percepita in modo positivo dagli studenti,

contribuendo probabilmente a una maggiore partecipazione e a un apprendimento più significativo. Questa preferenza può essere interpretata alla luce di alcuni concetti pedagogico-didattici:

- *Apprendimento attivo*: i laboratori didattici favoriscono un approccio attivo all'apprendimento, coinvolgendo direttamente gli studenti attraverso attività che stimolano la curiosità, il pensiero critico e la partecipazione. Rispetto alla semplice lettura del manuale, questo tipo di esperienza può rendere l'esperienza più vicina agli studenti;

- *Apprendimento multisensoriale*: l'utilizzo del manuale in combinazione con fonti storiche, attività laboratoriali e discussioni guidate, stimola diverse modalità di apprendimento (visiva, uditiva, cinestetica), rispondendo meglio alle diverse esigenze cognitive degli studenti;

- *Costruzione di competenze*: i laboratori non si limitano alla trasmissione di informazioni, ma favoriscono anche lo sviluppo di competenze trasversali, come il lavoro di gruppo, la capacità di analisi critica e la risoluzione di problemi;

- *Motivazione intrinseca*: il coinvolgimento attivo in attività laboratoriali può incrementare la motivazione degli studenti, migliorandone l'attenzione e la percezione di utilità del percorso educativo.

I risultati emersi evidenziano l'importanza di integrare sempre più frequentemente metodologie didattiche innovative con strumenti tradizionali. Tale approccio consente di valorizzare i punti di forza di entrambe le modalità, dando vita a percorsi formativi dinamici e stimolanti. È tuttavia opportuno considerare anche il dato relativo al 4% degli studenti che si sono dichiarati poco d'accordo sull'efficacia dell'affiancamento laboratoriale. Questo elemento rappresenta un indicatore di criticità, suggerendo l'opportunità di ulteriori approfondimenti volti a indagare le cause della percezione negativa e a migliorare l'efficacia dell'integrazione tra le diverse metodologie didattiche.
Per quanto riguarda il livello di soddisfazione degli studenti riguardo all'attività laboratoriale svolta, i risultati indicano un giudizio prevalentemente positivo: il 62% dei partecipanti ha dichiarato di essere «molto soddisfatto», mentre il 33% si è detto «abbastanza soddisfatto». Solo una minima parte, pari al 5% degli studenti ha espresso un livello di soddisfazione limitato (Fig. 44).
La soddisfazione riportata dagli studenti è un indicatore chiave per valutare l'efficacia percepita dell'attività laboratoriale, sia dal punto di vista didattico che motivazionale. Questo risultato riflette la capacità del laboratorio di rispondere alle aspettative e ai bisogni educativi della maggior parte dei partecipanti.

Infine, agli studenti è stato chiesto se ritenessero utile proporre in futuro attività laboratoriali simili su altre tematiche storiche. La stragrande maggioranza ha espresso un'opinione positiva: il 78% li considera strumenti «molto utili», mentre il 18% li giudica «abbastanza utili». Solo una minoranza, pari al 3%, li ritiene «poco utili» e appena l'1% «per niente utili» (Fig. 45).

Questi risultati evidenziano un consenso generalizzato sull'efficacia percepita delle attività laboratoriali come strumento educativo, sottolineandone il potenziale valore come metodologia trasversale, applicabile a una vasta gamma di argomenti storici.

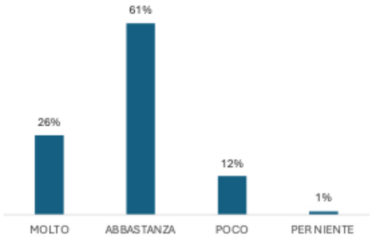


Figura 42. L'acquisizione di conoscenze relative alla tematica migratoria italiana tra Ottocento e Novecento ti ha fornito chiavi di lettura nuove per comprendere le migrazioni presenti

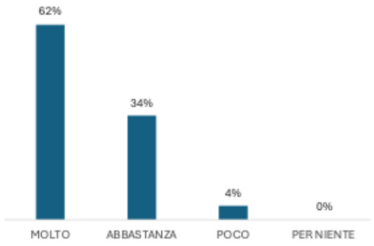


Figura 43. Alla luce dell'attività svolta, pensi potrebbe essere utile affiancare alle lezioni di storia (uso del manuale...) esperienze laboratoriali come quella a cui hai partecipato?

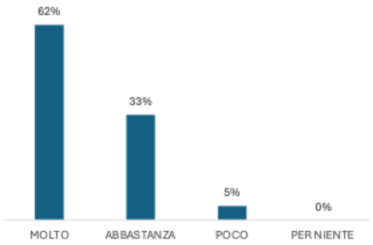


Figura 44. Quanto sei soddisfatto/a dell'attività svolta in generale

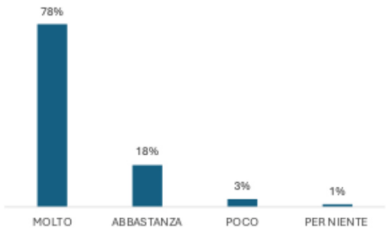


Figura 45. Pensi sarebbe utile proporre progetti simili su altre tematiche storiche?

L'ultima domanda del questionario, a risposta aperta, invita i partecipanti a fornire una valutazione complessiva del progetto, evidenziando punti di forza, criticità, proposte per futuri sviluppi e osservazioni personali. L'analisi qualitativa delle risposte ha restituito un quadro complessivamente positivo dell'esperienza laboratoriale, confermando l'apprezzamento degli studenti per il percorso proposto e offrendo spunti utili per eventuali miglioramenti.

Gli studenti hanno percepito il laboratorio didattico come ben strutturato, chiaro e coinvolgente. La metodologia utilizzata è stata apprezzata in quanto ha permesso di coniugare l'apprendimento teorico con un approccio esperienziale, favorendo una comprensione più approfondita del fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento. È emerso, tuttavia, un parere ricorrente relativo alla prima fase del progetto, dedicata alla lettura e allo studio delle fonti primarie: alcuni studenti hanno definito questa fase meno stimolante rispetto alla fase laboratoriale, pur riconoscendone l'importanza

come momento propedeutico indispensabile per contestualizzare il fenomeno storico e consentire una partecipazione consapevole e informata al laboratorio.

Dal punto di vista delle criticità, le osservazioni sono state limitate. Tra i suggerimenti emersi, si segnala la proposta di rendere più esplicito il collegamento tra i contenuti storici trattati e le migrazioni contemporanee, con l'obiettivo di arricchire il percorso didattico attraverso una dimensione maggiormente attuale e pertinente rispetto al presente. Questo spunto riflette l'interesse manifestato dagli studenti nel confrontare le dinamiche migratorie del passato con quelle del mondo contemporaneo, a favore di una comprensione più integrata e critica dei fenomeni storici.

Un elemento particolarmente significativo è rappresentato dal valore attribuito all'utilizzo dei materiali di scrittura popolare. Secondo quanto riportato, tali materiali hanno facilitato la comprensione del fenomeno migratorio italiano, offrendo una prospettiva "dal basso" che lo ha reso più vicino alla loro esperienza personale.

Infine, molti partecipanti hanno espresso il desiderio di approfondire ulteriori tematiche storiche attraverso strategie didattiche attive. In particolare, è stata manifestata una forte curiosità nel replicare questo approccio per lo studio della Prima e della Seconda guerra mondiale, ritenute argomenti di grande interesse e rilevanza dalla maggior parte degli studenti.

In sintesi, il bilancio emerso dalle risposte evidenzia non solo l'efficacia del progetto nel raggiungere i suoi obiettivi educativi, ma anche il potenziale per un ulteriore sviluppo e ampliamento del modello didattico. I feedback ricevuti suggeriscono che l'integrazione tra rigore scientifico e approcci innovativi sia una strada promettente per favorire un apprendimento significativo.

Gli aspetti positivi che ho imparato tanto
Un argomento interessante coinvolge tantissimo il tema è stato approfondito molto bene vorrei approfondire l'argomento della Prima e Seconda guerra mondiale nello stesso modo
Ho imparato molto
Non trovo aspetti critici, penso sia tutto ciò tutto molto utile per la comprensione. Mi piacerebbe approfondire le immigrazioni di oggi sempre con attività.
Complessivamente sono stati due incontri molto formativi e interessante.
è stato un laboratorio molto interessante e coinvolgente, mi aspettavo più collegamenti e parallelismi con i fenomeni migratori attuali.
Ho trovato il laboratorio molto interessante e ben strutturato. Sarebbe bello svolgere delle lezioni scolastiche con la stessa modalità. Un consiglio che mi sento di dare è fare un maggiore paragone con la situazione migratoria odierna, magari anche con alcune testimonianze
Per quanto riguarda gli aspetti positivi mi è piaciuto molto il fatto che per la "spiegazione" abbiamo utilizzato le storie autentiche di persone reali. Vorrei approfondire di più le esperienze dei singoli individui anche a livello di vita quotidiana.
I materiali didattici innovativi ci hanno permesso di esaminare un argomento che io ritengo molto interessante da un punto di vista più diretto e dettagliato

Il progetto si è rivelato molto interessante e coinvolgente, e mi ha permesso di approfondire argomenti di cui non sapevo molto. Sarebbe interessante approfondire altri argomenti in questo ambito
È molto più efficace affrontare tematiche storiche consultando gli archivi piuttosto che leggere le pagine classiche del libro. Sarebbe interessante anche affrontare argomenti più ampi come le due guerre mondiali e il periodo del fascismo con questo metodo decisamente più coinvolgente.
Progetto molto interessante, esaustivo e coinvolgente. Metodo adatto per ragazzi di un Liceo; probabilmente vorrei approfondire maggiormente argomenti per certi aspetti anche attuali come la povertà nel mondo.
Bello il gioco interattivo, meno 2 ora di lettura delle singole lettere anche se interessante. Vorrei approfondire tematiche più legate alla sfera psicologica legata alle cause di determinati eventi storici
Ho trovato il progetto molto interessante ed esaustivo. Credo che sia molto utile affiancare laboratori e attività ad argomenti così importanti e molto vicino a noi. A mio parare sarebbe importante farlo con ogni (o quasi) argomento di storia
Ho trovato le attività proposte interessanti e coinvolgenti. Mi è piaciuto l'uso della presentazione per la parte teorica affiancato dalle "immagini parlanti" dei migranti. Mi è piaciuto molto l'ultimo laboratorio che ha reso molto l'idea del viaggio e ci ha permesso di immedesimarci nelle emozioni e sentimenti dei viaggiatori.
Il progetto è stato molto interessante e coinvolgente. Mi piacerebbe approfondire ulteriormente la tematica migratoria italiana e conoscere meglio le condizioni di vita delle persone a quel tempo.
aspetti positivi: presentazione coinvolgente e chiara argomenti: le leggi
Un aspetto positivo è il laboratorio dinamico egli argomenti sono stati approfonditi nella maniera corretta.
Interessante
Tutto interessata e spiegato in modo adeguato e coinvolgente
Aspetti positivi: la ottima preparazione della docente che è riuscita ad intrattenerci
Bello
sarebbe bello far partecipare una persona emigrata agli incontri e far raccontare la propria esperienza, si potrebbe anche approfondire di più in modo più complesso e non così semplice
Penso sia stata molto utile per comprendere al meglio l'argomento delle migrazioni
molto coinvolgente
Interessante, di aiuto, approfondire altri argomenti storici
lezioni molto interessanti
è stato molto interessante per approfondire la realtà e per riuscire a interpretare meglio la vita dei migranti. mi è piaciuto molto il modo interattivo che è stato usato per capire
buona esperienza, mi ha portato maggiori conoscenze riguardo l 'argomento.
richiama l'attenzione degli studenti e in questo modo sono più interessati a quello che viene detto e di conseguenza lo ricordano più facilmente
L'interazione con gli studenti è stata efficace nell'apprendimento dell'argomento con l'integrazione di giochi interattivi. Molto gradito ed interessante!!
a volte un po' noioso e in pratica molto interattivo. Argomenti: non parlare solo dei migranti italiani ma anche quelli stranieri
Molto interessante come attiva perché si può collegare con l'attualità. Credo che si sia approfondito bene il tutto
nel complesso progetto interessante

Mi è piaciuta molto la parte interattiva dell'attività e mi hanno interessato molto le tematiche trattate
interessante
Le lettere
aspetto positivi: spiegato con chiarezza e in modo attivo nessun aspetto negativo
È stato coinvolgente ed interessante, vorrei approfondire in che condizione viaggiavano i migranti
Positivi: è stato coinvolgente. Critici: un po' noiosa la prima parte ma allo stesso tempo necessaria e interessante. Argomenti che vorrei approfondire: la vita nei particolari di alcuni migranti
Cose positive Giochi interattivi Supporto visivo e audio Cose negative Alcuni video troppi infantili. Bellissimo lavoro e il tema trattato è molto attuale
positivi interessante e coinvolgente, critici un po' lungo. L'argomento che vorrei approfondire di più è l'immigrazione
tra gli aspetti positivi l'attività è stata molto interessante e ci ha coinvolto tutti, gli aspetti critici, la prima lezione è stata un po' noiosa vorrei approfondire lo spostamento dei migranti
Aspetto positivo sicuramente la inclusività del progetto non solo spiegando ma tramite anche giochi, non ho aspetti critici. Un argomento che sarebbe bello approfondire è lo studio della prima o Seconda guerra mondiale in maniera diversa come questa, facendola vedere sotto occhi differenti. Tutto ciò magari ampliando ancora di più le conoscenze e gli approfondimenti e testimonianze di quello che si vuole raccontare.
gli aspetti positivi sono l'uso di un metodo più pratico e coinvolgente mentre nessun aspetto critico. vorrei approfondire il tema delle migrazioni in generale e in particolare la storia di un personaggio ripercorrendo ogni particolare
Attività coinvolgenti e spiegazione chiare. Mi piacerebbe approfondire i conflitti mondiali
Aspetti positivi sicuramente l'utilizzo di fonti di tale importanza derivanti "dall'archivio ", aspetti critici forse cambierei il gioco in altre attività più coinvolgenti. Un argomento che mi piacerebbe approfondire è quello degli stati coinvolti in quel periodo, ovvero come hanno vissuto questa fase da un punto di vista giuridico, sociale...
Questo progetto è stato molto interessante, aver letto le lettere aiuta a capire ciò che hanno vissuto durante la migrazione e arrivati negli altri paesi. Avrei voluto approfondire il rapporto tra migranti e nativi.
Molto bello La mia squadra ha vinto Consiglio
molto interattivo e divertente, è interessante scoprire lettere di persone riguardo le loro esperienze
secondo me gli argomenti da approfondire potrebbero essere quelli attuali come la guerra in Ucraina, e anche il periodo dal 1915 al 1946
attività coinvolgente su tematiche importanti, l'uso di "un gioco da tavolo" crea interesse
Premetto che sono un grande appassionato di storia e ciò ha reso molto più interessante il tutto. Nonostante ciò trovo che il progetto sia stato svolto in maniera molto chiara, giustamente approfondita e soprattutto alternativa.
Si potrebbe approfondire cosa potevano provare i migranti prima di partire. Gli aspetti positivi sono stati di approfondire argomenti che magari per metà potrebbero essere anche ignorati o non compresi molto bene.
Interessante e coinvolgente
argomenti molto interessanti e molto comprensibili, utili per arricchire le nostre conoscenze
in base al progetto che abbiamo svolto, mi sono immedesimato in quella che è stata ed è tutt'ora una realtà molto complicata per migliorare uno stile di vita
È stata un'attività coinvolgente, interessante è stato molto bello il gioco da tavola
è importante per essere a conoscenza dei cambiamenti passati e odierni

positivo: coinvolgimento approfondimento: ogni tematica di possibile discriminazione
L'attività svolta mi è piaciuta molto. Penso che si potrebbero proporre altre attività di questo genere toccando anche tematiche differenti. Penso che attività di questo tipo possano portare più consapevolezza e conoscenze tra le persone
È molto esaustivo e illuminate. Complimenti
È stato molto bello, organizzato benissimo e facendo anche un bel gioco. È stato molto interessante, con molti aspetti positivi come l'acquisizione di informazioni nuove.
Ho trovato il laboratorio molto interessante, mi ha aperto a nuovi interessi rispetto alla storia che spesso non viene studiata così approfonditamente. Mi piacerebbe molto approfondire anche altri argomenti come la Seconda guerra mondiale. È stata un'attività molto bella.
attività molto interessante, coinvolgente e istruttiva approfondimento sulla Prima guerra mondiale
Aspetti positivi: attività ben strutturata e resa interessante grazie al coinvolgimento attivo degli studenti Aspetti critici: nessuno. Vorrei approfondire il periodo della prima e Seconda guerra mondiale.
nuove conoscenze
Penso che sia stato un progetto molto carino, si vede che è svolto da una persona che è appassionata della Seconda guerra mondiale.
Interessante, chiaro, interessante l'uso dei libri illustrati animati non ho altri argomenti da approfondire
Il progetto svolto ha degli aspetti positivi e sono: la voglia di parlare di argomenti interessanti, a livello didattico vedere video e altre cose non fa stancare, molto interattivo. Come lati negativi sicuramente la poca voglia della classe e magari la troppa presenza di studenti, è colpa nostra.
Argomenti molto interessanti
Aspetti positivi: coinvolgimento
Tutto positivo
è stato molto interessante soprattutto per comprendere di più la storia
Lavoro molto utile in tutto
è stato interessante per comprendere di più la storia
É stata una esperienza molto utile e interessante, come argomento da approfondire sarebbe bello la prima e la Seconda guerra mondiale dal punto di vista dei soldati.
Mi ha entusiasmato il gioco interattivo che abbiamo fatto e anche la spiegazione che è stata molto leggera ma allo stesso tempo piena di argomenti interessanti, nel complesso questa esperienza mi è piaciuta tantissimo!
Gli aspetti positivi sono molti, ad esempio, approfondire periodi della storia che secondo me con quest'attività apprendi molto di più rispetto a studiare sul libro É stata un'attività molto interessante, leggera e coinvolgente
Aspetti positivi: - Coinvolgimento degli alunni- Leggerezza nello spiegare i temi affrontati. Vorrei approfondire le tematiche sugli spostamenti migratori effettuati in giro per il mondo e non solo quelli Italiani. Le lezioni effettuate sono state molto coinvolgenti e prive di pesantezza sia riguardo agli argomenti trattati che alla spiegazione.
Bel progetto. Come aspetti positivi ti arricchisce sul lato cognitivo ampliando la mente; aspetti negativi forse certe volte diventava un po' pesante però questo potrebbe essere anche per via del fatto che non a tutti può piacere la storia. Sarebbe bello approfondire le emozioni provate dalle famiglie che li aspettavano anche se non so se sia effettivamente possibile.

Tabella 5. Bilancio complessivo

IV.5 – Risultati in itinere

I questionari somministrati si sono rivelati uno strumento prezioso ed efficace per valutare l'impatto dell'intervento educativo. Accanto a questi, un contributo altrettanto significativo è stato fornito dai brainstorming strutturati realizzati tramite la piattaforma Wooclap durante il primo incontro laboratoriale. Questa metodologia ha permesso di raccogliere in tempo reale percezioni, idee ed emozioni degli studenti, arricchendo il quadro di analisi con osservazioni dirette e partecipate. Gli studenti sono stati coinvolti attraverso due domande. La prima, «Quale parola assoceresti al termine migrazioni?», ha invitato a esplorare associazioni immediate e spontanee, rivelando un panorama di emozioni e idee legate alla complessità del fenomeno migratorio. La seconda, «Di quale oggetto, materiale o immateriale, non potresti fare a meno in caso di partenza?», ha spinto i partecipanti a una riflessione personale e immaginativa, ponendoli idealmente al centro di una situazione di partenza o distacco. L'obiettivo principale di questa attività non era soltanto stimolare la creatività, ma anche esplorare il sistema di valori, i sentimenti e le idee che i giovani collegano al fenomeno migratorio.

L'analisi delle risposte non ha fornito solamente una visione delle percezioni individuali, ma anche una rappresentazione collettiva della migrazione. Alla domanda «Quale parola assoceresti al termine migrazione?» i termini associati più ricorrentemente sono stati «spostamento» (6 scuole), «cambiamento» (6 scuole), «viaggio» (4 scuole), «trasferimento» (3 scuole), «miglioramento» (2 scuole), «speranza» (2 scuole) e «diversità» (2 scuole). Queste parole mettono in luce una comprensione prevalentemente neutrale o positiva del fenomeno migratorio, enfatizzando il movimento fisico e simbolico verso una nuova condizione di vita. Sono parole che suggeriscono dinamismo, possibilità di crescita e apertura ad esperienze diverse. Accanto a queste, sono emerse parole meno frequenti ma comunque significative, che permettono di approfondire ulteriormente il modo in cui gli studenti percepiscono la migrazione. Alcune scuole hanno utilizzato termini che sottolineano il lato drammatico e complesso del fenomeno, come «tensione«, «rischio», «sacrificio», «dolore», «povertà», «negativo», «razzismo» e «invasione». Questi termini evidenziano una visione problematica e conflittuale della migrazione, associandola alle difficoltà, alle paure e ai conflitti che spesso accompagnano l'arrivo di persone straniere da contesti diversi. L'uso della parola «invasione», in particolare, suggerisce una percezione polarizzata che potrebbe riflettere stereotipi e pregiudizi radicati.

Un altro elemento interessante emerso riguarda l'associazione della migrazione a regioni specifiche dell'Italia, come la Sicilia e la Calabria. Questi riferimenti sembrano richiamare un altro stereotipo diffuso che vede il migrante italiano come proveniente dalle regioni del Sud Italia: dettaglio che offre

uno spunto per riflettere su come la migrazione venga ancora oggi percepita non solo come un fenomeno globale, ma anche come una realtà interna al Paese.

Infine, è necessario sottolineare un elemento critico emerso nei brainstorming: alcuni studenti dell'Istituto "Casaregis" hanno utilizzato termini non pertinenti o poco rispettosi per descrivere la migrazione. Questo aspetto segnala una potenziale mancanza di sensibilità e consapevolezza sul tema, e rappresenta un'opportunità per approfondire il lavoro educativo su argomenti come il rispetto, l'inclusione e la complessità dei fenomeni migratori. È fondamentale intervenire per promuovere un approccio più consapevole e informato, che permetta agli studenti di comprendere le molteplici sfaccettature di questo tema, evitando banalizzazioni o giudizi affrettati (Figg. 46-54).

Figura 46. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Rosselli, classe 4°

Figura 47. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Rosselli, classe 5°

Figura 48. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Pertini, classe 4°

Figura 49. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Lanfranconi, classe 4°

Figura 50. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Gobetti, classe 5°

Figura 51. Quale parola associeresti al termine migrazioni? Casaregis, tre classi 4°

Figura 52. Quale parola associeresti al termine migrazioni? CIOFS, classe 2°

Figura 53. Quale parola associeresti al termine migrazioni? CIOFS, classe 3°

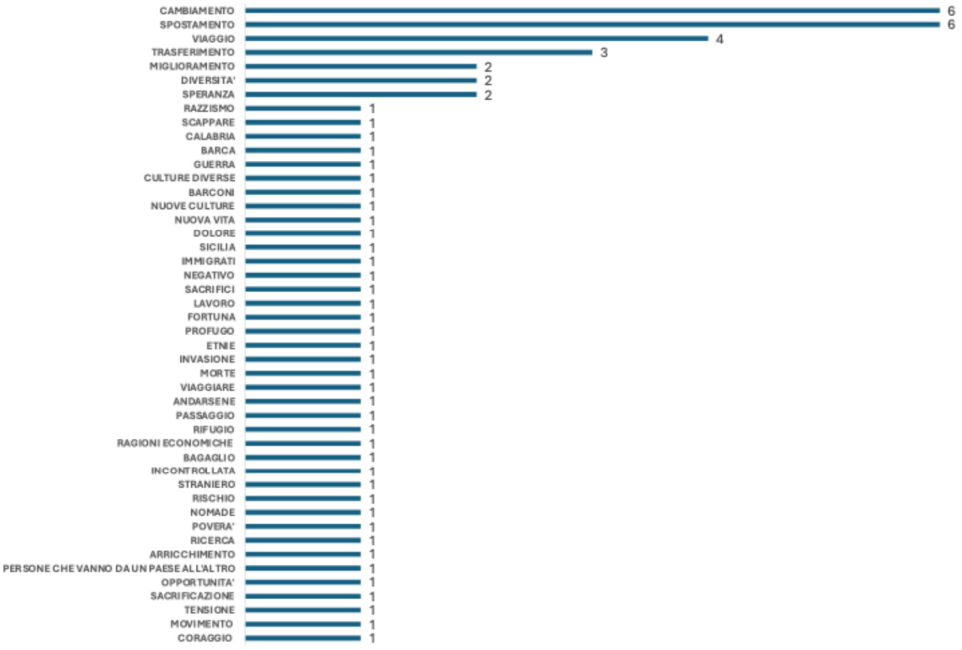


Figura 54. Sintesi parole emerse dalle classi relativa alla domanda «Quale parola associeresti al termine migrazione?»

Alla domanda «Di quale oggetto (materiale o immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza?», il brainstorming ha evidenziato una varietà di risposte che riflettono priorità, emozioni, bisogni pratici e valori personali degli studenti. L'oggetto più frequentemente citato è stato la «fotografia» (7 scuole), seguito dal «telefono» (5 scuole), dal «peluche» e dal «denaro» (4 scuole ciascuno). A seguire, è emersa l'«acqua» e il «ricordo» (3 scuole), mentre altri oggetti e concetti,

come «vestiti», «felicità», «pallone», «speranza» e «diario di bordo» (2 scuole ciascuno), sono stati scelti da un numero minore di classi.

