

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

RUSCONI ANDREA

Master of Arts in Insegnamento nella scuola media superiore

Anno accademico 2013/2014

**PER UN APPROCCIO DIDATTICO ALLA STORIA
SOCIALE E DI GENERE: L'INFANZIA IN EUROPA
FRA SETTE E OTTOCENTO**

ITINERARIO DIDATTICO IN DUE CLASSI DI SECONDA SCC

RELATORE

PASQUALE GENASCI

Ringraziamenti

Tengo a ringraziare in primo luogo il mio relatore, Pasquale Genasci, per la gentile disponibilità e per la cura nel suggerire consigli e spunti per la redazione del lavoro. Ringrazio inoltre i formatori Pamela Küng, Giuseppe Laffranchi e Lorena Rocca per la proficua collaborazione e Pier Carlo Bocchi, Marcello Ostinelli e Rosario Talarico per le preziose indicazioni offerte nei loro rispettivi moduli. Un grazie speciale a mia moglie Katia e a mio figlio Gionata per i sorrisi e gli incoraggiamenti e per la serenità trasmessa, indispensabile per superare gli inevitabili momenti di difficoltà. Un ringraziamento particolare va, infine, ai miei genitori per il sostegno costante in questo anno di formazione.

Abstract

Rusconi Andrea

Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media superiore

Per un approccio didattico alla storia sociale e di genere: l'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento

Pasquale Genasci

Il presente lavoro di diploma è costituito da due parti principali: la ricognizione e l'itinerario didattico. Il lavoro di ricognizione è lo strumento preparatorio all'intervento didattico in ambito di storia sociale e di genere in due classi di seconda della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona. Attraverso l'analisi qualitativa dei dati ottenuti dalla somministrazione di un questionario anonimo, si è tracciata un'immagine più precisa delle rappresentazioni e delle preconoscenze degli studenti sul tema degli esclusi e i dimenticati dalla storia, in particolare dei bambini fra Sette e Ottocento. Per quanto riguarda l'itinerario didattico l'obiettivo generale è quello di rendere maggiormente consapevoli gli studenti sulla condizione dell'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento, e di portarli a riflettere sulla nozione di diritti specifici dei minori. Si è dunque insistito sulle differenze fra immagine, idea e realtà storica dell'infanzia, al fine di smontare il concetto di storia come *vetrina* per le élite sociali a dispetto della maggioranza della popolazione. Si è voluto soprattutto mostrare come, delle categorie sociali che apparentemente sono ai margini della società, abbiano in realtà avuto un ruolo rilevante nella costruzione della società moderna. L'ottimo riscontro espresso dagli studenti in fase di bilancio conclusivo, ha dimostrato che questo genere di tematiche interessa e favorisce un proficuo dibattito in classe sull'infanzia di *ieri* e di *oggi*, così da rendere gli studenti maggiormente consapevoli dell'utilità della storia per la comprensione del presente.

Sommario

Ringraziamenti	i
Abstract	ii
1. Introduzione	1
Presentazione dell'argomento	1
Motivazione della scelta, obiettivi generali e fasi.....	1
Problematica e stato della ricerca.....	2
2. Unità didattica	5
2.1 Ricognizione	5
Quadro teorico di riferimento	5
Domande di ricerca	5
Disegno di ricerca e strumenti di raccolta dati.....	6
Dati raccolti e analisi.....	7
Prima parte: informazioni generali	8
Seconda parte: storia degli esclusi	8
Terza parte: partecipazione ai processi didattici	12
Riflessioni conclusive	13
2.2 Itinerario didattico	15
Obbiettivi, materiali e modalità didattiche.....	15
Descrizione dell'itinerario didattico.....	17
Valutazione e riflessioni conclusive	20
3. Conclusioni	22
4. Bibliografia	23
Monografie:.....	23
Articoli:	25
Antologie e fonti:	26
Manuali:	27
Web:	27
Moduli:.....	28
5. Allegati	29
A Domande, obiettivi, indici e indicatori questionario di ricognizione	
B Questionario di ricognizione	
C Materiali per classe	
D Domande, obiettivi, indici e indicatori questionario di valutazione	
E Questionario di valutazione	
F Risultati questionario di valutazione	

1. Introduzione

Presentazione dell'argomento

L'argomento proposto quest'anno per il lavoro di diploma al gruppo di abilitande e abilitandi in storia del *Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media superiore* ha come obiettivo quello di dare maggiore visibilità all'interno del programma scolastico liceale e della Scuola cantonale di commercio (SCC) all'importante rinnovamento storiografico avvenuto a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in ambito di storia sociale e di genere (Le Goff, 1979/2002). In particolare, in questo modo si vuole inserire nella pratica didattica i risultati che questi studi hanno prodotto riguardo a quei gruppi sociali che fino ad allora erano stati trascurati o assenti dalla storia tradizionale: come ad esempio le donne, i bambini e i giovani, le minoranze etniche o religiose, ecc.; in altre parole, gli esclusi e i marginali della società (Certeau, 1973; Geremek, 1980/1985; Le Goff, 1979/2002, chap. 9; Reffestin, 1980/1981). Da un'analisi dei piani di studio e dei principali manuali italiani utilizzati nelle sedi di scuola media superiore del Canton Ticino, si può infatti constatare come tali soggetti non abbiano ancora trovato lo spazio appropriato nei programmi e nelle pratiche di insegnamento (Genasci, AA 2013-2014).

Motivazione della scelta, obiettivi generali e fasi

Dopo attenta valutazione, la scelta del soggetto per il mio lavoro di diploma è ricaduta sui *bambini*, un gruppo sociale che in genere rimane ai margini della storia insegnata nella scuola media superiore, nonostante lo spazio e l'importanza di cui gode nella nostra società e – a mio avviso – l'elevato potenziale empatico e di interesse per i destinatari del nostro operato, vista la condivisione, almeno per gran parte di loro, dello statuto con i soggetti di studio – quello di *minore* (cfr. Heimberg, 2008). L'obiettivo generale di questo lavoro è quindi di riuscire a “dare voce” o almeno offrire maggiore visibilità all'infanzia nel programma di storia della SCC, la sede scolastica in cui effettuo la mia pratica professionale. Dopo aver valutato in che modo e quando inserire questa tematica nella programmazione annuale delle mie classi (tre prime e due seconde), mi è sembrato opportuno e interessante proporre un itinerario didattico di questo tipo agli studenti delle seconde (21 ragazze e 19 ragazzi, di età compresa fra i 16 e 19 anni), nel momento in cui si trattano i cambiamenti sociali provocati dalla Rivoluzione industriale nell'Europa fra *antico* e *nuovo* regime (previsto nella programmazione annuale fra il mese di marzo e aprile, dopo aver concluso un ampio percorso sugli aspetti sociali, economici, politici e culturali che caratterizzano il Sei e Settecento europeo). In

questo periodo, infatti, la questione del lavoro infantile assunse dimensioni tali da spingere le autorità a prendere i primi provvedimenti in materia di tutela e di regolamentazione dell'infanzia. In questo modo, credo di assicurare e perfino ampliare gli obiettivi per il secondo anno previsti del Piano degli studi SCC, in particolare per gli aspetti di educazione civica e politica, introducendo ad esempio il concetto di *diritti dell'infanzia* (Piano degli studi SCC, 2013, p. 4).

Come elemento preparatorio all'itinerario didattico, si è previsto un lavoro di ricognizione (concepito nel modulo "Introduzione alla ricerca in educazione", Allegati A e B) alla fine del primo semestre (metà dicembre), in cui, attraverso la compilazione di un questionario, si è voluto sondare la sensibilità, le rappresentazioni e le preconoscenze degli studenti riguardo alla tematica dei marginali nella storia in generale e dell'infanzia in particolare, oltre che raccogliere le loro esperienze e preferenze in ambito di pratiche didattiche. Dopo aver analizzato i risultati, ho potuto così orientare in maniera più mirata la preparazione dell'itinerario didattico e dei suoi obiettivi, dal punto di vista cognitivo, metodologico e comportamentale. Per quel che riguarda l'organizzazione e le scelte, si è pensato un itinerario didattico ripartito in tre blocchi tematici di 2 ore-lezione ciascuno (I. "Concetto di infanzia e rappresentazioni", II. "Famiglia ed educazione", III. "Lavoro e scuola"; si veda l'Allegato C) e una fase conclusiva di raccolta dati sull'apprezzamento dell'attività da parte degli allievi (Allegati D, E e F). Infine, è prevista una fase parallela al lavoro in classe: un lavoro autonomo a gruppi sviluppato nel modulo "Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento" che permette di ampliare gli obiettivi sotto vari aspetti e ben si presta, per esempio, come valutazione sommativa dell'itinerario. Purtroppo, per questioni tecniche e organizzative, non è stato possibile realizzare questo progetto. Ne parlerò in maniera più diffusa nel capitolo "Valutazione e riflessioni conclusive".

