

Didattica della storia e Dad nella scuola primaria: alcune riflessioni

ELISABETTA SERAFINI

La scuola primaria tra DaD (didattica a distanza) e DDI (didattica digitale integrata)

Il ricordo di quel pomeriggio del 4 marzo 2020 sembra allo stesso tempo nitido nella memoria e lontano nel tempo. In servizio come insegnante curricolare in una classe quinta a tempo pieno di una primaria in provincia di Roma rientravo da una mattinata trascorsa a scuola e avevo lasciato la classe alla collega contitolare, mentre qualche voce circolante sui social network e nei corridoi rumorosi ipotizzava una chiusura preventiva di alcuni giorni per contenere la diffusione della SARS-CoV-2. Di lì a poco, prima del suono della campanella, il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte disponeva, con il primo di una lunga serie di Decreti-legge, la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e la sospensione della didattica universitaria dal giorno successivo fino al 15 marzo. Sappiamo che le lezioni in presenza non sono mai state ripristinate durante quell'anno scolastico. Con lo stesso Decreto-legge si stabiliva che venissero attivate «per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità»¹.

Non so quante² di noi abbiano letto il testo per intero allora ma, a scorrerlo oggi, non si può non pensare alla poca consapevolezza di ciò che ci attendeva e alla scarsa preparazione rispetto alle competenze che avremmo dovuto attivare in pochissimo tempo. Inoltre, a ripercorrere quei momenti – un momento periodizzante, e non solo per le nostre vite scolastiche – a tre anni di distanza, non possiamo non vedere l'inizio di un lungo straniante periodo che ha segnato i percorsi dei nostri alunni e delle nostre alunne credo molto più di quanto abbia condizionato il nostro di docenti. Con riferimento alla fascia di cui mi occupo, alle bambine e ai bambini dai sei ai dieci anni, chi stava concludendo la propria esperienza nella scuola dell'infanzia ha saltato a piè pari la fase di accompagnamento e preparazione alla primaria, intesa come lavoro costante e progressivo, individuale e di gruppo, sulle abilità cognitive di base, costellato dalle tradizionali esperienze simbolicamente importanti di questa transizione (le ultime uscite didattiche, le rappresentazioni teatrali, i festeggiamenti, ecc.); chi concludeva il ciclo di scuola primaria si ritrovava a fare lo stesso lungo salto verso l'ordine successivo di scuola, accompagnato però da mesi di didattica a distanza³. Nelle altre classi si interrompevano bruscamente quei delicati percorsi, fatti di lavoro regolare, di attenzioni specifiche e quotidianamente calibrate, di valutazioni continue e relazioni circolari, verso la

¹ È possibile leggere il testo integrale del decreto all'url <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg> (ultimo accesso 31/03/2023).

² Si ricorda che la percentuale di donne nel totale del corpo docente italiano si attesta sull'82% circa; percentuale che nella scuola primaria sale al 96%. Si vedano, a tale proposito, i dati relativi all'anno scolastico 2021/2022 messi a disposizione dal Ministero dell'Istruzione all'url <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu> (ultimo accesso 31/03/2023). Per questa ragione nel testo, in riferimento al corpo docente della scuola primaria, si utilizzerà esclusivamente il femminile.

³ Nella scuola dell'infanzia non sono stati attivati veri e propri percorsi di didattica a distanza ma è stato mantenuto un contatto con la scuola e i percorsi educativi attraverso attività predisposte e consegnate dalle docenti alle famiglie.

conoscenza e l'uso della forma scritta della lingua, l'elaborazione del proprio metodo di studio, o ancora l'acquisizione delle competenze disciplinari specifiche, in ogni caso la sperimentazione di concreti percorsi di cittadinanza.

Il trasferimento repentino e totale delle attività scolastiche sulle piattaforme per la didattica a distanza, pur consentendoci di continuare a fare scuola nonostante l'emergenza sanitaria e la conseguente chiusura delle scuole, è stato molto complicato nella gestione e ha prodotto esiti drammaticamente differenti non solo e non tanto su base territoriale ma anche e soprattutto per una serie di variabili sulle quale mi soffermerò più avanti. A questa prima complessa fase ne è seguita una seconda assai più lunga e difficile nella quale la didattica a distanza (DaD) è stata inglobata nel piano per la didattica digitale integrata (DDI). Le *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata* sono state pubblicate dal Miur il 31 luglio dello stesso 2020 per fornire «indicazioni per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI) da adottare, nelle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché da parte di tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio, nonché qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti»⁴. Le *Linee Guida* specificavano altresì che la progettazione della didattica in modalità digitale, oltre a essere sostenibile e inclusiva, doveva intendersi come «metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento», evitando «la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza»⁵. Per sostenere tale indirizzo, si invitavano le scuole ad attivare un'adeguata formazione del corpo docente non riguardo alle piattaforme scelte dalle istituzioni scolastiche ma anche sulle «metodologie innovative di insegnamento e ricadute sui processi di apprendimento»⁶.