Numerose altre risposte sono state riportate una sola volta, rappresentando scelte individuali o meno comuni, come la «lettera del nonno», il «souvenir», il «passaporto», le «scarpe comode», e oggetti come lo «spazzolino» e il «martello». Tuttavia, un elemento critico anche in questo caso riguarda l'emergere, nelle classi dell'Istituto "Casaregis", di termini inappropriati o poco rispettosi, evidenziando un aspetto su cui prestare attenzione. Questo fenomeno potrebbe riflettere una mancanza di sensibilità verso la tematica migratoria, suggerendo che alcuni studenti non abbiano compreso pienamente la profondità e la serietà del percorso didattico (Fig. 55-63).

Figura 55. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Rosselli, classe 4°

Figura 56. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Rosselli, classe 5°

Figura 57. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Pertini, classe 4°

Figura 58. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Lanfranconi, classe 4°

Figura 59. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Gobetti, classe 5°

Figura 60. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? Casaregis, classe 4°

Figura 61. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? CIOFS, classe 2°

Figura 62. Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza? CIOFS, classe 3°

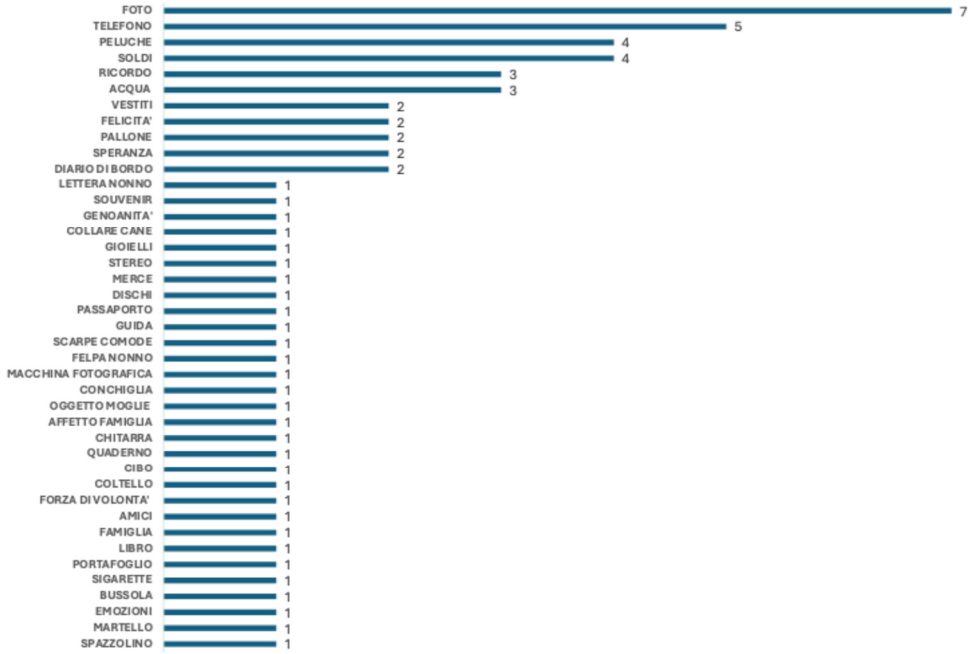


Figura 63. Sintesi parole emerse dalle classi relativa alla domanda «Di quale oggetto (materiale/immateriale) non potresti fare a meno in caso di partenza?»

In conclusione, l'analisi dei brainstorming ha evidenziato una complessità di percezioni, emozioni e priorità che gli studenti associano al fenomeno migratorio e all'idea di partenza. Le risposte raccolte riflettono una varietà di prospettive, che vanno da interpretazioni positive e dinamiche, come cambiamento, viaggio e speranza, a visioni più problematiche legate a difficoltà e pregiudizi, come tensione, sacrificio e razzismo. Parallelamente, la riflessione sugli oggetti materiali e immateriali di

cui non si potrebbe fare a meno in caso di partenza ha messo in luce un'ampia gamma di valori personali, sottolineando quanto l'identità individuale e il senso di sicurezza siano centrali in situazioni di cambiamento e distacco. Anche in questo caso sono emersi elementi critici riguardanti risposte inappropriate o poco rispettose degli studenti dell'istituto professionale "Casaregis" che richiamano la necessità di interventi educativi mirati di sensibilizzazione.
Tali interventi non solo aiuterebbero a colmare eventuali lacune nella comprensione del fenomeno migratorio, ma contribuirebbero anche a formare cittadini più consapevoli e capaci di affrontare le sfide di una società sempre più globale ed interconnessa.

IV.6 – Limiti dello studio: riflessioni e spunti di intervento

In questo studio sono emersi alcuni limiti che hanno condizionato non solo l'efficacia dell'intervento educativo, ma parzialmente anche la qualità e la rappresentatività dei dati raccolti. Tra i primi ostacoli incontrati vi è quello relativo alla difficoltà nel reperire scuole disponibili a partecipare alla ricerca. Le scuole, infatti, si sono dimostrate reticenti ad aggiungere un'attività laboratoriale supplementare al già impegnativo curricolo scolastico. Questo perché, come già evidenziato, da un lato la limitata quantità di ore settimanali dedicate all'insegnamento della storia, rende difficile, se non del tutto incompatibile, l'inserimento di un laboratorio didattico aggiuntivo. Dall'altro, si evidenzia la mancanza di progettualità interdisciplinare che avrebbe potuto prevedere l'inserimento del laboratorio trasversalmente nel curriculum scolastico di diverse discipline ottimizzandone così il tempo a disposizione. Questo ha limitato il campione di scuole partecipanti (sei, per un totale di otto classi): un campione di dimensioni maggiori avrebbe consentito di approfondire ulteriormente le opinioni degli studenti sul fenomeno migratorio, offrendo una base di riflessione più ampia, diversificata e ricca di sfumature.
Un limite emerso riguarda inoltre l'utilizzo della tecnologia durante il laboratorio, fondato sull'assunto che tutti gli studenti disponessero di smartphone o dispositivi connessi a Internet. Questo presupposto si è rivelato non inclusivo, facendo emergere un divario tecnologico tra chi possedeva strumenti adeguati e chi non aveva accesso né a dispositivi personali né a connessioni dati. Tale disparità ha penalizzato alcuni studenti, impedendo loro di partecipare pienamente alle attività interattive previste tramite piattaforme digitali come Wooclap.
La scelta di coinvolgere contemporaneamente tre classi dell'istituto "Casaregis" non è risultata strategica e non ha portato buoni risultati: sebbene la volontà fosse quella di coinvolgere un numero maggiore di studenti, la gestione di un gruppo classe elevato ha complicato l'interazione e la qualità del laboratorio. In questa scuola sono emerse problematiche legate ai comportamenti inopportuni di

alcuni studenti, attribuibili a diversi fattori: innanzitutto, l'elevato numero di partecipanti ha generato confusione e dispersione, ostacolando l'instaurazione di un dialogo efficace e personalizzato con il gruppo. Inoltre, la composizione numerosa e poco coesa dell'aula ha limitato il coinvolgimento individuale, favorendo atteggiamenti poco partecipativi e, in alcuni casi, provocatori.

In conclusione, sebbene i limiti riscontrati abbiano rappresentato delle difficoltà, essi offrono anche opportunità significative per riflessioni e miglioramenti futuri. Le problematiche emerse, come la disparità nell'accesso alla tecnologia o la difficoltà di gestione di gruppi numerosi, forniscono indicazioni chiare per ottimizzare l'efficacia e l'inclusività dei laboratori. In particolare, sarebbe opportuno considerare l'introduzione di soluzioni tecnologiche più accessibili per tutti gli studenti, magari tramite il supporto di dispositivi condivisi o agevolazioni per chi non dispone di strumenti personali. Inoltre, la gestione di gruppi più piccoli o più coesi potrebbe favorire una partecipazione più attiva e un coinvolgimento maggiore da parte di ciascun studente. La personalizzazione dell'approccio didattico, che tenga conto delle diverse esigenze e dei livelli di preparazione degli studenti, potrebbe contribuire a creare un ambiente più stimolante e inclusivo, capace di minimizzare le criticità riscontrate e massimizzare l'efficacia dell'intervento educativo.

Allegato 1 (IV) – Questionario pre-intervento

Il presente questionario è finalizzato a indagare la percezione dello studio della storia, con particolare attenzione all'importanza attribuita alla disciplina e alle metodologie didattiche adottate. Un focus specifico è dedicato alla tematica delle migrazioni, al fine di esplorare in che modo il passato si intrecci con il presente, offrendo spunti preziosi sulla comprensione della storia e sull'impatto che essa ha sulle nostre vite. Il questionario è anonimo e le risposte saranno utilizzate esclusivamente a scopi di ricerca. Grazie per la partecipazione.

Buon lavoro!

Dati socio anagrafici

Le domande che verranno presentate qui di seguito relative ai dati socio-anagrafici – come sesso, nazionalità, anno di frequenza e tipologia di scuola – sono essenziali per contestualizzare i risultati della ricerca e ottenere una visione completa del campione di studenti partecipanti.

Sesso

- o F
- o M
- o ALTRO

Raccogliere informazioni sul sesso permette di verificare se esistono differenze di percezione o di apprendimento della storia tra studenti di generi diversi. Inoltre, inserire l'opzione "Altro" garantisce inclusività e rispetto per tutte le identità di genere, rendendo la ricerca più sensibile alle diversità personali.

Nazionalità

Questo dato consente di comprendere se e in che modo le esperienze personali, come un background migratorio, possano influire sull'interesse e sulla comprensione dei temi legati alla storia delle migrazioni. La nazionalità può offrire ulteriori elementi di lettura sui risultati, soprattutto quando si indaga su argomenti come le migrazioni, che possono avere un significato particolare per studenti di origine straniera o di famiglie migranti.

Che classe frequenti attualmente?

- o Prima superiore
- o Seconda superiore
- o Terza superiore
- o Quarta superiore
- o Quinta superiore

Il livello scolastico fornisce un'indicazione sulle conoscenze e competenze generali degli studenti, influenzando la loro capacità di analisi e comprensione dei contenuti. Conoscere l'anno di

frequenza permette di individuare eventuali differenze di apprendimento e interesse a seconda della maturità e delle esperienze scolastiche svolte.

Che tipologia di scuola frequenti attualmente?

- Liceo
- Istituto tecnico
- Professionale
- Ente di formazione professionale

Indagare la tipologia di istituto scolastico frequentato può offrire indicazioni significative sull'approccio degli studenti nei confronti delle discipline umanistiche, in particolare della storia.

Quale è il nome della tua scuola?

Identificare la scuola frequentata consente di tenere traccia del contesto specifico in cui si svolge la ricerca. Le scuole possono variare molto in termini di ambiente, risorse e composizione socio-culturale degli studenti.

Guardando il passato per costruire il futuro: la didattica della storia

Le domande sull'interesse per la storia, sulle modalità di insegnamento e sui metodi di apprendimento adottati sono fondamentali per comprendere il rapporto che i giovani instaurano con la disciplina e per individuare le pratiche didattiche percepite come più efficaci. Ciascun quesito fornisce elementi preziosi non solo per valutare il livello di coinvolgimento, ma anche per analizzare preferenze e abitudini legate allo studio della storia.

Provi curiosità per lo studio della storia?

- SI
- NO

Questa domanda consente di valutare il grado di interesse verso la storia, offrendo un'indicazione iniziale sulla motivazione all'apprendimento. Rilevare un basso livello di curiosità può suggerire la necessità di rinnovare le pratiche didattiche, adottando approcci più stimolanti e coinvolgenti per favorire una maggiore partecipazione e rendere la disciplina più accessibile e significativa.

Quale periodo storico ti interessa particolarmente?

- PREISTORIA: dalle prime testimonianze dell'esistenza dell'uomo all'invenzione della scrittura
- ETÀ ANTICA: dall'invenzione della scrittura (3500 a.C.) alla caduta dell'Impero Romano d'Occidente (476 d.C.)
- ETÀ MEDIEVALE: dalla caduta dell'Impero Romano d'Occidente (476 d.C.) alla scoperta dell'America (1492)
- ETÀ MODERNA: dalla scoperta dell'America (1492) alla Rivoluzione Francese (1789)
- ETÀ CONTEMPORANEA: dalla Rivoluzione Francese (1789) al tempo presente

L'analisi delle preferenze temporali consente di individuare i periodi storici verso cui si concentra maggiormente l'interesse. Questo tipo di informazione permette non solo di personalizzare l'insegnamento, ma anche di esplorare come le diverse epoche vengano percepite, evidenziando eventuali differenze legate alla familiarità con determinati eventi o alla loro rilevanza per le nuove generazioni.

Ritieni che l'acquisizione di conoscenze storiche per la formazione culturale e di cittadino sia:

- MOLTO IMPORTANTE
- ABBASTANZA IMPORTANTE
- POCO IMPORTANTE

Questa domanda mira a valutare il valore attribuito alla storia in quanto strumento di formazione culturale e civile. Le risposte permetteranno di comprendere se la disciplina è percepita come un mezzo per interpretare la realtà contemporanea e per sviluppare una cittadinanza consapevole. Tali informazioni risultano preziose anche per orientare l'insegnamento, rafforzando il legame tra lo studio del passato e la sua rilevanza nella vita quotidiana e nel contesto sociale.

La storia, per come viene insegnata a scuola, risulta essere una disciplina:

- INTERESSANTE
- ABBASTANZA INTERESSANTE
- POCO INTERESSANTE

Capire se la storia risulti interessante in base alle modalità con cui viene insegnata è essenziale per valutare l'efficacia degli attuali approcci didattici. Un diffuso disinteresse potrebbe indicare che le metodologie adottate non riescono a stimolare adeguatamente la curiosità degli alunni, suggerendo l'opportunità di rinnovare le strategie educative per rendere l'insegnamento più coinvolgente e significativo.

Nella tua esperienza scolastica, ricordi un argomento storico che ha suscitato in te particolare interesse?

Questa domanda aiuta ad individuare gli argomenti che suscitano maggiore interesse tra gli studenti e può essere utile per comprendere le loro inclinazioni verso determinati temi storici. Identificarli può orientare la progettazione di percorsi didattici futuri, focalizzandosi su quelli che catturano maggiormente l'attenzione degli studenti.

Ti è mai capitato di:

Visitare località importanti per le loro testimonianze storiche	SI	NO
Visitare musei e mostre	SI	NO
Leggere romanzi storici e biografie di personaggi del passato	SI	NO
Seguire documentari storici	SI	NO
Ascoltare racconti del passato da testimoni diretti degli eventi storici	SI	NO

Queste domande esplorano le esperienze extrascolastiche degli studenti in relazione allo studio della storia, mettendo in luce come tali attività possano arricchire la loro comprensione e favorire un coinvolgimento più profondo nella disciplina. Inoltre, consentono di valutare l'efficacia di esperienze come visite a musei, partecipazione a eventi tematici o incontri con testimoni diretti, nel promuovere un apprendimento più significativo.

Con i tuoi coetanei ti capita mai di parlare di fatti accaduti nel passato?

- o SI
- o NO

Questa domanda mira a comprendere se, e in che modo, gli studenti parlano di storia nella loro vita quotidiana. Una risposta positiva può offrire preziose indicazioni sui temi storici che suscitano maggior interesse e su come la disciplina si intrecci con le loro esperienze personali. Le conversazioni informali, infatti, possono costituire una forma di apprendimento spontaneo, capace di riflettere l'attualità e la rilevanza dei contenuti storici nella realtà quotidiana.

Se SI quali?

Nello studio del passato ti interessa soprattutto la storia che tratta (max. 2 risposte): Selezionare al massimo 2 opzioni.

- LA VITA DEI GRANDI PERSONAGGI
- LE STORIE DI VITA DELLA GENTE COMUNE
- BATTAGLIE E GUERRE
- LA CULTURA DI UN PAESE
- LA POLITICA
- L'EVOLUZIONE SCIENTIFICA
- L'ECONOMIA

Individuare gli aspetti della storia che suscitano l'interesse degli studenti è fondamentale per capire quali aree tematiche siano più rilevanti per loro. Le risposte forniranno informazioni cruciali per orientare i percorsi didattici verso le aree che gli studenti considerano più significative.

Con quali strumenti i tuoi insegnanti insegnano la storia (max. 2 risposte):

- LEZIONI FRONTALI: spiegazione del docente con scarsa possibilità di interazione da parte degli studenti
- LEGGENDO IL MANUALE SCOLASTICO
- GUARDANDO FILM E DOCUMENTARI
- SVOLGENDO GIOCHI DIDATTICI
- VISITANDO MOSTRE E MUSEI
- CONSULTANDO DOCUMENTI E TESTIMONIANZE

Questa domanda permette di individuare i metodi didattici più frequentemente utilizzati in classe e di analizzare come vengano percepiti dagli studenti. Le risposte offrono l'opportunità di riflettere sull'efficacia degli strumenti attualmente impiegati — come lezioni frontali, libri di testo, film, documentari, giochi didattici, ecc. — e di valutare la possibilità di introdurre approcci alternativi per stimolare maggiore interesse e coinvolgimento nella disciplina.

Attraverso quali strumenti pensi sia più efficace l'apprendimento della storia (max. 2 risposte):

- LEZIONI FRONTALI: spiegazione del docente con scarsa possibilità di interazione da parte degli studenti
- LEGGENDO IL MANUALE SCOLASTICO
- GUARDANDO FILM E DOCUMENTARI
- SVOLGENDO GIOCHI DIDATTICI
- VISITANDO MOSTRE E MUSEI
- CONSULTANDO DOCUMENTI E TESTIMONIANZE

Questa domanda offre una visione chiara delle modalità con cui gli studenti preferirebbero apprendere la storia, consentendo un confronto tra le loro preferenze personali e i metodi attualmente adottati in classe. Eventuali suggerimenti di approcci alternativi possono evidenziare il bisogno di diversificare la didattica per renderla più coinvolgente e in linea con gli interessi degli studenti.

Oltre i confini del tempo: la tematica migratoria tra passato e presente

Le domande dedicate alla tematica migratoria sono state formulate per esplorare le conoscenze, le esperienze personali e le percezioni degli studenti in merito al fenomeno migratorio, sia in chiave storica che contemporanea. L'obiettivo è raccogliere informazioni sul loro livello di consapevolezza, sulle opinioni riguardo agli impatti sociali della migrazione e sull'interesse verso un eventuale approfondimento dell'argomento.

Hai mai preso parte a progetti o iniziative sulla tematica migratoria?

- o SI
- o NO

Questa domanda mira a comprendere se gli studenti abbiano già vissuto esperienze dirette legate al tema della migrazione, ad esempio attraverso progetti scolastici o iniziative extra-scolastiche. Le risposte permettono di valutare il grado di coinvolgimento degli studenti in attività extracurricolari su questo argomento e di cogliere il potenziale educativo di tali esperienze nel promuovere una maggiore consapevolezza e partecipazione.

Se SI, quali?

Pensi sia importante lo studio del fenomeno migratorio:

- o PASSATO (fenomeno migratorio ieri)
- o PRESENTE (fenomeno migratorio oggi)
- o PRESENTE E PASSATO (fenomeno migratorio ieri e oggi)

Questa domanda è fondamentale per capire quale valore gli studenti attribuiscono allo studio del fenomeno migratorio, sia in chiave storica che contemporanea. Consente di comprendere se percepiscono le migrazioni come un evento relegato al passato o se riconoscono l'importanza di analizzarne anche le dinamiche contemporanee, cogliendone la rilevanza nel mondo di oggi.

A tuo avviso, l'impatto del fenomeno migratorio sulla società è:

- o POSITIVO
- o NEGATIVO
- o NE POSITIVO NE NEGATIVO

La risposta a questa domanda offre una panoramica delle opinioni degli studenti sugli effetti della migrazione nella società. Poiché tali opinioni possono essere influenzate da fattori socio-culturali e da esperienze personali, la domanda permette di indagare come gli studenti percepiscono

l'impatto della migrazione in termini di integrazione, sviluppo economico e sfide sociali, contribuendo a delineare il loro livello di consapevolezza e sensibilità sul tema.

Perché POSITIVO:

Perché NEGATIVO:

Perché NE POSITIVO NE NEGATIVO:

Hai mai avuto esperienze personali o familiari legate alla migrazione?

- SI
- NO

Questa domanda ha l'obiettivo di indagare se gli studenti abbiano vissuto esperienze dirette di migrazione o se appartengano a famiglie con una storia migratoria. Tali informazioni possono far emergere legami personali ed emotivi che influenzano la loro percezione del fenomeno, contribuendo a una comprensione più profonda delle diverse prospettive presenti all'interno del gruppo classe.

Se SI racconta:

Hai mai assistito ad episodi discriminatori nei confronti di persone straniere presenti in Italia?

- SI
- NO

Questa domanda indaga il livello di consapevolezza degli studenti rispetto alla discriminazione connessa al fenomeno migratorio, esplorando anche l'eventuale presenza di esperienze dirette o indirette in tal senso. Risulta particolarmente utile per comprendere come la migrazione venga percepita, vissuta e discussa all'interno della loro comunità di riferimento.

Se SI, in quale contesto?

Questa domanda consente di approfondire in quale contesto gli studenti abbiano osservato episodi di discriminazione, fornendo spunti utili per sviluppare strategie educative mirate a sensibilizzare sul tema della migrazione e sulla lotta contro le discriminazioni.

Ti è mai capitato di affrontare argomenti di storia delle migrazioni con l'utilizzo di documenti d'archivio, testimonianze orali dirette, lettere, diari, filmati...

- SI
- NO

Questa domanda ha l'obiettivo di verificare se gli studenti abbiano avuto esperienze didattiche relative alla storia delle migrazioni con l'utilizzo di fonti storiche originali.

Se SI, di quale periodo storico (migrazioni presenti/migrazioni passate) e con quali fonti?

Questa domanda fornisce informazioni sui materiali e le risorse didattiche impiegate per affrontare la storia delle migrazioni, permettendo di analizzare quali periodi storici siano stati esplorati in modo più approfondito e quali fonti abbiano avuto un ruolo determinante nel favorire la comprensione del fenomeno migratorio.

La tua insegnante/il tuo insegnante ti parla del fenomeno migratorio contemporaneo?

- SI
- NO

Questa domanda esplora se il fenomeno della migrazione contemporanea venga trattato nel programma scolastico, offrendo un indicatore della sua rilevanza all'interno dell'attuale curriculum educativo.

Se SI, quale materiale utilizza per farlo?

La domanda approfondisce quali strumenti didattici vengono utilizzati per affrontare il fenomeno migratorio contemporaneo, permettendo di valutare l'efficacia dei materiali (documentari, articoli, discussioni, ecc.) utilizzati in classe.

La tua insegnante/il tuo insegnante di storia parla del fenomeno migratorio italiano tra '800 e '900?

- o SI
- o NO

Questa domanda verifica se la storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento viene affrontata a scuola.

Se SI, quale materiale utilizza per farlo?

Simile alla domanda precedente, questa indaga quali risorse didattiche vengano utilizzate per trattare la storia delle migrazioni italiane tra Ottocento e Novecento, consentendo di comprendere meglio la varietà e la qualità dei contenuti presentati.

Ti piacerebbe approfondire la tematica migratoria relativa al tempo:

- o PRESENTE
- o PASSATO
- o PRESENTE E PASSATO

La domanda mira a esplorare l'interesse degli studenti nel comprendere le migrazioni in relazione al loro contesto storico, cercando di capire se preferiscono un approfondimento sulle migrazioni storiche, su quelle contemporanee o se invece optano per un approccio che integri entrambi gli aspetti.

Pensi di conoscere sufficientemente la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900?

- o SI
- o NO
- o IN PARTE

Questa domanda indaga l'autovalutazione degli studenti sulla loro conoscenza delle migrazioni storiche italiane, fornendo un'indicazione del grado di consapevolezza che gli studenti possiedono su questo tema specifico.

Pensi possa essere utile approfondire la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900 per comprendere il tempo presente?

- SI
- NO
- IN PARTE

La risposta a questa domanda aiuta a comprendere se gli studenti percepiscono una connessione tra la storia delle migrazioni italiane e le dinamiche migratorie contemporanee, indicando se ritengono utile stabilire legami tra passato e presente.

Con quali strumenti ti piacerebbe approfondire la storia delle migrazioni italiane tra '800 e '900? (max. 2 risposte)

- LEZIONI FRONTALI: spiegazione del docente con scarsa possibilità di interazione da parte degli studenti
- LEGGENDO IL MANUALE SCOLASTICO
- GUARDANDO FILM E DOCUMENTARI
- SVOLGENDO GIOCHI DIDATTICI
- VISITANDO MOSTRE E MUSEI
- CONSULTANDO DOCUMENTI E TESTIMONIANZE

Le modalità didattiche proposte in questa domanda consentono di raccogliere le preferenze degli studenti su come desiderano approfondire la storia delle migrazioni italiane, offrendo spunti utili per orientare la progettazione dei futuri percorsi didattici.

Allegato 2 (IV) – Questionario post-intervento

Gentile studente, il questionario rappresenta uno strumento fondamentale per valutare l'attività didattica svolta. La tua partecipazione è anonima e le risposte saranno utilizzate esclusivamente a scopo di ricerca.

Grazie per il tuo contributo!

Dati socio-anagrafici

Sesso

- o F
- o M
- o ALTRO

Raccogliere informazioni sul sesso permette di verificare se esistono differenze di percezione o di apprendimento della storia tra studenti di generi diversi. Inoltre, inserire l'opzione "Altro" garantisce inclusività e rispetto per tutte le identità di genere, rendendo la ricerca più sensibile alle diversità personali.

Nazionalità

Questo dato consente di comprendere se e in che modo le esperienze personali, come un background migratorio, possano influire sull'interesse e sulla comprensione dei temi legati alla storia delle migrazioni. La nazionalità può offrire ulteriori elementi di lettura sui risultati, soprattutto quando si indaga su argomenti come le migrazioni, che possono avere un significato particolare per studenti di origine straniera o di famiglie migranti.

Che classe frequenti attualmente?

