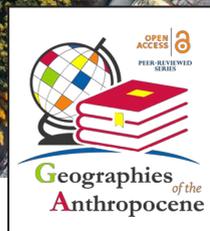


GLOBAL THREATS IN THE ANTHROPOCENE: FROM COVID-19 TO THE FUTURE

Leonardo Mercatanti - Stefano Montes (Editors)

Foreword by Paul Stoller

IL Sileno
Edizioni



Global threats in the Anthropocene: from COVID-19 to the future

Leonardo Mercatanti

Stefano Montes

Editors



IL Sileno
Edizioni

Global threats in the Anthropocene: from COVID-19 to the future
Leonardo Mercatanti, Stefano Montes (Eds.)

is a collective and multilingual volume of the Open Access and peer-reviewed series

“Geographies of the Anthropocene”
(Il Sileno Edizioni), ISSN 2611-3171.

www.ilsileno.it/geographiesoftheanthropocene



Cover: Picture by Denys Nevozhai published on Unsplash
<https://unsplash.com/@dnevozhai>.

Copyright © 2021 by Il Sileno Edizioni
Scientific and Cultural Association “Il Sileno”, VAT 03716380781
Via Piave, 3/A, 87035 - Lago (CS), Italy, e-mail: ilsilenoedizioni@gmail.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs
3.0 Italy License.

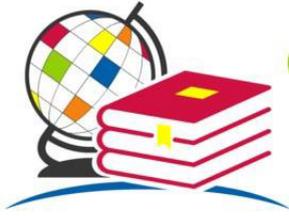


The work, including all its parts, is protected by copyright law. The user at the time of
downloading the work accepts all the conditions of the license to use the work, provided
and communicated on the website

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

ISBN 979-12-80064-18-9

Vol. 4, No. 1 (May 2021)



Geographies *of the* Anthropocene

OPEN
ACCESS 
PEER-REVIEWED
SERIES
ISSN 2611-3171

Geographies of the Anthropocene

Open Access and Peer-Reviewed series

Editor-In-Chief: Francesco De Pascale (Department of Culture and Society, University of Palermo, Italy).

Associate Editors: Fausto Marincioni (Department of Life and Environmental Sciences, Università Politecnica delle Marche, Italy), Francesco Muto (Department of Biology, Ecology and Earth Sciences, University of Calabria, Italy), Charles Travis (School of Histories and Humanities, Trinity College Dublin; University of Texas, Arlington).

Editorial Board: Mohamed Abioui (Ibn Zohr University, Morocco), Andrea Cerase (Sapienza University of Rome, Italy), Valeria Dattilo (University of Calabria, Italy), Dante Di Matteo (Polytechnic University of Milan, Italy); Jonathan Gómez Cantero (Departamento de Meteorología de Castilla-La Mancha Media, Spain), Davide Mastroianni (University of Siena, Italy), Giovanni Messina (University of Palermo, Italy), Joan Rossello Geli (Universitat Oberta de Catalunya, Spain), Gaetano Sabato (University of Palermo, Italy), Carmine Vacca (University of Calabria, Italy), Nikoleta Zampaki (National and Kapodistrian University of Athens, Greece).

International Scientific Board: Marie-Theres Albert (UNESCO Chair in Heritage Studies, University of Cottbus-Senftenberg, Germany), David Alexander (University College London, England), Loredana Antronico (CNR – Research Institute for Geo-Hydrological Protection, Italy), Lina Maria Calandra (University of L'Aquila, Italy); Salvatore Cannizzaro (University of Catania, Italy), Fabio Carnelli (EURAC Research, Bolzano, Italy); Carlo Colloca (University of Catania, Italy), Gian Luigi Corinto

(University of Macerata, Italy), Roberto Coscarelli (CNR – Research Institute for Geo-Hydrological Protection, Italy), Girolamo Cusimano (University of Palermo, Italy), Bharat Dahiya (Director, Research Center for Integrated Sustainable Development, College of Interdisciplinary Studies Thammasat University, Bangkok, Thailand); Sebastiano D’Amico (University of Malta, Malta), Armida de La Garza (University College Cork, Ireland), Elena Dell’Agnese (University of Milano-Bicocca, Italy; Vice President of IGU), Piero Farabollini (University of Camerino, Italy), Massimiliano Fazzini (University of Camerino; University of Ferrara, Italy; Chair of the “Climate Risk” Area of the Italian Society of Environmental Geology); Giuseppe Forino (University of Newcastle, Australia), Virginia García Acosta (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, México); Cristiano Giorda (University of Turin, Italy), Giovanni Gugg (LESC, Laboratoire d’Ethnologie et de Sociologie Comparative, CNRS – Université Paris-Nanterre, France), Luca Jourdan (University of Bologna, Italy), Francesca Romana Lugerì (ISPRA, University of Camerino, Italy), Cary J. Mock (University of South Carolina, U.S.A.; Member of IGU Commission on Hazard and Risk), Gilberto Pambianchi (University of Camerino, Italy; President of the Italian Association of Physical Geography and Geomorphology), Silvia Peppoloni (Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia, Italy; Secretary General of IAPG; Councillor of IUGS), Isabel Maria Cogumbreiro Estrela Rego (University of the Azores, Portugal), Andrea Riggio (University of Cassino and Southern Lazio, Italy; President of the Association of Italian Geographers), Jean-Claude Roger (University of Maryland, College Park, U.S.A.; Terrestrial Information Systems Laboratory, Code 619, NASA Goddard Space Flight Center, Greenbelt, U.S.A.); Vito Teti (University of Calabria, Italy), Bruno Vecchio (University of Florence, Italy), Masumi Zaiki (Seikei University, Japan; Secretary of IGU Commission on Hazard and Risk).