A una prima fase di sostanziale improvvisazione e autoformazione da parte delle insegnanti, ne seguiva una seconda, almeno sulla carta, di interventi meditati e strutturati. Nei due anni scolastici successivi, sino alla dichiarazione della fine dell'emergenza nell'aprile del 2022, le scuole sono state aperte a intermittenza e raramente le attività si sono svolte con la classe totalmente in presenza. Ogni istituto ha stabilito, nel proprio collegio docenti, i sistemi secondo cui declinare le indicazioni ministeriali. Non risulta che, a oggi, siano stati pubblicati dati e studi sulle modalità di realizzazione della didattica digitale integrata nella scuola primaria e sui suoi esiti; posso dunque fare riferimento all'esperienza personale, al dialogo con colleghe e colleghi attivi in varie parti d'Italia e a qualche caso particolarmente significativo⁷. Alcuni istituti hanno per esempio stabilito, comprensibilmente, di non attivare la modalità mista (una parte della classe in aula e una parte da remoto in caso di isolamento o quarantena/autosorveglianza) nella scuola

⁴ Le *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata* sono disponibili all'url https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f (ultimo accesso 31/03/2023). Si aggiunge che il documento stabiliva, per il primo ciclo, che venissero assicurate almeno quindici ore settimanali di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo classe (dieci ore per le classi prime della scuola primaria), in cui costruire percorsi disciplinari e interdisciplinari, con possibilità di prevedere ulteriori attività in piccolo gruppo, unitamente a proposte didattiche in modalità asincrona.

⁵ *Ivi.*

⁶ *Ivi.*

⁷ Per avere qualche esempio si suggerisce di consultare i siti delle singole istituzioni scolastiche, che riportano i documenti relativi all'attivazione della didattica digitale integrata (solo a titolo di esempio, si veda <https://www.icgfalcone.edu.it/pvw2/app/default/tools.php?act=downloadFile&id=609>, ultimo accesso 31/03/2023).

primaria perché non ritenuta compatibile con l'età dei bambini e delle bambine, con le metodologie adottate per quella fascia di età e visto il ruolo della socialità nell'apprendimento. In questi casi sono stati previsti momenti dedicati a chi non poteva essere a scuola, nei quali le insegnanti svolgevano alcune ore di lezione a distanza, fuori dall'aula. In altre scuole, invece, la modalità mista è stata frequentemente adottata, ogni qual volta bambine e bambini fossero a casa per ragioni connesse al contenimento del contagio. Credo che tutto il corpo docente sia d'accordo nel sostenere che gestire una classe interamente a distanza, per quanto complicato, sia stato più semplice che gestirne una in modalità mista, soprattutto nella scuola primaria e particolarmente nelle prime classi.

La breve descrizione di una situazione tipo può forse rendere l'idea delle condizioni quotidiane in cui si è lavorato per quasi due anni scolastici, prima di passare ad analizzare nello specifico in che modo è stato coinvolto in questo processo l'insegnamento/apprendimento della storia. Per comprensibili ragioni, l'informazione sull'attivazione della didattica a distanza per i singoli casi veniva generalmente trasmessa con poco preavviso rispetto alla lezione, con evidenti difficoltà di adeguamento della progettazione delle lezioni in tempi rapidi. Le problematiche maggiori si palesavano poi in classe, non solo a fronte di una programmazione debole, ma anche a causa dei limiti strutturali dei media, degli imprevisti 'ordinari' e di quelli dati dalla situazione contingente. Fissato un appuntamento per il collegamento, occorreva che tutto funzionasse per onorarlo: che la connessione a scuola fosse buona e che il wi-fi sostenesse tutte le insegnanti che nello stesso momento stavano tentando di raggiungere bambine e bambini in remoto; allo stesso tempo, era necessario che tutto procedesse anche a casa, dove in molte situazioni erano presenti anche sorelle e fratelli (o genitori) con la stessa esigenza. Per bambine e bambini più piccoli è stata inoltre determinante la possibilità di avere degli adulti di riferimento vicini, che si occupassero degli aspetti tecnici e pratici connessi alle attività didattiche. Senza il sostegno delle famiglie questo lavoro non sarebbe stato possibile. Sono tuttavia innegabili i risvolti critici della situazione: la contemporanea presenza dell'insegnante e del genitore nelle situazioni di insegnamento/apprendimento spesso risulta confondente per bambini e bambine, in termini di attenzione e gestione degli aspetti emotivi dell'esperienza educativa; così come l'ambiente-casa contiene molti elementi distrattivi che, uniti alle fragilità tecnologiche, non sono di certo facilitatori della comunicazione, prima ancora che della situazione formativa. A ciò si aggiungano le questioni relative alla gestione della classe da parte della docente: un'insegnante di scuola primaria difficilmente tiene lezione in cattedra, raramente ha una cattedra in classe. Durante la lezione si sposta nell'aula per stabilire un contatto fisico e visivo coi bambini e bambine, per verificare che tutti e tutte stiano seguendo l'attività, per avvicinarsi a chi ha bisogno di un sostegno, per raccogliere elementi di valutazione. Tutte azioni difficilmente compatibili con una lezione in modalità mista, durante la quale dover seguire contemporaneamente chi era a casa e chi a scuola e non riuscendo, dunque, a farlo in modo adeguato per nessuno dei due casi. Più in generale, con la classe interamente a distanza, ma anche – in parte – con le lezioni in modalità mista, sono venuti a mancare il rapporto diretto tra pari e tra docente e studenti, le relazioni all'interno della classe, attraverso cui costruire percorsi di apprendimento cooperativi ed esperienze di convivenza democratica. Sono aumentate, per l'insegnante, le difficoltà nella costruzione di percorsi individualizzati e differenziati, ma anche nella realizzazione di una valutazione realmente formativa.

Va considerato, inoltre, che proprio nell'anno scolastico 2020/2021 sono state introdotte

importanti riforme riguardanti in parte le scuole di ogni ordine e grado – il riferimento è alla legge sulla reintroduzione dell’Educazione civica (L. 92/2019) con corso effettivo a partire dal settembre 2020 – in parte la sola scuola primaria – che ha adottato un nuovo sistema di valutazione con l’ordinanza ministeriale n. 172 del 4/12/2020⁸ –, accolte con grande preoccupazione per il grande lavoro di formazione e riflessione di cui necessitavano e per la mancanza delle condizioni di base per attivarle.