- o Prima superiore
- o Seconda superiore
- o Terza superiore
- o Quarta superiore
- o Quinta superiore

Il livello scolastico fornisce un'indicazione sulle conoscenze e competenze generali degli studenti, influenzando la loro capacità di analisi e comprensione dei contenuti. Conoscere l'anno di frequenza permette di individuare eventuali differenze di apprendimento e interesse a seconda della maturità e delle esperienze scolastiche svolte.

Che tipologia di scuola frequenti attualmente?

- Liceo
- Tecnico
- Professionale
- Ente di formazione

Indagare la tipologia di istituto scolastico frequentato può offrire indicazioni significative sull'approccio degli studenti nei confronti delle discipline umanistiche, in particolare della storia.

Quale è il nome della tua scuola?

Identificare la scuola frequentata consente di tenere traccia del contesto specifico in cui si svolge la ricerca. Le scuole possono variare molto in termini di ambiente, risorse e composizione socio-culturale degli studenti.

Gli argomenti trattati durante lo svolgimento dell'attività sono risultati:

Chiari	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Interessanti	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Coerenti con i tuoi bisogni ed aspettative	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Vicini alla realtà e alle problematiche del tempo presente	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Adeguati rispetto al tuo livello di conoscenze	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

Questa domanda ha l'obiettivo di valutare come gli studenti percepiscono la qualità e la rilevanza dei contenuti proposti. Se gli studenti segnalano che gli argomenti non sono stati chiari, interessanti o adatti al loro livello di conoscenza, ciò potrebbe indicare la necessità di rivedere la modalità di presentazione dei contenuti o di adattare l'attività per meglio rispondere alle loro aspettative. Il feedback ricevuto è cruciale per migliorare la progettazione e l'efficacia delle future attività didattiche.

Ritieni che le metodologie didattiche utilizzate siano state:

Adeguate rispetto ai contenuti da sviluppare	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Favorevoli al coinvolgimento dei partecipanti	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Di aiuto al processo di apprendimento	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Favorevoli al confronto e allo scambio di esperienze	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

Questa domanda ha lo scopo di valutare l'efficacia dei metodi didattici utilizzati durante l'attività, con particolare attenzione al coinvolgimento, alla comprensione e all'interazione. Si chiede agli studenti di riflettere sull'adeguatezza dei metodi rispetto ai contenuti, sulla loro capacità di stimolare la partecipazione attiva, facilitare l'apprendimento e favorire il confronto tra i partecipanti. Il feedback ricevuto è prezioso per comprendere se l'approccio didattico ha supportato efficacemente l'apprendimento e, in caso contrario, offre l'opportunità di migliorare l'esperienza didattica futura, rendendola più coinvolgente e più rispondente ai bisogni degli studenti.

Alla luce dell'attività svolta, pensi che l'utilizzo dei materiali conservati presso gli archivi della scrittura popolare possa migliorare l'acquisizione di conoscenze storiche sulla tematica migratoria?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

La domanda indaga se l'utilizzo dei materiali conservati negli archivi della scrittura popolare sia considerato utile per acquisire conoscenze storiche sulla tematica delle migrazioni.

Il percorso svolto ti ha permesso di acquisire una maggiore comprensione del fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

Questa domanda valuta l'efficacia dell'attività laboratoriale per la comprensione del fenomeno migratorio. Un punteggio basso potrebbe indicare una difficoltà degli studenti nell'afferrare i concetti trattati, suggerendo la necessità di rivedere o adattare i contenuti proposti.

Pensi che il percorso svolto possa aiutare ad abbattere stereotipi/pregiudizi che ruotano intorno alla tematica migratoria presente?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

Questa domanda misura il potenziale impatto sociale dell'attività, valutandone la capacità di influenzare e modificare i pregiudizi degli studenti. Si tratta di un obiettivo particolarmente rilevante, in quanto il successo dell'attività viene considerato non solo sul piano informativo, ma anche come strumento di sensibilizzazione.

L'acquisizione di conoscenze relative alla tematica migratoria italiana tra Ottocento e Novecento ti ha fornito chiavi di lettura nuove per comprendere le migrazioni presenti?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

La domanda indaga se lo studio delle migrazioni passate sia stato percepito come utile per interpretare le migrazioni presenti, un aspetto fondamentale per evidenziare la rilevanza attuale della storia. Se gli studenti non riconoscono questo collegamento, potrebbe essere opportuno rivedere l'impostazione del laboratorio didattico.

Alla luce dell'attività svolta, pensi potrebbe essere utile affiancare alle lezioni di storia (uso del manuale...) esperienze laboratoriali come quella a cui hai partecipato?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

Questa domanda invita lo studente a riflettere sul valore aggiunto dell'attività laboratoriale rispetto alla tradizionale lezione di storia basata sui manuali scolastici, offrendo l'opportunità di esprimere se l'approccio pratico e interattivo abbia arricchito la comprensione e reso lo studio della storia più interessante e coinvolgente.

Quanto sei soddisfatto/a dell'attività svolta in generale

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

Questa domanda vuole misurare il livello complessivo di soddisfazione degli studenti riguardo all'attività svolta. Essa permette di valutare in che misura l'attività ha incontrato le aspettative degli studenti e se è stata percepita come utile e piacevole. Un alto grado di soddisfazione indica che l'attività è riuscita a coinvolgere e a rispondere ai bisogni formativi degli studenti, mentre una valutazione bassa suggerisce la necessità di apportare cambiamenti o miglioramenti per future esperienze didattiche.

Pensi sarebbe utile proporre progetti simili su altre tematiche storiche?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

Questa domanda indaga l'interesse degli studenti nell'estendere l'approccio esperienziale ad altre tematiche storiche. Se gli studenti ritengono che progetti simili sarebbero utili per lo studio di diverse epoche o argomenti, questo feedback potrebbe incentivare gli insegnanti a sviluppare nuovi laboratori o percorsi pratici, contribuendo a diversificare l'offerta didattica e a rendere l'insegnamento della storia più stimolante.

BILANCIO COMPLESSIVO
Potresti fare un bilancio complessivo del progetto svolto segnalandoci:

-gli aspetti positivi e gli aspetti critici;
-gli argomenti che vorresti approfondire;
-ulteriori osservazioni e suggerimenti.

La richiesta di un bilancio complessivo permette agli studenti di fare una valutazione globale dell'esperienza, sottolineando ciò che hanno apprezzato e ciò che potrebbe essere migliorato. Gli studenti possono indicare gli argomenti che vorrebbero approfondire, fornendo indicazioni per futuri progetti e dimostrando interesse per specifici temi storici. Infine, le osservazioni e suggerimenti consentono agli studenti di esprimere liberamente idee o miglioramenti che potrebbero non essere stati coperti nelle domande precedenti, offrendo un feedback prezioso per l'organizzazione e l'efficacia delle attività didattiche future.

V – CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca intrapreso in questa tesi ha avuto come fulcro l'esplorazione del potenziale formativo degli archivi di scrittura popolare, in particolare dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare dell'Università di Genova (ALSP), nell'ambito dell'educazione alla complessità del fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento. L'esperienza progettuale che ha coinvolto attivamente alcune scuole del territorio genovese ha rappresentato un percorso significativo, evidenziando come l'approccio diretto e personale alle narrazioni possa ri-attivare l'interesse e la partecipazione degli studenti verso una disciplina spesso percepita come distante e astratta.

L'impossibilità materiale di maneggiare materialmente i documenti, proposti in riproduzione digitale, ha limitato sensibilmente l'empatia di cui sono portatori i documenti originali, che – essendo dichiarati di notevole interesse storico – non possono essere portati fuori dalla sede dell'archivio se non previa autorizzazione della Soprintendenza archivistica e bibliografica della Liguria: l'impatto del documento originale per attirare l'interesse degli studenti è stato verificato peraltro in occasione della visita all'ALSP – dotato di spazi limitati – di alcuni alunni delle scuole secondarie superiori coinvolti in specifici progetti, riguardanti ad esempio le testimonianze dei soldati dei due conflitti mondiali e non solo quelle dei migranti.

La constatazione che la storia, così come tradizionalmente veicolata, fatichi a intercettare la sensibilità e le esigenze delle nuove generazioni spinge gli studiosi a ripensare le metodologie didattiche di insegnamento. La decontestualizzazione e la presentazione di eventi passati come sequenze lineari e impersonali rischiano di oscurare la ricchezza delle esperienze umane e la loro intrinseca connessione con il presente. In questo scenario, gli archivi di scrittura popolare emergono come strumenti preziosi, capaci di restituire le voci del passato e l'analisi dei materiali conservati nell'ALSP ha rivelato un potenziale didattico multiforme. Le lettere dei migranti italiani verso le Americhe, ad esempio, non sono semplici resoconti di viaggio o descrizioni di nuove realtà, ma finestre aperte sulle dinamiche familiari transnazionali, sulle strategie di adattamento culturale, sulle forme di solidarietà comunitaria e sulle complesse negoziazioni identitarie.

L'impiego di questi materiali in contesti didattici ha favorito lo sviluppo di competenze cruciali negli studenti: la capacità di analisi critica delle fonti primarie, l'empatia verso esperienze diverse dalla propria, la comprensione della complessità storica e sociale, la decostruzione di stereotipi e pregiudizi. Attraverso attività di lettura, interpretazione, contestualizzazione e rielaborazione creativa dei documenti, gli studenti possono diventare attori del processo di apprendimento, costruendo una conoscenza più profonda e significativa del fenomeno migratorio e delle sue implicazioni sul piano individuale e collettivo.

Tuttavia, il pieno dispiegamento del potenziale didattico dell'ALSP e di archivi similari non può prescindere da una sinergia strutturata con altre agenzie culturali ed educative. In tal senso, la

collaborazione stabilita tra ALSP, INDIRE e il Settore museale e archivistico dell'Ateneo genovese ha evidenziato come la rete istituzionale tra ambito accademico, istituzioni culturali, mondo della scuola e gli archivi stessi si configuri come un elemento cardine per la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici efficaci. Questa sinergia dovrebbe tradursi nella creazione di reti stabili, non limitate a singoli progetti, per la condivisione di risorse e competenze, la formazione specifica degli insegnanti e la promozione di iniziative congiunte che valorizzino il patrimonio archivistico come strumento di conoscenza, dialogo interculturale e inclusione sociale.

Un ulteriore aspetto da considerare è il potenziamento tra l'ALSP e gli altri archivi di scrittura popolare presenti in Italia, che nella metà degli anni Ottanta del Novecento si era palesato attraverso la creazione di una Federazione[394]. La creazione di una rinnovata rete di archivi che condividano esperienze, metodologie e risorse potrebbe amplificare l'impatto didattico e favorire la realizzazione di progetti di ricerca e di scambio a livello nazionale e internazionale. La comparazione di storie migratorie differenti, ma accomunate da dinamiche simili, potrebbe arricchire ulteriormente la comprensione del fenomeno migratorio nella sua complessità e universalità.

Il cambiamento di prospettiva nell'approccio alla storia e alle tematiche sociali complesse come la migrazione passa inevitabilmente attraverso un rinnovamento delle pratiche didattiche e una valorizzazione delle fonti che restituiscono la dimensione umana degli eventi. L'ALSP rappresenta in questo senso una risorsa inestimabile che le scuole locali percepiscono come una risorsa, un ponte, una sorta di "macchina del tempo" tra passato e presente, un invito all'ascolto delle voci spesso silenziate dalla narrazione storica dominante.

Il futuro dell'educazione alla cittadinanza globale e interculturale risiede anche nella capacità di connettere i fili delle storie individuali, di riconoscere le radici comuni dell'esperienza umana al di là delle differenze geografiche e culturali. L'ALSP, con la sua ricchezza di testimonianze, può contribuire in modo significativo a questo processo, offrendo agli studenti l'opportunità di sviluppare una consapevolezza critica del mondo che li circonda e di diventare cittadini più informati, empatici e responsabili.

In conclusione, questo lavoro di ricerca non ambisce a rappresentare un punto di arrivo definitivo, piuttosto un punto di partenza per ulteriori riflessioni e iniziative. L'auspicio a una "non-conclusione" si traduce nella volontà di alimentare un processo continuo di rinnovamento didattico e di collaborazione istituzionale, con l'obiettivo di integrare pienamente il patrimonio degli archivi di scrittura popolare nei percorsi formativi, trasformando la storia da materia statica a strumento vivo di comprensione del presente e di costruzione di un futuro inclusivo e consapevole.

[394] Su tali aspetti cfr. Fabio Caffarena, *(Ri)definizioni per un Archivio interregionale della scrittura popolare*, in Gavina Cherchi (a cura di), *Scritture popolari. Una memoria sommersa*, Collana Quaderni di Ammentos. Archivio memorialistico della Sardegna, Nardini, Firenze, 2024, pp. 63-72.

Il percorso didattico svolto ha rappresentato un'evidenza tangibile di come il contatto diretto con le fonti primarie possa innescare processi di apprendimento significativi. Tuttavia, per fare ciò, è necessario un impegno sistemico e una visione a lungo termine: l'integrazione dei materiali custoditi nell'ALSP e negli altri centri omologhi non dovrebbe rimanere un'iniziativa isolata, ma diventare una prassi consolidata e parte integrante della didattica a diversi livelli.

Un aspetto cruciale da considerare è la formazione degli insegnanti: per poter utilizzare efficacemente i materiali d'archivio in classe, i docenti necessitano di competenze specifiche in ambito di analisi delle fonti primarie, di metodologie didattiche innovative che promuovano l'apprendimento attivo e cooperativo, e di una solida preparazione sui temi della storia delle migrazioni e dell'interculturalità[395]. In questo senso, la collaborazione tra l'ALSP e le realtà territoriali si è rivelata fondamentale per la progettazione di percorsi formativi mirati, che forniscano agli insegnanti gli strumenti concettuali e pratici per affrontare la complessità del fenomeno migratorio attraverso le testimonianze personale, in una parola attraverso l'"archivio", inteso come risorsa attiva e non come mero luogo di conservazione statica.

Parallelamente alla formazione, è necessario sviluppare materiali didattici specifici e accessibili, basati sui documenti conservati nell'ALSP: lettere, diari, memorie, autobiografie e fotografie resi accessibili grazie al supporto di trascrizioni, contestualizzazioni storiche essenziali, proposte di attività didattiche diversificate, e strumenti di valutazione che tengano conto non solo dell'acquisizione di conoscenze, ma anche dello sviluppo di competenze trasversali come il pensiero critico, l'empatia e la capacità di argomentazione.

L'implementazione della piattaforma digitale Doge - Percorsi digitali ha segnato un progresso significativo nella divulgazione e nell'applicazione pratica di queste preziose risorse. Inoltre, l'apertura dell'ALSP al mondo della scuola non dovrebbe limitarsi alla consultazione dei materiali: l'auspicio – alla luce dei risultati ottenuti dal presente studio-pilota – è che possa diventare un vero e proprio laboratorio didattico, un luogo in cui gli studenti delle scuole – similmente a quanto già fanno gli studenti universitari – possono fare esperienza diretta del lavoro di ricerca storica, imparando a interrogare le fonti, a contestualizzarle, a interpretarle criticamente e a costruire narrazioni storiche

[395] A tale riguardo l'insegnamento di Didattica della storia attivo nel corso di laurea magistrale a ciclo unico di Scienze della formazione primaria presso il DISFOR dell'Università di Genova ha stabilito ormai dal 2016 uno stretto legame con l'ALSP, similmente agli altri corsi afferenti al settore scientifico disciplinare attivati e a una serie di tirocini mirati all'utilizzo delle fonti di scrittura popolare (Metodologia e teoria della storia – Corso di laurea magistrale a ciclo unico di scienze della formazione primaria; Storia sociale – Corso di laurea magistrale in Pedagogia, progettazione e ricerca educativa e Storia contemporanea – Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e Storia contemporanea – Corso di laurea in Media, comunicazione e società). Nell'anno accademico 2022-2023 i materiali dell'ALSP sono stati utilizzati anche nell'ambito dell'insegnamento Pedagogia della lettura e laboratori territoriali – Corso di laurea magistrale in Pedagogia, progettazione e ricerca educativa: su tale esperienza laboratoriale cfr. Maria Lucenti, *Archivio e università. Ricostruire i modelli educativi nell'educazione formale e informale a partire dalle fonti primarie*, in Anna Antoniazzi, Fabio Caffarena, Maria Lucenti, Chiara Patuano, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*…cit., pp. 24-33.

originali. La possibilità di incontrare esperti dell'archivio, di partecipare a laboratori e seminari sulle fonti può arricchire ulteriormente l'esperienza di apprendimento e avvicinare gli studenti al mondo affascinante e spesso misconosciuto degli archivi.

L'impatto potenziale di un approccio didattico basato sugli archivi di scrittura popolare va oltre la semplice acquisizione di conoscenze sul fenomeno migratorio: il contatto con le storie individuali, con le esperienze di vita concrete di persone che hanno vissuto in contesti migratori diversi, contribuisce a decostruire stereotipi e pregiudizi radicati, a promuovere una maggiore comprensione della diversità culturale e a sviluppare un senso di cittadinanza più inclusivo e responsabile.

In conclusione, l'integrazione dell'ALSP nei percorsi didattici non rappresenta solo un'opportunità per rinnovare l'insegnamento della storia, ma un vero e proprio investimento: educare le nuove generazioni alla complessità del fenomeno migratorio attraverso le “voci di carta” del passato significa fornire strumenti per comprendere il presente, per decostruire pregiudizi, per sviluppare un pensiero critico e per costruire una società più inclusiva e interculturale.

Bibliografia

Archivi di scrittura popolare

- Antonelli, Quinto, *L'archivio di scrittura popolare della Fondazione Museo storico del Trentino*, in «Storia e futuro. Rivista di storia e storiografia online», n. 33, 2013 (https://storiaefuturo.eu/larchivio-della-scrittura-popolare-della-fondazione-museo-storico-del-trentino/).
- Antonelli, Quinto, *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico in Trento, Trento, 1999.
- Antonelli, Quinto, *Una società che si racconta. Riflessioni sull'Archivio della scrittura popolare di Trento*, in «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli, pp. 79-94 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7056/5556).
- Antoniazzi, Anna, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare e la storia dell'immaginario educativo*, in Antoniazzi, Anna; Caffarena, Fabio; Lucenti, Maria; Patuano, Chiara, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023, pp. 14-22 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/).
- Antoniazzi, Anna, *Le immagini "educate". La propaganda fascista nelle copertine di quaderni e riviste del Ventennio*, in «Metis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» n. 14, 2024, pp. 134-157 (https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/660/614).
- Antoniazzi, Anna; Caffarena, Fabio; Lucenti, Maria; Patuano, Chiara, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/).
- Brezzi, Camillo, *Le voci dei «senza storia». L'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano*, in «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli, pp. 95-110 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7057/5557).
- Brezzi, Camillo; Gabrielli, Patrizia, *La forza delle memorie. L'Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano,* Il Mulino, Bologna, 2023.
- Caffarena, Fabio, *(Ri)definizioni per un Archivio interregionale della scrittura popolare*, in Cherchi, Gavina (a cura di), *Scritture popolari. Una memoria sommersa*, Collana Quaderni di Ammentos. Archivio memorialistico della Sardegna, Nardini, Firenze, 2024, pp. 63-72.
- Caffarena, Fabio, *Gli archivi di scrittura popolare. Genesi, definizioni, prospettive storiografiche*, in Sorrentino, Sara (a cura di), *Italiano dei semicolti, italiano popolare: ieri, oggi, domani,* Franco Cesati Editore, Firenze, 2025, pp. 21-37.
- Caffarena, Fabio, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare: origini e sviluppi*, in «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli, pp. 111-126 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7058/5558).
- Caffarena, Fabio, *Tra le carte e le storie di una «bottega artigiana». Conservazione, ricerca e attività laboratoriale nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, in Antoniazzi, Anna; Caffarena, Fabio; Lucenti, Maria; Patuano, Chiara, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023, pp. 8-13 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/).

- Conti, Piero; Franchini, Giuliana; Gibelli Antonio (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della Scrittura Popolare*, Editrice Impressioni Grafiche, Acqui Terme, 2002.
- [Gibelli, Antonio], *Per un archivio interregionale della scrittura popolare*, in «Materiali di lavoro», n. 1-2, 1986, pp. 223-227.
- Perrotta, Mario, *Il paese dei diari*, Terre di mezzo editore, Milano, 2009.
- «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/issue/view/677).

Didattica/Didattica della storia e laboratorio

- Abrami, Philip C. et alii, Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in «Review of Educational Research», n. 85, 2015, pp. 275-314.
- Accardo, Aldo; Baldocchi, Umberto, *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Adorno, Salvatore, *La comprensione del testo di storia. Il progetto Com.Te.Sto. sui manuali di storia contemporanea*, in Amaduri, Agnese; Motta, Daria; Nucifora, Melania (a cura di), *I manuali di storia: i temi, la narrazione, la lingua*, Euno, Leonforte, 2023, pp. 7-17.
- Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita (a cura di*), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- Albergoni, Gianluca; Leoni, Valeria; Ricci, Adelaide (a cura di), *Cose vecchie e cose nuove. Fonti, risorse digitali e ricerca storica*, Viella, Roma, 2025
- Albini, Giuliana; Raviola, Alice, *Nel tempo e nello spazio. Manuale di metodologia dello studio della storia*, Pearson, Milano-Torino, 2022.
- Associazione Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*, 1999 (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/08/Tesi-di-Clio92.pdf).
- Associazione Clio '92, «Quaderno», n. 17, 2025 (*Il senso del tempo*).
- Ávila, Rosa Maria; Borghi, Beatrice; Mattozzi, Ivo (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti/La educaciòn de la ciudadania europea y la formaciòn del profesorado*, Pàtron editore, Bologna, 2009.
- Babini, Glauco; Pizzirusso, Igor; Repetti, Renzo (a cura di), *Il gioco della storia. Play History*, collana «I Quaderni di Clio '92», Mnamon, Torrazza Piemonte, 2025 (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2025/04/gioco-della-storia_quaderni_clio92 31mar_versione_definitiva.pdf).
- Baldocchi, Umberto; Mazzanti, Marinella; Ostuni, Maria Rosaria (a cura di), *Un filo tra due mondi: percorsi didattici sulla storia dell'emigrazione*, M. Pacini Fazzi, Lucca, 2004.
- Bandini, Gianfranco, *Educare ai saperi storici nella scuola primaria*, in Biagioli, Raffaella; Zappaterra, Tamara (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie didattiche*, ETS, Pisa, 2010, pp. 131-149.
- Bandini, Gianfranco, *La storia nella scuola primaria: bisogni, normative, proposte*, in Tasca, Luisa (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Mondadori Education – Le Monnier, Milano, 2019.
- Bartelds, Hanneke; Savenije, Geerte M.; van Boxtel, Carla, *Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education*, in «Theory & Research in Social Education», n. 48, 2020, pp. 529-551 (https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00933104.2020.1808131?needAccess=tru).
- Bernardi, Marco, *Oltre l'historia magistra vitae*, in «Il presente e la storia», n. 98, 2020, pp. 109-120.
- Bernardi, Paolo (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, De Agostini Scuola-Utet, Novara, 2006.

- Berti, Anna Maria, *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 50-59.
- Biagioli, Raffaella; Zappaterra, Tamara (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie didattiche*, ETS, Pisa, 2010.
- Bidussa, David, *Oltre il libro di storia*, in Rumiz, Paolo; Greppi, Carlo; Bidussa, David, *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2016 (eBook).
- Borghi, Beatrice, *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Pàtron Editore, Bologna, 2009.
- Borghi, Beatrice; Dondarini, Rolando, *Un Manifesto per la Didattica della Storia*, in «Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History», n. 1, 2019, pp. 1-20.
- Bravin, Roberta; Crivellari, Cinzia, *La storia a scuola. Guida metodologico-didattica all'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, Cleup, Padova, 2019.
- Brophy, Jere E.; Van Sledright, Bruce, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Teachers College Press, 1997.
- Brunelli, Giampiero (a cura di), *Come Noè: insegnare storia dopo il diluvio digitale*, Studium, Roma, 2024.
- Brusa, Antonio, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, Roma, Carocci, 2022.
Brusa, Antonio, *Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita (a cura di*), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 49-71.
- Brusa, Antonio; Cajani, Luigi (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma, 2008.
- Cagnati, Erika, *Bambini in Archivio*, in Ginella, Anita; Faorlin, Paola (a cura di), *Storia. Il tempo dell'uomo. Spiragli sul Risorgimento e didattica della storia*, Erga, Genova, 2011, pp. 99-104.
- Cajani, Luigi, *Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 74-76.
- Cammarano, Fulvio, *La «quarta dimensione»: la Storia come metodo della complessità*, in «Il Bollettino di Clio», n. 15, 2021 (*Utilità e inutilità della storia*), pp. 17-21.
- Cammarano, Fulvio, *Prefazione*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita (a cura di*), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 7-9.
- Cantoni, Paola *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, in «Italiano LinguaDue», n. 2, 2022, pp. 155-176 (https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19655/17494).
- Castro, Sonia, *Una disciplina fra teoria e pratica: la didattica della storia*, in Castro, Sonia; Gola, Giancarlo; Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023, pp. 30-39.
- Castro, Sonia; Gola, Giancarlo; Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023.
- Cavalli, Alessandro (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio dell'Università di Bologna, *Manifesto per la Didattica della Storia*, 2019 (https://centri.unibo.it/dipast/it/ricerca/manifesto-per-la-didattica-della-storia).
- Chapman, Arthur (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London, 2021 (https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118305/1/Knowing-History-in-Schools.pdf).
- Clementi, Ornella; Marcialis, Grazia; Sala, Teodoro (a cura di), *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Bruno Mondadori, Milano, 1986.