Problematica e stato della ricerca

La scelta dei tre blocchi tematici per affrontare il tema dell'infanzia al tempo della Rivoluzione industriale è dettata dal tipo di domande a cui si cercherà di dare risposte attraverso l'itinerario didattico. Per tutti e tre i blocchi, si prenderà come punto di partenza la situazione odierna, quella più vicina agli studenti, basandosi ad esempio su alcuni risultati ottenuti dal questionario di ricognizione, con l'intento di riuscire a coinvolgerli maggiormente. Con il primo tema, "Concetto di infanzia e rappresentazioni", si vogliono mettere le basi teoriche per i due temi successivi. Quale significato dare al concetto d'infanzia oggi? Da chi viene definito e in che modo? Quale gruppo sociale ne fa parte e per quali motivi? Quali le differenze rispetto al Sette e Ottocento? ecc. Le domande a cui si cerca di dare risposta con il secondo tema, vogliono mostrare, seguendo il filo rosso "realtà/idea",

quali sono le caratteristiche della famiglia e dei principi educativi. Quali sono i cambiamenti e quali le costanti fra *antico* e *nuovo* regime? Quali sono le condizioni materiali e affettive dei bambini all'interno della famiglia? Ci sono delle differenze tra i diversi gruppi sociali? Quali erano i valori dominanti in ambito educativo, quali le novità? ecc. Infine, il terzo blocco affronta il tema forse più sensibile dell'intervento didattico, la questione del lavoro e della formazione. Gli studenti sono consapevoli dei diritti e dei doveri specifici dei minori? Delle acquisizioni recenti fatte in questo ambito? Riconoscono i limiti e le inosservanze? Quali cambiamenti ha comportato l'avvento dall'industrializzazione per la condizione dell'infanzia? Come è stata percepita e come è evoluta la questione del lavoro minorile? In questo contesto, quali furono le necessità e gli obiettivi dell'introduzione della scolarità obbligatoria? Quali le conseguenze per l'infanzia? ecc.

Per tentare di dare delle risposte a questi interrogativi, abbiamo a disposizione una letteratura scientifica ormai consolidata. Per prima cosa, bisogna dire che l'infanzia, dal punto di vista storico – come già anticipato – è stata indagata solo a partire dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, anni in cui, sotto l'influenza delle scienze sociali, le sensibilità, gli interessi, i soggetti di studio e i metodi di ricerca si ampliarono e si diversificarono considerevolmente, conducendo a un profondo rinnovamento della disciplina. I bambini e le bambine diventarono così soggetti di indagine all'interno di ambiti più ampi, come la famiglia, la condizione della donna, la sessualità e la storia delle popolazioni, ma anche oggetto di studio autonomo. Ancora oggi, l'opera di riferimento in questo campo – malgrado le critiche e gli sviluppi successivi – è quella pionieristica dello storico e filosofo francese P. Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960/1991). Lo studio di Ariès è rimasto a lungo ignorato in ambito accademico, ed è solo a partire dagli anni Settanta che si è assistito a un importante dibattito storiografico. A questo proposito, segnalo tre volumi provenienti dal mondo anglosassone: *The History of Childhood* (1975/1983) di L. de Mause, *The Making of the Modern Family* (1975/1978) di E. Shorter e *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800* (1977/1983) di L. Stone. Successivamente, il soggetto è stato nuovamente interrogato ed approfondito fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta: una pubblicazione fondamentale è l'opera collettiva a cura di E. Becchi e D. Julia *Storia dell'infanzia* (2 vol., 1996), in cui viene tracciata una sintesi del vissuto, delle pratiche e delle rappresentazioni del mondo infantile europeo dall'Antichità alla fine del Novecento (cfr. Levi & Schmitt, 1994). Medesimi propositi, ma con un altro *focus*, per la *Storia della famiglia in Europa* (3 vol., 2002-2005, a cura di M. Barbagli e D. I. Kertzer), in cui il tema dell'infanzia viene affrontato attraverso lo studio dell'evoluzione della famiglia e dei rapporti genitori-figli. Inoltre, una buona sintesi è offerta dal dossier tematico *L'enfant et la famille* della rivista *Les Collections de l'Histoire* (no. 32, 2006; si vedano gli articoli selezionati in bibliografia).

Per quel che riguarda la Svizzera, segnalo in particolare il volume di A.-F. Praz (2005) e l'articolo di H. Witzig "Infanzia" (2010) nel *Dizionario storico della Svizzera*, che offre un'ottima sintesi e numerosi spunti per approfondire l'argomento. Concludo questa panoramica con l'opera dello storico H. Cunningham *Children & Childhood in Western Society since 1500* (1995/1997), che ha il pregio, oltre che di proporre una sintesi estremamente efficace e una critica articolata delle interpretazioni storiche esistenti su questo tema, di offrire interessanti spunti di riflessione sul concetto d'infanzia sul finire del XX secolo. Nell'ultimo capitolo, in particolare, l'autore riporta il dibattito in cui si preannuncia la *fine* dell'infanzia, o almeno di quella condizione infantile di cui si erano delineati i tratti caratterizzanti a partire dal Settecento, frutto delle nuove teorie pedagogiche e morali dei *philosophes*, che trovarono ampia diffusione nel XIX e nella prima parte del XX secolo, e in cui i bambini erano confinati in uno spazio separato e protetto dal mondo degli adulti. Nella seconda metà del Novecento si è assistito invece, secondo Cunningham, ad un capovolgimento dei rapporti di forza tra genitori e figli, sia dal punto di vista economico, che da quello degli affetti e dei diritti (p. 223):

Il secolo del bambino sta quindi chiudendosi in modi non previsti al suo inizio. L'essenza della visione dell'infanzia prevalente a inizio secolo era l'impotenza dei bambini, la loro dipendenza; far bene il mestiere di genitore significava preservare e prolungare questa situazione, in parte almeno attraverso l'esercizio dell'autorità paterna o materna. Ciò che è accaduto nella seconda metà del XX secolo è che l'autorità dei genitori si è ridotta, e che i bambini hanno richiesto e ottenuto un accesso più precoce al mondo degli adulti [...]

Infine, occupandosi delle teorie del sociologo statunitense N. Postman formulate in *The Disappearance of Childhood* (1982), l'autore mi ha offerto la chiave di lettura per la scelta dei materiali per il percorso didattico (p. 217):

Secondo lui [Postman] con l'invenzione della stampa si era affermata una determinata concezione dell'infanzia. Saper leggere divenne un'abilità apprezzata, e sempre più si riteneva che ciascuno dovesse acquisirla: l'infanzia fu definita come l'età della vita destinata a tale acquisizione, e la scuola come il luogo in cui ciò doveva avere luogo. Imparare a leggere richiedeva determinati presupposti: gratificazione differita, costanza, immobilità e sequenzialità. Per contrasto, una cultura visuale quale è quella simboleggiata dalla televisione non richiede il possesso di simili qualità; non occorre che ci si insegni a guardare. L'infanzia pertanto iniziò con una forma di comunicazione e finì quando la cultura della parola stampata venne sostituita da quella delle immagini.

A differenza di quanto sostenuto da Postman, ritengo che occorra invece *insegnare a guardare*. Nell'itinerario didattico darò perciò ampio spazio alle fonti iconografiche, proprio perché credo che la scuola non possa sottrarsi dal compito di abituare ed educare gli studenti alla *lettura* delle immagini, cioè alla loro analisi e interpretazione, così da fornire agli studenti gli strumenti necessari per comprendere in maniera più globale il presente e il passato (Burke, 2001/2002; Duprat, 2007; Gervereau, 2012).

2. Unità didattica

2.1 Ricognizione

Quadro teorico di riferimento

Il lavoro di ricognizione vuole essere in primo luogo uno strumento preparatorio all'itinerario didattico sugli esclusi della storia e sull'infanzia: in particolare si desidera individuare le rappresentazioni e le preconoscenze degli studenti, così da orientare il lavoro didattico sia per quanto riguarda gli aspetti cognitivi sia nella scelta dei materiali. In secondo luogo, vuole essere un tentativo per coinvolgere gli studenti nei processi didattici, permettendo di raccogliere informazioni sulle pratiche di studio e di apprendimento della storia, così da poter procedere nell'attività didattica secondo il modello di ricerca azione (Losito & Pozzo, 2005).

Per questo motivo, dopo aver valutato – insieme ai colleghi di materia del modulo “Introduzione alla ricerca in educazione” Aureliano Martini e Saffia Shaukat (i quali si occupano nel loro lavoro di diploma rispettivamente degli scomunicati e dei detenuti) – i diversi strumenti per effettuare questa indagine (Coggi & Ricchiardi, 2005; Trincherò, 2002), si è scelto di proporre alle nostre classi un questionario anonimo (Allegato B). In questo modo, oltre a sondare gli studenti in maniera puntuale riguardo ai due aspetti principali appena presentati, è possibile ottenere ulteriori informazioni sui soggetti dell'indagine di carattere generale, come ad esempio la provenienza scolastica o il bagaglio socio-culturale.

Domande di ricerca

Il lavoro di ricognizione ha due obiettivi principali: il primo riguarda la disciplina e i suoi contenuti, il secondo, la pratica didattica. Sulla base delle considerazioni fatte nell'introduzione rispetto alla debole presenza della storia sociale e di genere nell'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori, si è pensato necessario, prima di effettuare l'itinerario didattico in questo ambito, di testare la sensibilità e le conoscenze degli studenti su queste tematiche. Gli allievi sono consapevoli di quali categorie sociali sono state emarginate o escluse dalla storia insegnata e per quali motivi? Quali rappresentazioni e quali preconoscenze hanno di questi gruppi sociali? In particolare, quale immagine hanno dei bambini fra Sette e Ottocento? L'ipotesi di lavoro è che da questa raccolta di dati ci giunga la conferma che la storia insegnata sia ancora una *vetrina* per le *élite* politiche, sociali, economiche e

culturali; insomma, per quegli attori sintagmatici che, anche grazie a un'abbondante produzione di documenti e oggetti, hanno lasciato maggiore traccia di sé rispetto agli attori paradigmatici – i gruppi sociali subalterni (Raffestin, 1980/1981). Per quel che riguarda l'infanzia, l'ipotesi è che gli studenti abbiano un'immagine piuttosto negativa, caratterizzata da lavoro e povertà, e che non siano portati a pensare che questa condizione possa avere subito un'evoluzione, o perlomeno una differenziazione.