In definitiva, abbiamo avuto la possibilità di mantenere la connessione con alunni e alunne ma con un carico di difficoltà non facilmente gestibile che ha riguardato tutti: docenti, discenti, famiglie.

Nonostante la grande capacità di adattamento mostrata dalla maggioranza delle docenti, che si sono attivate intorno a percorsi di autoformazione e a interventi di sostegno reciproco, è facile immaginare come la grande quantità delle variabili in gioco in questa situazione abbia prodotto una grande differenziazione tra le proposte educative non solo delle scuole ma anche delle singole classi, e determinato un’accentuazione dei divari tra gli esiti scolastici a partire dalle disuguaglianze sociali. La disponibilità di condizioni ambientali adatte ai collegamenti a distanza, di un numero sufficiente di dispositivi per tutte le persone della famiglia che ne avevano bisogno, di un sostegno adeguato da parte degli adulti di riferimento sono stati fattori di grandi disparità, solo in parte sanate dai prestiti in comodato d’uso di personal computer e tablet attivati dalle scuole e dalle politiche di sostegno previste dagli enti locali. Disparità accentuate, ovviamente, dalla minore età dei bambini e delle bambine: forse è utile ricordare quanto, nelle prime classi di scuola primaria, la relazione educativa si nutra di cure che passano anche attraverso il contatto fisico e di esperienze che prevedono – o meglio, dovrebbero prevedere – la considerazione della componente corporea e sensoriale. A ciò si aggiunga la differente preparazione delle classi, con riferimento non soltanto alla componente studentesca ma anche alle docenti, dal punto di vista delle competenze digitali.

Alla luce di tutto ciò è facile immaginare quanto sia stato complicato realizzare, nelle forme della didattica a distanza, la sperimentazione di nuove metodologie di insegnamento-apprendimento, che non si limitassero a riprodurre online una didattica di tipo ‘tradizionale’⁹. Come si è già detto, per il momento si può fare riferimento a un bacino di dati raccolti personalmente in modo informale, ma si auspica vivamente che vengano avviate inchieste sistematiche in tempi piuttosto rapidi.

Scuola primaria, digitale e insegnamento della storia prima del Covid

Introducendo la questione relativa all’uso delle tecnologie digitali nell’insegnamento

⁸ Il testo integrale della L. 92/2019 è disponibile all’url <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/> (ultimo accesso 31/03/2023). Quello dell’O.M. 172 del 04/12/2020 all’url https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf (ultimo accesso 31/03/2023). Quest’ultima prevede che la valutazione avvenga «attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti. I giudizi descrittivi sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d’istituto e sono correlati a differenti livelli di apprendimento».

⁹ Non si intende sostenere che, fino a quel momento, non siano state messe in atto forme di sperimentazione di pratiche innovative, né che esista una didattica tradizionale pura (ogni docente agisce, più o meno consapevolmente, delle strategie di mediazione didattica), né tantomeno criticare *tout court* la didattica tradizionale, quanto usare un’espressione evocativa di una metodologia per lo più trasmissiva, frontale e basata sostanzialmente sul libro di testo.

primario, con particolare riferimento alla storia, non si intende sovrapporla alle considerazioni sulla DaD, né confonderlo con essa. Piuttosto l'intento è quello di provare a osservare – o per lo meno chiedersi – in quale misura la riflessione intorno al rapporto tra digitale e didattica della storia, per come è stata elaborata (e talvolta sperimentata) nei contesti di ricerca e non sempre adeguatamente accolta nei documenti ministeriali, abbia supportato le forme di didattica a distanza realizzate nelle scuole italiane. E di come, per contro, le esperienze di didattica a distanza l'abbiano condizionata.

Cominciando con l'analizzare il quadro normativo attuale, nella sezione introduttiva delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 si auspica «una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arte e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo»¹⁰. Inoltre, nel *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* il riferimento al digitale è centrato sulla capacità di usare consapevolmente le tecnologie della comunicazione per aggiornarsi attraverso operazioni critiche di scrematura delle informazioni attendibili¹¹. Tuttavia, come rilevato anche dal successivo documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, nel prosieguo delle Indicazioni del 2012 le competenze digitali non vengono dettagliate in relazione alle discipline, come succede, per esempio, per le competenze culturali¹². In effetti, andando a guardare nella sezione dedicata alla storia, oltre a un generico riferimento all'utilità dei molti media oggi disponibili per strutturare e consolidare la conoscenza e il senso della storia, soltanto in due dei dieci traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria compare un riferimento agli strumenti informatici e alle risorse digitali nell'uso di carte geo-storiche e nella produzione orale e scritta¹³. Le tecnologie digitali sono considerate dunque in funzione meramente aggiuntiva e ausiliaria, in una visione che ne valorizza le potenzialità tecniche e che non le mette in dialogo con le metodologie disciplinari. Walter Panciera e Andrea Zannini hanno ben illustrato come questa impostazione rappresenti un arretramento rispetto alle *Indicazioni nazionali* del 2007, con la perdita «di ogni riferimento all'importanza del metodo storico come avviamento all'uso critico e consapevole delle risorse Internet, che poteva trovare degnissima collocazione negli obiettivi riguardanti l'uso delle fonti»¹⁴. E in effetti l'educazione digitale, come suggeriscono anche i documenti europei delineando un'impostazione accolta nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*¹⁵, non si realizza soltanto attraverso l'acquisizione di competenze tecniche, ma anche e soprattutto nella maturazione del

¹⁰ Bisogna precisare che questo periodo, l'intero paragrafo nel quale è inserito (*Per un nuovo umanesimo*) e il capitolo introduttivo – dal titolo *Cultura, scuola, persona* – si ritrovano sia nelle *Indicazioni nazionali* del 2007 sia in quelle del 2012. Cfr. *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», anno LXXXVIII, 2012, numero speciale, p. 11.