- Cornacchioli, Tobia, *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla didattica insegnata; la mediazione didattica*, Pellegrini editore, Cosenza, 2002.
- Corradini, Matteo, *Tu sei memoria. Didattica della memoria: percorsi su ebraismo e shoah alla scuola primaria*, Erickson, Trento, 2022.
- De Martino, Giulio (a cura di), *La mente storica. Orientamenti per la didattica geo-storico-sociale*, Liguori, Napoli, 2006.
- Del Bo, Beatrice G. M., *Didattica della Storia. Insegnare Storia in modo inclusivo e innovativo*, Pearson, Milano, 2024.
- della Misericordia, Massimo; Fredella, Claudia (a cura di), *Preistoria e storia antica. Fondamenti per l'insegnamento nella scuola primaria*, Pearson, Milano, 2025.
- Delmonaco, Aurora (a cura di), *Fare storia, crescere cittadini. Cittadinanza, Costituzione, insegnamento della Storia: percorsi e prospettive*, Editore Zona, Civitella in Val di Chiana, 2010.
- Di Brazzà, Fabiana; Caliaro, Ilvano; Norbedo, Roberto (a cura di), *Le carte e i discepoli. Studi in onore di Claudio Griggio*, Forum, Udine, 2016.
- «Didattica della storia-Journal of Research and Didactics of History», n. 1S, 2, 2020.
- Dondarini, Rolando, *Lo studio e l'insegnamento della storia medievale*, CLUEB, Bologna, 1996.
- Faorlin, Paola; Puccio, Maria, *La giornata della memoria. La Storia in scena. Un laboratorio per non dimenticare e per formare un uomo migliore*, Erga, Genova, 2010.
- Frabboni, Franco, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Galli Della Loggia, Ernesto; Perla, Loredana, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Editrice Morcelliana-Scholé, 2023.
- Genovesi, Piergiovanni, *Il laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Ginella, Anita; Faorlin, Paola (a cura di), *Storia. Il tempo dell'uomo. Spiragli sul Risorgimento e didattica della storia*, Erga, Genova, 2011.
- Gioia, Antonio, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica: contesti, programmi, manuali*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.
- Girardet, Hilda, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma, 2004.
- Girotti, Elena, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)*, FrancoAngeli, Milano, 2024.
- Gola, Giancarlo *L'insegnamento della storia. Evidenze pedagogiche e scientifiche*, in Castro, Sonia; Gola Giancarlo; Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023, pp. 40-45.
- Gómez-Carrasco, Cosme Jesús (ed.), *Re-imagining the teaching of european history. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*, Routledge, New York, 2023.
- Greco, Gaetano; Andrea Zannini, *La Didattica della storia e l'esperienza delle Ssis*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 64-68.
- Greppi, Carlo, *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Utet, Milano, 2020.
- Greppi, Carlo, *La storia sei tu*, Rizzoli, Milano, 2019.
- Guarracino, Scipione, *Guida alla storiografia e didattica della storia*. *Per insegnanti di scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma, 1983.
- Guarracino, Scipione, *Le questioni dell'insegnare storia*, in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023, pp. 5-15.
- Guerra, Luigi, *Introduzione*, in Rosa Maria Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti/La educaciòn de la ciudadania europea y la formaciòn del profesorado*, Pàtron editore, Bologna, 2009, pp. 11-14.

- Gusso, Maurizio, *Didattica della storia: ricerca e laboratorio. Il dibattito italiano (1967-85). Bibliografia ragionata*, in Clementi, Ornella; Marcialis, Grazia; Sala, Teodoro (a cura di), *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Bruno Mondadori, Milano, 1986, pp. 270-283.
- Gusso, Maurizio, *La dimensione divulgativa nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*, in «Il Bollettino di Clio», n. 10, 2019 (*La divulgazione storica*), pp. 93-104.
- Hasluck, Eugene Lewis, *The Teaching of History*, Wentworth Press, 2019.
- «I quaderni di Clio '92», n. 10, 2011 a cura di Di Tonto, Giuseppe; Perillo, Ernesto *(Storia@storie. Sapere storico e storia insegnata al tempo del digitale*) (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2020/06/format-quadernofinale_11_2_11-1.pdf).
- «Il bollettino di Clio», n. 15, 2021 (*Utilità e inutilità della storia*).
- *Il laboratorio dello storico*, supplemento a «Quaderni di Scuola TV, Sussidio didattico», n. 10, 1973.
- *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: balilla e piccole italiane, soldati e massaie*, a cura della Scuola elementare statale "Lorenzo il Magnifico – Circolo didattico di Campi Bisenzio – V C, Polistampa, Firenze, 2002.
- Lamassour, Alain, *L'Europe au défi de l'enseignement de l'histoire*, in «Question d'Europe», n. 613, 15 novembre 2021, pp. 1-5.
- Lamberti, Raffaella, *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», n. 132, 1978, pp. 75-88.
- Landi, Lando, *Di chi è questa storia? Proposte didattiche per le classi multiculturali*, Carocci, Roma, 2010
- Landi, Lando, *Insegnare la storia ai bambini*, Carocci, Roma, 2006.
- *«La Storia che vorrei»*, dossier (https://www.mondadorieducation.it/la-storia-che-vorrei/).
- *Le radici della storia: "Adottiamo un monumento"*, a cura delle Scuole elementari della Comunità montana Pollupice, Bacchetta, Albenga, 2001.
- *Lettere dai campi di battaglia e di prigionia. Raccolta – Catalogazione – Commenti*, coordinamento editoriale a cura di Raffaele Campese, Mario Lorenzo Paggi, Tipograf, Savona, 2004.
- Mattozzi, Ivo, *Insegnare meno conoscenze per insegnare meglio la storia*, in Maria Catia Sampaolesi, (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2022, pp. 23-32.
- Mattozzi, Ivo, *La trasposizione didattica della storia generale e scolastica*, in Sampaolesi, Maria Catia (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2022, pp. 33-58.
- Mattozzi, Ivo, *Le reti degli insegnanti per ri-formare la cultura storica a scuola*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 82-87.
- Mattozzi, Ivo, *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in AA.VV., *Archivi locali e insegnamenti storici*, Comune di Modena, Modena, 2001, pp. 11-23 (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2001%20archivi%20simulati.pdf).
- Miccichè, Andrea; Pizzirusso, Igor; Ravveduto, Marcello, *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino, 2025.
- Minelle, Cristina; Rocca, Lorena; Bussi, Francesco (a cura di), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*, Carocci, Roma, 2016.
- Monducci, Francesco, *Il manuale, per una didattica attiva*, in Monducci, Francesco (a cura di) *Insegnare storia*. *Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2018, pp. 75-86.

- Monducci, Francesco, *Il manuale, per una didattica attiva*, in Monducci, Francesco; Portincasa, Agnese (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023, pp. 171-183.
- Monducci, Francesco; Portincasa, Agnese (a cura di), *Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023.
- Monducci, Francesco; Portincasa, Agnese (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023.
- Moreno-Vera, Juan Ramón; Monteagudo-Fernández, José; Gómez-Carrasco, Cosme Jesús (eds.), *Teaching history to face the world today*. *Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*, Peter Lang, Lausanne, Berlin, Bruxelles, Chennai, New York, Oxford, 2023.
- Morin, Edgar, *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano, 2015 [ed. or.: *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, Arles, 2014].
- Musci, Elena (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Edises, Napoli, 2024.
- Musci, Elena, *Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico*, in Minelle, Cristina; Rocca, Lorena; Bussi, Francesco (a cura di), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*, Carocci, Roma, 2016, pp. 145-161.
- Musci, Elena, *Sulle tracce della storia*. *Giochi didattici per scoprire le civiltà alla scuola primaria*, Erickson, Trento, 2023.
- Nanni, Antonio; Curci, Stefano, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005.
- Nanni, Antonio; Economi, Claudio, *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna, 1997.
- Nokes, Jeffery D., *Teaching History, Learning Citizenship. Tools for Civic Engagement*, Teachers College Press, 2019.
- Nokes, Jeffrey D.; Dole, Janice A.; Hacker, Douglas J., *Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts*, in «Journal of Educational Psychology», 3, 2007, pp. 492-504.
- Novi, Fausto; Giachetta, Andrea, *Laboratorio congiunto degli studenti di archeologia e architettura dell'Università di Genova: diario di un'esperienza transdisciplinare*, in Pallecchi, Silvia (a cura di), *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2017, pp. 67-68.
- Pallecchi, Silvia (a cura di), *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2017.
- Panciera, Walter, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2016
- Panciera, Walter, *La formazione degli insegnanti di storia. Tradizioni, esperienze, prospettive*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 62-63.
- Panciera, Walter; Savio, Andrea, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Le Monnier Università, Milano, 2022
- Panciera, Walter; Zannini, Andrea, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Milano, 2009.
- Pontalti, Beatrice, *Astuccio degli argomenti di storia*, Erickson, Trento, 2022.
- Raina, Luca; Colombo, Ivano, *Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco. Percorsi operativi e laboratori per la secondaria di primo grado*, Erikson, Trento, 2022.
- *Ricerca storica sulla scuola nel ventennio fascista. Le conseguenze culturali, didattiche, educative nelle scuole di Finale Ligure, Borgio Verezzi e Pietra Ligure*, a cura dell'Istituto secondario statale di Primo grado "Aycardi-Ghiglieri" di Finale Ligure, Istituto della Resistenza e dell'Età contemporanea di Savona, Savona, 2008.
- «Ricerche Storiche», n. 3, 2024, a cura di Borghi, Beatrice; Dondarini, Rolando; Senatore, Francesco (*La didattica della storia. Ricerche, proposte, esperienze*).

- Rosso, Ermanno, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Bernardi, Paolo (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, De Agostini Scuola-Utet, Novara, 2006, pp. 111-140.
- Rüsen, Jörn, *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n.1, 2021, pp. 29-51.
- Saltarelli, Ciro Elio Junior (a cura di*), Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2017.
- Sampaolesi, Maria Catia (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2022.
- Sampaolesi, Maria Catia; Saltarelli, Ciro (a cura di), *Quale e quanta storia? La didattica della storia per un curricolo verticale che forma cittadinanza e pensiero critico*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2025.
- Santacana Mestre, Joan; Llonch Molina, Nayra, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022.
- Santoriello, Alfonso, *Dalla Convenzione di Faro alle Comunità: raccontare l'archeologia e le vocazioni storiche di un territorio. L'esperienza di Ancient Appia Landscapes*, in Pallecchi, Silvia (a cura di), *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, All'Insegna del Giglio, Firenze, 2017, pp. 71-83.
- Senatore, Francesco, *La formazione degli insegnanti di storia. Difficoltà e ambiguità nel rapporto tra università e scuola*, in «Reti Medievali Rivista», n. 2, 2002, pp. 1-21.
- Sparano, Davide, *Fake news: riflessioni e proposte didattiche*, in Monducci, Francesco; Portincasa, Agnese (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023, pp. 429-444.
- Stearns, Peter N.; Seixas, Peter; Wineburg, Sam (eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives,* NYU, 2000.
- Tedesco, Luca, *Didattica della Storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Mondadori, Milano, 2019.
- Tibaldini, Marco, *Il gioco nella didattica della storia,* in Monducci, Francesco; Portincasa, Agnese (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria*, D Scuola – Utet, 2023, pp. 263-282.
- Torrisi, Claudio (a cura di), *Didattica della storia e archivi*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1987.
- Tutiaux-Guillon, Nicole, *La formazione degli insegnanti di storia e geografia in Francia*, in «Mundus-Rivista di didattica della storia», n. 3-4, 2009, pp. 77-81.
- Valseriati, Enrico (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019.
- Vanoli, Alessandro, *Non mi ricordo le date! La linea del tempo e il senso della storia*, Treccani, Roma, 2023.
- Vito, Marco, *La didattica della storia, dall'archivio alla scuola*, in «Didattica della storia-Journal of Research and Didactics of History», 2, 2020, pp. 590-607.
- Volpi, Alessandro, *Una storia cento storie in tre parole. Coerenza, contraddizione, caso*, Pacini, Pisa, 2020.
- Watts, David G., *The Learning of History*, Routledge, 2018.
- Wineburg, Sam, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.
- Wineburg, Sam, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone),*University of Chicago, Chicago, 2018.

Didattica della storia nell'era digitale

- *La storia nell'era digitale*, dossier di «novecento.org.-Didattica della storia in rete», 2013 (https://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/).
- Marcellini, Carla, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di*), Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 163-174.
- Massari, Chiara; Pizzirusso, Igor, *Insegnare storia con il Web*, in Francesco Monducci (a cura di), *Insegnare storia*. *Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2018, pp. 87-109 (ripubblicato in versione aggiornata in Francesco Monducci, Agnese Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, De Agostini Scuola-Utet, Milano, 2023, pp. 185-210).
- Michelet, Jules, *Le peuple,* Hachette & Paulin, Paris, 1846 [prima ed. it.: *Il popolo*, Rizzoli, Milano, 1989].
- Mike Victor, *The Impact of Virtual Reality on Historical Education. An Investigation into the Effectiveness and Efficacy of Immersive Learning Experiences*. In «International Journal of History Research», n. 3, 2023, pp. 27-38.

Didattica delle migrazioni

- Altarriba, Eduard, *Cosa sai delle migrazioni*?, Erickson, Trento, 2023.
- Benedettelli, Laura; Masotti, Fabio (a cura di), *Migranti e migrazioni. Tra storia, storiografia e didattica*, Grosseto, Tipografia Ombrone, 2006.
- Brusa, Antonio, *Le migrazioni fra dibattito pubblico e didattica in classe*, 2015 (https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/221-le-migrazioni-fra-dibattito-pubblico-e-didattica-in-classe.html).
- Eleonora Conti, dossier del film *Nuovomondo* (https://www.audiovisioni.org/storage/2023/10/Dossier-didattico-Manodopera-2023.pdf).
- Fascicolo informativo sul film *Nuovomondo* (https://www.cinemarondinella.it/MANODOPERA.pdf).
- Lepratti, Massimiliano; Francia, Giordana, *Le migrazioni globali. Percorsi di storia per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento, 2024.
- Naylor-Ballesteros, Chris, *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano, 2019.

Didattica e archivi

- AA.VV., *Archivi locali e insegnamenti storici*, Comune di Modena, Modena, 2001
- Barbero, Chiara; Tammarazio; Federica (a cura di), *Un viaggio nell'arte di scegliere (di sbagliare, di rimediare, di imparare dagli errori e dai successi…). Antologia commentata di documenti per uso didattico*, Hapax Editore, Torino, 2020 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/02_Arte_di_scegliere.pdf).
- Barbero, Chiara; Testa, Marco (a cura di), *Un viaggio nella paura. Alla scoperta di testimonianze storiche sulla più terribile delle emozioni*, Hapax Editore, Torino, 2016.
- Bertani, Maria Giovanna (a cura di), *Legami di carta. Soldati in trincea, alunne tra i banchi: intersezioni tra archivi della Grande Guerra*, BraDypUS Editore, Bologna, 2015.
- Bertini, Maria Barbara, *Che cos'è un archivio*, Carocci, Roma, 2008.
- Boschetti, Lucia; Ditrano, Silvia; Guazzone, Raffaele, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022.

- Bosco, Giuseppe; Mantovani; Claudia (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e Università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004
- Carassi, Marco (a cura di), *La storia in scena. Dai documenti d'archivio ai dialoghi tra personaggi storici*, Hapax Editore, Torino, 2020 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/01_Hapax_La_Storia_in_scena.pdf).
- Carassi, Marco; Marcelli, Piero; Sant, Valentina, *La storia in scena. Altre storie. Dai documenti d'archivio ai dialoghi tra personaggi storici*, Hapax Editore, Torino, 2021 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2024/07/03_La_Storia_in_Scena_Altre_Storie.pdf).
- Carassi, Marco; Barbero, Chiara; Testa, Marco (a cura di), *Un viaggio nella paura e nel coraggio. Il viaggio di Amalia alla scoperta delle emozioni della paura e del coraggio con un'antologia di documenti storici dell'Archivio di Stato di Torino*, con un racconto di Nadia Terranova, Hapax Editore, Torino, 2018 (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/pubblicazioni-3/viaggio-nella-paura-nel-coraggio-2/). Approfondimenti nella sezione *L'archivio a scuola: "Il coraggio di esplorare"* (https://archiviodistatotorino.cultura.gov.it/didattica/coraggio-di-esplorare/).
- Ceccoli, Paolo, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, 2021 (https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/).
- Ceccoli, Paolo, *Storia: narrazione, interpretazione, orientamento. Introduzione all'opera di Jörn Rüsen*, 2021 (https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/storia-narrazione-interpretazione-orientamento-introduzione-allopera-di-jorn-rusen-6973/).
- Ficarelli, Emilia; Zacchè, Gilberto (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato, 2000.
- Fogliardi, Giovanna; Marcadella, Giovanni (a cura di), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica* Ministero per i Beni e le Attività culturali-Direzione Generale per gli Archivi, Roma, 2010 (https://dgagaeta.cultura.gov.it/public/uploads/documents/Saggi/Saggi_97.pdf).
- Francioni, Federico, *Fonti d'archivio e metodologia della ricerca storico-didattica. Un'esperienza nella secondaria superiore*, in «Movimento operaio e socialista», n. 2, 1988, pp. 293-306.
- Giuva, Linda; Vitali, Stefano; Zanni Rosiello, Isabella, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Paravia Bruno Mondadori, Milano, 2007.
- Guarracino, Scipione, *La logica della ricerca e la didattica dell'archivio*, in Torrisi, Claudio (a cura di), *Didattica della storia e archivi*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1987, pp. 55-85.
- Lucenti, Maria, *Archivio e università. Ricostruire i modelli educativi nell'educazione formale e informale a partire dalle fonti primarie*, in Antoniazzi, Anna; Caffarena, Fabio; Lucenti, Maria; Patuano, Chiara, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023, pp. 24-33 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/).
- Massari, Chiara; Panciera, Walter; Valseriati, Enrico, *Didattica col Catasto. Laboratorio di Storia per il triennio delle superiori*, Padova University Press, Padova, 2021.
- Patuano, Chaira, *Ri-pensare l'insegnamento della storia: l'archivio e le sue potenzialità didattiche*, in «Didattica della Storia-Journal of Research and Didactics of History», n. 4, 2022, 53-64 (https://dsrivista.unibo.it/article/view/15730/14895).
- Patuano, Chiara, *'Educare' alla storia. Potenzialità didattiche delle scritture migranti*, Antoniazzi, Anna; Caffarena, Fabio; Lucenti, Maria; Patuano, Chiara, *L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Percorsi tra patrimonio, ricerca, didattica*, dossier di Storia

dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire, n. 3, 2023, pp. 34-44 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/ricerca-storica/dossier-di-storia-delleducazione/storia/).
- Patuano, Chiara, *Lo sviluppo delle competenze per la vita: tra archivio e didattica*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete», n. 3, 2022, pp. 252-259. (https://iris.unige.it/retrieve/aaf2b11f-d679-4691-9d65-d4abfe206da6/13114-Article%20Text-47078-1-10-20221231.pdf).
- Patuano, Chiara, *Pensare, Progettare e Realizzare un laboratorio di storia. L'esperienza di ricerca dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, in « Cqiia-rivista di storia, ragioni e dibattiti per una pedagogia delle scuole», n. 41, 2023, pp. 66-80 (https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/660/602).
- Pilosu, Mario; Patuano, Chiara, *Dall'archivio alla scuola. Le scritture dei migranti italiani per una proposta didattica innovativa, dalla storia personale a quella generale*, in Sampaolesi, Maria Catia; Saltarelli, Ciro (a cura di), *Quale e quanta storia? La didattica della storia per un curricolo verticale che forma cittadinanza e pensiero critico*, Mnamon, Torrazza Piemonte, 2025, pp. 299-308.
- «Quaderni per la didattica in archivio», a cura della Sezione didattica dell'Archivio di Stato di Lucca e della Scuola Media "G. Carducci" - Classe III, Sez. E, Sez. I. di Lucca, Maria Pacini Fazzi Editore, Lucca, 1993 (https://archiviodistatoinlucca.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/allegati/biblioteca/Didattica.pdf).
- Sega, Maria Teresa (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Ediciclo, Portogruaro, 2002.

Didattica e musei

- Acerenza, Franca, *Le nicchie della riflessione. Il ruolo educativo del museo*, in AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. I, *Le migrazioni italiane oltreoceano*, MuMa, Genova, 2014, pp. 36-41.
- Balboni Brizza, Maria Teresa, *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Jaca Book, Santarcangelo di Romagna, 2008.
- Biagioni, Pietro Luigi; Ostuni, Maria Rosaria (a cura di), *Sotto tutti i cieli. Immagini e documenti del museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*, Fondazione Paolo Cresci, Lucca, 2008.
- Cardone, Severo; Masi, Marta, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari, 2017.
- Cimoli, Anna Chiara, *Approdi. Musei delle migrazioni in Europa*, CLUEB, Bologna, 2018.
- Giusti, Serena; Pagani, Camilla, *Musei e relazioni internazionali*, Pacini Editore, Pisa, 2023 (https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2023/12/Musei_definitivo23.pdf).
- Limone, Pierpaolo (a cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Carocci, Roma, 2012.
- Lombardi, Norberto; Prencipe, Lorenzo (a cura di), *Museo nazionale delle migrazioni. L'Italia nel Mondo. Il Mondo in Italia*, Ministero degli Affari esteri, Roma, 2008.
- Lorenzo Prencipe, Alessandro Nicosia (a cura di), *Museo nazionale emigrazione italiana*, Gangemi, Roma, 2010.
- Ostuni, Maria Rosaria, *Sotto tutti cieli: Guida al Museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*; Fondazione Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana, Lucca, 2011.
- Panciroli, Chiara; Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di), *Il museo come officina di esperienze con il patrimonio: l'esempio del MOdE*, QuiEdit, Verona, 2014.
- Pizzigoni, Francesca Davida, *Il museo come luogo di cittadinanza attiva*, in «Infanzia - Rivista

di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», n. 4-5, 2014, pp. 298-301 (numero monografico *Educare alla cittadinanza attiva*, a cura di Borghi, Beatrice).
- Rocchi, Giovanna, *Al museo si parla di migrazioni. Le attività con le scuole al MEM*, in AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. I, *Le migrazioni italiane oltreoceano*, MuMa, Genova, 2014, pp. 42-53.
- Stella, Gian Antonio; Teti, Vito, *La nave della Sila. Guida al Museo narrante dell'emigrazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Vetrugno, Paolo Agostino, *Custodire la memoria. Il museo come spazio didattico e convivio educativo tra centro e periferia*, Erickson, Trento, 2012.

Didattica e patrimonio culturale

- Allegrezza, Stefano (a cura di), *La digitalizzazione del patrimonio culturale. Linee guida, standard, esperienze*, Civita, Torre del Lago Puccini, 2021.
- Baldriga, Irene, *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza,* Mondadori Education, Milano, 2017.
- Bandini, Gianfranco; Giorgi, Pamela; Oliviero, Stefano, *Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, in «Culture digitali», n. 0, 2021, pp. 36-44.
- Borghi, Beatrice (a cura di), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*, Pàtron editore, Bologna, 2008.
- Borghi, Beatrice, *Per una didattica delle fonti e del patrimonio*, in Cenedella, Cristina; Mascheroni, Silvia (a cura di*), Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-Mente, Arenzano, 2014, pp. 63-88.
- Bortolotti, Adirana; Calidoni, Mario; Mascheroni, Silvia; Mattozzi, Ivo, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Branchesi, Lida; Di Mambro, Patrizia, *L'educazione al patrimonio in Italia*, in Branchesi, Lida; Iacono, Maria Rosaria; Riggio, Aldo (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Media Geo, Roma, 2018, pp. 55-107.
- Branchesi, Lida; Iacono, Maria Rosaria; Riggio, Aldo (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Media Geo, Roma, 2018 (https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf).
- Branchesi, Lida (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. *Bilancio e prospettive*, Armando Editore, Roma, 2006
- Branchesi, Lida, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia*, in Branchesi, Lida; Iacono, Maria Rosaria; Riggio, Aldo (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Media Geo, Roma, 2018, pp. 11-28.
- Brunelli, Marta, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Brunelli, Marta; Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, EUM, Macerata, 2023.
- Casini, Lorenzo, *Ereditare il futuro. Dilemmi sul patrimonio culturale*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- Cenedella, Cristina; Mascheroni, Silvia (a cura di*), Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosa-Mente, Arenzano, 2014.

- Cerri, Annachiara, *L'aspetto politico del programma del Consiglio d'Europa in materia di pedagogia del patrimonio*, in Branchesi, Lida (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. *Bilancio e prospettive*, Armando Editore, Roma, 2006, pp. 19-28.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*, 2005 (https://municipium-images-production.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3/6027/allegati/convenzione-eredita-culturale.pdf).
- Del Gobbo, Giovanna; Torlone, Francesca; Galeotti, Glenda, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne editrice, Canterano, 2018 (https://flore.unifi.it/retrieve/e398c380-e6d4-179a-e053-3705fe0a4cff/VolumeAracne_Editoriale_online.pdf).
- Fontal Merillas, Olaia (a cura di), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón, 2013.
- Gilbert, Paul, *Ancient Places, New Arrivals and the Ethics of Residence*, in Holtorf, Cornelius; Pantazatos, Andreas; Scarre, Geoffrey (eds.), *Cultural Heritage, Ethics and Contemporary Migrations*, Rouledge, London-New York, 2019, pp. 27-38.
- Giorgi, Pamela, *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Carocci, Roma, 2023 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/insegnare-storia-in-laboratorio-connettere-didattiche-attive-ed-esigenze-curricolari-con-uno-sguardo-alluso-del-patrimonio-culturale/).
- Giorgi, Pamela, *Lo studente alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia*, in Id., *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Carocci, Roma, 2023, pp. 15-22 (https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/insegnare-storia-in-laboratorio-connettere-didattiche-attive-ed-esigenze-curricolari-con-uno-sguardo-alluso-del-patrimonio-culturale/).
- Mascheroni, Silvia, *Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa*, in Ávila, Rosa Maria; Borghi, Beatrice; Mattozzi, Ivo (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti/La educaciòn de la ciudadania europea y la formaciòn del profesorado*, Pàtron editore, Bologna, 2009, pp. 363-372.
- Muscarà, Marinella; Poce, Antonella; Re, Maria Rosaria; Romano, Alessandro (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, ETS, Pisa, 2024.
- Poce, Antonella, *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Scalcione, Vincenzo Nunzio, *Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale*, in «Formazione & insegnamento», n. 3, 2001, pp. 197-206.
- Silei, Gianni (a cura di), *Cultural Heritage and national identity. Scritti e discorsi di Andrea Ragusa, 2015-2018*, Pacini, Pisa, 2018.
- Tosco, Carlo, *I beni culturali. Storia, tutela e valorizzazione*, Il Mulino, Bologna, 2014.