Il secondo elemento di indagine riguarda non i contenuti, ma gli aspetti didattici e le strategie d'insegnamento (Friso, Moè & Pazzaglia, 2010). Come gli allievi hanno appreso finora la storia? Tramite quali materiali? Attraverso quali pratiche didattiche gli allievi preferiscono apprendere la storia? È possibile migliorare l'apprendimento della disciplina integrando le nuove tecnologie? In tema di valutazione e verifica, quali sono le preferenze degli allievi? In questo caso l'ipotesi di lavoro è di riscontrare una pratica didattica diffusa ancora di tipo tradizionale (basata essenzialmente sulla lettura del manuale e l'utilizzo di fonti scritte), a scapito di un potenziale desiderio da parte degli allievi di integrare i nuovi mezzi di comunicazione e le nuove tecnologie, come pure di un maggiore utilizzo di fonti alternative, come ad esempio quelle audiovisive.

Disegno di ricerca e strumenti di raccolta dati

La ricerca è stata pianificata in modo da permettere la raccolta dei dati entro la fine del primo semestre (metà dicembre), così da poter integrare alla pratica didattica i principali risultati già nel corso del mese di gennaio e soprattutto permettere la preparazione dell'itinerario didattico sull'infanzia con sufficiente anticipo.

Per la raccolta dei dati, come anticipato, si è optato per la creazione di un questionario anonimo in formato elettronico tramite il servizio online Google Drive (Allegato B). Suddiviso in tre parti principali (“Informazioni generali”, “Storia degli esclusi” e “Partecipazione ai processi didattici”, per la struttura e gli obiettivi si veda l'Allegato A), il questionario è stato concepito e realizzato in gruppo con i colleghi Martini e Shaukat, fatta eccezione per le parti specifiche dedicate alla categoria sociale oggetto dell'itinerario didattico, nel mio caso i bambini (domande 20-24).

La prima parte (domande 1-9), che riguarda i dati anagrafici e la provenienza scolastica, vuole essere funzionale alle altre due. In questo modo si è voluto raccogliere informazioni sul contesto culturale-famigliare e sul percorso scolastico degli allievi, così da avere alcune indicazioni utili per l'analisi e l'interpretazione dei dati relativi alla disciplina e alla didattica.

La seconda parte (domande 11-24), che affronta l'oggetto principale dell'indagine – la storia degli esclusi – è articolata in tre sezioni: “La storiografia e i suoi metodi” (domande 11-12), “Storia e

società” (domande 13-18) e “L’infanzia, un concetto relativo?” (domande 20-24). Nella prima sezione si vuole conoscere da un lato (domanda 11) la loro rappresentazione dell’oggetto della ricerca storica (capire quanto l’aspetto sociale sia presente nella concezione della storia rispetto a quello spaziale e quello temporale) e dall’altro (domanda 12) sondare quali tipologie di fonte storica prevalgano nel loro immaginario, se le fonti “dal basso” o quelle “dall’alto” (Le Goff, 1979/2002). Le prime domande della sezione “Storia e società” introducono il tema degli esclusi dalla storia attraverso un’immagine evocativa del soggetto (domande 13-15) e alcune affermazioni provocatorie legate all’attualità (domanda 16) per sondare la sensibilità degli allievi sul soggetto e creare una maggiore vicinanza con il loro vissuto. Le domande 17 e 18 servono per capire se gli allievi, come anticipato nel capitolo “Domande di ricerca”, siano stati maggiormente confrontati ad attori sintagmatici o paradigmatici. La terza sezione riguarda il soggetto specifico di questa indagine: anche in questo caso si è ritenuto importante sondare il soggetto innanzitutto attraverso le emozioni (domande 20-21). Lo si è fatto con un’immagine che con grande forza evocativa propone la problematica complessa del lavoro minorile. In secondo luogo (domande 22-23) si vuole identificare la rappresentazione dominante (e le motivazioni) che gli allievi hanno dell’infanzia nell’Ottocento attraverso cinque immagini che mostrano ognuna una diversa situazione (adulità, scuola, povertà, lavoro e gioco). Infine, l’obiettivo della domanda 24 è di rilevare la percezione e le preconoscenze degli allievi riguardo ai principali temi dell’itinerario didattico (concetto d’infanzia, educazione e legislazione) a partire da alcune affermazioni significative dal punto di vista cognitivo.

La terza e ultima parte riguarda la partecipazione ai processi didattici (domande 33-38). Gli obiettivi di questa sezione sono molteplici: prendere in considerazione le preferenze degli allievi in merito ai processi didattici, comprendere se esiste una disponibilità a lavorare con una piattaforma online e raccogliere eventuali pratiche alternative nello studio della storia, sondare le percezioni rispetto all’utilità delle diverse modalità di valutazione e raccogliere eventuali proposte, e, infine, considerare le loro preferenze in merito ai processi di valutazione.

Dati raccolti e analisi

La somministrazione del questionario ha avuto luogo a metà dicembre presso le due classi di seconda SCC in cui svolgo la pratica professionale: 34 studenti su 36 presenti – 18 ragazze e 16 ragazzi di età compresa fra i 16 e i 19 anni, (domane 1 e 2) – hanno completato correttamente il questionario in formato elettronico in classe, 4 gli assenti che non hanno in questo modo preso parte all’indagine.

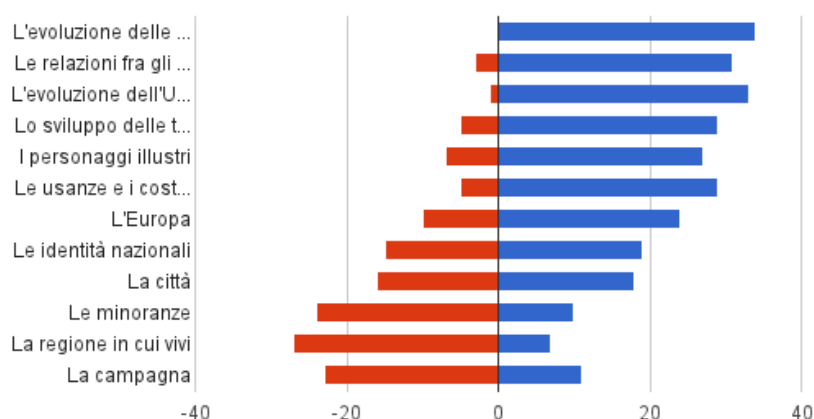
L’analisi dei dati raccolti, anche se basata su elementi principalmente numerico-statistici, è stata svolta, visto il numero ristretto degli interpellati, secondo un metodo di tipo qualitativo.

Prima parte: informazioni generali

Il primo dato interessante che riguarda questa prima parte si ottiene mettendo a confronto il luogo di nascita (domanda 3) e la provenienza dei genitori (domanda 5): la stragrande maggioranza degli interpellati (il 94.1%, 32 su 34) sono nati in Ticino, ma solo poco più della metà dei genitori è di origine svizzera (54.4% contro il 29.4% europea, 8.8% balcanica e 7.4% del Centro e Sud America). Il bagaglio culturale degli interpellati è ben ancorato al territorio ticinese, con un'importante apertura data dall'origine dei genitori. Dal punto di vista scolastico, se consideriamo i dati sulla classe frequentata l'anno precedente (domanda 9, 67.6% provenienti da una classe di prima SCC e 32.4% ripetenti), possiamo rilevare un percorso comune, legato al territorio cantonale: un dato importante, da tener conto per l'analisi della parte due e tre, quando sondiamo la percezione della storia e le pratiche didattiche. L'ultimo dato che ritengo importante per la mia indagine riguarda il numero di fratelli o sorelle (domanda 4): 21 interpellati (il 61.8%) ha dichiarato di avere un solo fratello o sorella, 7 (20.6%) due, 5 (14.7%) zero, 1 (2.9%) tre. La composizione attuale delle famiglie e gli aspetti religiosi (il 58.8% si riconosce nel cattolicesimo, il 26.5% in nessuna confessione) saranno degli elementi utili per avvicinare la tematica dell'infanzia fra Sette e Ottocento, in particolare quando si affronterà la nascita e il trionfo in Europa del modello familiare borghese.

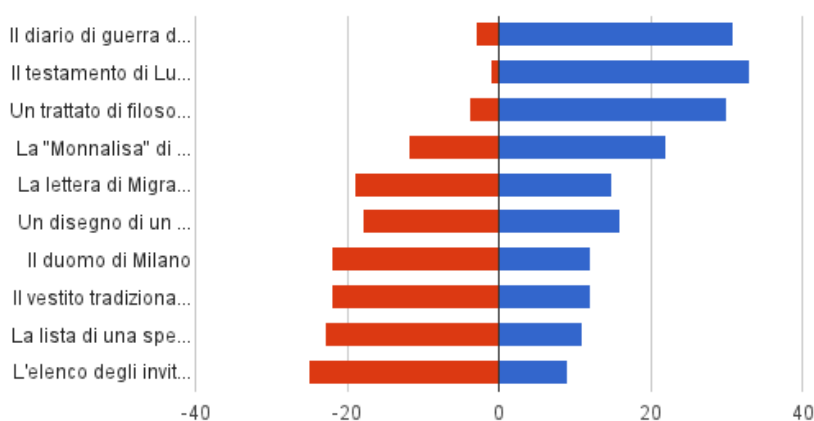
Seconda parte: storia degli esclusi

Il primo dato relativo alla storiografia e i suoi metodi (domanda 11) evidenzia come per gli intervistati l'aspetto temporale sia molto importante per la disciplina storica e prevalga su quelli spaziali e sociali. In effetti, i quattro indicatori su dodici più scelti in assoluto appartengono a questa categoria (Grafico 1): al primo posto "l'evoluzione delle idee" (34 preferenze), al secondo "l'evoluzione dell'Uomo nel tempo" (33), al terzo "le relazioni fra gli avvenimenti" (31) e al quarto "lo sviluppo delle tecnologie nel tempo" (29). L'intervento didattico volto a dare più visibilità alla storia sociale risulta quindi adeguato.