¹¹ *Ivi*, p. 16.

¹² Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultimo accesso 31/03/2023).

¹³ *Indicazioni per il curricolo*, 2012, cit., pp. 51-54.

¹⁴ Si vedano le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007, pp. 80-85; si veda altresì W. PANCIERA, A. ZANNINI, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Le Monnier Università, 2013, pp. 93-94.

¹⁵ Cfr. *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, p. 24, disponibile all'url https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (ultimo accesso 31/03/2023), e le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".

pensiero critico e del senso di responsabilità, ai quali una solida educazione storica può concorrere.

La ricerca nell'ambito della didattica della storia da lungo tempo conduce una riflessione sui possibili innesti generativi delle tecnologie digitali sui nuclei fondanti della disciplina, con il duplice scopo di consentire a quest'ultima di beneficiare delle loro potenzialità in termini educativo-didattici (per esempio nella creazione di situazioni di apprendimento significative, attive e motivanti) e fornire allo stesso tempo strumenti per farne un uso informato e responsabile. Fin dagli anni Ottanta del secolo scorso ci si interroga sull'impatto delle tecnologie della comunicazione sulle strutture di pensiero e sulle forme della socialità. Walter Ong sottolineava come l'uso dei nuovi media determinasse una perdita di importanza della scrittura e il subentrare di una forma di oralità 'di ritorno' o 'secondaria' alla base, tra le altre cose, di un «senso di appartenenza a gruppi incommensurabilmente più ampi di quelli ad oralità primaria»¹⁶. Tuttavia, la comunicazione che avviene attraverso questi media, secondo Ong, non è una comunicazione intersoggettiva, poiché chi emette il messaggio, quando lo elabora, non conosce e non può considerare chi lo riceverà. Il discorso diviene dunque performance¹⁷. Da allora le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono diventate sempre più ingombranti e pervasive nelle nostre vite, tanto da generare una dimensione che Luciano Floridi ha definito dell'*onlife*, dove non è più possibile distinguere tra online e offline e non ha più molto senso separare il digitale dall'analogico¹⁸. In considerazione di ciò, la scuola, e con essa la riflessione pedagogica e didattica sugli specifici ambiti disciplinari, sono percorse da istanze che da un lato cercano di contrastare le degenerazioni di questi fenomeni che appaiono più pericolose, come la dipendenza eccessiva dal presente, la fruizione compulsiva e superficiale di informazioni, la sottrazione di attenzione e presenza nello spazio e nel tempo della realtà, dall'altro di coglierne le potenzialità innovando le metodologie educative. Per esempio proponendo esperienze sempre più immersive, a partire dall'adozione di approcci ipermediali e ipertestuali. Il sistema ipermediale – inteso come sistema che «accoglie dentro di sé i diversi media e li integra in una logica aperta, che promuove l'istanza della ramificazione rispetto a quella della linearizzazione dei saperi»¹⁹ – ha offerto, e offre, la possibilità di riprodurre la complessità e allo stesso tempo di costruire percorsi nei quali docenti e discenti siano soggetti attivi e autoorganizzatori. In particolare, l'ipertesto, in quanto sistema integrato di più linguaggi, è stato indicato come lo strumento nel quale studenti di ogni ordine e grado di scuola possono individuare quello che più si confà al proprio stile cognitivo, approfondire criticamente e in autonomia in base agli interessi specifici, trovare una dimensione transdisciplinare (o addirittura iperdisciplinare)²⁰, potenziare il pensiero associativo e creativo, producendo a propria volta ipertesti²¹. Una possibilità che

¹⁶ W. ONG, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. or. 1982; prima ed. it. 1986), pp. 29-30, 191-192 (cit. p. 192).

¹⁷ *Ivi*, pp. 242-244.

¹⁸ L. FLORIDI, *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*, SpringerOpen, 2015 (open access).

¹⁹ R. MARAGLIANO, *La tecnologia fa scuola. Didattica letteratura massmedia*, Roma, Edizioni Anicia, 1992, p. 132.

²⁰ Per 'iperdisciplinarietà' si intende una «nuova ambientazione del sapere, che abbatte ogni forma di chiusura e gerarchizzazione e promuove la dimensione dell'apertura». Cfr. *Ivi*, p. 134-135.

²¹ Si veda, a questo proposito, L. LANDI, *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci, 2006, pp. 115-121 ma anche M. R. DI SANTO, *Il bambino, il computer e la storia*, in L. LANDI (a cura di), *È tutta un'altra storia... proposte di laboratorio per la primaria*, Roma, Carocci, 2008, pp. 123-140.

è stata indicata anche per bambine e bambini della scuola primaria attraverso semplici strumenti disponibili già circa venti anni fa²². Tuttavia, non si dispone di dati relativi all'uso di questi strumenti nella scuola primaria negli ultimi venti anni. Occorre inoltre considerare che ancora oggi numerosi libri di testo, nel loro formato digitale, tendono a riprodurre le modalità proprie del cartaceo, e non l'auspicabile approccio multimodale²³.

Il riferimento all'ipertesto può apparire anacronistico nell'era del web 2.0, in cui si parla di didattica aumentata²⁴, dell'evoluzione di Internet in metaverso e impazza la polemica sull'uso dell'intelligenza artificiale²⁵. Tuttavia, mi pare fondamentale da una parte considerare quanto alcune innovazioni, sebbene non di recente introduzione, abbiano stentato a essere accolte in maniera strutturale e diffusa nella scuola, dall'altra non rincorrere costantemente le novità tecnologiche senza attivare scelte conservative di ciò che continua a essere funzionale per la pratica didattica.