Didattica e scritture popolari

- Caffarena, Fabio, *Scritture non comuni. Una fonte per la storia contemporanea*, Unicopli, Milano, 2016.
- Cantoni, Paola; Penzo, Giorgia, *Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università*, in «Italiano a scuola», 2, 2020, pp. 211-238 (https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10893/10871).

- Pedrazzini, Daniele, *Una gravidanza illegittima nel diario di Giovanni Anastasia*, in Castro, Sonia; Gola, Giancarlo; Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023, pp. 191-196.

Educazione, filosofia, pedagogia

- Baldacci, Massimo, *Oltre la subalternità: Praxis e educazione in Gramsci,* Carocci, Roma, 2017.
- Bruner, Jerome S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Feltrinelli, Milano, 2000 [ed. or.: *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge-London, 1996].
- De Bono, Edwad, *Sei cappelli per pensale. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*, Rizzoli, Milano, 1991 [ed. or.: *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management,* Little, Brown, & Company, New York, 1985].
- De Mita, Gabriella; Modugno, Alessandra, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- Fiorucci, Massimiliano; Lopez, Gennaro (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTre-Press, Roma, 2017 (https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%98900.pdf).
- Gennari, Mario, *Filosofia del discorso*, Il nuovo Melangolo, Genova, 2018.
- Gennari, Mario, *Filosofia del pensiero*, Il nuovo Melangolo, Genova, 2007.
- Gennari, Mario, *Pluralismo versus Occidentalismo*, in Marquard, Odo, *Il manifesto pluralista?*, a cura di Giancarla Sola, Il melangolo, Genova, 2016, pp. 25-38.
- Gennari, Mario, *Trattato di pedagogia generale*, Studi Bompiani, Milano, 2006.
- Marquard, Odo, *Il manifesto pluralista?*, a cura di Giancarla Sola, Il melangolo, Genova, 2016.
- Maso, Stefano (a cura di), *Guardare dal fondo*, Casfoscarina, Venezia, 2009.
- Modugno, Alessandra, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci Editore, Roma, 2017.
- Portera, Agostino, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2013.
- Sola, Giancarla, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, digitas hominis, Bildung,* Bompiani, Milano, 2016, p. 167.
- Traverso, Andrea, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma, 2016.
- Vezzali, Loris; Di Bernardo, Gian Antonio; Giovannini, Dino, *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*, UTET, Torino, 2017.

Indicazioni nazionali

- Allegato A *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).
- Cajani, Luigi, *L'identità colpisce ancora. Un libro sul curricolo scolastico di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla*, 30 marzo 2024 (https://www.historialudens.it/biblioteca/524-l-identita-colpisce-ancora-un-libro-sul-curricolo-scolastico-di-ernesto-galli-della-loggia-e-loredana-perla.html).
- Cavallini, Graziano Cavallini (a cura di), *Sui decreti delegati. Interventi pro e contro*, Emme edizioni, Milano, 1975.

- Decreto Presidente della Repubblica, n. 104, 12 febbraio 1985, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, pubblicato nel Supplemento ordinario nella Gazzetta Ufficiale, n.76, 29 marzo 1985.
- Eurispes, *I programmi scolastici nella scuola italiana*, coordinatore Giuseppe Pulina, Eurispes, Roma, 2025 (https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2025/06/2025_-eurispes_i-programmi-scolastici-nella-scuola-italiana.pdf).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).
- Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643).
- Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* pubblicate nel 2025 (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928?t=1756468797694).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 2025, (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018, a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/).

Manuali e quaderni scolastici

- Amaduri, Agnese; Motta, Daria; Nucifora, Melania (a cura di), *I manuali di storia: i temi, la narrazione, la lingua*, Euno, Leonforte, 2023.
- Baldocchi, Umberto, *Il manuale di storia tra modernità e post-moderno. Note e riflessioni a margine di una ricerca comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo*, in Bosco, Giuseppe; Mantovani; Claudia (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e Università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004, pp. 289-302.
- Brusa, Antonio, *Manuali nel tempo presente*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 257-268.
- Cataldi, Pietro; Abate, Ennio; Luperini, Sara; Marchigiani, Lidia; Spingola, Cinzia, *Di fronte alla storia. Eventi, persone, luoghi fra passato e presente. Dalla guerra dei Trent'anni all'imperialismo (dal 1648 al 1914)*, 2, G. B. Palumbo & C. Editore, 2009.
- Genovesi, Piergiovanni, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Loré, Vito, *Il problema dei manuali*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 269-273.
- Loré, Vito; Rao, Riccardo, *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in «Reti Medievali», n. 2, 2017, pp. 305-340
- Meda, Juri; Montino, Davide; Sani, Roberto (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2. Voll., Polistampa, Firenze, 2010.

- Miccichè, Andrea, *Il sussidiario di storia e la Scuola primaria*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 207-224.
- Montino, Davide, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano, 2005
- Repoussi, Maria; Tutiaux-Guillon, Nicole, *New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography*, in «Journal of Educational Media, Memory, and Society», n. 1, 2010, pp. 154-170.
- Rovinello, Marco, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in Adorno, Salvatore; Ambrosi, Luigi; Angelini, Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp 225-255.
- Sabbatucci, Giovanni, *Perché si scrive un Manuale?*, in Bosco, Giuseppe; Mantovani; Claudia (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e Università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004, pp. 117-121.
- Zanette, Emilio, *Comunicare con il manuale*, in Bosco, Giuseppe; Mantovani; Claudia (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e Università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004, pp. 123-12
- Zannini, Andrea, *Il manuale di storia nella scuola d'oggi. La parola agli insegnanti*, in Di Brazzà, Fabiana; Caliaro, Ilvano; Norbedo, Roberto (a cura di), *Le carte e i discepoli. Studi in onore di Claudio Griggio*, Forum, Udine, 2016, pp. 504-513.
- Zavatti, Pierantonio; Bugani, Flavia; Santoro, Tina, *Emigrazione, non è una storia minore. Studi e testimonianze per le scuole e per il recupero della memoria collettiva di un tratto essenziale della nostra identità nazionale e regionale*, Consulta degli emiliano romagnoli nel mondo, Bologna, 2019 (*L'emigrazione nei quindici testi di storia contemporanea adottati nell'anno scolastico 2028-2019 nelle classi di terza media e del quinto anno degli istituti superiori di Forlì, Meldola e Forlimpopoli, ma anche in diverse altre realtà*, pp. 20-33).

Normative

- Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile del 2015, che attribuiscono nuovi compiti e nuove responsabilità all'educazione (https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf).
- Appendice alla Raccomandazione n. R. (98) 5, (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf).
- Decreto Legislativo, n. 42, 22 gennaio 2004 *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (pubblicato nel Supplemento ordinario della Gazzetta Ufficiale, n.45, 24 febbraio 2004).
- Decreto ministeriale, n. 639, 2 maggio 2024, Allegato A (https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-05/Decreto%20Ministeriale%20n.%20639%20del%2002-05-2024%20-%20Allegato%20A.pdf).
- OMS, *ICF: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2019.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Public History

- Bandini, Gianfranco, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Gianfranco; Oliviero,

Stefano (a cura di), *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze, 2019, pp. 41-53.
- Bandini, Gianfranco; Bianchini, Paolo; Borruso, Francesca; Maria, Brunelli; Oliviero, Stefano, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa,* Firenze University Press, Firenze, 2022.
- Bandini, Gianfranco; Caselli, Paola, *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n. 1, 2019, pp. 5-33.
- Bandini, Gianfranco; Oliviero, Stefano (a cura di), *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze, 2019.
- Bertella Farnetti, Paolo; Bertucelli, Lorenzo; Botti; Alfonso (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2017.
- Dean, David M. (ed.), *A Companion to Public History*, Wiley-Blackwell, Hoboken, 2018.
- Demantowsky, Marko (ed.), *Public History and School: International Perspectives*, De Gruyter, Oldenbourg, 2018.
- Herman, Frederik; Braster, Sjaak; del Mar, María; del Pozo, Andrés, *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin, 2022.
- *Manifesto della Public History of Education. Un percorso collaborativo per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale nell'ambito educativo* (https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf).
- Noiret, Serge, *«Public history» e «storia pubblica» nella rete*, in «Ricerche storiche», nn. 2-3, 2009, pp. 275-327.
- Noiret, Serge, *La «Public History»: una disciplina fantasma?,* in «Memoria e Ricerca», n. 37, 2011, pp. 9-35.
- Noiret, Serge, *La nascita di una nuova disciplina del passato? La Public History in Italia*, in Martini, Silvia (a cura di), *Ricostruire storie. Riflessioni e pratiche di Storia Moderna*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020, pp. 51-62.
- Ridolfi, Maurizio, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini, Pisa, 2017.
- Savelli, Aurora, *La Public History dalle origini alla costituzione dell'Associazione Italiana di Public History: movimento o disciplina?*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», n. 3, 2019 a cura di Colazzo, Salvatore; Iurlano, Giuliana; Ria, Demetrio (*Public history tra didattica e comunicazione*), pp. 9-22
- Zannini, Andrea, *Insegnamento della storia e/è «public history»,* in «Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea», n. I, 2017, pp. 119-126 (https://rime.cnr.it/index.php/rime/article/view/10/10).

Scritture popolari

- Batini, Federico; Bandini, Gianfranco; Benelli, Caterina, *Autobiografia e educazione*. *Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica*, in «Autobiografie», n. 1, 2020, pp. 47-57.
- Caffarena, Fabio, *Da mangiare e immaginare. Il cibo nelle testimonianze di migranti e soldati*, in «Mnemosyne, o la costruzione del senso», n. 13, 2020, pp. 101-117 (https://ojs.uclouvain.be/index.php/Mnemosyne/article/view/63293/60363).
- Caffarena, Fabio, *In fondo alla storia. La storia di chi sta in fondo*, in Maso, Stefano (a cura di), *Guardare dal fondo*, Casfoscarina, Venezia, 2009, pp. 57-69.
- Caffarena, Fabio, *Luchar con la escritura. Testimonios de "gente común" en el Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP) de Génova*, in «Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita», n. 10, 2002, pp. 93-119.

- Cherchi, Gavina (a cura di), *Scritture popolari. Una memoria sommersa*, Collana Quaderni di Ammentos. Archivio memorialistico della Sardegna, Nardini, Firenze, 2024
- Contesini, Stefania, *Memorie archiviate. Gli archivi autobiografici nella consulenza e nella formazione*, Unicopli, Milano, 2005.
- Gibelli, Antonio, *La guerra grande. Storie di gente comune*, Laterza, Roma-Bari, 2014.
- Sorrentino, Sara (a cura di), *Italiano dei semicolti, italiano popolare: ieri, oggi, domani,* Franco Cesati Editore, Firenze, 2025.

Scuola e infanzia

- Benedetti, Giuseppe; Coccoli, Donatella, *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*, L'Asino d'oro edizioni, Roma, 2018.
- Codignola, Ernesto, *Editoriale*, in «Scuola e Città», n. 1, 31 marzo 1950, p. 1.
- Gibelli, Antonio, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino, 2005.
- Giorgi, Pamela (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze, 2010.
- Iovino, Andrea; Spaccazocchi, Maurizio, *La scuola e lo struzzo. Riflessioni umane per la rinascita della scuola negata*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Lodi, Mario, *Scuola e antifascismo*, in Cavallini, Graziano Cavallini (a cura di), *Sui decreti delegati. Interventi pro e contro*, Emme edizioni, Milano, 1975, p. 212.
- Mariuzzo, Andrea*, Dewey e la politica scolastica italiana. Le proposte di riforma di Scuola e Città (1950-1960)*, in «Espacio, tiempo y educación», n. 3, 2016, pp. 225-251.
- Montino, Davide, *Con il grembiule siamo tutti più buoni! La scuola italiana tra falsi problemi e pessime soluzioni*, Selene, Milano, 2009.
- Salvi, Manuela (a cura di), *A braccia aperte: storie di bambini migranti*, Mondadori, Milano, 2016.
- Scotto di Luzio, Adolfo, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna, 2015.
- Tonello, Fabrizio, *Democrazie a rischio. La produzione sociale dell'ignoranza*, Pearson, Milano-Torino, 2019.
- Visalberghi, Aldo, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze, 1960.

Scritture migranti

- Baily, Samuel L.; Ramella, Franco, *One Family, Two Worlds. An Italian Family Correspondence across the Atlantic, 1901-1922*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1988.
- Bordonaro, Tommaso, *La spartenza*, Einaudi, Torino, 1991.
- Brezzi, Camillo; Iuso, Anna (a cura di), *Esuli pensieri. Scritture migranti*, Clueb, Bologna, 2005.
- Caffarena, Fabio, *Le scritture dei migranti, in «*Quaderni di didattica della scrittura», n. 8, 2007, pp.123-145.
- Caffarena, Fabio, *Revelstoke e Non ho l'età: dalle lettere alle docustorie migranti*, in Prola, Dario; Rosatti; Stefano (a cura di), *Di esuli, migranti e altri viaggiatori: trans(n)azioni fra letteratura e storia*, Italipolis – collana di studi italianistici, vol. 3, Wydawnictwo DiG, Warszawa, 2020, pp. 155-164.
- Caffarena, Fabio; Patuano, Chiara, *Dall'archivio alla scuola. Scritture migranti per un modello didattico*, Genova University Press, Genova, 2023 (https://gup.unige.it/Dall-archivio-alla-scuola).
- Cangi, Natalia; Piccinelli, Bettina; Veri, Loretta (a cura di), *Lontana terra. Diari di toscani in viaggio*, Terre di mezzo, Milano, 2005.

- Cattarulla, Camilla, *Di proprio pugno*. *Autobiografie di emigranti italiani in Argentina e in Brasile*, Diabasis, Reggio Emilia, 2003.
- Chiaruttini, Massimo, *Fonti di scrittura popolare per lo studio dell'emigrazione ticinese*, in Castro, Sonia; Gola, Giancarlo; Talarico, Rosario (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, 2023, pp, 196-203.
- Ferrando, Mario, (a cura di*), Io torno di notte. Lettere tra l'Italia e il Perù dal 1914 al 1947*, La Vita Felice, Milano, 2020.
- Franzina, Emilio, *L'immaginario degli emigranti. Miti e raffigurazioni dell'esperienza italiana all'estero fra i due secoli*, Pagus, Treviso, 1992.
- Franzina, Emilio, *Lettere e messaggi nel mondo delle migrazioni*, in «Revista de Historiografía», n. 37, 2022, *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, a cura di Patrizia Gabrielli, pp. 13-38 (https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/7053/5553)
- Franzina, Emilio, *Merica! Merica. Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America Latina (1876-1902)*, Feltrinelli, Milano 1979 (Cierre, Verona, 1994).
- Giacobbe, Daniela, *Storie di famiglia. L'epistolario della famiglia Boero di Rapallo*, tesi di laurea, Università di Genova, 1992-1993.
- Gibelli, Antonio, "*Fatemi unpo sapere..." Scrittura e fotografia nella corrispondenza degli emigranti*, in Brezzi, Camillo; Iuso, Anna (a cura di), *Esuli pensieri. Scritture migranti*, Clueb, Bologna, 2005 (edizione aggiornata dell'intervento apparso in Borzani, Luca; Gibelli, Antonio, (a cura di), *La via delle Americhe, l'emigrazione ligure tra evento e racconto*, Sagep, Genova, 1989, pp.87-94).
- Gibelli, Antonio, *La risorsa America*, in Gibelli, Antonio; Rugafiori, Paride (a cura di), *Storia d'Italia, Le regioni dall'Unità a oggi, La Liguria*, Einaudi, Torino, 1994, pp. 584-650.
- Gibelli, Antonio, *Storie migranti - tra liste di sbarco e scritture autobiografiche*, in Campodonico, Pierangelo (a cura di), *Lamerica! Da Genova a Ellis Island il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana 1892-1914*, Sagep, Genova, 2008, pp. 36-47.
- Gibelli, Antonio; Caffarena, Fabio, *Le lettere degli emigranti*, in Bevilacqua, Piero; De Clementi, Andreina; Franzina, Emilio (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma, 2001, pp. 563-574.
- Martellini, Amoreno, *Abasso di un firmamento sconosciuto. Un secolo di emigrazione italiana nelle fonte autonarrative*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- Ostuni, Maria Rosaria, *In viaggio con le lettere*, in Biagioni, Pietro Luigi; Ostuni, Maria Rosaria (a cura di), *Sotto tutti i cieli. Immagini e documenti del museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*, Fondazione Paolo Cresci, Lucca, 2008, pp. 195-199.

Storia delle migrazioni

- AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. I, *Le migrazioni italiane oltreoceano*, MuMa, Genova, 2014.
- AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. II, *Dalla terza classe ai barconi*, MuMa, Genova, 2014.
- AA.VV., *Così lontano, così vicini. L'emigrazione Sammarinese tra storia e memoria*, Repubblica di San Marino, 1996.
- Audenino, Patrizia; Tirabassi, Maddalena, *Migrazioni italiane. Storia e storie dall'Ancien Regime a oggi,* Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Bertelli, Gualtiero, *Quando emigranti... : canti dell'emigrazione italiana*, Nota, Udine, 2003.
- Bevilacqua, Piero; De Clementi, Andreina; Franzina, Emilio (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma, 2001.
- Bevilacqua, Piero; De Clementi, Andreina; Franzina, Emilio (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma, 2002.

- Bonatti, Valeria; Dal Pra', Alvise; Rallo, Brunella; Tirabassi, Maddalena, *Famiglie transnazionali dell'Italia che emigra, costi e opportunità*, Celid, Torino, 2019.
- Borzani, Luca; Gibelli, Antonio (a cura di), *La via delle Americhe, l'emigrazione ligure tra evento e racconto*, Sagep, Genova, 1989.
- Campodonico, Pierangelo (a cura di), *Lamerica! Da Genova a Ellis Island il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana 1892-1914*, Sagep, Genova, 2008.
- Campodonico, Pierangelo, *Barconi. 1980-2013: le tragedie dell'immigrazione in mare*, in AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. II, *Dalla terza classe ai barconi*, MuMa, Genova, 2014, pp. 96-158.
- Campodonico, Pierangelo, *Migrazioni italiane. La memoria e il ruolo dei musei*, in AA. VV., *Memoria &Migrazioni*, vol. I, *Le migrazioni italiane oltreoceano*, MuMa, Genova, 2014, pp. 10-23.
- Castagneto, Pierangelo, *L' oceano dei suoni. Migrazioni, musica e razze nella formazione delle società euroatlantiche***,** Otto, Torino, 2007.
- Cinotto, Simone, (a cura di), *Villaggi globali: per una storia "glocale" dell'emigrazione italiana,* in *Villaggi globali. Emigrazione e storia locale*, Ecomuseo Valle Elvo e Serra, Occhieppo Superiore, 2005.
- Cinotto, Simone, *Una famiglia che mangia insieme. Cibo ed etnicità nella comunità italoamericana di New York 1920-1940*, Otto, Torino, 2011.
- Colucci, Michele; Gallo, Stefano, *L'emigrazione italiana. Storia e documenti*, Morcelliana, Brescia, 2015 (nuova edizione 2023).
- Colucci, Michele; Sanfilippo, Matteo, *Le migrazioni. Un'introduzione storica,* Carocci, Roma, 2009.
- Corrado, Andrea; Mariottini, Igor, *Cinema e autori sulle tracce delle migrazioni*, Futura Editrice, Roma, 2013.
- Corti, Paola, *Storia delle migrazioni internazionali,* Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Corti, Paola; Sanfilippo, Matteo, *L'Italia e le migrazioni,* Laterza, Roma-Bari, 2012
- Cuniberti, Rosangela, *Il laboratorio di storia. Percorsi didattici per il primo ciclo*, Mondadori, Milano, 2021
- Cutò, Massimo; Biagioni, Pietro Luigi, *Navi di carta. Cento anni di emigrazione italiana oltre oceano*, Fondazione Paolo Cresci, Lucca, 2022.
- Di Stefano, Paolo *La catastròfa: Marcinelle 8 agosto 1956*, Sellerio, Palermo, 2011.
- Fauri, Francesca, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna, 2015.
- Gabaccia, Donna, *Italy's Many Diasporas,* University Washington Press, Seattle, 2000.
- Gabrieli, Marina; Ardito, Attilio; Bobadilla, Mariana (coordinatori), *Guida alle radici italiane. Un viaggio sulle tracce dei tuoi antenati*, 2 voll, Raíz Italiana Edizioni, Guagnano, 2019 (vol. I) e 2021 (vol. II)
- Gibelli, Antonio; Molinari, Augusta; Surdich, Francesco (a cura di), *Dal golfo al mondo. Immagini dell'emigrazione spezzina*, Grafiche Lunensi, Sarzana, 1993.
- Grassi, Tiziana; Caffarelli, Enzo; Cappussi, Mina; Licata, Delfina; Perego, Gian Carlo (a cura di*), Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, Società Editrice Romana, Roma, 2014.
- Luatti, Lorenzo, *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Tau Editrice, Todi, 2017.
- Luatti, Lorenzo, *Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento ad oggi*, Cosmo Iannone Editore, Isernia, 2020.
- Ostuni, Maria Rosaria; Stella, Gian Antonio, *Sogni e fagotti. Immagini, parole e canti degli emigranti italiani*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Pozzetta, George E.; Ramirez, Bruno (eds.), *The Italian Diaspora: Migration across the Globe,* Multicultural History Society of Ontario, Toronto, 1992.

- Prola, Dario; Rosatti; Stefano (a cura di), *Di esuli, migranti e altri viaggiatori: trans(n)azioni fra letteratura e storia*, Italipolis – collana di studi italianistici, vol. 3, Wydawnictwo DiG, Warszawa, 2020.
- Rando, Daniele, Tommasi, Renzo, *Bibliografia trentina (1793-1994)*, Provincia autonoma di Trento, Trento, 1999.
- Rizzo, Marco, *L'immigrazione spiegata ai bambini: il viaggio di Amal*, Beccogiallo, Padova, 2016.
- Romero, Danilo, *L'evoluzione del dibattito storiografico in tema di immigrazione: verso un paradigma transnazionale*, in «Altreitalie», n. 23, 2001, pp. 62-72.
- Sanfilippo, Matteo, *Problemi di storiografia dell'emigrazione italiana*, Edizioni Sette Città, Viterbo, 2005.
- Savona, Antonio Virgilio; Straniero, Michele L., *Canti dell'emigrazione*, Garzanti, Milano, 1976.
- Senarega, Monica, *Donne ed emigrazione. Figure femminili nell' ALSP*, tesi di laurea, Università di Genova, 1995-1996.
- Sinisi, Lorenzo (a cura di), *Emigrazioni e immigrazioni: una sfida della contemporaneità*, Pacini, Pisa, 2021.
- Sori, Ercole; Treves, Anna, *L'Italia in movimento: due secoli di migrazioni (XIX-XX),* Forum-Editrice Universitaria Udinese, Udine, 2008.
- Stiaccini, Carlo, *Col mare in coperta si fa rotta verso New York*, in Campodonico, Pierangelo (a cura di), *Lamerica! Da Genova a Ellis Island il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana 1892-1914*, Sagep, Genova, 2008, pp. 98-107.
- Stiaccini, Carlo; Capocaccia, Fabio, *A Knowledge Management System (KMS) for the Italian Historical Emigration,* in Guida, George; Pugliese, Stanislao; Gravano, Alan; Vellon, Peter; Kightlinger, Jennifer (eds.), *What Is Italian America?*, IASA Italian American Studies Association, New York, 2015, pp. 185-199.
- Tirabassi, Maddalena (a cura di), *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2005.
- Ugolini, Noemi, (a cura di) *Quale futuro per lo studio dell'emigrazione? L'attività dei Centri di ricerca: bilanci e prospettive* , Edizioni del Titano, San Marino, 2003.

Storia e narrazione

- Colombo, Paolo, *History Telling, Esperimenti di storia narrata,* Vita e pensiero, Milano, 2020.
- Fondazione Maria e Goffredo Bellonci, Accademia Nazionale Virgiliana (a cura di), *Narrare la storia. Dal documento al racconto*, Mondadori, Milano, 2006.
- Greppi, Carlo, *storie che non fanno la Storia*, Laterza, Roma-Bari, 2024.
- Gudelj, Jasenka; Nicolin, Paola (a cura di), *Costruire il dispositivo storico. Tra fonti e strumenti*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Guidarelli, Gianmario; Malacrino, Carmelo G. (a cura di), *Storia e narrazione. Retorica, memoria, immagini*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.
- Rumiz, Paolo; Greppi, Carlo; Bidussa, David, *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2016 (eBook).
- Sorlin, Pierre, *Memoria, narrazione, audiovisivo*, a cura di Silvia Leonzi, Armando Editore, Roma, 2013
- Tasca, Luisa (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Mondadori Education – Le Monnier, Milano, 2019.
- Topolsky, Jerzy, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.

