

Come ti chiami?

È la prima domanda che ci mette in relazione con l'altro, che spesso ci introduce all'interno di una comunità.

Il nostro nome ci caratterizza e ci identifica e ha un ruolo fondamentale nella costruzione della nostra identità, poiché i nomi sono portatori di storie e di Storia e evocano cornici sociali e culturali, per affinità o per differenza.

Intorno a questi temi è nato il progetto "Onomastica storica, didattica della storia e formazione insegnanti" che ha coinvolto ricercatrici, insegnanti e studenti, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, in percorsi di ricerca-formazione alla scoperta del significato e degli usi dei nomi propri.

Le progettazioni didattiche raccolte in questo volume, narrate attraverso una ricca documentazione, restituiscono storie, che spaziano dal familiare al collettivo, dal pubblico al privato, dal locale al globale e che connettono presente e passato.

Claudia Fredella, archeologa di formazione ha conseguito il dottorato in Scienze della Formazione e Comunicazione all'Università degli Studi di Milano Bicocca ed è attualmente ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa". Oltre alla didattica della storia, i suoi campi di ricerca sono l'educazione alla cittadinanza e al patrimonio, la relazione tra scuola e territorio e la formazione insegnanti.

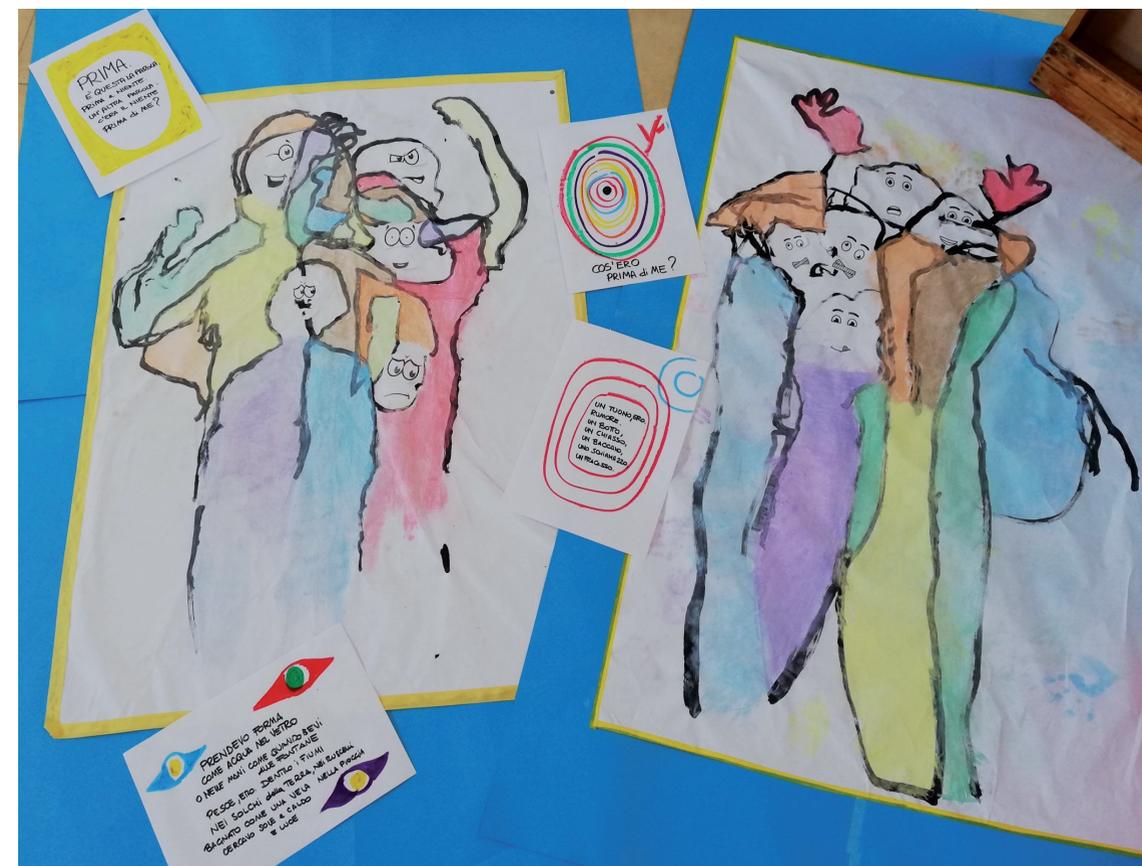
Claudia Fredella

Come ti chiami?

# Come ti chiami?

## Onomastica storica, didattica della storia e formazione insegnanti

a cura di Claudia Fredella



ISBN 979-12-80549-47-1



9 791280 549471

Zeroseiup

# Come ti chiami?

Onomastica storica, didattica della storia  
e formazione insegnanti

a cura di Claudia Fredella

**Il volume è pubblicato con il contributo del Ministero dell'Università e della Ricerca (PRIN 2020: NOMINA. I nomi delle persone nell'Italia del basso medioevo: una nuova chiave interpretativa per la storia sociale e politica)**

ISBN 979-12-80549-47-1

© 2024 Zeroseiup s.r.l.

[www.zeroseiup.eu](http://www.zeroseiup.eu)

Prima edizione: luglio 2024

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1  
2028 2027 2026 2025 2024

Questo volume è stato stampato presso:

Studio Grafico 2B - San Paolo d'Argon (BG)

Stampato in Italia

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nel limite del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, email [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org)

# Il valore pedagogico-didattico del nome proprio

*Claudia Fredella, Valeria Vismara<sup>1</sup>*

## *Incipit*

Come ti chiami? È spesso la prima domanda che ci viene posta e che poniamo nel momento in cui entriamo in relazione con l'altro, il nostro nome è la prima cosa che pronunciamo quando ci presentiamo all'interno di una comunità. Il nome ci caratterizza e ci identifica e ha un ruolo fondamentale nella costruzione della nostra identità, ma allo stesso tempo, con rarissime eccezioni, non è solo nostro; i nomi propri raccontano una storia, che spazia dal familiare al collettivo, dal privato al pubblico, dal locale al globale e che ci connette, a prescindere dal nostro esserne più o meno consapevoli, con il passato. I nomi sono dunque portatori di storie e di Storia e ci inseriscono all'interno di una cornice sociale e culturale, per affinità o differenze.

Intorno a questi temi è nato il progetto “Onomastica storica, didattica della storia e formazione insegnanti”<sup>2</sup> che ha coinvolto ricercatrici, insegnanti e studenti, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, in percorsi di ricerca-formazione alla scoperta del significato e degli usi dei nomi propri. All'interno dell'équipe di lavoro si sono implementate le progettazioni didattiche raccolte in questo volume, che hanno permesso di sviluppare una riflessione di ampio respiro, a cavallo tra didattica della storia e educazione alla cittadinanza, sulla costruzione dell'identità e sull'appartenenza a una comunità globale (Bauman, 2005).