Una riflessione specifica sull'uso del digitale nell'insegnamento della storia nella scuola primaria è stata condotta dal gruppo Clio '92 anche in occasione della pubblicazione di un volume sull'uso della lavagna interattiva multimediale (LIM), che non si limita soltanto a questo puntuale – seppur centrale – argomento²⁶. Non è possibile soffermarsi in questa sede sulle specifiche proposte che vengono avanzate nel testo e che vengono solo citate sommariamente (usare la LIM per costruire copioni²⁷, organizzare informazioni, facilitare inferenze, promuovere collaborazione e autovalutazione, compiere e costruire visite virtuali; presentazione di strumenti digitali per l'insegnamento della storia finalizzati alla creazione di mappe concettuali, linee del tempo, carte geostoriche). Preme tuttavia mettere in evidenza l'impostazione di fondo e l'impalcatura del testo, che intende le tecnologie digitali non come meri riproduttori di contenuti e mezzi tradizionali ma come strumenti con dignità autonoma e proprie potenzialità, che entrano in relazione con la disciplina e sostengono una partecipazione attiva e orizzontale.

Accanto all'esplorazione delle risorse offerte dal digitale, sono sempre stati sollecitati il potenziamento e la diffusione del laboratorio storico con le fonti, non solo al fine di avvicinare bambini e bambine ai percorsi della ricerca e di favorire una didattica attiva, ma anche con lo scopo di contrastare il disordine informativo²⁸. Come hanno sollevato

²² L. LANDI, *Insegnare la storia ai bambini*, cit., p. 117.

²³ Cfr. M. PENTUCCI, *Come da manuale, La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*, Junior, 2018, pp. 139-141.

²⁴ Si veda la recente pubblicazione L. BOSCHETTI, S. DITRANI, R. GUAZZONE, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, 2022.

²⁵ In seguito a un acceso dibattito, in questi giorni il Garante della privacy ha bloccato ChatGPT. Cfr. <https://www.ilsole24ore.com/art/intelligenza-artificiale-garante-privacy-blocca-chatgpt-AEWiS9BD> (ultimo accesso 31/03/2023).

²⁶ G. DI TONTO, I. MATTOZZI, P. NENCIONI, *Storia con la LIM nella scuola primaria*, Erickson, Trento, 2013. Si consideri che il volume è stato riproposto sul sito dell'associazione negli ultimi anni, per sostenere percorsi di didattica a distanza <https://www.clio92.org/2021/02/27/storia-con-la-lim-nella-scuola-primaria-giuseppe-di-tonto-ivo-mattozzi-paola-nencioni/> (ultimo accesso 31/03/2023).

²⁷ I copioni sono rappresentazioni di una sequenza di azioni e interazioni che un soggetto compie ripetitivamente per raggiungere lo scopo dichiarato nell'enunciato (per es. procurarsi il cibo, prendere il treno, ecc.). In ogni copione le azioni e le interazioni tra i soggetti sono concatenate temporalmente e possono svolgersi in spazi diversi. I copioni sono nuclei di informazioni che servono per elaborare i concetti. Si veda M. BUSSETTI, L. COLTRI, *Rappresentare copioni (script) con la LIM per insegnare abilità temporali e spaziali*, in G. DI TONTO, I. MATTOZZI, P. NENCIONI, *Storia con la LIM nella scuola primaria*, cit., pp. 91-111.

²⁸ Su questi temi si veda A. DELMONACO, *Il laboratorio di storia*, in F. MONDUCCI, A. PORTINCASA, *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio di storia e altre pratiche attive*, Milano, Utet, 2023, pp. 23-36.

studiosi a ogni latitudine, la perdita di orientamento nell'epoca dell'infodemia è un rischio che non sono soltanto gli studenti a correre ma anche, e forse con effetti più gravi, adulti e docenti²⁹. Per contenere questa deriva è parso da subito necessario potenziare le competenze critiche nella fruizione di notizie e conoscenze in Internet anche elaborando metodi 'nuovi' rispetto a quelli tradizionali di analisi delle fonti, come la Webquest³⁰ o ancora strumenti di controllo che educino studenti e docenti a un uso consapevole del web. Mi riferisco in particolare agli indicatori di valutazione dei singoli siti internet che riporta Walter Panciera nel suo diffusissimo manuale per l'insegnamento della storia nella scuola primaria³¹.

Questa vivace riflessione, che si è spesso tradotta in concrete proposte didattiche, ha probabilmente inciso in maniera marginale se facciamo riferimento al panorama nazionale e al sistema scolastico nel suo complesso (lo si vedrà meglio nel paragrafo successivo), considerando che le continue riforme del sistema formativo sono raramente supportate da adeguati piani di formazione e aggiornamento docenti e che soltanto una parte del corpo docente può fare conto su una solida formazione in ambito storico³².

Scuola, studenti, docenti e digitale: qualche dato

L'analisi dei documenti ministeriali e dello stato dell'arte rispetto al rapporto tra insegnamento – segnatamente della storia – e digitale non basta a ricostruire un quadro sufficientemente completo dell'effettivo e consapevole uso delle tecnologie digitali a scuola. Per avere contezza di aspetti fin qui non considerati, e imprescindibili, è necessario adottare una prospettiva che guardi alle reali competenze di docenti e studenti, alle attrezzature di cui dispongono concretamente le scuole e le famiglie, per quanto ciò è possibile. Per farlo si può in questo caso ricorrere a dati fin qui raccolti da agenzie che svolgono differenti funzioni e che, pertanto, dispongono di un bacino di riferimento di ampiezza varia e non sempre molto rappresentativo ma che produce informazioni ugualmente significative e indicative di tendenze.