Storia e paesaggio

- Bonesio, Luisa, *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*, Diabasis, Reggio Emilia, 2007.
- Tosco, Carlo, *Il paesaggio come storia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Storia orale

- Bermani, Cesare (a cura di), *Introduzione alla storia orale*, I, *Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, Odradek, Roma, 1999 e II, *Esperienze di ricerca*, Odradek, Roma, 2001.
- Bermani, Cesare; De Palma, Antonella (a cura di), *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*, Società di Mutuo Soccorso Ernesto De Martino, Venezia, 2008.
- Bonomo, Bruno, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma, 2013.
- Contini, Giovanni; Martini, Alfredo, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Carocci, Roma, 1993.
- Lingiardi, Vittorio, *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.
- Portelli, Alessandro, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma, 2007.

Storiografia e metodologia della ricerca storica

- Arendt, Hannah, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991 [ed. or.: *Between Past And Future*, The Viking Press, New York, 1961].
- Benigno, Francesco, *La storia al tempo dell'oggi*, Il Mulino, Bologna, 2024.
- Bertella Farnetti, Paolo; Dau Novelli, Cecilia (a cura di), *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2020.
- Bevilacqua, Piero, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma, 2000.
- Bloch, Marc, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1998 [ed. or.: *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Armand Colin, Paris, 1949].
- Braudel, Fernand, *Storia, misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, 1998 [ed. or.: *Histoire, mesure du monde*, in Braudel, Fernand, *Les Ambitions de l'Histoire*, a cura di de Ayala, Roselyne; Braudel, Paule, Editions de Fallois, Paris, 1997].
- Caffarena, Fabio, *Inquietudini tra metodo e narrazione: scrivere la storia, raccontare storie*, in «Publifarum», n. 36, 2021, pp. 22-33.
- Caffiero, Marina; Procaccia, Micaela (a cura di), *Vero e Falso. L'uso politico della storia*, Donzelli, Roma, 2008.
- Canfora, Luciano, *Il presente come storia. Perché il passato ci chiarisce le idee*, Rizzoli, Milano, 2014.
- Carr, Edward H., *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966 [ed. or.: *What is History?*, Macmillan & C., London, 1961].
- Cicognetti, Luisa; Servetti, Lorenza; Sorlin, Pierre, *Tanti passati per un futuro comune? La storia in televisione nei paesi dell'Unione Europea*, Marsilio, Venezia, 2011.
- Cigni, Fabia; Tomasi, Valeria (a cura di), *Tante storie. Storici delle idee, delle istituzioni, dell'arte e dell'architettura*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- Colonnello, Aldo; Del Col, Andrea (a cura di), *Uno storico, un mugnaio, un libro. Carlo Ginzburg, Il formaggio e i vermi, 1976-2002***,** Università degli Studi di Trieste, Trieste, 2003.
- Corrao, Pietro; Viola, Paolo, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma, 2006.

- Corsini, Paolo, *Storiografia. Saggio critico, testimonianze, documenti*, Edizioni Accademia, Milano, 1978, pp. 148-178.
- d'Orsi, Angelo, *Manuale di storiografia*, Pearson, Milano-Torino, 2021.
- Dall'Olio, Guido, *Storia moderna. I temi e le fonti*, Carocci, Roma, 2004.
- Del Boca, Angelo (a cura di), *La storia negata. Il revisionismo e il suo uso politico*, Neri Pozza, Vicenza, 2009
- «Dimensioni e problemi della ricerca storica» n. 1, 2021.
- Duby, George, *Il sogno della storia*. *Un grande storico contemporaneo a colloquio con il filosofo Guy Lardreau*, Garzanti, Milano, 1986 [ed. or.: *Dialogues*, Flammarion, Paris, 1980 (coautore Lardreau, Guy)].
- Febvre, Lucien, *Vers une autre histoire*, in *Combat pour l'histoire*, Colin, Paris, 1953.
- Ferrarotti, Franco, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.
- Foucault, Michel, *Io, Pierre Rivière, avendo sgozzato mia madre, mia sorella e mio fratello…*, Einaudi, Torino, 1976 [ed. or.: *Moi Pierre Riviere, ayant égorgé ma mèrem na soeur et mon frère…*, Gallimard, Paris, 1973].
- Ginzburg, Carlo, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino, 1976.
- Grasso, Aldo (a cura di), *Fare storia con la televisione. L'immagine come fonte, evento, memoria*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Grasso, Aldo (a cura di), *La storia pubblica. Memoria, fonti audiovisive e archivi digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.
- Gurevic, Aron Ja., *Contadini e santi. Problemi della cultura popolare nel Medioevo*, Torino, Einaudi, 2000.
- Hobsbawm, Eric J., *Gente non comune. Storie di uomini ai margini della Storia*, Rizzoli, Milano, 2000 [ed. or.: *Uncommon People. Resistance, Rebellion and Jazz*, The New Press, New York, 1998].
- Hobsbawm, Eric J., *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano, 1995 [ed. or.: *Age of Extremes The Short Twentieth Century, 1914-1991*, Michael Joseph, London, 1994].
- Kula, Witold, *Riflessioni sulla storia*, a cura di Marta Herling, Marsilio, Venezia 1990 [ed. or.: *Rozważania o historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1958].
- Lanaro, Paolo (a cura di), *Microstoria. A venticinque anni da L'eredità immateriale*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Le Goff, Jacques (a cura di), *L'uomo medievale*, Laterza, Roma-Bari, 1987.
- Le Goff, Jacques (a cura di), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980 [ed. or.: *La nouvelle histoire*, Retz-Cepl, Paris, 1979].
- Le Goff, Jacques, *Documento/monumento*, in *Enciclopedia*, vol. V, Einaudi, Torino, 1978, pp. 38-48.
- Le Goff, Jacques, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1982.
- Levi, Giovanni, *Il piccolo, il grande e il piccolo*, in «Meridiana», n. 10, 1990, pp. 211-234.
- Luzzatto, Sergio, *Sangue d'Italia. Interventi sulla storia del Novecento*, Manifestolibri, Roma, 2008.
- Luzzatto, Sergio (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Martini, Silvia (a cura di), *Ricostruire storie. Riflessioni e pratiche di Storia Moderna*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020.
- Montino, Davide (a cura di), *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Istituto Internazionale di Studi Liguri – sezione Valbormida, Società Savonese di Storia Patria, Savona, 2011.
- Mustè, Marcello, *La storia: teoria e metodi*, Carocci, Roma, 2005.
- Perez, Marco, *A 40 anni da il formaggio e i vermi di Carlo Ginzburg*, in «Nazioni e Regioni», n. 8, 2016, pp. 109-119

- Pomian, Krzysztof, *Che cos'è la storia*, Bruno Mondadori, Milano, 2001 [ed. or.: *Sur l'histoire*, Gallimard, Paris, 1999].
- Power, Eileen, *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, 1966 [ed. or.: *Medieval People*, Methuen, London, 1924].
- Ragazzini, Dario (a cura di), *La storiografia digitale*, Utet, Torino, 2004.
- Recuperati, Giuseppe, *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Revel, Jacques (a cura di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Viella, Roma, 2006.
- Samuel, Raphael, *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, Verso, London, 1994.
- Sassoon, Donald, *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*, Garzanti, Milano, 2019.
- Trivellato, Francesca, *Microstoria e storia globale*, Officina Libraria, Roma, 2023.
- Vitali, Stefano, *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- Zanni Rosiello, Isabella, *Andare in archivio*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- Zanni Rosiello, Isabella, *Gli archivi nella società contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- «Zapruder», n. 39, 2016 (*Fake. Vero, falso, verosimile*).
- Zemon Davis, Natalie, *Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, con postfazione di Ginzburg, Carlo, Einaudi, Torino, 1984 [ed. or.: *Le retour de Martin Guerre*, Robert Laffont, Paris,1982]
- Zemon Davis, Natalie, *Storie d'archivio. Racconti di omicidio e domande di grazia nella Francia del Cinquecento*, Einaudi, Torino, 1992 [ed. or.: *Fiction in the Archives. Pardon tales and their tellers in sixteenth-century France*, Stanford University Press, Stanford,1987].
- *2060: con quali fonti si farà la storia del nostro presente? Tecniche, pratiche e scienze sociali a confronto*, comunicazioni del convegno promosso dalla Fondazione Telecom Italia in collaborazione con Politecnico di Torino, Associazione Italiana di Sociologia, Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea e Cliomedia Officina, Torino 8-9 aprile 2010 (https://www.cliomediaofficina.it/portfolio-2/progetti-culturali/2060-con-quali-fonti-si-fara-la-storia-del-nostro-presente-tecniche-pratiche-e-scienze-sociali-confronto/paper-gruppi-di-lavoro/.

Utilità della storia

- Allegra, Luciano; Moretto, Marcella, *Che storia è questa. Gli adulti e il passato*, Celid, Torino, 2018.
- Genovesi, Piergiovanni, *Utilità della storia. I tempi, gli spazi, gli uomini*, Diabasis, Reggio Emilia, 2005-
- Gruzinski, Serge, *Abbiano ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016 [ed. or.: *L'Histoire, pour quoi faire?*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 2015].
- Huizinga, Johan, *La scienza storica. Il suo valore, la sua attualità*, Res Gestae, Milano, 2013 [ed. or.: *De wetenschap der geschiedenis*, H. D. Tjeenk Willink & Zoon N.V., Harleem, 1937].
- Magris, Claudio, *Indifesi perché smemorati: chi ignora il passato non sa affrontare l'oggi*, in «Il Corriere della Sera», 23 febbraio 2020 (https://www.corriere.it/cultura/20_febbraio_23/indifesi-perche-smemorati-chi-ignora-passato-non-sa-affrontare-l-oggi-393a84c4-5610-11ea-b447-d9646dbdb12a.shtml).
- Mai, Manfred, *Una storia del mondo*, Feltrinelli, Milano, 2004 [ed. or.: *Weltgeschichte*, Carl Hansen Verlag, Munchen-Vien, 2002].
- Prosperi, Adriano, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino, 2022.

Varia

- Bosco, Andrea, *Come si costruisce un questionario*, Carocci, Roma, 2003.
- Brecht, Bertolt, *Fragen eines lesenden Arbeiters* (*Domande di un lettore operaio*), in Id. *Poesie*, a cura di Davico Bonino, Guido, Einaudi, Torino, 1992, pp. 156-157.
- Calvino*,* Italo, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972.
- De Francesco, Fabrizio, *Identità ed eredità al tempo della rivoluzione digitale*, Giappichelli, Torino, 2024.
- Floridi, Luciano, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.
- Gramsci, Antonio, *Ai margini della storia (Storia dei gruppi sociali subalterni)*, Quaderno 25 (XXIII), 1934, in Id., *Quaderni dal carcere*, Vol. III, quaderni 12-29 (1932-1935), Einaudi, Torino, 2001, pp. 2277-2294.
- Gramsci, Antonio, *Quaderni dal carcere*, a cura di Gerratana, Valentino, Vol. II, Quaderni 6-11 (1930-1933), Einaudi, Torino, 2001.
- Halbwachs, Maurice, *La memoria collettiva*, nuova edizione critica a cura di Paolo Jedlowski e Teresa Grande, Unicopli, Milano, 2001 [ed. or.: *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968].
- Hotel Rif & Franzina, Emilio, *Storie InCanto per campioni*, GraphicNord, Sandrigo, 2013.
- Marradi, Alberto, *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Mauceri, Maria Cristina; Negro, Maria Grazia, *Nuovo immaginario italiano. Italiani e stranieri a confronto nella letteratura italiana* contemporanea, Sinnos, Roma, 2009.
- McLuhan, Marshall; Powers, Bruce, *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, SugarCo, Milano, 1992 [ed. or.: *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford, 1989].
- Morgantini, Federico, *ChatGPT: l'inizio di una nuova era*, Kenness, Milano, 2023.
- Ortoleva, Peppino, *Mediastoria. Mezzi di comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Nuova Pratiche Editrice, Parma, 1995.
- Robertson, Roland, *Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in Featherstone, Mike; Lash, Scott; Robertson, Roland (eds.), *Global Modernities*, Sage, London, 1995, pp. 25-44.
- Sanguineti, Edoardo, *Appunti di didattica letteraria*, in Cesare Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche Editrice, Parma, 1979, pp. 13-16.
- Savonardo, Lello (a cura di), *GenerAzioni digitali. Teorie, pratiche e ricerche sull'universo giovanile*, Egea, Milano, 2020.
- Schein, Hedgar H., *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- Schwartz, Howard; Jacobs, Jerry, *Sociologia qualitativa*, il Mulino, Bologna, 1987.

Sitografia

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile
https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/ agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/

Archivio Centrale dello Stato – Servizio didattica
https://acs.cultura.gov.it/didattica-e-formazione/didattica-per-le-scuole/

Archivio della Scrittura Popolare di Trento (ASP) – Fondazione Museo storico del Trentino http://www.museostorico.it/index.php/Progetti/Attivita-di-ricerca/Archivio-della-scrittura-popolare-ASP.

Archivio delle memorie migranti – Scuola di italiano per rifugiati e migranti di Asinitas Onlus
https://www.archiviomemoriemigranti.net/

Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (Arezzo) (ADN)
http://archiviodiari.org/.

Archivio di Stato di Ancona – Servizi educativi
https://archiviodistatoancona.cultura.gov.it/servizi-educativi

Archivio di Stato di Potenza – Servizio educativo
http://archiviodistatopotenza.beniculturali.it/aspz/page/1/29/1/2016/Servizio_educativo

Archivio di Stato di Torino – L'Archivio per le Scuole
https://archiviodistatotorino.beniculturali.it/didattica/

Archivio Ligure della Scrittura Popolare dell'Università di Genova (ALSP)
https://alsp.unige.it/

Archivio Multimediale della Memoria dell'Emigrazione Regionale (AMMER) della Regione del Friuli Venezia-Giulia – Didattica
https://ammer.regione.fvg.it/it/didattica-43915

Archivio storico comunale di Bologna
http://www.comune.bologna.it/archiviostorico/servizi/115:6328/6351/

Archivio storico comunale di Parma – Didattica in Archivio
https://www.archiviostorico.comune.parma.it/archivio/listpage.asp?ID=33&IdVoceMenu=22

Archivio storico comunale di Silvi (Teramo)
https://www.comune.silvi.te.it/it/page/67064

Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia Clio '92
https://www.clio92.org/.

Associazione EuroClio di didattica della storia
https://euroclio.eu/

Associazione Historia ludens
https://www.historialudens.it/

Associazione Insegnamento e ricerca interdiscilpinare di Storia (IRIS)
https://www.storieinrete.it/

Buonsenso: il progetto didattico sull'immigrazione. Dialogare con gli altri – Rai Scuola
https://www.raiscuola.rai.it/scienzesociali/articoli/2021/01/Buonsenso-il-progetto-didattico-sullimmigrazione-8f660196-0bc7-4b38-9388-5e82623a8ae0.html

Centro Altreitalie sulle Migrazioni Italiane di Torino
https://www.altreitalie.it/chi_siamo/chi_siamo.kl.

Centro di documentazione sulla storia dell'emigrazione trentina – Fondazione Museo storico del Trentino
https://museostorico.it/project/centro-di-documentazione-sulla-storia-dellemigrazione-trentina/

Centro Internazionale Didattica Storia Patrimonio dell'Università di Bologna (DIPAST)
https://centri.unibo.it/dipast/it/centro

Centro Internazionale Studi Emigrazione Italiana di Genova (CISEI)
http://www.ciseionline.it/2012/index.asp

Centro Studi Emigrazione di Roma (CSER)
https://www.cser.it/

Centro Studi Grandi Migrazioni di Carmignano di Brenta (Padova)
http://www.centrostudigrandimigrazioni.org

Centro Studi Medì di Genova
https://www.csmedi.com/

CISEINET – Rete del Centro Internazionale Studi Emigrazione Italiana di Genova (CISEI)
http://www.ciseionline.it/ciseinet/network/default.asp

Comunicato congiunto delle Società di storia sulle Nuove Indicazioni Nazionali, 2025
https://www.sissco.it/comunicato-congiunto-delle-societa-di-storia-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/

Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse
https://www.codhis-sdgd.ch/de

Diari incrociati – kit didattico Migrazioni
https://www.attivalamemoria.it/negozio/diari-incrociati-kit-didattico-migrazioni/

DOGE – Percorsi digitali – Università di Genova
https://doge.unige.net/

Gruppo di ricerca sulla Didattica della storia – Università di Torino
https://www.dipstudistorici.unito.it/do/gruppi.pl/Show?_id=9dgz

HistoryLab – Fondazione Museo storico del Trentino
https://hl.museostorico.it/historylabondemand/serie/storia-in-5-mosse/

International Council of Museum – Italia
https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/#

International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE)
http://www.irahsse.eu/.

International Society for History Didactics (ISHD)
https://ishd.co

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
https://www.indire.it/

Istituto Nazionale "Ferruccio Parri"
https://www.reteparri.it/

Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna (IRREER) – Insegnare/apprendere Storia
https://www.storiairreer.it/

Laboratorio di Storia delle Migrazioni dell'Università di Modena e Reggio Emilia
http://www.storiamigrazioni.unimore.it/site/home/il-laboratorio.html

Laboratorio permanente di didattica della storia dell'Università di Roma "Tor Vergata"
https://www-2020.storiaedocumenti.lettere.uniroma2.it/laboratorio-permanente-di-didattica-della-storia/

Memoria e Migrazioni – Galata Museo del Mare di Genova (MuMA)
http://www.memoriaemigrazioni.it
https://www.youtube.com/watch?v=bvPS2CfUr_k (proposta didattica Idee in viaggio)

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale – Fondazione Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (Arezzo) (ADN) – Progetto Italiani all'estero – I diari raccontano
https://www.idiariraccontano.org/

Ministero dell'Istruzione e del Merito – Progetti per alunni con background migratorio
https://www.mim.gov.it/inclusione-e-intercultura/-/asset_publisher/Tu3riWFQ2COp/content/progetti-per-alunni-con-background-migratorio

Movimento di cooperazione educativa
https://www.mce-fimem.it/

Museo degli Orsanti di Vigoleno (Piacenza)
https://visitpiacenza.it/arte-e-cultura/museo-degli-orsanti/

Museo dell'Archivio Storico del Banco di Napoli – ilCartastorie,
https://www.ilcartastorie.it/

Museo della vita contadina "Diogene Penzi" di Cavasso Nuovo (Pordenone)
https://artsupp.com/it/cavasso-nuovo/musei/museo-emigrazione-diogene-penzi

Museo dell’emigrante di Roasio (Vercelli)
https://www.museoemigranteroasio.com/

Museo dell’emigrante di San Marino
https://www.museoemigrante.sm/on-line/home.html

Museo dell’emigrante di Torniolo (Parma)
https://www.prolocotarsogno.it/rubriche.php?idpagina=8

Museo dell’emigrazione (MEA) di Asuni (Oristano)
https://www.facebook.com/MeaAsuni/

Museo dell'emigrazione della gente di Toscana di Massa Carrara
https://www.museimassacarrara.it/museo-dellemigrazione-della-gente-di-toscana/

Museo dell’emigrazione "Giovanni Battista Scalabrini" di Francavilla Angitola (Vibo Valentia)
http://www.francavillaangitola.com/museo/15%20anni.htm.

Museo dell’emigrazione marchigiana (MEMA) di Recanati (Macerata)
https://www.museoemigrazionemarchigiana.it/

Museo della figurina di gesso e dell’emigrazione “Guglielmo Lera” di Coreglia Antelminelli (Lucca)
https://museiprovincialucca.it/musei/museo-civico-della-figurina-di-gesso-e-dellemigrazione-guglielmo-lera

Museo delle migrazioni di Pettinengo (Biella)
https://www.comune.pettinengo.bi.it/Luoghi?ID=567

Museo del mare (MuMA, sezione Memoria e Migrazioni) di Genova
www.memoriaemigrazioni.it

Museo del Tessuto, dell’Emigrante e della Medicina popolare di Canicattini Bagni (Siracusa)
https://www.anci.sicilia.it/il-museo-del-tempo-di-canicattini-bagni-un-ponte-tra-sicilia-e-america/.

Museo digitale dell'emigrazione da Cento di Cento (Ferrara)
https://www.memcento.it/en/

Museo emigrazione Scalabrini (MES) di Piacenza
https://www.scalabriniani.org/c365-attualita/a-piacenza-un-museo-multimediale-dedicato-a-scalabrini-racconta-la-storia-dellemigrazione-emiliano-romagnola-dal-1876-ad-oggi/

Museo eoliano dell'emigrazione di Malfa (Messina)
https://www.facebook.com/museoeolianosalina/

Museo interattivo delle migrazioni (MiM) di Belluno
https://www.mimbelluno.it/

Museo Officina dell’Educazione (MOdE) – Sistema Museale di Ateneo (SMA) dell'Università di Bologna
https://www.doc.mode.unibo.it/

Museo Nave della Sila di Spezzano della Sila (Cosenza)
https://www.lanavedellasila.org/

Museo nazionale dell'emigrazione italiana (MEI) di Genova
https://www.museomei.it/

Museo "Paolo Cresci" per la Storia dell'Emigrazione Italiana di Lucca
https://www.fondazionepaolocresci.it/museo/

Museo regionale dell'emigrante "Pascal D'Angelo" di Introdacqua (L'Aquila)
https://www.turismo360.it/valle-sagittario/museo-regionale-dellemigrante-pascal-dangelo-introdacqua/

Museo regionale dell'emigrazione dei piemontesi nel mondo di Frossasco (Torino)
https://museoemigrazionepiemontese.it/

Museo regionale dell'emigrazione "Pietro Conti di Gualdo Tadino (Perugia)
https://www.emigrazione.it/

Museo virtuale dell'emigrazione emiliano-romagnola nel mondo (MIGRER) di Bologna (Regione Emilia-Romagna)
https://www.migrer.org/

Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe – Consiglio d'Europa
https://www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching

Piccolo museo dell'emigrante di Monghidoro (Bologna)
https://museimonghidoro.it/

Progetto Archivi e Salute – Archivio di Stato di Modena
https://asmo.cultura.gov.it/progetti/archivi-e-salute

Progetto di Didattica della Storia per la Scuola secondaria dell'Università di Padova
https://www.dissgea.unipd.it/terza-missione/iniziative-di-terza-missione/progetti-terza-missione-anno-2021-2022/didattica-della

Progetto DIMMI di Storie Migranti
https://www.dimmidistoriemigranti.it/

Progetto L'Officina dello storico
https://www.officinadellostorico-bergamo.it/

Progetto Migrantour – Intercultural Urban Routes
https://migrantour.org/

Società Italiana di Didattica della Storia
https://www.sididast.it/

Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)
http://www.sipse.eu/

Ufficio federale della cultura UFC – Svizzera
https://www.bak.admin.ch/bak/it/home/patrimonio-culturale.html

MIGRASTORIE

MigraStorie

Benvenuti in un gioco che non è solo divertimento, ma anche un viaggio nella memoria e nella storia. Attraverso le caselle del percorso, scoprirete le vicende di uomini, donne e bambini che tra Ottocento e Novecento hanno lasciato l'Italia in cerca di nuove opportunità. Le loro storie, ricostruite grazie ai documenti conservati presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare, vi guideranno a comprendere le ragioni della partenza, le difficoltà del viaggio e le sfide della vita nelle terre di arrivo. Giocando insieme, avrete l'occasione di immedesimarvi nei migranti del passato, sviluppando empatia e senso critico. Questo percorso vi invita a collaborare, a condividere idee e a riflettere sul valore della memoria storica, che attraverso le fonti d'archivio restituisce voce e dignità a persone comuni.

Regole del gioco

- Dividere la classe in più gruppi: più gruppi ci sono, più a lungo durerà il gioco.
- Ogni gruppo sceglie una pedina, che rappresenterà il proprio migrante.
- Il gruppo di turno lancia il dado e muove la pedina sul tabellone. Una volta raggiunta la casella:
  - Leggere ad alta voce il contenuto sul fronte.
  - Leggere anche il retro della casella.
  - Se viene richiesta un'attività, svolgerla prima di passare al gruppo successivo.
- Dopo aver completato la lettura (e l'eventuale attività), la casella in cui si è capitati viene rimossa dal tabellone, tranne nel caso in cui il numero della casella sia racchiuso in un cerchio rosso (caselle speciali): in quel caso la casella rimane attiva.
- Il gioco continua a turni, seguendo lo stesso procedimento, fino a quando non si raggiunge la fine del percorso.

Caselle speciali

Dopo aver completato la lettura (e l'eventuale attività), la casella in cui si è capitati viene rimossa dal tabellone, tranne nel caso in cui il numero della casella sia racchiuso in un cerchio rosso (caselle speciali): in quel caso la casella rimane attiva.

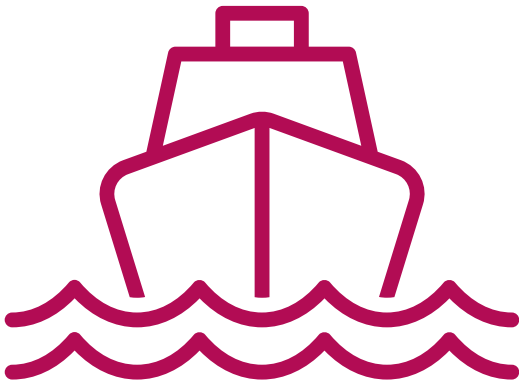
Materiale

- 68 carte da gioco per la costruzione del percorso
- Mazzo di carte Lo sapevi che...?
- 7 pedine
- 5 cartelloni: migrazioni, la mia valigia, ricordi, disegno, messaggio
- Fogli lettere
- Documento richiesta di informazioni compagnia di navigazione
- Pennarelli
- Dado

Variante del gioco

Il gioco può svolgersi con tutte le 68 caselle o in versione ridotta, mantenendo solo quelle con il cerchio rosso. In alternativa, la classe può dividersi in due gruppi che giocano contemporaneamente con mazzi diversi (condividendo solo le caselle rosse). Al termine, i gruppi si confrontano raccontando esperienze e apprendimenti emersi dal percorso.