Grafico 1 – Domanda 11. In base alla tua esperienza, cosa studia la storia?¹

La suddivisione risulta meno netta per quel che riguarda le fonti (domanda 12, Grafico 2). In effetti, le due diverse tipologie di fonti proposte, si dividono in maniera proporzionale – tre e tre – nella graduatoria delle sei maggiormente scelte, con al primo posto una fonte “dall’alto” (il testamento di Luigi XIX, 33 preferenze) e al secondo una fonte “dal basso” (il diario di guerra di un soldato, 31). Da segnalare, per quel che riguarda il mio soggetto specifico, che il disegno di un adolescente dell’Ottocento si situa a metà graduatoria con 16 preferenze. Questo dato suggerisce che gli interpellati, nel loro percorso scolastico, siano stati confrontati con tracce lasciate dagli attori paradigmatici della storia: parte delle nostre ipotesi iniziali non trovano quindi conferma.

Grafico 2 – Domanda 12. Nel seguente elenco, scegli 6 elementi che ritieni possano essere usati come fonte storica.



Le ipotesi fatte per il personaggio ignoto dell’immagine proposta all’inizio della parte “Storia e società” (domande 13-15) risultano di difficile interpretazione, se si considera l’ipotesi 1: 26 allievi (75.4%) lo ritiene un contadino, 3 un pastore, 3 un vagabondo, 1 un ladro e 1 un mercante. Ritengo

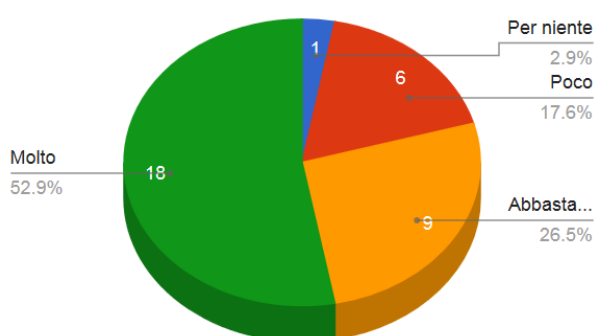
¹ In blu sono indicate le preferenze espresse.

possibile che lo scenario che rimanda al mondo contadino abbia condizionato le risposte, facendo distogliere l'attenzione dalla figura.

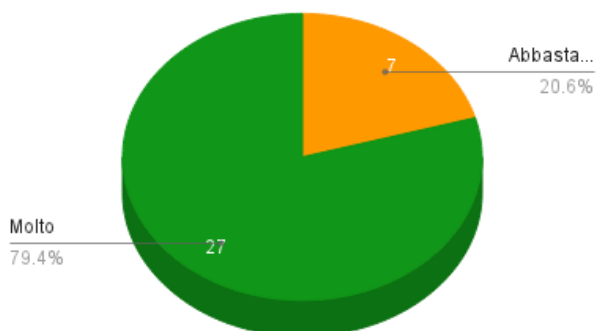
Fra le affermazioni proposte alla domanda 16, la prima ("I figli di migranti clandestini hanno il diritto di andare a scuola") e la sesta ("Il figlio di un muratore può diventare medico") sono quelle che interessano maggiormente la mia indagine. Per entrambe le domande gli intervistati dimostrano in generale una buona integrazione del concetto di pari opportunità e di diritti dell'infanzia:

Grafici 3 e 4 – Domanda 16. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

I figli di migranti clandestini hanno diritto ad andare a scuola

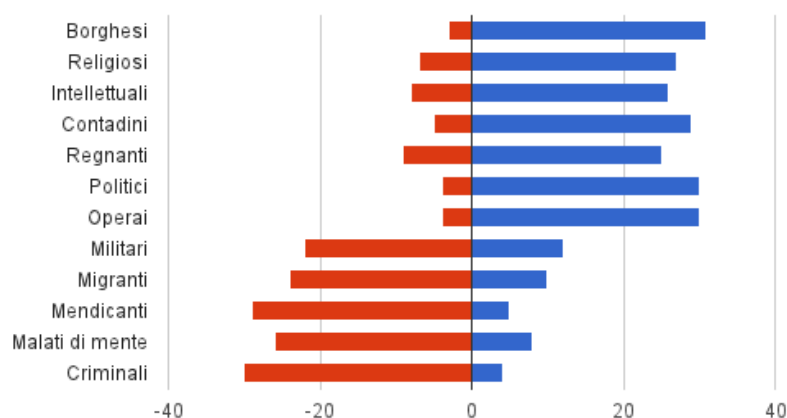


Il figlio di un muratore può diventare medico



Le scelte effettuate dagli allievi alla domanda 17 confermano le ipotesi iniziali riguardo agli attori sintagmatici e paradigmatici: sei fra i primi otto più scelti appartengono ad un élite sociale: borghesi (31 preferenze), politici (30), religiosi (27), intellettuali (26), regnanti (25) e militari (12). Operai (30) e contadini (29), fra i primi posti, suggeriscono comunque una forte presenza di questi due gruppi subalterni nella pratica di insegnamento della storia.

Grafico 5 – Domanda 17. Secondo la tua esperienza, chi sono i soggetti della storia?



Fra i gruppi sociali proposti alla domanda 18, risulta evidente anche in questo caso che per gli intervistati i soggetti che hanno influenzato o influenzano *molto* il corso della storia sono quelli sintagmatici: intellettuali (76.5%), uomini (58.8%), adulti (47.1%), ricchi (41.2%); a scapito di quelli paradigmatici: anziani (35.3%), donne (23.5%), lavoratori (23.5%), poveri (20.6%), giovani (11.8%) e bambini (5.9%). Il lavoro per rivalutare l’apporto di questi gruppi sociali nell’ottica di proporre una storia più equilibrata e complessiva è quindi urgente e opportuno.

L’immagine proposta (domande 20-21) in apertura della parte legata al tema più specifico dell’infanzia ha suscitato emozioni diverse e contrastanti anche se i sentimenti negativi prevalgono. Fra quelli proposti il senso di *ingiustizia* è quello maggiormente profilato (44.1% molto, 44.1% abbastanza, 5.9% poco e 5.9% per niente). Alcuni elementi di riflessione giungono anche dalla domanda aperta in cui si chiede se l’immagine suscita altro: ad esempio uno studente scrive “odio verso i governanti delle regioni povere”. Il fatto che l’allievo attribuisca la condizione del bambino all’élite politica del suo paese, mi sembra un elemento interessante per l’approfondimento che andremo a fare in ottica storica.

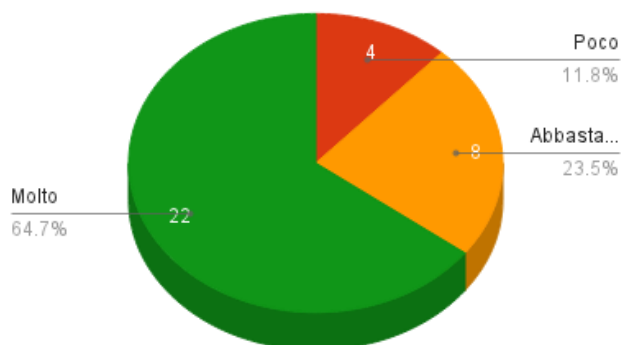
Fra le cinque immagini proposte, le due che unendo i risultati ottengono oltre il 60% di preferenze sono la numero 3 (35.3%) e la numero 4 (26.5%), seguono la 2 (17.6%), la 1 (14.7%) e la 5 (5.9%). Fra le motivazioni date, quelle più ricorrenti possono essere espresse in questo modo: “all’epoca le famiglie erano molto numerose e povere” e “all’epoca i bambini lavoravano”. L’immagine che ne scaturisce conferma le ipotesi iniziali e lascia ampio spazio per un lavoro di contestualizzazione e approfondimento nell’itinerario didattico.

Infine, le risposte ottenute alla domanda 24 permettono di conoscere le percezioni e le preconoscenze su tre temi principali che saranno oggetto dell’itinerario didattico. I risultati delle categorie “educazione” e “legislazione” sembrano indicare una buona assimilazione degli elementi cardine alla

base dell'evoluzione della condizione infantile, come ad esempio l'introduzione dell'obbligo scolastico come fattore che più di ogni altro ha trasformato l'infanzia (affermazione 7):

Grafico 6 – Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

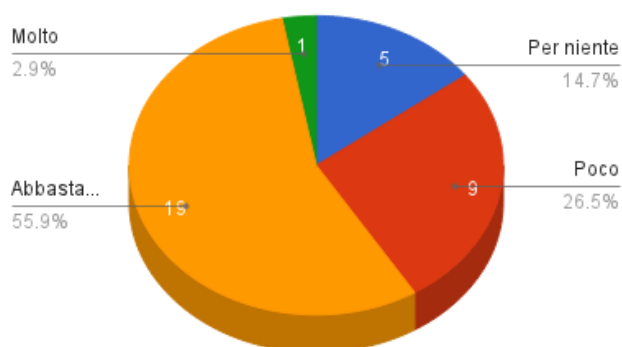
Affermazione 7



I risultati meno netti ottenuti per la categoria “concetto d'infanzia” fanno supporre la necessità di soffermarsi in maniera approfondita su questo tema. In particolare, i risultati ottenuti per l'affermazione “l'idea d'infanzia non è universale ma propria di certe epoche (o di certe società) ma non di altre” (affermazione 2) ben si prestano ad essere esaminati in classe:

Grafico 7 – Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

Affermazione 2



Terza parte: partecipazione ai processi didattici

Fra le attività proposte per imparare la storia (domanda 34) “analizzare film” e “lavorare in gruppo” sono quelle che hanno ottenuto una preferenza più profilata (rispettivamente 44.1% di “molto” espressi per la prima e 58.8% per la seconda). Al contrario, attività tradizionali come analizzare fonti scritte, commentare carte e costruire linee del tempo non hanno riscosso molto successo (14.7%, 2.9%

e 11.8%). Il messaggio è chiaro: l'integrazione di queste richieste nella pratica didattica è quindi da prendere in considerazione.