Nel giugno del 2021 *Save the children* ha pubblicato i risultati di un'indagine sulla povertà educativa digitale che, sebbene provenienti da un campione non molto alto (ma ben distribuito) di studenti, possono offrire un contributo rilevante per individuare degli elementi di riflessione³³. Partendo da un allarmante dato riguardante la povertà assoluta dei minorenni in Italia nel 2020 (rilevata al 13,6% – al 14,2% nel 2021³⁴ –, un picco che non si toccava dal 2005) e dalla considerazione del cosiddetto *learning loss*, ossia la

²⁹ E, talvolta, chi si occupa della redazione dei libri di testo. Si veda, a tale proposito, S. WINEBURG, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, The University of Chicago Press, Chicago, 2018, sul contesto statunitense.

³⁰ Cfr. L. LANDI, *Insegnare la storia ai bambini*, cit., p. 119-120.

³¹ Ovvero: autorevolezza, chiarezza di intenti, utilizzabilità, obiettività, accuratezza, aggiornamento, trasparenza. Cfr. W. PANCIERA, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2016, p. 86. Nel testo si rimanda alla fondamentale riflessione degli specialisti Serge Noiret e Guido Abbattista sul tema.

³² Si veda S.A. BIANCHI, *Fra didattica liquida e contenuti solidi: formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia*, in S. ADORNO, L. AMBROSI, M. ANGELINI (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli, pp. 275-290: 280.

³³ <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale> (ultimo accesso 29/03/2023).

³⁴ Si veda il report Istat 2021 sulla povertà al link https://www.istat.it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf (ultimo accesso 29/03/2023).

perdita in termini educativi subita da minori a causa della chiusura delle scuole³⁵, il team di ricerca di *Save the children*³⁶ ha portato avanti uno studio volto a definire per la prima volta in Italia la povertà educativa digitale e ha creato uno strumento in grado di fornire informazioni utili sulla sua incidenza tra i minori di 13 anni. Si tratta di uno strumento di autovalutazione (*AbCD – Autovalutazione di base delle Competenze Digitali*) che è stato proposto a un campione di 772 studenti di 13 anni, frequentanti l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado di 11 città e province italiane (da nord a sud: Udine, Milano, Mestre, Torino, Ancona, Chieti, Roma, Velletri, Sassari, Napoli, Palermo). Il questionario prevedeva una lunga serie di domande riguardanti, tra le altre cose, il possesso e l'uso di strumenti digitali a casa e a scuola, la valutazione delle proprie competenze digitali, i vantaggi e gli svantaggi dell'impiego dei dispositivi e, infine, l'uso futuro delle tecnologie a scuola e nella vita, a sottolineare l'intento propositivo dell'indagine e la necessità di tenere in considerazione il parere degli e delle studenti. Tra i molti elementi raccolti si segnalano quelli che si ritengono più significativi in questo contesto. Il 30,4% delle persone intervistate sosteneva di non avere tablet in casa, il 14,2% di non possedere un personal computer. Dati ancora più significativi perché rivelatori delle carenze della scuola, che dovrebbe invece colmare il divario digitale, il 37,5% dichiarava di non avere mai usato il computer in classe prima della pandemia di Covid-19, il 34,5% di averlo utilizzato qualche volta al mese e che per metà della popolazione scolastica intervistata la LIM non veniva mai o quasi mai impiegata durante le lezioni (rispettivamente per il 37,5% e il 17,2%). Passando all'autovalutazione delle competenze, se soltanto il 7% del campione non ha saputo riconoscere la fonte di un video manipolato sulla Covid-19, il 45% degli intervistati non è stato in grado di individuare annunci pubblicitari su un sito molto usato da studenti, facendo emergere quanto, prima di ogni ambizioso e avveniristico progetto, sia necessario implementare e consolidare le competenze digitali di base. A questi ultimi dati si potrebbe agganciare la facile retorica sul paradosso della scarsa consapevolezza in questo ambito delle generazioni di nativi digitali. Credo sia invece più utile pensare che, come per ogni altra dimensione dell'apprendimento, a una conoscenza esperienziale e immersiva se ne debba affiancare una riflessiva e metacognitiva di cui deve necessariamente occuparsi la scuola.

Questo dato, dunque, ha molto a che fare con le competenze digitali di noi docenti, che spesso ci troviamo a valutare quelle delle nostre classi di studenti senza avere ricevuto a nostra volta un'appropriata formazione. Aspetto imprescindibile da un ripensamento complessivo della formazione iniziale del corpo docente. Uno strumento per verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" è messo a disposizione nel quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti, denominato *DigCompEdu*. Questo si basa sul lavoro condotto nel 2017 dal Centro Comune di Ricerca (JRC) dalla Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per l'Educazione, i giovani, lo sport. Il *DigCompEdu*, oltre a fornire un modello coerente che consenta a docenti e formatori degli Stati Membri dell'Unione Europea di valutarsi, vorrebbe indicare un percorso omogeneo di sviluppo basato non solo sulla capacità di usare le tecnologie digitali, di usarle in modo responsabile e integrarle nella propria progettazione didattica, ma anche sulla promozione di atteggiamenti propositivi e collaborativi tra docenti. A

³⁵ A tal proposito si vedano i dati OCSE, disponibili qui <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studie-analisi-le-carenze-della-scuola-italiana-il-quadro-secondo-i-dati-ocse> (ultimo accesso 31/03/2023).

³⁶ Insieme al CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e al Dipartimento di Economia e Management dell'Università di Pisa.

sostegno dell'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione è stato poi elaborato dall'Unione europea *Il piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)*³⁷.