1



PRONTI, PARTENZA, VIA!

Siamo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.
Milioni di italiani lasciano il proprio Paese in cerca di lavoro, dignità e speranza.
Partite anche voi per un lungo viaggio verso un nuovo mondo...
Tirate il dado e cominciate il percorso.

2

"E' regola generale dei poeti e degli scrittori dedicare a qualche persona cara i propri versi o scritti, io non sono né poeta né prosatore, penso di riassumere solamente in poche parole le mie vicende e la mia vita dal giorno della mia partenza per l'America e dedicare a te [...] questo misero riassunto"

ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

Cari passeggeri,
quello che sentirete è il racconto della mia vita.
Fatene tesoro e utilizzatelo come chiave di lettura per leggere il fenomeno migratorio italiano tra Ottocento e Novecento.

3

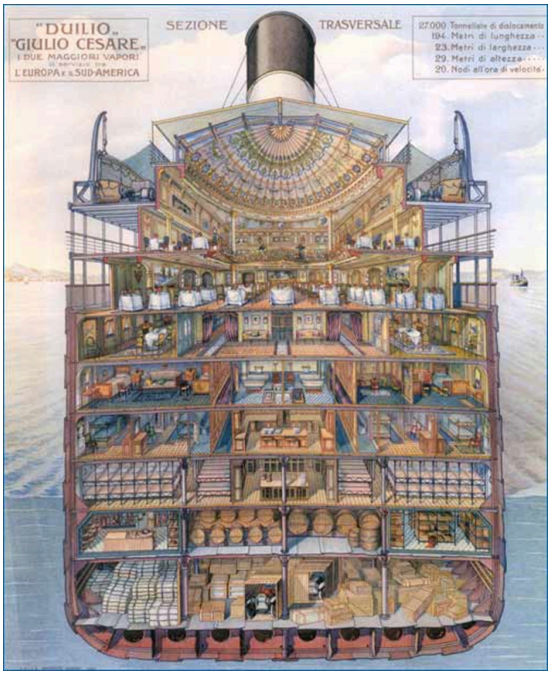
MIGRAZIONI

Quale parola associereste al termine “migrazioni”? Provate a scrivere sul cartellone “migrazioni” una parola che associereste al termine.

4

CASA

5



Spaccato verticale transatlantico "Duilio" della Navigazione Generale Italiana (Collezione Berti). Mostra la via delle Americhe 1989.

Osservate l'immagine e provate a commentarla: cosa promette il manifesto della compagnia di navigazione? Come vengono presentati i transatlantici usati per il viaggio? Trovate corrispondenza tra questa immagine "pubblicitaria" e la realtà?

6

ANGELO RIVARA

UNICO RAPPRESENTANTE

in CHIAVARI e dintorni

DELLA SOCIETA' DI NAVIGAZIONE A VAPORE

LA VELOCE

Servizio postale celerissimo settimanale per tutte le Americhe

Rio Janeiro — Santos — Montevideo — Buenos-Ayres — New-York e per tutti i porti dell'America centrale, a mezzo dei grandiosi piroscafi a doppia elica e muniti di tutte le necessarie comodità.

ILLUMINAZIONE A LUCE ELETTRICA

TRATTAMENTO DI PRIMO ORDINE

AVVERTENZE.

Si rilasciano passaggi per qualunque destinazione

Spedizioni ed imbarchi di merci per tutti i porti

dell'America del Sud

America del Nord

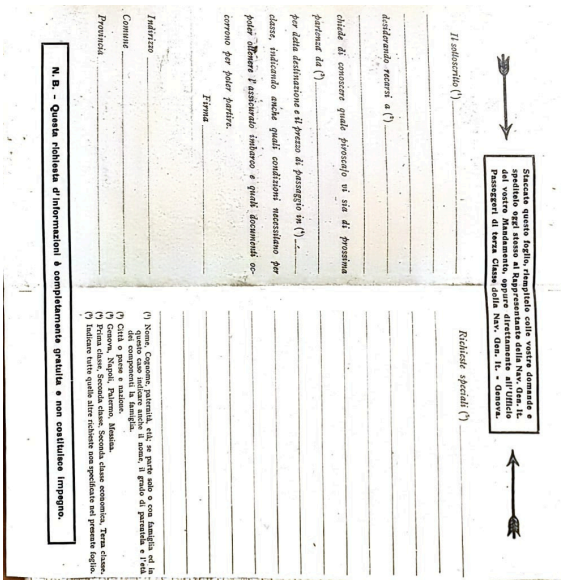
America Centrale

ALSP, fondo mostra via delle Americhe, manifesto pubblicitario, s.d.

Vai alla casella

Passeggiando per Genova vi consegnano questo volantino.
Incuriositi iniziate ad interessarvi circa la possibilità di partire.
Correte a casa dai vostri familiari e rendeteli partecipi di questa possibilità.

7



Staccate questo foglio, riempitelo colle vostre domande e speditelo voi stesso al rappresentante della Navigazione Generale Italiana Passeggeri di terza Classe della Nav. Gen. It. - Genova.

Il sottoscritto (*) _____

desiderando recarsi a (*) _____

chiede di conoscere quale piroscafo vi sia di prossima partenza da (*) _____

per detta destinazione e il prezzo di passaggio in (*) _____ classe, tralasciando anche quali condizioni necessitano per poter ottenere il assicurato imbarco e quali documenti occorrono per poter partire.

Firma _____

Indirizzo _____

Comune _____

Provincia _____

N. B. - Questa richiesta d'informazioni è completamente gratuita e non costituisce impegno.

Richieste speciali (*) _____

(*) Nome, Cognome, paternità, età, se parte solo o con famiglia, ed in questo caso numero e sesso dei componenti la famiglia.
(*) Città o Paese e nazione.
(*) Cabina, Posto, Seconda classe, Terza classe, Classe speciale, Mezzida.
(*) Prima classe, Seconda classe, Seconda classe economica, Terza classe.
(*) Indicare tutte quelle altre richieste non specificate nel presente foglio.

ALSP, E' stato trovato un manoscritto!, SAIGA Barabino e Greve, Genova, s.d. ma 1925 - 1927

Vai alla casella

Compilate il foglio di richiesta informazioni per la partenza e speditelo al rappresentante della Navigazione Generale Italiana.

8

REGNO D'ITALIA

PASSAPORTO

PER L'ESTERO

ROMA
Tipografia G. Scotti

ALSP, archivio Viani, passaporto Viani, 2/10/1920

Vai alla casella

Pronti, partenza. Via! Prima di imbarcarvi è necessario avere il passaporto. Recatevi all'ufficio passaporti del commissariato di Pubblica Sicurezza.

9

ITALIA

10

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e
provate a rispondere.
Se rispondete
correttamente, avanzate
di 1 casella!

11

Ormai la grande decisione è stata presa: frà pochi giorni si partirà per l'Africa.

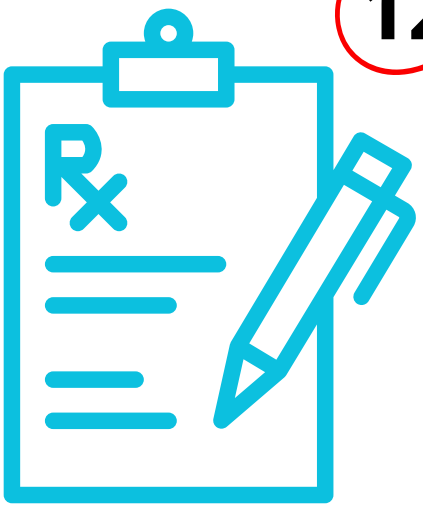
[...] Per noi bambini più piccoli la decisione di mio padre fù una grande gioia: pensavamo di andare chissà dove .... Così iniziarono i preparativi per la partenza, furono venduti i mobili, la nostra casa, il terreno.

[...] La gioia della partenza di noi bambini era bella che svanita. Per quanto ci guardassimo attorno, non c'era altro che deserto, sterpi secchi neanche una pianta solo un desolato deserto.

ALSP, Memorie di Erminia Giusto, 1928-1938

Cosa intendevano i bambini con la frase "pensavamo di andare chissà dove"?
Provate a commentarla.

12



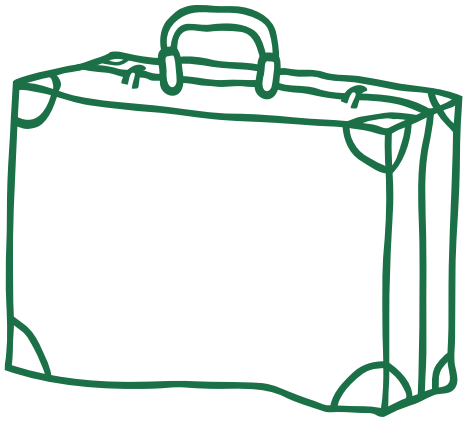
STAZIONE BONIFICA SANITARIA

13

C. N. Ballesteros, Cosa c'è nella tua valigia? Terre di Mezzo, Milano, 2019

Sfogliate l'albo illustrato "Cosa c'è nella tua valigia?"
Cosa può dirci in merito alla tematica migratoria?

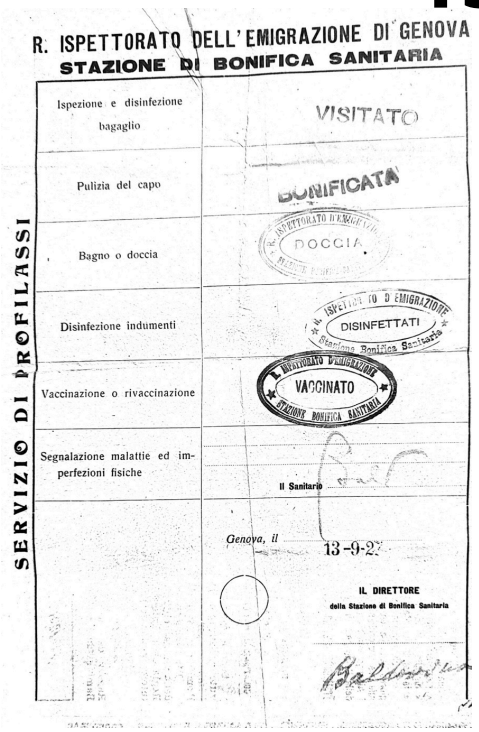
14



LA MIA VALIGIA

Cosa mettereste in valigia se doveste partire per una destinazione sconosciuta?
Provate a scrivere sul cartellone "la mia valigia" un oggetto materiale o immateriale di cui non potreste fare a meno in caso di partenza.

15



R. ISPETTORATO DELL'EMIGRAZIONE DI GENOVA
STAZIONE DI BONIFICA SANITARIA

SERVIZIO DI PROFILASSI

Ispezione e disinfezione bagaglio	VISITATO
Pulizia del capo	BONIFICATA
Bagno o doccia	DOCCIA
Disinfezione indumenti	DISINFETTATI
Vaccinazione o rivaccinazione	VACCINATO
Segnalazione malattie ed imperfezioni fisiche	Il Sanitario
	Genova, il 13-9-27
	IL DIRETTORE della Stazione di Bonifica Sanitaria

ALSP, archivio Serrato, profilassi bonifica sanitaria, 13/09/1927

Vai alla casella

Prima di imbarcarvi recatevi alla stazione di bonifica sanitaria. Dopo visite, pulizie e vaccinazioni potrete salire a bordo del piroscafo.

16

R. Gambogi, Gli emigranti, 1893
Livorno. Museo civico Giovanni Fattori

Il quadro raffigura numerose persone in attesa dell'imbarco sulla banchina del porto di Genova. Scegliete una figura sul dipinto (donna, uomo, bambino...) e provate ad interpretare i suoi pensieri prima della partenza.

17

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

18

“Agito il mio fazzoletto bianco in segno di saluto alla moltitudine di gente che sta sul molo e che pure essa saluta agitando fazzoletti e cappelli”

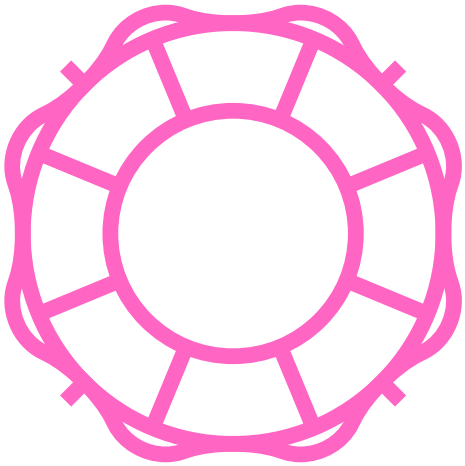
ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

19

“I 170 passeggeri di 2a classe ne trovi per tutti i gusti. La maggior parte italiani, poi vengono i francesi e spagnoli. Vi si trovano anche degli australiani, degli slavi, dei rumeni e persino un turco cristiano. Dico cristiano perché tutte le domeniche vedo a sentire la messa. [...] Vi erano pure degli svizzeri, degli argentini, dei brasiliani, dei cileni e anche uno dalla Siria”.

ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

20



SALVAGENTE

21

Stato dell'Esportazione ed Importazione tra Genova e Buenos-Ayres durante l'anno 1867.

INDICAZIONE delle Merci esportate	COLLI	Quantitativo	INDICAZIONE delle Merci esportate	COLLI	Quantitativo
Olio di olivo Nazionale ed estero	casse	22236	Porcellana ossia Stoviglie	banastre	2264
Spirito di vino	fusti	1087	Granone	sacchi	1880
Absinthe	casse	809	Marmi lavorati	casse	12852
Biacca	»	580	Medicinali	»	216
Scagliola	sacchi	1016	Merci diverse	cas. e sac.	1876
Riso	»	22305	Mortai di Marmo	N.°	4031
Quadretti di terra			Musica stampata	casse	36
(Mattoni)	N.°	2121115	Macramé	balli	245
Quadretti di Marmo (Marmette)	»	755278	Carta bianca	cas. e bal.	2340
Ricami	balli	1348	Carta straccia	balle	8415
Calce	barili	11800	Frutta secca	casse	18496
Castagne	»	7788	Pesce salato	barili	887
Ceste vuote	dozzine	19798	Stokfix	balle	815
Sigari	casse	594	Pietre della Spezia	N.°	15644
Cemento	barili	2608	Pignoli	damig.ne	571
Conserve aliment.	casse	2536	Pippe di gesso	casse	1681
Conserva di Pomi d'oro	barili	1860	Formaggio	barili	1591
Droghe	bar. e cas.	1015	Remi	paja	420
Effetti d'uso	balli	273	Salame	giarre	136
Scope	dozzine	2890	Cordami	fardi	1035
Essenze	casse	510	Cappelli	casse	293
Vermicelli	»	108452	Sommacco	sacchi	834
Funghi secchi	»	1222	Giarre vuote	N.°	1215
Ferramenti	»	181	Tessuti	balli	126
Siroppo	»	585	Candele	casse	500
Legumi	sacchi	1917	Vermouth	fusti	245
Libri	casse	128	Detto	casse	6387
Liquori	»	1537	Vino	»	10335
			Detto	fusti	3116

Importazione di prodotti della Repubblica Argentina in Genova nel 1867.

Cuoia vaccume e bovine secche	N.°	158414	Crine	fardi	232
Dette in salamoia	»	39202	Pelli lanari	»	254
Lana	fardi	4399	Ferro vecchio	tonnell.	92
Grasso di cavallo	casse	120	Unghini	»	62
Sego	»	1149	Cuoia di Cavallo	N.°	7104
Detto	bordolesi	1550	Cuoia di vitel. sec.	»	4313
Aste	N.°	314731	Dette in salamoia	»	1820
Gane	tonnell.	232	Pelli di neonato	fardi	99

Le merci sopra indicate furono importate da 20 bastimenti.
I prodotti che si esportano dall'Italia provano ad evidenza, come questo commercio venne creato dall'emigrazione.

ALSP, fondo mostra via delle Americhe, stato esportazione ed importazione Genova Buenos Aires, 1867

A bordo dei piroscafi non viaggiano solo passeggeri. Dedicate un pò di tempo insieme ai vostri compagni di viaggio a leggere cosa veniva esportato e importato dall'Italia all'America e dall'America all'Italia.

22

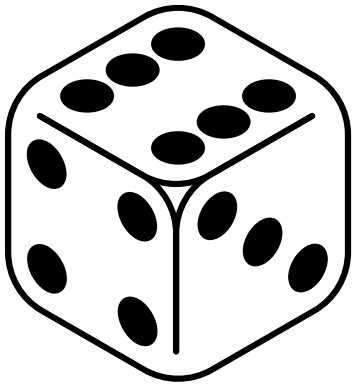
Ogni tanto, quando le ore trascorrono molto lentamente, riapro e chiudo le mie valige, come per entrare per un momento in mezzo alla mia Emilia ed ai cari bimbi. Ogni oggetto che tocco mi ricorda i giorni febbrili che precedettero la mia partenza e nella mia mente rivedo Emilia in atteggiamento pensoso. Cara Emilia, noi non siamo disgiunti nella reciproca lontananza, tutto ci ricorda e ci unisce spiritualmente a vicenda".

ALSP, diario Vittorio Benvenuto, descrizione del viaggio, 23/09/1926

Vai alla casella

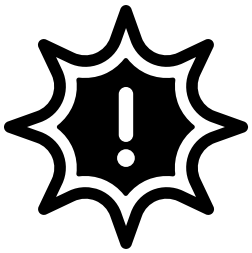
Durante la traversata oceanica vi tornano in mente le giornate prima della partenza. Provate a scrivere sul cartellone "ricordi" degli oggetti che vi ricordano la vostra famiglia.

23



Lanciate di nuovo il dado!

26



Sul piroscafo sta entrando dell’acqua. Il comandante ha bisogno del vostro aiuto per mettere in salvo i passeggeri. State fermi un turno!

24

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

25

26.10.1891 Continuano le sofferenze dei passeggieri causa lo stato del mare agitatissimo. Fra gli individui maggior mente sofferenti per ciò, un bambino d'anni quattro di sesso maschio, certo Albornio Santo di Raimondo Alfonso nativo d'Altavilla Salentino, già in preda a "Marasmo da tubercolosi intestinale" [...] si è reso defunto alle ore una e mezza antimeridiane di oggi.
27.10.1891 [...] Oggi alle ore una e mezza antimeridiane è stato alle regole d'uso seppellito in mare il cadavere di Albornio Santo, deceduto ieri.

ALSP, Libro 3° – Libro Clinico – Vap. America, 1891-1895

Leggendo queste righe, c'è qualcosa che vi ha colpito particolarmente?
Chi ha scritto secondo voi queste parole?

27

“Credevvamo essere perduti. Le Grida e li urli delle Donne. e della Gioventu, mettevvano spavento anhe agli uomini Di Corraggio Si Come Nella tezza Classe. Cominciavvano Anavveggare sul Laqua e le Gente ho sia Le persone. dalla Cocciette di fondo si aranpicavano a quelle di Cima...”

ALSP, diario Antonio Giuffra, descrizione vita, s.d. ma sull’ultima pagina del diario è presente un appunto datato 1950

Vai alla casella

A causa del mal tempo siete finiti nel bel mezzo di una tempesta.
Correte a prendere un salvagente per salvarvi!

28

“Ore 14. Passa vicino a noi un piroscafo: mi procura un’impressione di malinconia, al pensare che esso è diretto a Genova!”

ALSP, diario Vittorio Benvenuto, descrizione del viaggio, 23/09/1926

Vai alla casella

Siete in viaggio per Buenos Aires.
Salutate i passeggeri sul piroscafo che passa vicino a voi: è diretto per Genova.
Scrivete un messaggio che vorreste raggiungesse il porto di Genova sul cartellone “messaggio”

29

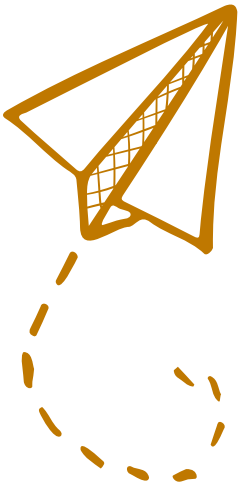
RICORDI

30

“Pensai a casa, alla mia famiglia lontana, a tutta questa immensità di acqua che mi separava da essa e mi commossi... La vista poi del Nuovo Mondo e dell’incognito a cui andavo incontro”

ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

31



MESSAGGIO

32

ALSP, fondo mostra via delle Americhe, Foto spedita da Valparaiso, Cile, agosto 1935

Vai alla casella

Sorridete insieme agli altri passeggeri e condividete un momento speciale del vostro viaggio con chi vi aspetta in Italia. Un piccolo gesto per farli sentire più vicini e coinvolti nella vostra avventura.

33

“A mezzanotte in punto il comando della nave fece sparare un colpo di cannone e tutti i presenti ci alzammo in piedi con bicchiere in mano gridando evviva e salutando il nuovo anno 1915”.

ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

34

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

35

“Dover lasciare il “Bologna” nel quale trascorsi ben 40 giorni, sento -da parte mia- un certo non so che di doloroso e di nostalgico, che mi raggiunge il cuore. Quando partii da Genova, lo ritenni nella mia mente come un mostro che ci strappava gradualmente e con violenza alla famiglia, alla mia città, alla patria tutta; ora che arrivo, lo credo, sia pure un essere inanimato, ma a cui sono legato da un affetto che ben si può immaginare, ma non descrivere”

ALSP, diario Vittorio Benvenuto, descrizione del viaggio, 23/09/1926

Una volta raggiunto il porto di Buenos Aires vi rendete conto che la vita a bordo del piroscafo vi manca perché nonostante tutto l’ambiente era accogliente e vi faceva sentire al sicuro.

36

SUPERMERCATO

37

“Avevamo da arrivare in porto di Buenos Aires alle nove di mattina e invece siamo ancora a 18 kilometri di distanza dal porto e non si va più. Chi diceva che è infangato che non può più andare avanti per la poca acqua, l’altro diceva che è per l’oscurità della nebbia, altri dicevano che nel porto al posto che dodva andare il Giulio Cesare vi era il Re Vittorio e bisognava aspettare caricasse. E così siamo arrivati in porto alle 12 e mezza, e si siamo sbarcati alle 4 e mezza per la gran folla di gente”.

ALSP, archivio Serrato, descrizione viaggio andata a Buenos Aires, s.d. ma 1927

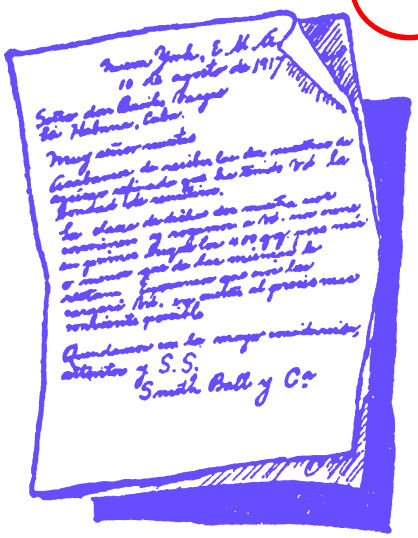
Una volta che il piroscafo è arrivato a destinazione i vostri parenti vi aspettano sulla banchina per portarvi a mangiare in una trattoria locale.

38

Marzo 1908: una donna migrante italiana con i suoi tre bambini al momento dell’arrivo ad Ellis Island, New York. Fotografia di Lewis W. Hine. Museum of the City of New York.

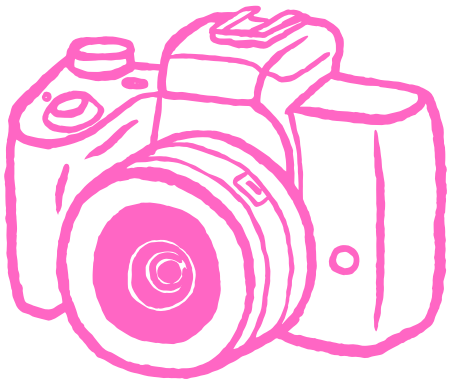
Ed eccovi arrivati nel nuovo mondo.
Osservate l’immagine e provate a commentarla.
Quali sono gli elementi che la caratterizzano?

39



LETTERA

40



STUDIO FOTOGRAFICO

41

“Io mi trovavo collà fino a ieri per rintracciare il mio baule e valigia che avevo caricato sopra una carretta di un Italiano [...]. Il terremoto fu terribile che diroccò moltissime case mal costruite [...]. Molte vittime rimasero cremate sotto i ruderi che poi attraversò il fuoco”.

ALSP, archivio Pastine, lettera di Giuseppe Pastine alla moglie, 27/04/1906

Vai alla casella

Un terremoto ha sconvolto la città! Collabora con i soccorritori per rimettere ordine e approfitta dell’occasione per cercare la tua valigia smarrita.

42

“Ciò una bella caseta ha due stanze una cucina grande [...] ciò il bagno in casa ciò lacua calda e cuela freda cio il gas per cucinare la stufa a legna [...] tutto cui in casa sensa fare un passo fuori di porta”

ALSP, archivio Raffetto, lettera di Maria De Martini alla cugina , 17/07/1924

Vai alla casella

Vivere dall’altra parte del mondo è difficile per chi è abituato alla propria terra natia. Nella nuova casa c’è tutto l’occorrente di cui avete bisogno. Uscite e recatevi al supermercato a fare un pò di spesa.

43

UFFICIO POSTALE

44

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

45

Homo Italicus

Life magazine, Tipico migrante italiano, 1911

Come viene rappresentato il tipico uomo italiano nella vignetta?
La scritta Homo Italicus che significato assume?

46

“La tua fotografia mi è stata così appresata più volte ti guardavo e riguardavo che mi sembra che non devi essere te mi sembra un sogno ti ho lasciato che eri molto piccolino e adesso sei così grande e grosso un bel giovineto”

ALSP, archivio Raffetto, lettera di Maria De Martini al cugino, 04/02/1927

Vai alla casella

È il momento di mostrare ai parenti quanto siete cambiati! Andate nel primo studio fotografico e fatevi immortalare per un ricordo speciale.