Come ci ricorda Jan Assmann il passato stesso è una costruzione sociale e sono i gruppi umani che lo ‘abitano’ che “se ne servono per plasmare gli elementi della

---

<sup>1</sup> Questo lavoro è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia, ai fini della stesura finale del testo, si possono attribuire i paragrafi 1, 3 e 4 a Claudia Fredella, 2 e 5 a Valeria Vismara.

<sup>2</sup> Il progetto di ricerca si inserisce all'interno del Progetto PRIN “Nomina. I nomi delle persone nell'Italia del basso medioevo: una nuova chiave interpretativa per la storia sociale e politica.” Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università di Parma, Università di Pisa, Università di Roma Tor Vergata.

propria immagine di sé” (1997, p. 22). Il gruppo sociale e culturale nel quale viviamo diviene così “comunità del ricordo” (ivi, p. 15) e la memoria stessa e la conoscenza del passato elementi chiave per la costruzione della propria identità e appartenenza.

Riconoscersi all’interno della ‘condizione umana’ è uno degli insegnamenti primari (Morin, 2001, p. 47) di cui la comunità educante deve farsi carico così da permettere a ciascun alunno di contestualizzare la propria unicità e diversità e sentirsi al contempo parte di un tutto. Per rispondere alla domanda ‘Chi siamo?’ non si può prescindere dal domandarsi ‘dove siamo?’ e ‘da dove veniamo?’ (ivi), solo così potremo comprendere dove stiamo andando.

### **Imparare a scrivere: dalla preistoria fino ad oggi**

Affrontando il tema onomastico in campo didattico è evidente come sia interconnesso a quello della letto-scrittura, operazione cognitiva socialmente connotata, che può essere analizzata da un punto di vista storico-antropologico.

André Leroi-Gourhan, uno dei padri della paleontologia, ci ricorda che la scrittura è prima di tutto “un gesto”. A partire dalla sua interpretazione delle mani di Gargas<sup>3</sup> come un codice, ovvero una trasposizione dei simboli gestuali dei cacciatori in arte parietale (Leroi-Gourhan, 1993, p. 249), sostiene che non sia possibile separare l’arte figurativa dal linguaggio (Leroi-Gourhan, 1977, p. 223). Il collegamento tra gesto e parola inserisce dunque la scrittura in un continuum rispetto alle altre forme grafiche (Giordano & Pancotti, 2023, p. 18).

L’introduzione della scrittura ha trasformato radicalmente lo stile cognitivo e la coscienza degli uomini, producendo nuovi modelli di pensiero che hanno reso possibile lo sviluppo della cultura (Ong, 1986) e nuovi rapporti sociali (Renfrew, 2007, p. 210).

Con la scrittura il linguaggio, la parola, divengono cosa, *obiectum*, gettato “contro” e “di fronte” a noi. Come oggetto disincarnato desoggettivato la parola diviene oggetto di visione, e quindi di ragionamento, di analisi, di indagine, distaccata dal corpo e dai soggetti, aperta a una serie di pratiche intellettive e intellettuali che variano a seconda della cultura in cui sono immersi (Giordano & Pancotti, 2023, p. 20).

Così come l’introduzione della scrittura ha prodotto un forte impatto sulla condizione umana, non solo strumentale ma soprattutto sociale e culturale, allo

---

<sup>3</sup> La grotta paleolitica di Gargas, nei Pirenei francesi, è nota per le numerose impronte di mani che vi sono state rinvenute, circondate di colore rosso o nero.

stesso modo nel processo di alfabetizzazione dei bambini va considerato l'aspetto culturale, che si lega anche con la motivazione ad apprendere (Pinto, 2003). L'esplicitazione di alcuni scopi della lingua scritta, a cui non tutti gli studenti sono necessariamente esposti in età prescolare e dei quali dunque possono non comprenderne successivamente il bisogno (Vygotskij, 1973), è funzionale a innescare curiosità e interesse e quindi supportarli nello sviluppo di competenze in lettura e scrittura. Certamente, soprattutto per bambini ancora in fase egocentrica, il proprio nome può essere un argomento di grande interesse, come la storia personale e familiare, e l'affrontare questi temi permette loro quell'attribuzione di significato al processo di apprendimento che rappresenta un assunto fondamentale per la costruzione della conoscenza stessa (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999).

Nel processo di alfabetizzazione le prime lettere che i bambini imparano a riconoscere sono quelle del proprio nome e ugualmente le prime che imparano a scrivere; spesso proprio attraverso la "decifrazione" del nome i bambini arrivano a scoprire il funzionamento del sistema alfabetico (Ferreiro & Teberosky 1985). Questo riconoscimento viene supportato anche dalla pratica diffusa all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia di scrivere il nome su armadietti, vestiti, appendini, spesso associato a un'immagine, una foto o un disegno, che aiuti il bambino a ritrovarsi. L'identificazione del proprio nome da parte del bambino inizialmente avviene considerandolo nel suo insieme, come fosse un logogramma o uno stemma, e l'accostamento tra la parola scritta e un'immagine supporta l'inferenza che il segno grafico corrisponda al nome degli oggetti o delle persone che vi sono accostati, favorendo così "la scoperta infantile della funzione simbolica della scrittura" (Teruggi, 2022, p. 32). Anche nella scuola primaria la scrittura dei nomi propri si è rivelata un'attività "determinante nell'acquisizione delle abilità alfabetiche" (Zuccherini, 2020, p. 154).

Chiaramente un prerequisito fondamentale per storicizzare il tema dell'alfabetizzazione sono state le concezioni e conoscenze della lingua scritta in chiave socioculturale e sociocostruttivista (Farina, 2023, p. 184) che hanno guidato le insegnanti nella progettazione delle situazioni didattiche.

In alcune progettazioni descritte all'interno del volume, attraverso un approccio critico e interpretativo che Hilda Girardet definisce di "costruzione sociale" (Girardet, 2004, p. 28), si sono strutturati percorsi investigativi proposti ai bambini partendo dall'uso delle fonti personali. Ad esempio, le interviste somministrate ai genitori, analizzate in gruppo, hanno permesso di guardare al nome come 'oggetto di ricerca' da diverse prospettive, di "andare oltre l'ovvio, togliere dalle cose la polvere della banalità e dell'oblio che ne nasconde la natura e la storia [...] premessa di ogni ricerca e scoperta" (Bodei, 2014, p. 34). Allo stesso modo l'uso di fonti epigrafiche per riflettere sulle identità plurime che si possono celare dietro la scelta di un nome ha consentito di aprire una riflessione in chiave interculturale.