Le domande 34-35 interrogano sull'uso di strategie nello studio della storia. In questo caso sorprende invece l'emergere di due pratiche tradizionali: "studiare sulle dispense consegnate dal docente" (50% molto) e "leggere il manuale" (41.2% molto). L'uso di internet non prevale ancora come ci si poteva aspettare (wikipedia 17.6%, youtube 11.8%). Fra le proposte mi sembra interessante segnalare "maggiori visite a musei e a luoghi storici".

Fra le modalità di valutazione ritenute utili (domande 36-37), con il 35.3% di "molto", la verifica scritta senza materiale è quella che ottiene la percentuale più alta. Seguono il confronto tra autovalutazione individuale e valutazione del docente (con il 50% di "abbastanza"), e l'interrogazione orale (con il 47.1%). Fra le proposte figurano la partecipazione in classe e l'interrogazione a sorpresa. Anche in questo caso, comunque, prevalgono modalità tradizionali.

Infine, alla domanda 38, emerge un dato diverso: fra le modalità di verifica proposte quelle che ottengono maggior apprezzamento sono: "rispondere a domande vero/falso" (35.3% molto) e "rispondere a un quiz a crocette" (29.4%). "Analizzare una fonte e rispondere alle domande" e "leggere un testo storiografico e rispondere alle domande" – forse le pratiche più diffuse nella scuola media superiore – risultano invece poco apprezzate dagli studenti (entrambe con il 41.2%). Anche questi risultati devono farci riflettere sulle pratiche di verifica tradizionali e considerare l'apertura a nuovi sistemi per migliorare l'apprendimento e trovare un compromesso tra ciò che il docente ritiene maggiormente valido e quello che invece preferirebbe l'allievo.

Riflessioni conclusive

I risultati ottenuti offrono, con le dovute precauzioni e l'impossibilità – visto il numero ridotto di intervistati – di compiere affrettate generalizzazioni, un importante punto di partenza per costruire un itinerario didattico volto a valorizzare le preconoscenze degli studenti e a renderli maggiormente partecipi ai processi didattici, così da migliorare l'apprendimento della disciplina.

Per quel che riguarda gli esclusi dalla storia, i risultati lasciano intuire – a differenza delle ipotesi di lavoro iniziali – una sensibilità più che discreta nei confronti della tematica. Anche se occorre probabilmente in generale dare più visibilità alla storia sociale, l'indagine conferma che le fonti utilizzate in classe sono di natura diversa e ben equilibrate fra quelle provenienti da attori sintagmatici e quelle da attori paradigmatici. Resta comunque abbastanza diffusa l'immagine della storia come *vetrina* per le élite sociali a dispetto della maggioranza della popolazione. Fanno eccezione operai e

contadini, ormai, almeno per gli intervistati, saldamente presenti fra gli attori della storia. Emerge una sensibilità diversa, invece, per l'influenza nella storia di anziani, donne, giovani e bambini, pur essendo gruppi sociali che a dipendenza delle epoche e delle società, costituiscono insieme oltre l'80% della popolazione: il lavoro per rivalutare il ruolo di queste categorie nella storia è quindi necessario. Per quel che concerne l'infanzia in particolare, traspare una buona integrazione del concetto di pari opportunità e di diritti specifici, ma l'intervento rimane necessario per chiarire l'evoluzione del concetto e i relativi cambiamenti in campo sociale e familiare.

Infine, i risultati ottenuti nella parte relativa ai processi didattici ci invitano a rivedere alcune pratiche e a mantenerne altre. Nel campo delle innovazioni, sicuramente bisogna riflettere su come offrire maggiore spazio alle fonti audiovisive e a come integrare modalità di verifica e di valutazione diverse (come il confronto fra l'autovalutazione individuale e la valutazione del docente o rispondere un quiz a crocette). L'uso di Internet e dei suoi derivati, per gli intervistati, rimane invece ancora lontano dalle pratiche di studio e apprendimento della storia. In questo caso, la sfida del docente sarà quella di mostrare le potenzialità e i benefici dell'utilizzo di questo nuovo strumento nell'apprendimento della storia.

2.2 Itinerario didattico

Obiettivi, materiali e modalità didattiche

Come già anticipato nell'introduzione, l'obiettivo generale di questo itinerario didattico è quello di rendere maggiormente consapevoli gli studenti sulla condizione dell'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento, e di portarli a riflettere sulla nozione di diritti specifici dei minori. Così facendo, credo che gli studenti dispongano di una chiave di lettura supplementare per interpretare il passato e orientarsi in maniera più consapevole nel presente. Per quel che riguarda gli obiettivi specifici distinguo i tre campi di apprendimento: cognitivo, metodologico e comportamentale.

Per quel che riguarda gli obiettivi cognitivi, al termine dell'itinerario didattico, gli studenti sono in grado di:

- considerare la questione dell'infanzia da un punto di vista storico e concettuale;
- conoscere i vari attori che partecipano alla sua definizione nella società europea fra Sette e Ottocento;
- riconoscere le ideologie e gli obiettivi dei diversi attori sociali in ambito di politica familiare;
- distinguere l'infanzia fra ideologia, rappresentazioni sociali e ricostruzione storica;
- conoscere le condizioni materiali e affettive che contraddistinguono la vita familiare e infantile fra Sette e Ottocento;
- riconoscere le principali problematiche legate al lavoro infantile e all'introduzione della scolarità obbligatoria.

In ambito metodologico, sono in grado di:

- lavorare in modo critico e analitico con fonti di diversa natura (iconografiche, scritte, statistiche e audiovisive);
- elaborare sintesi e proporre ipotesi interpretative;
- utilizzare espressioni e concetti specifici del linguaggio storiografico;
- contestualizzare e attualizzare in maniera pertinente e significativa fonti e temi legati alla storia dell'infanzia.

Sul piano comportamentale, sono in grado di:

- lavorare efficacemente da soli, a coppie e in gruppo;
- interagire verbalmente con il docente e con i compagni;
- esporre in maniera chiara e ordinata le proprie idee;

- assumere un atteggiamento critico verso la diffusa cultura dell'immagine, propria della nostra società.

Per quel che riguarda i materiali utilizzati, si è cercato il più possibile di confrontare gli studenti con fonti primarie (iconografiche e scritte) ma anche secondarie (storiografiche, statistiche e, in misura minore audiovisive – non per mancanza di volontà ma per ragioni pratiche e organizzative, malgrado la preferenza espressa dagli studenti nel questionario di ricognizione). Inizialmente si era pensato di poter utilizzare anche fonti prodotte direttamente da bambini o adolescenti, ma ciò, soprattutto per motivi di mancanza di disponibilità per il periodo fra Sette e Ottocento, non è stato possibile. Infatti, se dal punto di vista storiografico il tema dell'infanzia, come indicato nell'introduzione al lavoro, è stato oggetto di importanti e molteplici ricerche, sicuramente meno numerose sono state le pubblicazioni di raccolte di documenti consacrate a questo tema. Molto preziosa, si è quindi rivelata l'opera della storica italiana E. Becchi, *I bambini nella storia* (1994), nella quale l'autrice organizza tematicamente e contestualizza numerose fonti di varia natura *del e sull'*infanzia dall'Antichità agli anni Novanta del secolo scorso. Per ogni lezione tematica (I. “Concetto d'infanzia e rappresentazioni”, II. “Famiglia ed educazione”, e III. “Lavoro e scuola”), ciascun allievo ha ricevuto una scheda in cui sono indicate le fasi di lavoro, le consegne e le fonti proposte per il lavoro di analisi (Allegato C). Il Beamer è stato utilizzato per mostrare le fonti, così da facilitare il lavoro di analisi e di confronto, ma, anche, con l'ausilio di una presentazione PowerPoint, per introdurre il soggetto e le attività, fornire le consegne per il lavoro in classe e riepilogare gli elementi principali della lezione in fase conclusiva. La lavagna è stata invece utilizzata per raccogliere le considerazioni e le ipotesi espresse dagli studenti e per fissare alcuni elementi di spiegazione supplementari. Infine, si è fatto uso di Internet per presentare i contenuti presenti in rete (Lezione I, esercizio 1.A.; Lezione II, esercizio 1.A.; e Lezione III, 1.A.).