Un più circoscritto report sul rapporto tra tecnologia e scuola in Italia, promosso da C2 Group e Promethean tra il 2020 e il 2021, fa luce su un ulteriore aspetto³⁸. Il 48% delle persone intervistate (per la maggior parte docenti, tra figure professionali che ricoprono vari ruoli all'interno delle istituzioni scolastiche) sostiene di avere disponibilità di accesso alle tecnologie digitali ma di non utilizzarle perché non sempre funzionanti e, anche per questo, di ritenerle più un problema che un'opportunità. Un ulteriore 24% ha affermato di non usarle perché non ha le competenze richieste per farlo. Ciò significa che, oltre a un problema – quantitativo e qualitativo – di investimenti, abbiamo ancora una volta a che fare con la necessità di opportuni piani di formazione.

Infine, a completare il quadro, la più ampia indagine Istat contenente statistiche sull'Agenda 2030 in Italia, pubblicata nell'ottobre del 2022³⁹, fornisce dati sull'impatto della pandemia di Covid-19 nell'accelerazione dell'uso delle tecnologie digitali, ormai necessario anche per l'accesso ai diritti fondamentali. Dai dati risulta che nel 2021 la quasi totalità delle famiglie italiane con almeno un componente di età tra 16 e 74 anni aveva un accesso ad Internet (la percentuale era intorno al 60% nel 2010 e all'80% nel 2017) e che la quasi totalità delle famiglie con almeno un minorenne disponeva di un personal computer (91,8%), anche se la rilevazione è influenzata da fattori culturali: appena il 34,2% delle famiglie in cui il titolo di studio più elevato è la licenza media dispongono di almeno un personal computer. C'è inoltre da chiedersi se e come questa maggiore disponibilità di connessione e dispositivi abbia inciso sulle percentuali della popolazione di giovani e adulti con competenze digitali di base (49,1%) ed elevate (22%) rilevate dall'Istat nel 2019⁴⁰.

Cosa resta dopo la DaD? Nuovi strumenti per la didattica della storia

L'accelerazione del processo di digitalizzazione del sistema formativo italiano, innescata dalla necessità di contenere e contrastare la SARS-CoV-2, ha determinato un intensificarsi della riflessione sulla mediazione didattica anche attraverso le nuove tecnologie, oltre a un incremento notevole degli strumenti per l'insegnamento della storia disponibili online, con livelli qualitativi assai differenziati. A conferma di quanto più volte ribadito nei paragrafi precedenti anche in questo caso il consiglio è di affidarsi ad autori e autrici, associazioni e case editrici autorevoli, che proponano contenuti frutto di ricerche rigorose nell'ambito della didattica della storia.

Ci sono stati casi virtuosi in cui le sperimentazioni nelle classi sono state rapidamente organizzate per una condivisione in rete attraverso i canali autorevoli delle riviste scientifiche open access: così è stato per una caccia al tesoro a distanza progettata e

³⁷ Per il link al documento si veda *supra*, n. 15.

³⁸ Il questionario, promosso da un gruppo leader in Italia per la consulenza e la fornitura alle Scuole e alla Pubblica Amministrazione (C2 Group) e da un'azienda che si occupa di tecnologie per l'istruzione, è stato proposto a oltre 1.500 insegnanti, presidi e altre professionalità operanti nel settore dell'istruzione (anche universitaria). Il rapporto è disponibile al link https://www.c2group.it/images/Report_su_rapporto_tra_tecnologia_e_scuola_2020_2021_Promethean.pdf (ultimo accesso 31/03/2023).

³⁹ Il Rapporto sui *Sustainable Development Goals* (SDGs) adottati con l'Agenda 2030 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite si può leggere interamente al link <https://www.istat.it/it/archivio/275718> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴⁰ *Ivi*.

realizzata durante l'anno scolastico 2019/2020 in due scuole bolognesi, in occasione delle celebrazioni per la Festa della Repubblica⁴¹. Nel contempo, la rivista di didattica della storia in rete Novecento.org, ha messo a disposizione una raccolta tematica di articoli pubblicati negli anni precedenti con spunti utili anche per la scuola primaria⁴².

Le società storiche e le associazioni hanno risposto altrettanto tempestivamente organizzando momenti di riflessione su quanto stava accadendo nelle scuole e nelle università. Già nel marzo del 2020 si svolgeva il forum telematico *Insegnare Storia a distanza e in emergenza*, organizzato a cura della Commissione didattica del Coordinamento delle Società Storiche, mentre in estate l'Associazione Europea degli Insegnanti di Storia - Euroclio e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Bari proponevano tre incontri online su didattica della storia e DaD⁴³ e l'associazione Clio '92 dedicava la scuola estiva del 2020 all'insegnamento della storia, anche a distanza⁴⁴. La scuola estiva di Clio si è svolta online ed è stata dedicata nello specifico alla riflessione sulla necessità di selezionare conoscenze significative ed elaborare metodologie che abituino a pensare storicamente e motivino all'apprendimento della storia liberandosi dalla preoccupazione dell'esautività e servendosi anche di strumenti diversi rispetto ai libri di testo.