## **Linee pedagogiche e Indicazioni nazionali: costruzione dell'identità e riconoscimento dell'alterità**

Definire e descrivere il tema dell'identità, elemento costitutivo della persona, e la sua conquista nel tempo non è facile; stiamo parlando di un costrutto che sconfinava in diverse discipline, dalla psicologia, all'antropologia, alla storia, alla filosofia e oltre, avendo risvolti individuali, sociali e collettivi. Anna Oliviero Ferraris (2022) afferma che si tratta di una dimensione della psiche molto complessa da affrontare e utilizza la metafora del biologo che, osservando al microscopio la cellula, quando pensa di avere messo a fuoco la struttura, deve rinunciare a vederne altre che man mano si sfocano fino a svanire del tutto.

Con un'altra metafora si potrebbe definire l'identità come la pelle che ricopre il nostro corpo, della quale non possiamo fare a meno e che segna un netto confine tra il dentro ed il fuori, tra l'io e l'altro, ci delimita, crea una protezione e permette, nello stesso tempo, di entrare in contatto con gli altri.

La percezione di un sé unico e autonomo, non è presente dalla nascita, ma si evidenzia e sviluppa nel corso della crescita e i familiari vi contribuiscono in modo importante (Oliviero Ferraris, 2022). Prima che venga al mondo, il bambino è già presente nel pensiero e nei progetti dei genitori, che iniziano ad immaginare il suo aspetto, le caratteristiche, il futuro e ne scelgono il nome, che si connette alla storia della famiglia o ha un significato benaugurale per il nascituro. Questa rappresentazione, presente nella mente dei genitori si manifesta in interventi che agiranno sull'impostazione dell'identità del bambino. Secondo John Bowlby

Nel processo evolutivo, elementi costitutivi dell'identità del figlio sono le percezioni che i genitori hanno di lui. Quando queste sono da lui riorganizzate, diventano le sue stesse percezioni: "ecco come io mi vedo", "io mi vedo come tu mi vedi". Il Sé si specchia negli atteggiamenti genitoriali e il tramite è la relazione di attaccamento (Bowlby, J. (1999), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino, vol. I).

Nel mondo della scuola, volendo cercare indicazioni che facciano riferimento al tema, scopriamo che l'identità e il suo sviluppo, sono una delle finalità primarie del percorso di crescita. All'interno dei diversi ambiti disciplinari ritorna costantemente il richiamo allo sviluppo identitario, alla centralità della persona e alla molteplicità di definizioni culturali che possono essere richiamate, ma poi concretamente sembra restare un elemento marginale, di cui ci si occupa sempre senza avere precisa consapevolezza delle azioni che trasversalmente contribuiscono allo sviluppo identitario della persona. Per questo motivo riteniamo che la proposta presentata in questo libro, di lavorare sull'origine dei nomi, all'interno di un gruppo classe/sezione, sia una strada possibile per consentire ai bambini e ai ragazzi di fare scoperte e maturare conoscenze di tipo disciplinare e nello

stesso tempo di approfondire la propria storia personale, raccogliendo narrazioni, aneddoti e tradizioni che appartengono alla propria famiglia, alla propria comunità e che contribuiscono alla costruzione della propria identità personale, del proprio percorso di vita.

Ripercorriamo alcune indicazioni e definizioni normative all'interno delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021), negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2021) che si occupano del segmento dei più piccoli e nelle *Indicazioni Nazionali* (2012) nel tentativo di focalizzare meglio la questione.

L'educazione nei servizi 0/6 si pone tra i diversi scopi la crescita armonica del bambino favorendo un equilibrato intreccio tra la dimensione fisica, emotiva, affettiva, sociale, cognitiva e spirituale in un'ottica olistica che non trascura nessun aspetto e considera la persona nella sua interezza. Tra le principali finalità, lo sviluppo della persona, sostenendo l'elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi, includendo la possibilità di un modo plurimo di essere individuo. Le finalità educative vengono promosse nel tempo e sostenute mediante esperienze che tengano conto delle caratteristiche di ciascun bambino, delle differenze, dei tempi, dei modi di esplorare e conoscere, considerando le potenzialità di ciascuno. In questo senso indirizzano i servizi verso una pratica educativa che sappia stare in ascolto e osservazione dell'individualità, dandone valore e sostenendo il percorso di crescita. Questo significa accogliere la diversità che abita i servizi dello zero sei e oltre, in un'ottica verticale, che permette di raccontare il percorso di ciascuno nei diversi passaggi scolastici.

Maturare l'identità comporta il radicamento del bambino in atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, motivazione alla curiosità, per cui è necessario che la scuola sia uno spazio adatto ad orientare il bambino a riconoscere e apprezzare la propria identità personale. È altresì importante che possa trovare adulti in grado di dare valore, di ascoltare, di osservare e restituire a ciascuno le sue peculiarità. L'apertura all'altro non va intesa come "perdita" di sé, ma al contrario come possibilità di affermare quest'ultima in un contesto reale; È cioè mediante il continuo scambio con gli altri, adulti e coetanei e con le immagini di sé che questi rimandano che il bambino è in grado di costruire la propria identità. Non dobbiamo sottovalutare il lavoro soggettivo di interiorizzazione e costruzione personale della propria identità che avviene dai primi anni di vita, ma è sicuramente molto importante il lavoro che permette di interiorizzare i modi in cui il bambino viene visto e definito dagli altri. Gli adulti significativi, a cui il bambino è legato, lo modellano in questo senso, in seguito saranno gli amici, i compagni di scuola e l'ambiente quotidiano ad avere un ruolo crescente.

Gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* sottolineano come l'identità abbia origine nella corporeità e nelle esperienze del bambino, mediante e sul corpo che la persona compie. I bambini fin dal momento della nascita scoprono, sviluppano e allenano abilità motorie e capacità percettive che

permettono di costruire in modo attivo un'immagine di sé grazie a relazioni con persone che sanno stare in ascolto e rispondono in modo più o meno sintonico alle loro richieste. Il contatto corporeo e il dialogo tonico con un adulto di riferimento contribuiscono all'acquisizione di sicurezza e tranquillità. Nella costruzione del senso di identità, i bambini sperimentano la loro corporeità come modalità per stare nel mondo e conoscerlo entrando in relazione con tutti i sensi di cui dispongono provando piacere che deriva dal movimento. Per i bambini è importante poter ritrovarsi nello sguardo dell'altro che restituisce le conquiste del quotidiano. Secondo lo Psicoanalista René Spitz (1962) è attraverso il "corpo a corpo" con la madre che il piccolo sviluppa una percezione di sé come essere dipendente prima e separato poi. Gli organizzatori delle interazioni precoci che aiutano la formazione di una prima forma di identità sono il sorriso che esprime uno stato interno o arrivare in risposta a stimoli esterni; l'angoscia dell'ottavo mese di fronte a persone sconosciute, che conferisce identità agli altri e il no, che compare intorno ai due anni e che consente di affermare sé stesso nella differenza rispetto agli altri (Oliviero Ferraris, 2022). In questo processo che permette la scoperta e l'emersione del Sé un ruolo importante è svolto dall'imitazione dei genitori e dei fratelli prima e dei pari dopo. Così facendo assimilano norme, atteggiamenti e linguaggi tipici della propria cultura di riferimento.