Come modalità didattiche, nelle tre lezioni proposte alle classi per questo itinerario didattico, si è cercato di offrire una certa varietà (Bernardi & Monducci, 2012; Bugnard, 2011; Cisotto, 2005). Ad un'impostazione basilare di tipo dialogato, si è voluto alternare, tenendo in considerazione soprattutto gli obiettivi comportamentali, momenti di lavoro individuale, a coppie e in gruppo (anche tenendo conto dei risultati del questionario di ricognizione, in cui, lo ricordo, il lavoro di gruppo era stato particolarmente auspicato). Inoltre, per raggiungere gli obiettivi metodologici sono state previste numerose attività in cui lo studente è direttamente confrontato con fonti storiche: in situazione di laboratorio storico (si veda ad esempio Lezione II, esercizio 1.B., e Lezione III, esercizio 2.A.), di situazione problema (Lezione II, esercizio 2.B. e Lezione III, esercizio 1.B.) e lavoro a mosaico (Lezione III, esercizio 1.C.). Infine, per tutte e tre le tematiche, si è deciso di avvicinare il soggetto

partendo dall'attualità o da elementi vicini al vissuto degli studenti, come ad esempio il numero di fratelli e sorelle (dato raccolto grazie al questionario di ricognizione, Lezione II, esercizio 1.A.). Questo per cercare, da un lato, di dare maggiore senso a quello che si andava a fare, e, dall'altro, di suscitare maggiore interesse per il soggetto.

Descrizione dell'itinerario didattico

L'itinerario didattico, come già anticipato nell'introduzione, è costruito attorno a tre blocchi tematici di 2 ore-lezione ciascuno con l'intenzione di mettere a confronto idea e realtà dell'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento: I. "Concetto d'infanzia e rappresentazioni", II. "Famiglia ed educazione", III. "Lavoro e scuola" (si veda l'Allegato C).

Il primo blocco tematico è introdotto da un'attività basata sul presente: diritti e bisogni dei bambini riconosciuti e condivisi nella nostra società (cfr. Gaillard, 2006). Per fare ciò, si è proposto la visione di un filmato dell'Ufficio federale svizzero di statistica (Lezione I, esercizio 1.A.), in cui una virtuale nascita dei giorni nostri in Svizzera esprime le sue esigenze e aspettative dalla nascita fino all'età adulta (cure e assistenza di qualità, gioco e amicizie, relazione affettiva con i genitori, formazione, lavoro, ecc.). Tramite l'esercizio che segue sulla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989 (Lezione I, esercizio 1.B.), si vuole allargare il contesto e raggiungere due obiettivi: rendere attenti gli studenti al fatto che dal punto di vista della legislazione internazionale l'infanzia coincide con la *minore età* (quindi anche l'adolescenza), e farli riflettere sulle peculiarità di questi diritti condivisi dalla comunità internazionale e destinati a tutelare un gruppo sociale delimitato (come la libertà di pensiero, di espressione e di fede; il beneficio di cure fisiche e pedagogiche adeguate e della protezione contro le violenze; ecc.). Con gli esercizi 2 (A., B. e C.) si vuole far cogliere agli studenti, attraverso l'analisi di fonti di diversa natura e un testo storiografico (Doc. 4), l'evoluzione del concetto d'infanzia fra Cinque e Settecento; in estrema sintesi, da quando si passa dal considerare il bambino un "animale selvatico" da civilizzare (cfr. Morel, 2006), a un individuo *unico*, da proteggere e educare con sensibilità e amore.

Il secondo tema riguarda la famiglia e l'educazione. Come per il primo, si è iniziato dal presente chiedendo agli studenti di dare significato ai risultati del questionario di ricognizione relativi al numero di fratelli e sorelle (Lezione II, esercizio 1.A.) e, successivamente, di confrontarli con quelli a livello nazionale elaborati dall'Ufficio federale di statistica (1.5 figli in media per donna, crescita della popolazione 1.1 %, taglia media dell'economia domestica 2.2 individui, 20.4% della popolazione fra gli 0 e 19 anni, età media di 41.6 anni, ecc.) così da concludere che la loro situazione familiare, a livello di classe, corrisponde alla famiglia media moderna, che si caratterizza per un

numero ridotto di figli, da 1 a 2 (le ipotesi sulle ragioni trovano in questo modo conferma: ampia diffusione degli anticoncezionali, prima maternità e paternità in età avanzata, studi prolungati, situazione economica incerta, ecc.). L'esercizio 1.B. prevede un lavoro a gruppi di tre studenti di analisi di dati (Tabella 1a/b, 2-3, 4-5), e una messa in comune dei risultati. L'aumento generale della popolazione e della speranza di vita fra Sette e Ottocento, come pure la diminuzione del tasso di mortalità infantile, sono degli indizi importanti del miglioramento generale delle condizioni di vita sia dal punto di vista alimentare che da quello igienico e sanitario. Resta ancora da spiegare la diminuzione del tasso di fecondità, questo aspetto è lasciato agli esercizi 2.A. e B. Facendo descrivere e analizzare le due immagini proposte (Doc. 10 e 11), si vuole fare individuare le caratteristiche del modello familiare dominante immaginato dai *philosophes* nell'Europa della cultura dei Lumi (primo fra tutti Jean-Jacques Rousseau), in cui, all'interno del matrimonio e della famiglia – in contrapposizione agli usi e costumi *dissoluti* diffusi fra le élite dell'epoca – vengono introdotti e idealizzati i concetti di fedeltà, amore e affettività, come pure la promozione di tecniche di allevamento più naturali (ad esempio l'allattamento al seno materno invece del baliatico) e la riduzione volontaria del numero di figli (con il diffondersi, ad esempio, prima in Francia e poi nel resto d'Europa, delle prime forme diffuse di anticoncezionali) per permettere ai genitori di soddisfare al meglio i bisogni della prole. In questo modo, i bambini diventarono oggetto dell'attenzione pedagogica dei genitori e soprattutto delle *madri di nuovo tipo*, che li allattano, se ne prendono cura e li educano: per questo motivo, si può considerare il Settecento come il secolo della “scoperta dell'infanzia” (Lebrun, 2006). Dal punto di vista storico, questo passaggio – dalla famiglia tradizionale patriarcale o estesa a quella moderna di tipo nucleare o coniugale – è meno netto e rapido di quello che la propaganda illuminista può lasciare supporre. I documenti 12-15 sono intesi a ridimensionare questa immagine e a volerla confrontare con la realtà, diversificata e soprattutto, per la maggioranza della popolazione (contadini e operai) ancora caratterizzata dall'estrema povertà e miseria e anche dalla separazione fra genitori e figli.

Questa situazione di miseria vuole servire da ponte per l'ultimo blocco tematico, quello che si occupa di lavoro e scuola. Al di là dell'*infanzia borghese*, cosa caratterizzava le giovani vite dei figli di contadini e operai? Un elemento centrale è dato sicuramente dal lavoro. Ancora una volta, si richiede agli studenti di partire dall'oggi: cifre, geografia e caratteristiche del lavoro minorile nel mondo partendo dai dati che si possono ritrovare in Internet. A questo proposito, il Rapporto UNICEF 2014 indica che il lavoro infantile coinvolge ancora almeno il 15% dei bambini. Dalla seconda metà del Settecento, prima in Inghilterra e successivamente nel resto d'Europa, con il processo di industrializzazione, la questione del lavoro minorile si aggravò e assunse dimensioni drammatiche. L'impiego massiccio di bambini, anche in tenera età, era divenuto tale, che per ragioni morali e di

salute pubblica, i governi, su pressione dell'opinione pubblica, furono chiamati ad intervenire per arginare e disciplinare il fenomeno. Le prime leggi a tutela dell'infanzia nel lavoro apparvero a partire da inizio Ottocento: ad esempio nel 1802 la legge sugli apprendisti e nel 1819 quella sul lavoro infantile in Inghilterra, nel 1841 in Francia e nel 1886 in Italia; in Svizzera il divieto del lavoro infantile fu sancito dalla legge sulle fabbriche del 1877 (Cunningham, 1995/1997, chap. 5; Gull, 2007). Tali misure, limitavano l'autorità parentale e per questo motivo furono inizialmente contestate dalle famiglie o non rispettate, anche perché spesso i bambini contribuivano in maniera decisiva al sostentamento della famiglia. Dopo aver sottoposto gli studenti ad una prima lettura disorientante sull'argomento (Doc. 16) che in maniera satirica critica la situazione del lavoro infantile diffuso all'epoca, si propone un lavoro a gruppi (Lezione III, esercizio 1.C., Doc. 17-21) su testi di natura e provenienza diversa, ma con un approccio più tradizionale. Gli studenti, secondo il metodo di lavoro a mosaico, dopo una prima lettura in gruppo (AAA, BBB, CCC), sono chiamati – separandosi – a condividere le informazioni raccolte con gli studenti degli altri gruppi (ABC, ABC, ABC). Infine, per quel che riguarda l'ultimo argomento, si è voluto insistere sulla conflittualità fra pratica lavorativa e scolastica elementare. In effetti, come per le prime leggi intese a proibire o limitare il lavoro infantile, anche l'obbligo scolastico è stato visto inizialmente come un'intrusione dello Stato nella vita familiare. Nel corso del XIX secolo tutti i principali paesi europei stabilirono leggi intese ad introdurre l'obbligo scolastico elementare: in Italia nel 1859, in Inghilterra nel 1870, in Francia nel 1882, ecc. In Svizzera, a livello federale, si introdusse il principio nella Costituzione del 1874, ma in genere in quelle dei Cantoni rigenerati già verso il 1830, e il Ticino addirittura nel 1804, anche se rimasto ancora per alcuni decenni lettera morta. Ma l'obbligo di per sé non fu sufficiente: la mancanza di mezzi e strutture nei comuni, ad esempio, portava a situazioni educative e formative difficilmente gestibili, con classi di anche più di 300 studenti in alcune realtà dell'Inghilterra o in Francia, ancora nel 1870, con di norma 120 allievi per classe. Inoltre, il problema dell'assenteismo era una questione primaria: talora superava il 50% degli iscritti, si lamentava l'irregolarità della partecipazione dei bambini e soprattutto delle bambine, legata ai ritmi e alle esigenze del mondo del lavoro rurale e industriale. Solo verso la fine dell'Ottocento in Europa la scolarità obbligatoria si regolarizzò e si fece più omogenea (Becchi & Julia, 1996, vol. II, pp. 160-174; Grunder, 2013). Gli esercizi 2.A. e 2.B. vogliono per l'appunto evidenziare questi problemi nella scuola del XIX secolo, attraverso la descrizione e la contestualizzazione di un'immagine (Doc. 22) e la lettura di due documenti provenienti dal mondo della scuola (Doc. 23 e 24).