47

La cosa che più mi ha stupita e stato quella di vedere tutti quegli uomini vestiti con una sola camicia sporca e anche qualcuno con la camicia di brandelli.

Le donne arabe vestite con una specie di tela a righe rosse e blu (il barracano) avvolto intorno al corpo e sulla testa, che ci osservavano con un occhio solo. Finalmente sbrigati i controlli della dogana sbarcammo, tra quella folla di indigeni vacanti dai quali non comprendevamo una parola di quello che ci chiedevano

ALSP, Memorie di Erminia Giusto, 1928-1938

Queste righe raccontano mondi diversi... ma cosa ci dicono sulla cultura italiana e africana?

48

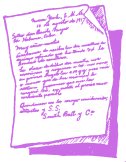
TERREMOTO

49

“Non ho mandato ne suchero ne cafè perchè era troppo peso e si paga tropo”

ALSP, archivio Ghirardi, lettera Ghirardi Remigio, 18/08/1954

Vai alla casella



Nonostante i vostri parenti vi avessero chiesto di spedire zucchero e caffè voi non lo avete fatto perché le spese di spedizione sono troppo alte. Fermatevi a scrivere ai vostri cari una lettera per farvi perdonare.

50

BANCA

51

“Procuratemi un vassoio di pesto alla genovese, mi raccomando però che sia vero pesto [...] così potrò fare le vere trenette col pesto. Inoltre mi procurerete anche un pacchetto di biscotti di lagaccio”.

ALSP, archivio Bellicchi, lettera scritta da Dorio alla sorella, 03/08/1964

Se doveste migrare lontano, quali cibi chiedereste alla vostra famiglia di spedire?

52

LO SAPEVI CHE...?

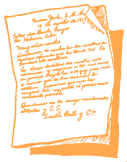
Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

53

“Sento che mi dici sulla lettera che mi volevi parlare per telefono. Io non so cosa potrà costare una telefonata ma credo che non ci sia la necessità per fare questa telefonata anche perché io non tengo telefono”

ALSP, archivio Cabona, lettera scritta da Giuseppe Cabona al fratello Giambattista, 15/03/1973

Vai alla casella



Se vuoi parlare con la tua famiglia... prendi carta e penna! Scrivi una lettera in fretta e corri a spedirla!

54

“La merica è molto bella ma però mette troppo pensieri fa prendere troppa passione alla moneta oggi guadagnate uno scudo domani ne vorresti tre. E’ proprio l’aria di qui che porta quello”

ALSP, archivio Cuneo, lettera famiglia Cuneo alla suocera, s.d. ma tra 1855 e 1975

un turno!

Restate 2 ore in più al lavoro per guadagnare qualche moneta extra. Siete stanchi... ma soddisfatti! Saltate un turno per riposarvi.

55

BIGLIETTO

56

ALSP, fondo mostra via delle Americhe, cartolina S. Francisco, 30/01/1913

"Vi mando questa cartolina [...] vedete un pò S. Francisco ma nella cartolina fa più bella figura che a vederlo qui" Provate a descrivere ai vostri compagni la città usando l'immaginazione.

57

“Lima 12 mbre 1882
[...] già che siamo sercha alle fieste di natale lo pregho ha passare buone e felis fieste en compagnia de todo la famiglia ”

ALSP, epistolario Raggio, auguri di natale, 12/09/1882

Vai alla casella

Comunicare da una parte all’altra del mondo è difficile.
Osservando il testo della lettera notate qualcosa di particolare? Provate a riflettere insieme agli altri passeggeri.

58

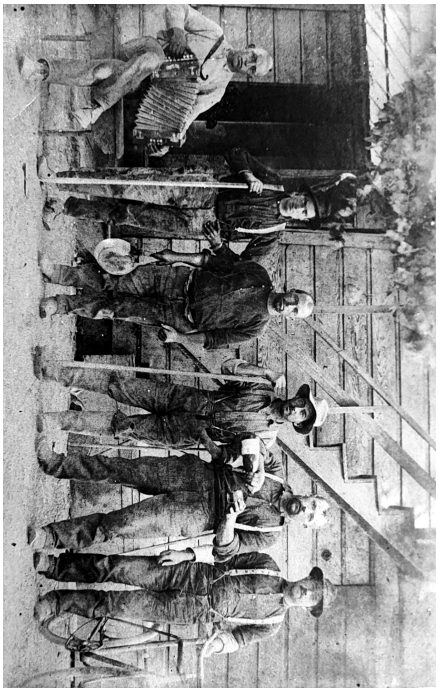
“Lavoro non ce n’è in nessuna parte degli Stati Uniti, e la miseria si avanza qui da tutte le parto”

ALSP, archivio Ghirardi, lettera Ghirardi Remigio, 18/08/1954

Vai alla casella

Il sogno americano è ormai svanito.
Acquistate con i vostri risparmi un biglietto per l’Italia.

59



ALSP, Plleasanton, California, Emigranti di Ellera, Savona (Archivio familiare), 1908

STOP

un turno!

Lavorate duramente con la speranza di tornare in Italia e comprare un terreno agricolo. La fatica si fa sentire... saltate un turno per lavorare ancora un po'!

60

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

61

“Ah! se tu fossi stata con me [...] quanto sarebbe stato più bello quel viaggio, quanto avrei patito meno e quanto avrei goduto di più di farti vedere con me tante cose belle, tante cose nuove”.

ALSP, diario Giovanni Battista Viani, memoria viaggio, 1914-1915

62

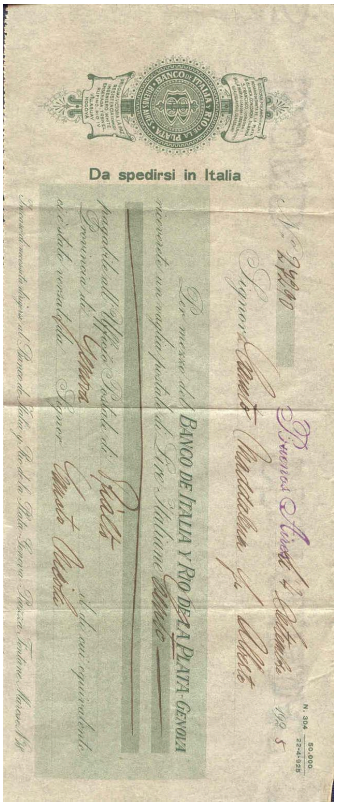
PENSIERO

63

“Caro nonno mi dici nella tua lettera che se fossi li io verei a iutarti se fossi a casa ci verei volentieri ma ora che sono qui ci sto di più volentie perche il mio lavoro e molto isi molto bello. Incomincio [...] alle tre di mattino e finisco alle nove ma non importa se incomincio un pò presto perchè si lavora melio per il frsco che per il caldo [...]. La paga che prendo è molta”.

ALSP, archivio Ghirardi, lettera Ghirardi Remigio al nonno, 20/01/1954

64

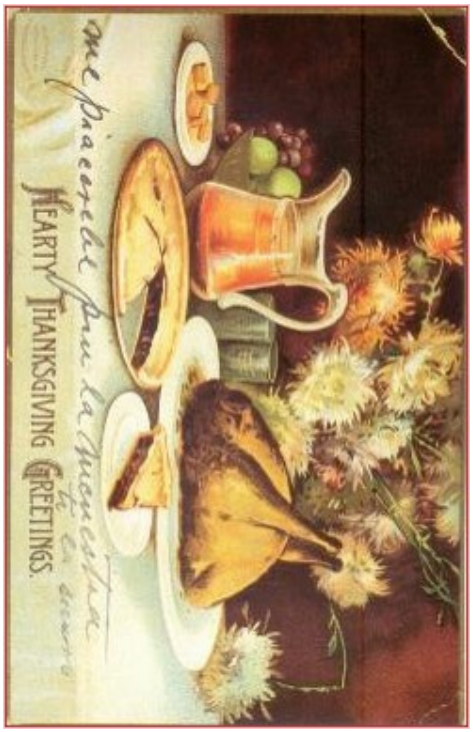


ALSP, fondo emigranti Rialto, assegno Nicolò Caneto, 4/10/1925

Vai alla casella

Il duro lavoro vi consente di mandare in Italia un pò di soldi alla vostra famiglia.
Correte in banca ed emettete un assegno.
Non scoraggiatevi, continuate così!

65



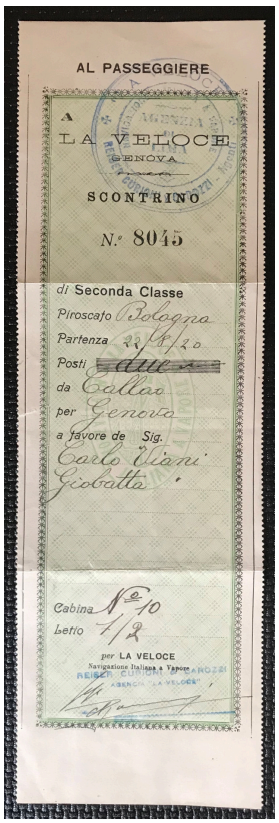
ALSP, cartolina d'auguri (Collezione Pitruzzella), 1914

STOP

un turno!

E' il giorno del ringraziamento. Fermatevi un turno in segno di gratitudine per le benedizioni del raccolto dell'anno precedente.

66


AL PASSEGGIERE

A

LA VELOCE

GENOVA

SCONTRINO

N.° 8045

di Seconda Classe

Piroscafo Bologna

Partenza 22/8/20

Posti due

da Callao

per Genova

a favore de Sig.

Carlo Viani

Giobatta

Cabina N.° 10

Letto 1/2

per LA VELOCE

Navigazione Italiana a Vapore

ALSP, archivio Viani, biglietto d'imbarco, 22/08/1920

Vai alla casella

Finalmente si torna a casa! Dopo tanto impegno e sacrifici, avete messo da parte abbastanza soldi per rivedere i vostri cari in Italia.

67

LO SAPEVI CHE...?

Pescate una carta.
Leggete ad alta voce e provate a rispondere.
Se rispondete correttamente, avanzate di 1 casella!

68

“Sono uscito di fuori a vedere per l’ultima volta la terra americana. Addio o cara e bella grande america che tanto mi hai fatto patire e sospirare ma ti anno lostesso e mi ricorderò sempre di te e ti rispetterò tutto il tempo della mia vita”.

ALSP, diario Marino Bartolomeo, memoria viaggio, 1909

LO SAPEVI CHE...?

Il fenomeno migratorio italiano viene associato:

- Al periodo a cavallo tra il 1776 e il 1876
- Al periodo a cavallo tra il 1876 e il 1976
- Al periodo a cavallo tra il 1788 e il 1988
- Al periodo a cavallo tra il 1688 e il 1888

LO SAPEVI CHE...?

Tra il 1950 e il 1960 i migranti italiani si trasferirono

- Dalle regioni del sud Italia alle regioni del nord Italia
- Dalle regioni del nord Italia alle regioni del sud Italia

LO SAPEVI CHE...?

Tra il 1876 e il 1976 i migranti italiani si trasferirono principalmente:

- In Austria e in Canada
- In Francia e in Argentina
- In Francia e negli Stati Uniti
- In Germania e negli Stati Uniti

LO SAPEVI CHE...?

Nel periodo a cavallo tra il 1876 e il 1976 sono partiti dall'Italia:

- Più di trenta milioni di persone
- Più di cinquantaquattro milioni di persone
- Più di dieci milioni di persone
- Più di ventiquattro milioni di persone

LO SAPEVI CHE...?

Da quando fu possibile la quantificazione del fenomeno migratorio:

- Dal 1824
- Dal 1976
- Dal 1924
- Dal 1876

LO SAPEVI CHE...?

Perchè a partire dal 1876 fu possibile quantificare il fenomeno migratorio:

- I migranti iniziarono a spostarsi solo a partire da quella data
- Vi era più attenzione nei confronti di coloro che abbandonavano la terra italiana
- Nascita del servizio statistico nazionale
- I transatlantici iniziarono a registrare passeggeri

LO SAPEVI CHE...?

Tra il 1876 e il 1900 gli italiani che decidevano di lasciare la propria terra partivano principalmentee da:

- Campania, Lombardia, Toscana
- Sicilia, Campania, Basilicata
- Liguria, Veneto, Piemonte
- Veneto, Friuli Venezia Giulia, Piemonte

LO SAPEVI CHE...?

Tra il 1901 e il 1915 gli italiani che decidevano di lasciare la propria terra partivano principalmente da:

- Piemonte, Lombardia, Calabria
- Sicilia, Lazio, Molise
- Sicilia, Campania, Veneto
- Abruzzo, Toscana, Emilia Romagna

LO SAPEVI CHE...?

Cosa si intende per “catene migratorie”

- Fenomeno che si verifica quando i migranti scelgono di andare in luoghi dove esiste una comunità di loro conoscenti
- Fenomeno che consiste nell’allontanamento dalla propria terra di origine
- Fenomeno che consiste nel riavvicinamento alla propria terra di origine
- Fenomeno che si verifica quando i migranti scelgono di allontanarsi da una comunità di loro conoscenti

LO SAPEVI CHE...?

Carcamano, chianti, dago, guinea o bat, maccaroni, wop... rappresentano:

- Nomi dispregiativi che gli italiani attribuivano agli stranieri
- Nomi dispregiativi che attribuivano alla popolazione italiani
- Nomi che venivano attribuiti agli italiani per apprezzare il loro operato
- Nomi che venivano attribuiti agli stranieri per apprezzare il loro operato

LO SAPEVI CHE...?

Nel 1888:

- Emanata la prima legge sull'emigrazione che riconobbe la libertà di migrare
- Introduzione di un test d'ingresso per verificare il livello minimo di alfabetizzazione per poter accedere negli USA
- Legge federale statunitense per limitare gli ingressi nel paese dei migranti provenienti dall'Europa. Tetto massimo degli arrivi calcolato in base alla quota del 3% di ciascuna nazionalità

LO SAPEVI CHE...?

Nel 1917:

- Emanata la prima legge sull'emigrazione che riconobbe la libertà di migrare
- Introduzione di un test d'ingresso per verificare il livello minimo di alfabetizzazione per poter accedere negli USA
- Legge federale statunitense per limitare gli ingressi nel paese dei migranti provenienti dall'Europa. Tetto massimo degli arrivi calcolato in base alla quota del 3% di ciascuna nazionalità

LO SAPEVI CHE...?

Nel 1921:

- Emanata la prima legge sull'emigrazione che riconobbe la libertà di migrare
- Introduzione di un test d'ingresso per verificare il livello minimo di alfabetizzazione per poter accedere negli USA
- Legge federale statunitense per limitare gli ingressi nel paese dei migranti provenienti dall'Europa. Tetto massimo degli arrivi calcolato in base alla quota del 3% di ciascuna nazionalità

LO SAPEVI CHE...?

"Ognuno si godeva i cari ricordi, cari ma perchè ricordi: quando sbarcati dagli ignoti mari scorrean le terre ignote con un grido straniero in bocca, a guadagnar danari per farsi campo , per rifarsi un nido"
Di chi sono queste parole:

- Gabriele D'Annunzio
- Giovanni Pascoli
- Giacomo Leopardi
- Giovanni Verga

LO SAPEVI CHE...?

Perchè per le compagnie di navigazione l'obiettivo era quello di imbarcare un gran numero di passeggeri:

- Per far viaggiare gli italiani in situazioni di sovraffollamento
- Per cercare di farli ammalare in modo tale da farli tornare a casa loro
- Per incentivare lo sfruttamento della popolazione italiana una volta arrivati a destinazione
- Per un guadagno della compagnia di navigazione

LO SAPEVI CHE...?

I medici di bordo:

- Spesso nascondevano la reale situazione sanitaria
- Appena i migranti salivano iniziavano i controlli e in caso di problemi li facevano scendere dal piroscafo
- Controllavano i migranti in modo diligente
- Tendevano ad ingigantire la situazione di emergenza

LO SAPEVI CHE...?

Perchè per le compagnie di navigazione l'obiettivo era quello di imbarcare un gran numero di passeggeri:

- Per far viaggiare gli italiani in situazioni di sovraffollamento
- Per cercare di farli ammalare in modo tale da farli tornare a casa loro
- Per incentivare lo sfruttamento della popolazione italiana una volta arrivati a destinazione
- Per un guadagno della compagnia di navigazione

LO SAPEVI CHE...?

Le traversate oceaniche furono accompagnate:

- Da una bassa morbilità, un'alta incidenza delle epidemie e della mortalità soprattutto delle persone anziane
- da una diffusa morbilità, un'alta incidenza delle epidemie e della mortalità soprattutto di persone anziane
- Da una bassa morbilità, un'alta incidenza delle epidemie e della mortalità soprattutto infantile
- Da una diffusa morbilità, un'alta incidenza delle epidemie e della mortalità soprattutto infantile

LO SAPEVI CHE...?

Una volta che gli italiani arrivarono a destinazione:

- Si integrarono benissimo nel paese di arrivo
- Continuava il disagio. Molti non passarono il controllo sanitario e dovettero tornare in Italia
- Trovarono quasi tutti un lavoro dignitoso
- Venivano accolti dalla popolazione e trovarono presto un'abitazione dove potersi costruire una nuova vita

LO SAPEVI CHE...?

La maggior parte degli italiani erano di sesso:

- Maschile
- Femminile

LO SAPEVI CHE...?

Che cosa erano i “nuclei domestici”:

- Grandi famiglie americane che ospitavano famiglie italiane da poco migrate in America
- Abitazioni dove giovani donne americane accoglievano i migranti italiani fornendo loro supporto
- Facevano riferimento ad abitazioni dove donne italiani all’estero si mettevano a disposizione al fine di offrire vitto e alloggio ai loro connazionali
- Abitazioni dove i migranti italiani potevano rifugiarsi nell’attesa di trovare un lavoro

LO SAPEVI CHE...?

Le donne italiane tendenzialmente venivano impiegate:

- In lavori duri e rigidi dove spesso dovevano svolgere mansioni pericolose
- Nei lavori più tradizionali delle migrazioni del passato, opifici, manifatture
- Nelle aziende dove lavoravano gia parenti e amici
- In grandi imprese che producevano armi o ordigni

LO SAPEVI CHE...?

Cosa si intende per Little Italy?

- Piccoli quartieri italiani presenti sul territorio italiano laddove vi era un'alta concentrazione di migranti stranieri
- Piccoli quartieri italiani presenti sul territorio italiano dove gli stranieri, incuriositi dalla cultura italiana potevano andare a conoscere le usanze della popolazione italiana
- Piccoli quartieri italiani a cui veniva negato l'accesso a coloro che non erano italiani

LO SAPEVI CHE...?

Quali sono le regioni che facevano parte del cosiddetto "triangolo industriale":

- Torino, Milano, Genova
- Genova, Venezia, Bologna
- Milano, Torino, Modena
- Genova, Torino, Bergamo

LO SAPEVI CHE...?

Quali tra questi rappresentano tutti fattori di attrazione:

- Possibilità di lavoro, politiche che favoriscono la migrazione, prospettive di vita agiate, forme di governo democratico
- Possibilità di lavoro, politiche che favoriscono la migrazione, prospettive di vita agiate, povertà
- Povertà, disoccupazione, persecuzioni, guerre
- Povertà, disoccupazione, possibilità di lavoro, forme di governo democratiche

LO SAPEVI CHE...?

Quale tra questi non rappresenta un fattore di espulsione:

- Povertà
- Disoccupazione
- Persecuzioni
- Forme di governo democratiche

ALSP, foto Antonio Giuffra allegata al diario, 1894

Sono Antonio Giuffra nato nel 1871 a Cassanesi una piccola frazione del comune di Tribogna situata nell'entroterra Ligure.

A 16 anni ho lasciato la mia terra per trasferirmi negli Stati Uniti.

A 20 anni tornai in Italia perché fui chiamato nell'esercito.

Mi sposai con Accorinna Panizza, una maestra elementare con la quale ebbi due figli: Amelia e Nando.

Nel 1896 feci il mio secondo viaggio in America per paura di essere richiamato alle armi a causa della guerra in Africa.

Questa nuova vita mi ha permesso di guadagnare i soldi necessari per l'acquisto di terreni agricoli in Italia.

ALSP, Angelo Calosso, anni 20'/30' del '900

Sono Angelo Calosso ed ho lasciato la mia amata Italia nel 1926 a bordo del piroscafo Lloyd Sabaudo per dirigermi in Argentina.

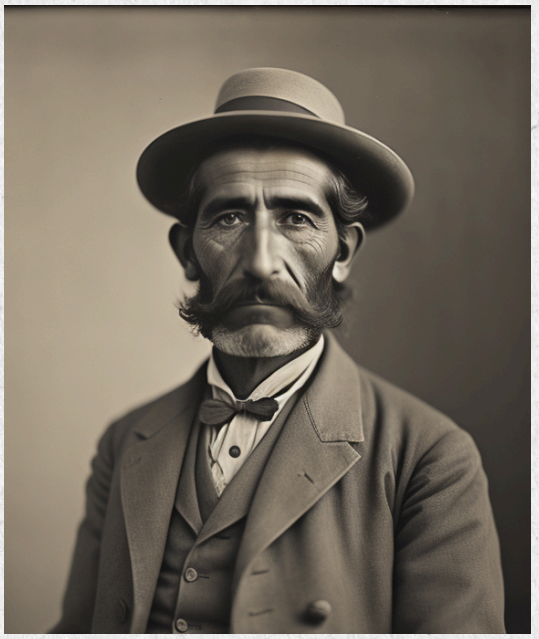
La traversata oceanica è stata molto stressante: soffrii molto il mal di mare e la lontananza dai miei cari.

Durante i momenti di conforto si faceva festa: giocavamo al tiro alla fune, alle corse con l'uovo nel cucchiaio e nei sacchi, al gioco della reginetta, al cinema, al ballo.

A bordo del piroscafo ho fatto conoscenza con una famiglia di Bardino (una frazione del comune di Tovo San Giacomo, in provincia di Savona) . Quando arrivai a Buenos Aires mi dispiaceva lasciare quella vita perché avevo trovato un buon ambiente e delle belle persone.

ritratto di una giovane operaia italiana a New York negli anni ‘20 del ’900 (alias Rosa Cademartori)
creato con intelligenza artificiale MidJourney

Sono Rosa Cademartori, negli anni Venti mi sono trasferita a New York insieme a mio fratello.
In America ho svolto diversi impieghi, prima in un’azienda di caramelle, poi in una ditta di sapone insieme a mio fratello. Il capo dell’azienda era parmigiano e mi parlava in genovese: era molto gentile e mi trovavo a mio agio. Purtroppo però la paga era bassa perciò sono dovuta andare a lavorare in un’altra azienda.
Facevo fatica a comunicare con i cittadini perché non conoscevo bene la lingua inglese.
In America sono presenti persone di ogni cultura e provenienza



ritratto di un uomo italiano migrato in Cile nel 1897 (alias Giuseppe Boero)
creato con intelligenza artificiale MidJourney

Sono Giuseppe Boero nato a Rapallo e migrato in Cile nel 1897 per raggiungere i miei fratelli proprietari di una ditta commerciale.

La mia amata famiglia mi manca molto: è difficile sopportare la distanza quando si hanno legami familiari così profondi. Per fortuna, grazie alla comunicazione epistolare ho potuto mantenere i contatti con la mia comunità d'origine.

Provengo da un contesto familiare medio-borghese.

ALSP, Vittorio Benvenuto, anni 20'/30' del '900

Sono Vittorio Benvenuto, il 23 settembre 1926 sono partito dal porto di Genova a bordo del piroscafo Bologna per dirigermi in Bolivia.

Durante la traversata oceanica ho pensato spesso alla mia famiglia: è così difficile saperli tutti così distanti. A volte per ricordarmi di loro apro e chiudo la valigia e guardo le loro fotografie.

A bordo del piroscafo vi erano diversi passatempi: il grammofono, il cinematografo e giochi diversi in coperta. Mi capitava anche di leggere dei libri che prendevo dalla biblioteca di 2a classe.

Trascorsi 40 giorni a bordo del Bologna e, quando dovetti scendere provai un certo non so che di doloroso e nostalgico che mi raggiunse il cuore.

ALSP, Gian Battista Viani, 1920

Sono Gian Battista Viani, il 16 dicembre 1914 sono partito da Genova sul piroscafo Principe Umberto per dirigermi in Perù.

Da subito ho sentito la mancanza della mia famiglia e in particolar modo della mia amata Paolina che ho lasciato in Italia per guadagnare un poco di denaro. Lei e i miei figli erano sempre davanti ai miei occhi e li riconoscevo in tutti i bambini che mi passavano davanti.

Ho viaggiato in seconda classe insieme a 170 passeggeri: la maggior parte italiani ma non solo, vi erano francesi, spagnoli, austriaci, slavi, rumeni, argentini, cileni, brasiliani e siriani. Molti di loro erano commercianti, proprietari di terreni.

Ritratto di una donna italiana migrata a Buenos Aires nel 1914 (alias Anna Callero)
creato con intelligenza artificiale MidJourney

Sono Anna Callero e nel 1914 sono migrata a Buenos Aires. Mi sono sposata in Argentina contro le mie intenzioni. Ad oggi però non mi sono pentita perché mio marito è molto bravo e mi vuole bene. Ho lavorato per un breve periodo di tempo in una casa di genovesi sia al mattino, sia alla sera. Avrei potuto guadagnare qualche soldo in più ma mio marito era contrario perché diceva che da mangiare non me ne avrebbe fatto mancare.
La mia salute non è delle migliori. Sono stata operata più volte a causa di una grave malattia ma, nonostante ciò, sono riuscita ad avere una splendida bambina.
Qui in Argentina c'è un'epidemia di grippe che sta facendo ammalare molte persone. Questa situazione mi preoccupa molto ed ho paura per i miei cari.