Nei primi mesi, a mano a mano che diventano più attivi nei confronti dell'ambiente iniziano ad agire esprimendo la propria capacità di azione, sperimentando movimenti diversi, dai quali traggono sensazioni diverse, esplorando equilibrio e disequilibrio, dondolamenti, oscillazioni, rotolamenti e cadute. Crescendo le loro azioni diventano sempre più consapevoli e il bambino può scoprire i risultati, le trasformazioni e il suo potere di incidere sul mondo circostante. Le sensazioni che avverte grazie al movimento lo fanno sentire capace e sempre più autonomo distaccandosi, differenziandosi dall'adulto, scoprendo la presenza dell'altro. Nell'incontro con l'altro, il bambino, scopre le proprie caratteristiche, le peculiarità, le differenze che lo rendono unico e speciale (Miur, 2012, p. 19). L'interiorizzazione dell'Altro avviene mediante questo confronto e nel gioco infantile nel quale sperimentano ruoli e comportamenti diversi, ma anche in quello di regole nel quale affiancandosi agli amici seguono regole e scoprono il punto di vista dell'altro. Il bambino impara così a tenere conto del comportamento dell'altro e delle sue intenzioni, scoprendo che possono essere diverse dalle proprie (quello che George Mead definisce L'Altro Generalizzato, 1934, l'interiorizzazione da parte del soggetto dei valori e delle norme della collettività).

In quest'ottica diventa importante che il bambino abbia la possibilità all'interno della scuola di incontrare l'altro, scoprire modi diversi di essere, agire e pensare e nel confronto, costituito anche da momenti di scontro e conflitto, lasciare emergere la propria individualità. Percorsi che permettono di scoprire la storia della propria persona, del proprio nome, permettono di aggiungere elementi salienti all'idea che si ha di sé.

Le *Indicazioni Nazionali* ci ricordano che stiamo vivendo e abbiamo vissuto il passaggio da una società stabile ad una società che ha come caratteristica principale la complessità, la fluidità, molteplici cambiamenti e discontinuità. Nella società tradizionale si nasceva con un ruolo e un'identità specifica, se eri contadino le probabilità di diventare altro erano molto poche. L'identità aveva caratteristica di ordine, appartenenza e stabilità. C'era poca possibilità di scelta e progettualità individuale, al contrario di oggi. Lo scenario odierno è ambivalente, genera rischi ed opportunità con i quali si deve confrontare la singola persona e la società. Questa complessità si rispecchia nella scuola che si ritrova immersa in stimoli culturali numerosi ma anche contraddittori. La scuola non è l'unica voce in grado di offrire esperienze formative; spesso al di fuori dei contesti scolastici le esperienze sono più interessanti, accattivanti, ma questo non deve spingere a rinunciare al compito di dare senso alla varietà di esperienze, fornendo le conoscenze e le competenze necessarie a sapere leggere in modo critico le informazioni frammentate che giungono dal mondo. All'interno della scuola entrano comunità e culture diverse; una pluralità di culture che si incontrano ed entrano a fare parte dell'itinerario formativo ed esistenziale dello studente che fatica ad integrare le informazioni e non ha strumenti adatti a comprendere e mettere in confronto e relazione con la propria prospettiva. Compito della scuola è fornire i supporti, la possibilità affinché la persona sviluppi un'identità aperta al confronto e consapevole delle diverse narrazioni possibili.

Le *Indicazioni Nazionali* ricordano, in continuità con i documenti normativi che precedono, che le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, considerando il percorso individuale, la storia personale che accompagna ciascuno nel momento dell'ingresso in comunità. Occorre tenere conto della singolarità e della complessità, dell'articolata identità, delle aspirazioni, capacità, delle fragilità e delle varie fasi di sviluppo e formazione (MIUR, 2012, p. 9).

In particolare, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia ci si propone di consolidare l'identità, aiutando il bambino a vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stando bene, comprendendo che esistono modi diversi di fare e di sentire e che è possibile esprimere queste modalità in un clima rispettoso e accogliente, imparando a riconoscersi come persona unica. Questo significa sperimentare identità differenti quali quelle di figlio, alunno, compagno, maschio, femmina, cittadino del proprio territorio, membro di un gruppo e di una comunità via via sempre più ampia e caratterizzata da valori comuni, abitudini, riti, storie, linguaggi e ruoli. Sviluppare il senso dell'identità personale significa percepire ed esprimere le proprie esigenze e i sentimenti in modo sempre più adeguato. Conoscere la propria storia personale e familiare, le tradizioni della famiglia, della comunità e mettersi in confronto con quelle dei compagni.

Finalità della scuola è quella di consentire al bambino di vivere plurime esperienze in grado di aiutare a definire nel confronto con i pari e gli adulti di ri-

ferimento le proprie capacità, i limiti, le differenze, le modalità di apprendere e conoscere, di relazionarsi, di approcciarsi alle esperienze diverse e ai linguaggi che vengono offerti nel quotidiano scoprendo i propri punti di forza e le inclinazioni.

Nell'età dell'adolescenza, identificarsi con i propri familiari, non è più sufficiente e in un mondo complesso come il nostro, abitato da diverse modalità di essere, senza una collocazione definitiva nel contesto sociale, i ragazzi cercano di orientarsi e fanno delle prove, esplorando identità diverse senza impegnarsi in scelte definitive (Oliverio Ferraris, 2022). I giovani vivono uno sfasamento tra l'immagine di individuo che può decidere del proprio destino, che nutre aspirazioni ambiziose, e le effettive possibilità. Non sempre è facile e possibile fare coincidere i sogni con le realizzazioni. Sono liberi di scegliere ma questo implica anche la responsabilità degli eventuali fallimenti. Sono liberi di scegliere ma a volte sono paralizzati da questa possibilità.

In questa fase, si verificano numerosi cambiamenti nel corpo e nella psiche che portano i ragazzi a confrontarsi sia con il mondo esterno che con quello interiore per testare i confini della propria identità sfidando il rischio, affrontando prove per dimostrare il proprio valore e trovare una posizione sociale riconosciuta dai pari. Si tratta, secondo B.J. Casey (2005) di una ricerca di approvazione rischiosa, ma che ha un senso evolutivo, se la crescita si realizza nel distanziamento dal mondo e dalle regole conosciute in famiglia per iniziare a percorrere una propria strada. Una delle condizioni più faticose per l'adolescente è l'esclusione, intesa come mancanza di un'identità sociale e quindi esclusione dal gruppo.