Valutazione e riflessioni conclusive

Come valutazione conclusiva dell'itinerario didattico, è stato previsto un questionario sul gradimento dell'attività (Allegato E). Il questionario è stato realizzato, come quello di ricognizione, tramite il servizio online Google Drive. In particolare si è voluto avere un feedback su tre aspetti principali dell'attività (Allegato D): uno, il lavoro svolto dal docente (domande 1 e 5); due, la partecipazione dello studente (domande 2-4); e tre, il gradimento e l'apprendimento generale (domande 6 e 7). I risultati ottenuti (Allegato F) danno preziose indicazioni per valutare il lavoro svolto e per capire dove e come apportare dei cambiamenti. Come per il questionario di ricognizione, visto il numero ridotto degli intervistati (su un totale di 40 studenti, 38 hanno partecipato al sondaggio, 2 gli assenti), l'analisi effettuata è di tipo qualitativo. Rispetto ai materiali proposti (domanda 1), risulta evidente la preferenza per le fonti audiovisive e iconografiche rispetto a quelle scritte e numeriche. Per quel che riguarda gli strumenti per lo studio, gli appunti presi in classe e le dispense del docente sono quelli più utilizzati e ritenuti utili, mentre Internet, come già rilevato nel questionario di ricognizione, rimane poco usato (anche se, paradossalmente, ne viene riconosciuta l'utilità) come pure il manuale, ma qui non ci sono sorprese, visto che il tema dell'infanzia è praticamente assente. Si riscontra infine – con soddisfazione – che le fonti d'epoca sono ritenute utili, e per quasi il 40% degli intervistati, “molto” utili. Due terzi degli studenti valuta la propria partecipazione fra il discreto e buono, questo dato non sorprende, in quanto l'interesse per il soggetto palesato in classe è stato più che evidente. Per quel che riguarda il lavoro del docente, i risultati ottenuti mostrano un generale apprezzamento del lavoro svolto. Credo si possa ritenere riuscito lo sforzo di attualizzazione (58% “abbastanza” e 26% “molto”), bisognerà comunque ancora riflettere su come migliorare questo processo, indispensabile – a mio modo di vedere – per dare maggiore senso a quello che si vuole fare in classe. Nel lavoro di coinvolgimento nelle attività di tutti i membri della classe bisognerà essere ancora più attenti: il 21% che si ritiene *poco* coinvolto deve far riflettere. Il materiale distribuito è stato ritenuto valido dalla quasi totalità degli intervistati (50% “abbastanza”, 47% “molto”), mentre la capacità di spiegare con chiarezza ha suscitato qualche spaccatura in più, se togliamo i “molto” e i “poco” che si equivalgono con il 24%, resta, assieme ad un insoddisfatto, un 50% di “abbastanza” che ci deve far riflettere su come migliorare questo aspetto. La stessa cosa vale per la coordinazione delle attività: 76% di “abbastanza”. Alla domanda se “riproporresti ad altri questa attività sull'infanzia?”, quasi il 90% degli studenti ha risposto sì. Questo è forse il dato più significativo per la buona riuscita complessiva dell'itinerario didattico. Se consideriamo poi i motivi di questa scelta, ci accorgiamo che la maggioranza delle risposte evidenziano come fattore positivo la vicinanza empatica del soggetto con i suoi destinatari: interessa agli studenti, anche perché li coinvolge emotivamente: “Si sono

toccati aspetti che mi toccano da vicino”. Alcune affermazioni confermano inoltre le ipotesi di partenza che avevano motivato la scelta del soggetto: “Perché è interessante analizzare tematiche un po’ diverse ogni tanto”, “Perché a mio parere è un tema molto interessante, che alle medie purtroppo si tralascia”. Maggiore spazio, dunque, alla storia sociale e di genere, così da toccare più da vicino i nostri interlocutori. Infine, alla domanda “cosa pensi di aver imparato?”, appaiono in maniera preponderante i concetti di evoluzione e di differenziazione, entrambi fra gli obbiettivi cognitivi.

Inoltre, come anticipato nell’introduzione, si era prevista un’attività parallela all’itinerario didattico in classe: un lavoro autonomo a gruppi, da svolgere al di fuori dell’orario scolastico sull’arco di un mese, che ben si presta come valutazione sommativa del percorso didattico, ma che per ragioni tecniche e organizzative non è stato possibile realizzare. Il progetto, sviluppato all’interno del modulo “Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento”, prevede l’utilizzo delle nuove tecnologie nell’ottica di mostrare le potenzialità di Internet nello studio della storia e del lavoro in autonomia. Gli studenti, a gruppi di tre, utilizzando il servizio online del Google Cultural Institute *Google Art Project* – che mette a disposizione immagini di opere d’arte e permette di creare gallerie e slide-show personalizzate – dovranno creare una galleria virtuale che illustri l’evoluzione del concetto d’infanzia dal Medioevo all’Età contemporanea attraverso la scelta motivata e la messa in sequenza di cinque immagini. La scelta delle immagine andrà debitamente motivata (si richiede inoltre di fornire un’analisi dettagliata che comprenda descrizione, contestualizzazione e interpretazione di una delle cinque immagini scelte) in un documento descrittivo redatto tramite Google Drive, un servizio online che permette la condivisione e una collaborazione agevolata, dando ad esempio la possibilità a più persone di lavorare simultaneamente sullo stesso documento. In questo modo, anche il docente, può ad esempio prevedere dei momenti di monitoraggio assistito a distanza, così da fornire commenti o indicazioni puntuali per aiutare i gruppi nel lavoro di progettazione. La condivisione delle gallerie virtuali, come pure dei descrittivi, sarà effettuata tramite una piattaforma didattica online concepita appositamente dal docente con il servizio Google sites. I gruppi saranno poi chiamati a presentare i progetti alla classe. Il docente valuterà la pertinenza della scelta delle immagini rispetto al contesto storico e la coerenza e la completezza della galleria, oltre alla qualità e alla correttezza dell’analisi approfondita di una delle cinque immagini.

Infine, per quel che riguarda la tempistica, per la Lezione I e la Lezione II si è riusciti a terminare le attività in 2 ore-lezione, mentre la Lezione III ha richiesto più tempo del previsto. In particolare per permettere di terminare l’esercizio a gruppi I.C., si è preferito rinviare alla settimana successiva la messa in comune. Complessivamente, quindi, l’itinerario didattico si è svolto su 8 ore-lezione, compresa la somministrazione del questionario di gradimento.

3. Conclusioni

Le conclusioni al termine di questo lavoro vertono su due aspetti principali della pratica didattica: l'importanza del coinvolgimento degli studenti, sia in fase preparatoria che in quella di bilancio, e la trattazione di argomenti ritenuti ancora *marginali*, legati alla storia sociale e di genere.

In primo luogo, dal punto di vista della pratica, si vuole sottolineare il fatto che partendo dai risultati concreti ottenuti dal questionario di ricognizione, si sia potuto costruire un itinerario didattico meglio finalizzato a coinvolgere gli studenti migliorandone sia i contenuti sia i processi didattici, con l'obiettivo di favorire l'apprendimento. Rimane una certa delusione per non essere riuscito a concretizzare il progetto Google Art Project, così da dimostrare agli studenti le potenzialità e i benefici dell'utilizzo di Internet nell'apprendimento della storia, ma se avrò la possibilità di presentare questo itinerario didattico nei prossimi anni, sicuramente proporrò questa attività.

Per quel che riguarda i contenuti, si è molto insistito sulle differenze fra immagine, idea e realtà storica. In questo modo, si è voluto smontare il concetto di storia come *vetrina* per le élite sociali a dispetto della maggioranza della popolazione. Soprattutto mostrare come, delle categorie sociali che apparentemente sono ai margini della società, abbiano in realtà avuto un ruolo rilevante nella costruzione della società moderna e un passato molto importante da conoscere. Contestualizzare l'evoluzione del concetto d'infanzia credo abbia quindi permesso di offrire maggiore visibilità a un gruppo sociale che – a dipendenza delle definizioni – rappresenta una parte importante della popolazione, ben oltre la soglia della pubertà. Infine, l'ottimo riscontro espresso sulla scelta del soggetto, dimostra come questo genere di tematiche interessi gli studenti e ne favorisca la partecipazione attiva, suscitando un proficuo dibattito in classe, così da far riflettere sull'utilità della storia per la comprensione del presente.