Da questo ultimo punto di vista le docenti di scuola primaria sono senz'altro supportate dai molti strumenti che nel giro di pochi mesi sono stati messi a disposizione online, non tutti costruiti con lo stesso rigore metodologico, come si è già detto: le visite virtuali organizzate dai musei e dai siti di interesse storico-archeologico⁴⁵, le risorse di Rai scuola⁴⁶ e delle tante case editrici scolastiche, i numerosissimi webinar, le riviste divulgative, i blog e le pagine Facebook. Tra queste ultime è particolarmente interessante il recente progetto *Storia e bambini*, nato dall'idea di Andrea Micciché, storico contemporaneista e docente di didattica della storia, in collaborazione con sette docenti di scuola primaria, del quale sono punti di forza la stretta collaborazione della scuola con l'università e il continuo connubio tra didattica e ricerca⁴⁷. Non si è inoltre affievolita l'attenzione sull'uso del digitale nell'insegnamento della storia nella scuola primaria: recenti pubblicazioni mostrano come sia possibile usare gli strumenti per «ottimizzare alcune pratiche didattiche quotidiane» e proporre interazioni virtuali più complesse anche

⁴¹ Si veda G. CORTICELLI, C. CARPIGIANI, G. GABRIELLI, *Caccia al tesoro della Repubblica (a distanza). Due classi quinte di due scuole primarie a confronto con la festa del 2 giugno*, in «Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History», 2, 2020, pp. 129-138, disponibile all'url <https://dsrivista.unibo.it/article/view/11917/11843> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴² A. PORTINCASA, *In caso di emergenza. Risorse tematiche per la didattica (anche a distanza)*, che si può leggere al link <https://www.novecento.org/notiziario/risorse-tematiche-per-la-didattica-anche-a-distanza-6417/> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴³ Nell'ambito del convegno è stata presentata la piattaforma Historiana, un ambiente di eLearning sviluppato da docenti europei di storia con l'idea di promuovere un insegnamento della storia innovativo e responsabile: <https://historiana.eu/> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴⁴ Dalla scuola è nata la pubblicazione e ai lavori del gruppo di ricerca è seguita la pubblicazione M.C. SAMPAOLESI (a cura di), *Storia: come insegnarla meglio anche a distanza senza perdersi nel labirinto delle conoscenze*, Mnamon, 2021.

⁴⁵ Tra tanti, si veda l'esempio virtuoso del Museo Egizio di Torino <https://www.youtube.com/watch?v=NzMy-U9iOZc> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴⁶ <https://www.raiscuola.rai.it/livelli/scuolaprimaria> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁴⁷ Le docenti sono: Ilenia Baglio, Giusy Brancato, Giorgia Casatuto, Alisea Cufari, Dalila Giunta, Giovannella Rinauro, Marta Russo. La pagina Facebook <https://www.facebook.com/profile.php?id=100086142626200> è collegata al canale YouTube [youtube.com/channel/UCFPmEnuYxxlRcFqhHcnIjMg](https://www.youtube.com/channel/UCFPmEnuYxxlRcFqhHcnIjMg) (ultimo accesso 31/03/2023).

a bambini e bambine, in base a livelli di prerequisiti⁴⁸.

Come si è avuto modo di vedere però, a questo aumento di risorse, spesso di grande qualità, non è corrisposto un aumento delle competenze, in ragione delle problematiche che si è tentato di mettere in luce.

Non è semplice cercare di tirare le fila di un discorso che tiene insieme così tanti e diversi elementi, che vanno dalle disuguaglianze sociali tra studenti alla formazione docenti, passando per la strumentazione di cui le scuole sono in grado di dotarsi. La didattica a distanza appare ormai come un'esperienza lontana nel tempo, che ci si augura di non dover riaffrontare in modo particolare nella scuola primaria, dove – per le suddette ragioni – probabilmente ha costituito più un costo che un beneficio, soprattutto nella forma mista. Tuttavia quell'emergenza ha costretto a mettere a tema la questione del digitale nei processi formativi. Se può non esserci accordo nel pensare che le tecnologie digitali possano costituire un potenziale per le esperienze di insegnamento/apprendimento, credo invece che non sia negoziabile né procrastinabile la formazione di docenti e, a cascata, di studenti a un uso del digitale funzionale, consapevole e responsabile. Il divario digitale tra scuola e vita è sempre più ampio e inaccettabile, nonostante l'accelerazione degli ultimi anni, già nella scuola primaria.

Svolgendo il questionario europeo sulle nostre competenze pedagogiche digitali, probabilmente in molti proveremmo un senso di inadeguatezza dato da una formazione che, se c'è, è per sua natura obsoleta e richiede percorsi di aggiornamento costanti e situazioni di apprendimento permanenti. Tutto questo senza dimenticare le numerose competenze che dovrebbero costituire il profilo professionale docente secondo il CCNL (“competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica”⁴⁹). Tenendo conto di questi elementi, è necessario elaborare un piano d'azione che, non prescindendo né da un ripensamento serio della formazione iniziale del corpo docente e dalla costruzione di adeguati percorsi di formazione e aggiornamento in servizio⁵⁰, né da una collaborazione costante con le università e il mondo della ricerca in generale, nella quale abbiano un ruolo centrale specialisti e specialiste delle didattiche delle singole discipline. Nel caso specifico della didattica della storia si è visto per quali ragioni, presumibilmente, nelle esperienze a distanza, non siano state realizzate significative sperimentazioni (almeno dal punto di vista quantitativo). Sono stati però prodotti nuovi strumenti e nuove riflessioni. È auspicabile dunque mettere a frutto tutto ciò che è stato elaborato non solo in questi ultimi anni, e avviare contemporaneamente delle indagini su come la storia viene insegnata e appresa nelle scuole, come è stata insegnata a distanza, per rilevare gli aspetti critici, condividere le buone pratiche, considerare tutte le soggettività che intervengono nella relazione educativa per renderle parte attiva negli interventi progettuali.

⁴⁸ Il riferimento è a L. BOSCHETTI, S. DITRANI, R. GUAZZONE, *Insegnare storia con le nuove tecnologie*, cit. Per la citazione si veda p. 39.

⁴⁹ Si rimanda all'articolo 27 del CCNL relativo al personale del comparto scuola al link <https://www.contrattoscuola.it/> (ultimo accesso 31/03/2023).

⁵⁰ Nel momento in cui si scrive si è ancora in attesa dei decreti attuativi della L. 79/22.