Il tema dell'identità si associa alla questione del genere, che è una identità tra le più radicate e ha componenti biologiche, psicologiche e culturali. È assegnata alla nascita ma viene confermata e rafforzata dai familiari, dall'ambiente di vita, dagli usi e costumi della cultura di appartenenza. Altro tema si associa al corpo, degli ideali di bellezza e degli stereotipi legati all'aspetto fisico; corpo che ci può piacere o meno (e che a volte non riusciamo a percepire in modo consapevole), ma resta una componente importante della nostra persona e un'interfaccia tra il dentro e il fuori, l'immagine con la quale ci si presenta al mondo.

## **Fare esperienza: didattica attiva e uso delle fonti**

Una caratteristica comune a tutte le esperienze qui raccolte si ritrova nella valenza epistemologica, didattica e formativa dell'utilizzo delle fonti che, solo se opportunamente interrogate, divengono "documenti" su cui lo storico poggia la propria argomentazione, che permettono di "fare un'operazione conoscitiva sul passato" per "rappresentarlo e attribuirgli un significato" (Mattozzi, 2011, p. 14). Il lavoro con le fonti, calibrato a seconda dei diversi ordini di scuola, ha offerto agli alunni la possibilità di formulare ipotesi, sviluppare inferenze e mettere in atto, dunque, operazioni cognitive di generalizzazione e astrazione delle informazioni (Brusa, 1991).

Perché queste esperienze possano divenire realmente significative ai fini dell'apprendimento. È necessario un percorso ricorsivo tra fare e pensare, nel quale l'insegnante-regista predispone attività che promuovono capacità di scoperta, intuizione e rielaborazione. I bambini sono così stimolati a porsi domande, fare ipotesi e a riflettere su quanto esperito sviluppando competenze metacognitive (Zecca, 2016, p. 30).

L'impostazione laboratoriale delle attività ha favorito la circolazione dei saperi, il confronto delle idee e delle convinzioni personali per giungere a definizioni accettate e condivise e dunque la riorganizzazione della conoscenza acquisita in una dimensione critica (Landi, 2008, p. 29).

L'attenzione delle insegnanti nella selezione delle fonti proposte è stata inoltre orientata ad ancorare i temi affrontati al contesto di vita dei bambini e ragazzi, permettendo così loro quell'attribuzione di significato al "problema" storico proposto che ha condotto allo sviluppo di competenze trasversali, promuovendo anche nei più piccoli spirito d'iniziativa, autonomia e assunzione di responsabilità.

Sotto questo aspetto chiaramente il tema onomastico è risultato particolarmente efficace, poiché intrinsecamente legato al vissuto dei bambini e dei ragazzi. L'interrogarsi sulla scelta dei nomi propri, anche in epoche lontane, cronologicamente o geograficamente, come nel caso del percorso sull'onomastica anglosassone, ha condotto ad affinare la propria capacità di analisi per comprendere la natura complessa e multidimensionale dei processi storici. L'aver sviluppato il ragionamento a partire da sé ha supportato il decentramento poiché "è solo attraverso la conoscenza delle proprie radici che si arriva a comprendere la straordinaria ricchezza culturale dell'altro; la storia diviene, dunque, in primo luogo scoperta di una pura alterità" (Borghi, 2016, p. 98).

È stata occasione per ragionare ad esempio sull'incontro tra culture diverse, sui fenomeni di ibridazione, sulla costruzione di nuove identità e dunque sia su nuclei concettuali fondanti propri della disciplina sia su temi trasversali, sempre a partire dall'analisi di situazioni concrete.

Nelle progettazioni che hanno alternato attività in classe e uscite sul territorio questo rapporto è stato cruciale per costruire consapevolezza di come sia esso stesso una fonte storica e detentore di saperi, conservando la memoria, materiale e immateriale, della comunità che lo abita. L'uscita al museo e la relazione diretta con il patrimonio culturale sono così diventate occasioni sia per la costruzione del sapere disciplinare sia per la formazione della propria identità di cittadini.

### ***L'importanza del nome personale per la ricostruzione di fenomeni culturali e sociali nell'insegnamento della storia: il caso dell'iscrizione etrusca Anthus Markes***

All'interno del progetto Nomina, durante l'anno accademico 2022-23 è stata proposta alle studentesse del corso di Storia e Didattica della Storia 1 un'eserci-

tazione che prevedeva di elaborare una progettazione didattica a partire dall'analisi di un reperto: un fondo di ciotola etrusco-padana recante un'iscrizione con un nome bimembre al genitivo: *Anthus Markes* (De Marinis, 2011). Dopo una contestualizzazione del sito dove è stata rinvenuta, il Forcello di Bagnolo San Vito (MN) e una brevissima introduzione sul tema della decifrazione della lingua etrusca, è stata illustrata la significatività del reperto per il riconoscimento dell'etruscità dell'abitato del Forcello e spiegato che si tratta di un'iscrizione cosiddetta "parlante" indicante il possesso del recipiente "io sono di Anthu Marke". Quindi si è riflettuto sulla struttura e sull'origine del nome stesso: Marke (in latino Marcus) è un nome individuale maschile ben noto nell'Etruria meridionale, utilizzato qui in funzione di gentilizio (appartenente alla gens Marcia) e Anthu richiama il nome femminile  $\text{Av}\theta\omega$ , figlia di Amulio, re di Alba Longa (la  $\omega$  greca in etrusco viene trascritta con "u").

Un altro aspetto importante è il fatto che l'impressione dell'iscrizione sia avvenuta prima della cottura della ciotola, e dunque il recipiente è stato commissionato al vasaio appositamente per questa donna, vissuta al Forcello oltre 2500 anni fa che doveva essere un personaggio di spicco all'interno della città etrusca, come denota anche la formula onomastica bimembre.

Sono state quindi fornite alla classe domande stimolo per guidare le progettazioni:

- perché è rilevante questa scoperta?
- quali contenuti ritengo fondamentale che gli alunni apprendano?
- perché questo tema può essere interessante per i bambini?
- come posso proporglielo per motivarli e supportarli nell'apprendimento?

Le studentesse hanno risposto alla consegna con creatività e riflessività. Da un'analisi delle progettazioni (i cui stralci sono riportati di seguito tra virgolette) emergono significativi collegamenti con alcune tematiche affrontate nel presente capitolo. Sottolineano ad esempio "il concetto di nome come fonte e come simbolo dell'identità (uguaglianza/diversità, diritto al nome, unicità della persona)" e dall'analisi dell'iscrizione evidenziano il fatto che le lingue presentino dei "caratteri comuni" che ci permettono di ricostruire anche i contatti tra diverse popolazioni e culture e giungere alla conclusione che "Mantova era una zona multietnica".

La selezione dei contenuti è stata certamente un aspetto sfidante: se nella maggior parte dei casi è stato individuato il concetto chiave del riconoscimento, attraverso il nome-fonte, dell'etruscità e della rilevanza sociale della proprietaria della ciotola, in alcuni testi si è invece ecceduto nei dettagli come la scansione cronologica delle fasi dell'abitato, le varietà linguistiche regionali dell'etrusco, l'adozione di "22 grafemi su 26 complessivi" dall'alfabeto greco.