4. Bibliografia

Monografie:

- Archard, D. (1993). *Children: rights and childhood*. London-New York: Routledge.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon. Trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1991.
- Barbagli, M., & Kertzer, D. I. (Ed.). (2002-2005). *Storia della famiglia in Europa*. 3 vol. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Becchi, E., & Julia, F. (Ed.). (1996). *Storia dell'infanzia*. 2 vol. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bernardi, P., & Monducci, F. (Ed.). (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Novara: De Agostini Scuola.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books. Trad. it. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci editore, 2002.
- Cecconi, L. (2006). *I bambini nel cinema. Le rappresentazioni dell'infanzia nella storia del cinema*. Milano: FrancoAngeli.
- Certeau, M. de (1973). *L'absent de l'histoire*. Paris: Mame.
- Chastenet, J. (1967). *La vie quotidienne en Angleterre au début du règne de Victoria: 1837-1851*. Paris: Hachette. Trad. it. *La vita quotidiana in Inghilterra ai tempi della regina Vittoria*. Milano: Rizzoli Editore, 1985.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci editore.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.
- Covato C., & Ulivieri, S. (Ed.). (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Cunningham, H. (1995). *Children & Childhood in Western Society since 1500*. New York: Longman. Trad. it. *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Società editrice il Mulino, 1997.
- Dalle Nogare, L., & Finocchi, L. (Ed.). (1981). *Nascere sopravvivere e crescere nella Lombardia dell'ottocento (1815-1915)*. Milano: Silvana Editoriale.

- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Editorial Ariel. Trad. it. *Storia dell'infanzia*. Bari: Edizioni Dedalo, 2002.
- Duprat, A. (2007). *Images et Histoire. Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*. Paris: Belin.
- Friso, G., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2010). *MESI – Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Geremek, B. (1980). *Inutiles au monde: truands et misérables dans l'Europe moderne (1350-1600)*. Paris: Gallimard. Trad. it. *Mendicanti e miserabili nell'Europa moderna (1350-1600)*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1985.
- Gervereau, L. (2012). *Voir, comprendre, analyser les images*. (4^{ème} éd.). Paris: La Découverte.
- Guidetti, M., & Lallemand, S., & Morel, M.-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui: approche comparative*. Paris: Armand Colin.
- Hobsbawm, E. J. (1975). *The Age of Capital 1848-1875*. London: Weidenfeld & Nicolson. Trad. it. *Il trionfo della borghesia 1848-1875*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2003.
- Hofmann, L., & Maffongelli, M., & Panzera, F., & Saltini, L. (Ed.). (2011). *L'infanzia preziosa: le politiche familiari nel Ticino dal Novecento a domani*. Pregassona: La Buona Stampa.
- Hofstetter, R., & Magnin, C., & Criblez, L., & Jenzer, C. (Ed.). (1999). *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école publique en Suisse au 19^e siècle*. Bern: Peter Lang.
- Houston, R. A. (1988). *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800*. London-New York: Longman. Trad. it. *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*. Bologna: Società editrice il Mulino, 1997.
- Le Goff, J. (Ed.). (1979). *La nouvelle histoire*. Paris: RETZ - CEPL. Trad. it. *La nuova storia*. Milano: Oscar Mondadori, 2002.
- Levi, G., & Schmitt, J.-C. (Ed.). (1994). *Storia dei giovani*, 2 vol. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Livi Bacci, M. (1998). *La popolazione nella storia d'Europa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Mause, L. de (1975). *The History of Childhood*. New York: Harper & Row. Trad. it. *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme, 1983.
- Merritt, R. (2007). *Full of grace. Un viaggio attraverso la storia dell'infanzia*. Bologna: Damiani.

Pollock, L. (1983). *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Praz, A.-F. (2005). *De l'enfant utile à l'enfant précieux: filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*, Lausanne, Antipodes.

Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Paris: Librairies Techniques. Trad. it. *Per una geografia del potere*. Milano: Unicopli, 1981.

Rollet, C. (2001), *Les enfants au XIX^e siècle*. Paris: Hachette Littératures.

Shorter, E. (1975). *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Book. Trad. it. *Famiglia e civiltà: l'evoluzione del matrimonio e il destino della famiglia nella società occidentale*. Milano: Rizzoli Editore, 1978.

Stone, L. (1977). *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. London: Weidenfeld & Nicolson. Trad. it. *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Ottocento*. Torino: Einaudi, 1983.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Articoli:

Bugnard, P.-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. Le cartable de Clio. *Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 11, 189-203.

Criblez, L. (2013). Gioventù. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I7613.php> [4 novembre 2013].

Doyon, J. (2006). De l'usine à l'école. Entretien avec Olivier Faron. *Les Collections de l'Histoire*, 32, 66-71.

Dupont-Bouchat, M.-S. (2003). Le mouvement international en faveur de la protection de l'enfance (1880-1914). *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière"*, 5, 207-235.

Gaillard, J.-M. (2006). Une révolution, les droits de l'enfant. *Les Collections de l'Histoire*, 32, 85-89.

Gaillard, U. (2009). Controllo delle nascite. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I16115.php> [4 novembre 2013].

Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir. *Le Débat*, 132. Trad. it. *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero, 2010.

Grunder, H.-U. (2013). Scuola elementare. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I10402.php> [4 novembre 2013].

Grunder, H.-U., & Stadler, H. (2013). Scuola. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I10396.php> [4 novembre 2013].

Gull, T. (2007). Lavoro infantile. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I13909.php> [4 novembre 2013].

Head-König, A.-L., & Perrenoud, A. (2006). Famiglia. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I16100.php> [4 novembre 2013].

Heimberg, C. (2008). Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia. *Mundus, rivista di didattica della storia*, 1, 53-61.

Hüttenmoser, M. (1992). Infanzia e scuola tra continuità e mutamento. *La Svizzera. Vita e cultura popolare. Volume I*. Bellinzona: Casagrande, 65-99.

Lebrun, F. (2006). L'enfant choyé des Lumières. *Les Collections de l'Histoire*, 32, 59-63.

Morel, M.-F. (2006). Le bébé, c'est un petit animal dégoûtant! *Les Collections de l'Histoire*, 32, 54-55.

Perrenoud, A. (2009). Natalità. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I7973.php> [4 novembre 2013].

Perrenoud, A. (2010). Mortalità. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I7976.php> [4 novembre 2013].

Sgritta, G. B. (1994). Infanzia. *Enciclopedia delle scienze sociali Treccani*. Disponibile in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/infanzia_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/infanzia_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) [4 novembre 2013]

Winock, M. (2006). Philippe Ariès, le pionnier. Entretien avec Philippe Ariès. *Les Collections de l'Histoire*, 32, 28-31.

Witzig, H. (2010). Infanzia. *Dizionario storico della Svizzera*. Disponibile in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I10395.php> [4 novembre 2013].

Antologie e fonti:

Airoldi, A., & Talarico, R., & Tavarini, G. (Ed.) (2003). *Il Cantone Ticino nella Confederazione elvetica. Una raccolta di documenti. Volume II*. Bellinzona: Centro didattico cantonale.

Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989. Disponibile in: <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> [24 febbraio 2014].

Dall'Olio, G. (2004). *Storia moderna. I temi e le fonti*. Roma: Carocci editore.

Locke, J. (1972), *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia editrice. [ed. or. 1693].

Pestalozzi, E. (1938). *L'educazione*. A cura di E. Codignola. Firenze: La Nuova Italia editrice.

Rapporto UNICEF 2014. "Ogni bambino conta". Disponibile in: http://www.unicef.it/Allegati/Rapporto_UNICEF_2014_1.pdf [24 febbraio 2014].

Rousseau, J.-J. (2003). *Emilio*. A cura di A. Visalberghi. Roma-Bari: Editori Laterza. [ed. or. 1762].

SRG SSR Timeline, Cronaca multimediale della Svizzera. Dossier audiovisivo "Gioventù, una fase difficile". (1941-2007). Disponibile in: <http://www.ideesuisse.ch/311.0.html?&L=2> [24 febbraio 2014].

Ufficio federale di statistica. (2013). *Lara - 3770g - 54cm - Variopinto mondo della statistica*. Disponibile in: <http://www.youtube.com/watch?v=RzIoY6cFIUU> [24 febbraio 2014].

Manuali:

Banti, A. M. (2012). *Il senso del tempo. Manuale di storia. Volume 2: 1650-1900*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Bizzocchi, R. (2002). *Guida allo studio della storia moderna*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Castronovo, V. (2012). *MilleDuemila. Un mondo al plurale. Corso di storia per il secondo biennio e per il quinto anno. Volume 2: Il Settecento e l'Ottocento*. Milano: La Nuova Italia.

Dermenjian, G., & Jami, I., & Rouquier, A., & Thébaud, F. (Ed.). (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris: Belin.

Prosperi, A., & Zagrebelsky, G., & Viola, P., & Battini, M. (2012). *Storia e identità. Volume 2: Dall'età delle rivoluzioni alla fine dell'Ottocento*. Milano: Mondadori Education.

Web:

Infogiovani del Canton Ticino: <http://www4.ti.ch/generale/infogiovani/home> [28 marzo 2014].

Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia (UNICEF): <http://www.unicef.it/> [28 marzo 2014].

Per un approccio didattico alla storia sociale e di genere: l'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento

Google Cultural Institute: <http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=it> [28 marzo 2014].

Pro Juventute: <http://www.projuventute.ch/Pro-Juventute.1672.0.html?&L=2> [28 marzo 2014].

Save the Children: <https://www.savethechildren.it/> [28 marzo 2014].

Terres des Hommes: <http://www.tdh.ch/fr/ticino/> [28 marzo 2014].

Ufficio federale svizzero di statistica: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it/index.html> [28 marzo 2014].

Moduli:

Genasci, P. (AA 2013-2014). *Seminario di didattica della storia*. Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media superiore. DFA Locarno.

5. Allegati

A Domande, obiettivi, indici e indicatori questionario di ricognizione

B Questionario di ricognizione

C Materiali per classe

D Domande, obiettivi, indici e indicatori questionario di valutazione

E Questionario di valutazione

F Risultati questionario di valutazione



Questa pubblicazione, Per un approccio didattico alla storia sociale e di genere: l'infanzia in Europa fra Sette e Ottocento, scritta da Rusconi Andrea, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.