Quanto alle scelte relative alle metodologie didattiche in diverse progettazioni si ritrovano soluzioni originali di incipit, e in una in particolare si ricorre alla

creazione di una articolata narrazione in prima persona da parte della fonte per presentarla ai bambini, mettendo in dialogo il reperto con il suo scopritore:

È da molti anni che non vedo più nessuno in giro, ma aspettate un momento, cosa succede? Vedo un filo di luce, che cos'è? Oh, non credo ai miei occhi, vedo una figura, sembra un uomo, sta cercando di prendermi! Eccomi qui, in mano ad uno sconosciuto, che vestiti strambi, hanno cambiato moda? Non pensavo di essermi perso così tante cose... che cosa farà di me? Dopo varie chiacchierate e persone che sembravano stupite alla mia vista, mi ritrovo in mano a questo signor... come si chiama? Ah sì, Rapamele? No, no... Raffaele, Raffaele de Marinis, dice di essere un professore universitario... che lavoro strano, non l'ho mai sentito! [...] Oh no, così mi fai il solletico, ma cosa fai! Professore si fermi, così mi può rompere... ma aspettate un secondo... sembra che tutta la sporcizia stia scomparendo pian pianino! Finalmente posso tornare ad essere bellissimo. Ma, cosa stai leggendo? Cosa? Anthus Markes? Ah sì! Ora ricordo tutto! La mia storia mi sta tornando in mente ed inizia proprio così. Sono una ciotola di ceramica, creata tanto tempo fa, quasi 2500 anni, da un artigiano etrusco, per una ragazza molto importante, il tatuaggio che ho in fondo ai piedi, infatti, riporta il suo nome; questa fanciulla: si chiamava come la figlia del re Amulio... che ricordi! Caro professore, perché non mi ascolti? Non riesci a comprendermi vero... parliamo diverse lingue, ma non ti abbattere, riuscirai a scoprire tutto su di me e grazie alla mia storia diventerai famoso, forse!”<sup>4</sup>

In un caso è stato poi previsto di chiedere ai bambini stessi di costruire un racconto della propria storia personale, scegliendo “le fonti che più li rappresentano” e portando da casa questi oggetti. Un'altra opzione è la ricostruzione dell'origine del proprio nome tramite “interviste dirette ai genitori e ricerche sul web”, sollevando il tema dell'attenzione a ricorrere a fonti attendibili.

Vengono anche progettati brainstorming, ad esempio per “provare a immaginare come potrebbe essere una cena a casa di una famiglia etrusca” e poi ricrearla attraverso una drammatizzazione.

Proposte che ricorrono in più elaborati sono il dialogo con un archeologo invitato in classe e la visita al sito del Forcello durante gli scavi. Infine vengono ipotizzate attività laboratoriali come la creazione con l'argilla di una ciotola su cui incidere il proprio nome, una simulazione di scavo, un lavoro in gruppi di decifrazione di un codice, l'allestimento di una mostra.

La ricchezza di questo materiale mostra come le insegnanti in formazione abbiano riconosciuto le potenzialità del tema onomastico e abbiano saputo, seppur con alcune ingenuità dettate dall'essere al primo anno di studi, progettare percorsi significativi e originali.

---

<sup>4</sup> Testo di Linda Boccella, Erika Croce, Lisa De Petri, Giulia Guerra.

## **Fare ricerca: la documentazione per lo sviluppo professionale delle insegnanti**

Le pratiche sono state analizzate e raccontate attraverso una ricca documentazione raccolta durante i diversi percorsi, con l'obiettivo di tenere traccia e rendere visibili gli apprendimenti sviluppati (Giudici, Krechevsky & Rinaldi, 2009), attraverso i lavori dei bambini, le loro parole e le riflessioni degli insegnanti.

L'équipe di ricerca si è incontrata collegialmente, in presenza e online, con cadenza bimestrale durante l'anno scolastico 2022-23 e le ricercatrici hanno affiancato le insegnanti anche individualmente nella progettazione e riprogettazione delle attività e nella raccolta della documentazione. L'analisi congiunta delle pratiche progettate (Altet, 2017) ha attivato una co-riflessione sulle pratiche stesse e un processo ciclico di riprogettazione (Balconi, Nigris & Zecca, 2019). Si sono aperti spazi di pensiero che sono stati occasione, da un lato, per confrontarsi su punti di forza e criticità delle attività che si stavano sviluppando e, dall'altro, per monitorare gli obiettivi d'apprendimento attesi, sia trasversali sia disciplinari.

In particolare su quest'ultimo aspetto, la partecipazione alle riunioni del prof. Della Misericordia, il suo contributo nel fornire bibliografia storica e la supervisione sulla documentazione raccolta, ha permesso una costante vigilanza epistemologica sui contenuti storici proposti, per poi declinarli a seconda delle età degli studenti e dei contesti. Questi passaggi sono stati fondamentali anche per recuperare, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il rapporto con le fonti, per la selezione dei contenuti da proporre e per riflettere su temi-chiave della disciplina e rimetterne a fuoco il significato in chiave didattica.

Tutti i materiali sono stati infatti condivisi in una cartella Drive dove le insegnanti hanno caricato inizialmente gli schemi di progettazione compilati e tutta la documentazione dei percorsi via via raccolta. Si tratta dei lavori dei bambini e dei ragazzi (disegni, testi, elaborazioni grafiche), fotografie, registrazioni audio e video delle attività o di momenti brainstorming e le relative sbobinate, protocolli osservativi e fonti storiche utilizzate.

La condivisione ha avuto l'obiettivo di avviare un processo di 'contaminazione' reciproca, che in un caso ha portato anche alla co-progettazione di una parte di percorso tra una sezione di scuola dell'infanzia e una classe di secondaria di secondo grado (vedi infra Civati e Duvia). È stata creata anche una cartella comune di bibliografia sulle tematiche disciplinari, didattiche e di metodologia della ricerca che emergevano dal confronto durante gli incontri di supervisione e dall'analisi congiunta delle varie pratiche.

All'interno del percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) dunque il ruolo della documentazione è stato cruciale per permettere alle docenti coinvolte di esplicitare i passaggi progettuali e i nessi tra obiettivi, contenuti e metodologie e avviare quindi un confronto tra i vari contesti che permettesse anche di inda-

gare la “trasferibilità delle conoscenze” e delle competenze acquisite in situazioni nuove che pongono problemi analoghi (Magnoler & Sorzio, 2012).

La documentazione è stata intesa come un’esperienza di “visualizzazione” e “verbalizzazione” della pratica e ha svolto anche una funzione formativa sostenendo uno sviluppo professionale delle insegnanti attraverso spunti per rinnovare le pratiche stesse. La rilettura analitica della documentazione ha portato a esaminare in modo critico le proprie scelte e dove necessario apportare delle modifiche alla progettazione degli step successivi in un’ottica di circolarità tra documentazione e progettazione generativa di cambiamento (Balconi, 2020).

La documentazione raccolta è stata anche condivisa con i bambini e i ragazzi con lo scopo di supportarli nell’attivazione di processi metacognitivi essenziali per produrre un apprendimento trasformativo e rendere gli studenti “consapevoli interpreti delle proprie esperienze formative” (Zecca, 2016, p. 169).

Infine, la documentazione è stata un fondamentale strumento di ricerca poiché, posta al centro della relazione tra ricercatrici e insegnanti, ha permesso di dare evidenza delle competenze sviluppate dagli studenti, ragionare sull’efficacia delle strategie didattiche adottate e confermare l’utilità della ricerca come strategia didattica per condurre a un apprendimento significativo che parta dall’esperienza per poi riflettere su di essa (Dewey, 1949). L’analisi delle pratiche ha mostrato un parallelismo tra il grado di libertà di ricerca concesso agli studenti, su temi di loro interesse e calati nel contesto, e il raggiungimento di apprendimenti complessi.

## **Verso un curricolo verticale**

L’accoglienza della persona nella sua interezza richiede di sviluppare in modo pieno l’idea di unitarietà del percorso educativo e di istruzione, grazie alla progettazione e ad un pensiero che contempla un cammino in ottica verticale.

Volendo ricostruire il filo rosso che lega le esperienze presentate in questo libro, ci accorgiamo della valenza del curricolo verticale che viene reso evidente dal continuo tornare sul tema dell’identità e del nome, sviluppato dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di secondo grado, con un livello di approfondimento via via più ricco di sapere, conoscenze e contenuti. Le Indicazioni Nazionali del 2012 ci ricordano che “l’itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo” (Miur, 2012, p. 18). In questo senso richiamano alla consapevolezza che il/la bambino/a, il/la ragazzo/a che entra nelle nostre scuole ha un bagaglio di conoscenze che derivano da quanto appreso negli anni precedenti e dalle esperienze vissute in famiglia; il sapere pregresso non deve essere sminuito ma deve essere occasione dalla quale partire, per progettare e riprendere a costruire approfondimenti su una base già consoli-

data. Ce lo raccontano i bambini della scuola dell'infanzia quando condividono l'origine del nome proprio, la storia della propria famiglia, e i bambini di classe quinta primaria che, partendo da una situazione accaduta in classe, iniziano a ragionare sulla possibilità di cambiare il proprio nome prendendo spunti analizzando quando avviene nella società circostante.

La prospettiva che richiama al curricolo verticale vuole presentarsi come un continuum, come condivisione di riferimenti teorici a parità di esperienze diverse che permettono di approfondire anno dopo anno i contenuti. Contemporaneamente, ci ricordano le Linee Pedagogiche, "il curricolo verticale deve valorizzare la piena responsabilità di ogni segmento nello sviluppare al massimo e con completezza di significato i percorsi conoscitivi in relazione alle potenzialità e ai modi di apprendere peculiari di ogni fascia di età [...]. Un curricolo verticale così vissuto costruisce un'identità narrabile del percorso educativo e di istruzione che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti tra di loro" (Miur, 2021, p. 16).

Alla scuola dell'infanzia, cercando tracce e riferimenti di tipo disciplinare e storico, ritroviamo nel campo di esperienza del sé e l'altro, nei traguardi di sviluppo attesi alla fine dei tre anni di percorso, che il bambino "sviluppa il senso dell'identità personale", "sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con le altre" e ancora "si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro...", "riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e delle città". È quindi possibile sviluppare percorsi di storia anche con i bambini più piccoli, fornendo loro una selezione accurata di informazioni e contenuti e un metodo di ricerca che permetta di scoprire, di incuriosirsi rispetto alle diversità, alle tradizioni che fanno parte del proprio territorio. A questa età il bambino inizia a scoprire ed orientare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana, ma è anche incuriosito da alcune epoche storiche lontane, pur non comprendendo la collocazione sulla linea temporale, e questa curiosità va accolta e trasformata in esperienze del gruppo, sul quale ragionare insieme ai pari. Quando arriverà alla scuola primaria, e poi alla secondaria di primo grado, saprà dare un nome a certi fenomeni, creare connessioni tra gli eventi; in questo senso ogni segmento scolastico, con le sue particolarità, approfondisce sempre più la conoscenza. La continuità è evidente nel modo di cercare, di porsi domande, di trovare risposte, nella postura che permette di imparare ad imparare, affrontando contenuti via via più complessi.

Per potere pensare ad un curricolo verticale dobbiamo avere chiaro il punto di partenza, a livello cognitivo, dei bambini sapendo che possono evolvere e in che modo rispetto alle abilità di ricerca e studio. Nella scuola dell'infanzia e nei primi anni di scuola primaria i bambini hanno capacità cognitive temporali, quindi sanno mettere in sequenza le azioni necessarie a raggiungere uno scopo, capacità

spaziali, che permettono loro di muoversi all'interno della scuola e raggiungere i diversi spazi di cui si compone, sanno distinguere tra i fatti quelli che implicano trasformazione e mutamento, possiedono degli script che fanno riferimento a diverse esperienze vissute e sanno fare inferenze. Questo è il punto di partenza dal quale avviare la ricerca, lo studio, l'esperienza dell'apprendimento.

Ivo Mattozzi a proposito della progressione curricolare afferma che dovrebbe soddisfare l'esigenza di condurre gli scolari "lungo una filiera di processi di apprendimento che promettono come esito la cultura storica intesa come processo e padronanza" (Mattozzi, 2009, p. 11). A livello teorico il curricolo, così come proposto dallo studioso, si compone di cinque formati di conoscenza ciascuno adatto ad una fase della progressione formativa:

1. calendari, ricostruzione di esperienze di vita quotidiana per la scuola dell'infanzia e per le prime classi della primaria;
2. ricostruzione di processi di cambiamento del passato della generazione per i bambini che frequentano le classi I e II e quella degli adulti per III e/o IV primaria;
3. i quadri di civiltà per le classi fine III-V primaria;
4. i processi di trasformazione per le classi della scuola secondaria di primo grado;
5. i temi e i problemi per le classi della secondaria di secondo grado.

Chiaramente questa progressione è solamente a livello teorico perché occorre valutare la classe, il gruppo e il singolo bambino.

Rispetto all'insegnamento della storia nella scuola primaria troviamo, all'interno delle Indicazioni Nazionali, il faro che ci guida in questa disamina, una riflessione rispetto al senso della disciplina, inteso come richiamo all'articolo 9 della Costituzione, impegno di tutti e in particolare della scuola, nel tutelare il patrimonio che si manifesta in modo leggibile dentro alle nostre città, nei monumenti di pregio conservati, nei siti archeologici, nelle collezioni di arte di cui è ricco il nostro paese. La scuola ha quindi il mandato di esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia, con l'ottica di avvicinare emotivamente il patrimonio culturale perché nasca un sentimento di protezione, rispetto e cura del territorio. La metodologia didattica della storia dovrebbe essere quella laboratoriale che vede la classe attiva protagonista della ricerca, della costruzione delle informazioni utili alla conoscenza: "la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato" (MIUR, 2012, p. 51).

Nel capitolo dedicato alla storia vi è un forte richiamo all'identità, alla memoria e alla cultura storica, alla ricerca dei temi, delle radici che hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico. Un insegnamento che dovrebbe promuovere

la padronanza degli strumenti critici per permettere di decifrare gli accadimenti evitando di cadere nell'errore di chi strumentalizza la storia in modo inappropriato.

Nei traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado leggiamo che lo studente dovrebbe sapere informarsi in modo autonomo su fatti e problemi storici mediante l'uso di risorse diverse. Quanto detto richiama all'esperienza che, agli esordi del percorso del bambino a scuola, è legata al sapersi porre domande, al desiderio di andare oltre quello che sembra, al cercare risposte possibili, non accontentandosi mai definitivamente, ma rimanendo in una postura di ricerca.

Lo studente produce informazioni storiche con fonti di vario genere, e le sa organizzare in testi, comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio.

Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo (MIUR, 2012, p. 44).

Quindi al di là delle conoscenze storiche riferite a uno specifico periodo, è la modalità di acquisire informazioni, lo sguardo critico e la competenza che permette di utilizzare quanto appreso come chiave di interpretazione del mondo.

Un percorso che, nel caso di questo testo, si sviluppa a partire dal tema del nome, ma che permette di acquisire una postura curiosa di fronte alla storia, come strumento per “sapere stare al mondo” (MIUR, 2012, p. 7).

## **Riflessioni conclusive**

Ripercorrendo per la stesura del presente contributo la documentazione raccolta in questo anno di lavoro, ci è risultato evidente come restituisca appieno l'entusiasmo e il coinvolgimento degli alunni nell'affrontare i temi proposti e la competenza delle insegnanti nel saperlo valorizzare, raccogliere e restituire.

Come abbiamo illustrato il tema onomastico è stato un potente mediatore per lo sviluppo di competenze trasversali e disciplinari e non da ultimo un collante per supportare la motivazione ad apprendere, facendo sì che gli studenti si sentissero “chiamati” in causa in prima persona.

Questo aspetto ci ha riportato alla mente le parole di uno studente di scuola secondaria che, nel ricordare il proprio percorso di dispersione e reinserimento a scuola, ha affermato: “sentir chiamare il tuo nome all'appello è impagabile, perché non può rispondere nessun altro”.

Le sue parole mettono al centro il tema del protagonismo degli alunni nel percorso di apprendimento fuori di retorica e il senso di una progettazione didattica

incentrata su apprendimenti che rispondano in primis al bisogno dei bambini e dei ragazzi.

Speriamo che il testo possa rappresentare un invito alla sperimentazione in ottica verticale all'interno degli Istituti Comprensivi e oltre, con il desiderio di fare nascere intrecci tra grandi e più piccoli alla ricerca di una postura comune che sa interrogarsi e andare alla ricerca delle risposte utili alla comprensione del mondo circostante.

## Bibliografia

Altet M. (2017), "L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti", in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-348), La Scuola, Brescia.

Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.

Balconi B., Nigris E. & Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano.

Balconi B. (2020), *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*, Carocci Editore, Roma.

Bauman Z., Leoncini T. (2019), *Nati Liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, Pickwick.

Bauman Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma.

Bodei R. (2014), *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari.

Brusa A. (1991), *Il Laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze.

Cartacci F. (2021), *La cura delle radici. Corpo, bambini, futuro*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI).

Cocever E. (2016), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lòczy*, Zeroseiup, Bergamo.

Collana del Parco archeologico del Forcello (Bagnolo San Vito - Mantova). SAP Società Archeologica.

De Marinis R.C. (2011), "Antu Marke", in C. Fredella (a cura di), *Archeologia e Ambiente*, Anthus Markes, 1.

De Vecchi G. & Carmona Magnaldi N. (1999), *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1949), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.

Farina E. (2023), Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 171-186.

- Ferreiro E. & Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.
- Girardet H. (2004), *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci Editore, Roma.
- Giudici C., Krechevsky M. & Rinaldi C. (a cura di)(2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Project Zero, Reggio Children.
- Gritti S., Marchesi M. (1995), *Commento sistematico ai nuovi orientamenti*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Giordano M. & Pancotti M. (2023), "La scrittura tra corpo e cultura: per un approccio cognitivo-antropologico", in A. Ercolani, I. Oggiano (a cura di), *Scrittura e Scritture. Invenzione, innovazione e applicazione*, CNR Edizioni.
- Jesper J. (1995), *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Feltrinelli, Milano.
- Landi L. (2006), *Insegnare la storia ai bambini*, Carocci Editore, Roma.
- Landi L. (2008), *È tutta un'altra storia. Proposte di laboratorio per la primaria*, Carocci Editore, Roma.
- Leroi-Gourhan A. (1977), *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Leroi-Gourhan A. (1993), *Il filo del tempo. Etnologia e preistoria*, La Nuova Italia, Firenze.
- Magnoler P. & Sorzio P. (2012), *Didattica e Competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, EUM.
- Mattozzi I. (2009), "Il curriculum a maglie larghe: riflessioni e proposte sul curriculum verticale", in M.T. Rabitti (a cura di), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, (pp. 39-42), FrancoAngeli, Milano.
- Mattozzi I. (2011), *Pensare la storia da insegnare*, Cenacchi.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- MIUR (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei*.
- MIUR (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Oliviero Ferraris A. (2002), *La ricerca dell'identità*, Giunti, Firenze.
- Oliviero Ferraris A. (2022), *La costruzione dell'identità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ong W.J. (1986), *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Carocci Editore, Roma.

- Renfrew C. (2011), *Preistoria. L'alba della mente umana*, Einaudi, Torino.
- Savio D. (2011), *Gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, Junior Edizioni, Bergamo.
- Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Antropologia Zanichelli, Bologna.
- Teruggi L. (2022), "Il nome proprio", in L. Teruggi, E. Farina (a cura di), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia* (pp. 19-50), Carocci, Editore, Roma.
- Vygotskij L.S. (1973), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbèra, Siena.
- Zuccherini N. (2020), "Tra alfabetizzazione e competenza testuale: quattro risorse recenti e un'esperienza didattica militante a confronto", in *Italiano a scuola*, 2, 143-170.
- Zecca L. (2016), *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, FrancoAngeli, Milano.