Editorial Assistant, Graphic Project and Layout Design: Ambra Benvenuto, Franco A. Bilotta;

Website: www.ilsileno.it/geographiesoftheanthropocene;

The book series “Geographies of the Anthropocene” edited by Association for Scientific Promotion “Il Sileno” (Il Sileno Edizioni) will discuss the new processes of the Anthropocene epoch through the various worldviews of geoscientists and humanists, intersecting disciplines of Geosciences,

Geography, Geoethics, Philosophy, Socio-Anthropology, Sociology of Environment and Territory, Psychology, Economics, Environmental Humanities and cognate disciplines.

Geoethics focuses on how scientists (natural and social), arts and humanities scholars working in tandem can become more aware of their ethical responsibilities to guide society on matters related to public safety in the face of natural hazards, sustainable use of resources, climate change and protection of the environment. Furthermore, the integrated and multiple perspectives of the Environmental Humanities, can help to more fully understand the cultures of, and the cultures which frame the Anthropocene. Indeed, the focus of Geoethics and Environmental Humanities research, that is, the analysis of the way humans think and act for the purpose of advising and suggesting appropriate behaviors where human activities interact with the geosphere, is dialectically linked to the complex concept of Anthropocene.

The book series “Geographies of the Anthropocene” publishes online volumes, both collective volumes and monographs, which are set in the perspective of providing reflections, work materials and experimentation in the fields of research and education about the new geographies of the Anthropocene.

“Geographies of the Anthropocene” encourages proposals that address one or more themes, including case studies, but welcome all volumes related to the interdisciplinary context of the Anthropocene. Published volumes are subject to a review process (**double blind peer review**) to ensure their scientific rigor.

The volume proposals can be presented in English, Italian, French or Spanish.

The choice of digital Open Access format is coherent with the flexible structure of the series, in order to facilitate the direct accessibility and usability by both authors and readers.

CONTENTS

Foreword <i>Paul Stoller</i>	8
La società resiliente <i>Stefano Montes</i>	12
Esperienza pandemica e settori di attività (Italian and English languages) <i>Leonardo Mercatanti</i>	27

Section I

The Resilient Society

1. Temps, espace et situations limites : quelques jalons pour penser la pandémie <i>Christine Bonardi</i>	36
2. « L’invitation à être » <i>Charlie Galibert</i>	52
3. Società resilienti alle future pandemie: governare la crisi nei nuovi scenari globali <i>Barbara Lucini</i>	72
4. Estrazione petrolifera e resistenza: la proposta-risposta dei Sarayaku, comunità kichwa dell’Amazzonia ecuadoriana <i>Federica Falancia</i>	91
5. Turismo sportivo e pandemia: il caso del Tor des Géants <i>Anna Maria Pioletti, Daniele Di Tommaso</i>	117
6. Chirurgia e COVID-19: riorganizzazione, insegnamenti e prospettive future <i>Teresa Perra</i>	134
7. L’Antropocene in questione <i>Francesco Caudullo</i>	151

Section II

Pandemic experience and activity sectors

8. Citizen, Geoscientist and Associated Terra-former <i>Martin Bohle</i>	169
9. La storia, lo spazio e la pandemia ai tempi di Google Maps. Risorgimento e brigantaggio nelle attività didattiche <i>Giuseppe Ferraro</i>	187
10. Gli itinerari culturali europei come modello di sviluppo ecosistemico per i territori marginali <i>Giuseppe Reina</i>	207
11. Italian agriculture in the shade of a pandemic. New and old dilemmas <i>Giorgia Iovino</i>	230
12. Il COVID-19 e la sua dimensione pedagogica nel mondo giuridico <i>Livio Perra</i>	255
13. Tradition and innovation: the controversial relationship between religion and pandemics <i>Giuseppe Terranova</i>	272
14. Geopolitica del Covid-19. La pandemia e i suoi riflessi su piani multipli e transcalari <i>Andrea Perrone</i>	287
<i>The Authors</i>	303

9. La storia, lo spazio e la pandemia ai tempi di Google Maps. Risorgimento e brigantaggio nelle attività didattiche

Giuseppe Ferraro¹

Riassunto

L'attuale pandemia ha stravolto il modo di vivere di milioni di persone, innescando una serie di cambiamenti in tempi brevi anche a livello didattico. In questa sede vengono presentate varie pratiche di azione e riflessione didattica per insegnare il Risorgimento nella scuola secondaria di secondo grado in connessione con lo spazio in cui viviamo e l'utilizzo ai fini didattici di Google Maps. L'intento è quello di unire allo studio dei contenuti, il dialogo tra ricerca e didattica, di valorizzare le attività laboratoriali e i percorsi di cittadinanza. Si tratta di una serie di strategie, pratiche e casi studio che potrebbero favorire i docenti a calibrare meglio i tempi della loro lezione e diversificarla, fornire risorse alla didattica a distanza, alle ore asincrone o pensate in luoghi all'aperto. Buone pratiche che possono contribuire a rendere davvero la scuola comunità di apprendimento, in continuo dialogo con il territorio in cui opera, ma proiettata nella complessità del mondo globale, partendo proprio dal lavoro dei propri gruppi classe.

Parole chiave: didattica laboratoriale; didattica a distanza; Risorgimento; brigantaggio; scuola

History, space and the pandemic in the time of Google Maps. Risorgimento and brigandage in didactic activities

Abstract

The current pandemic has upset the way of life of millions of people, triggering a series of changes in a short time, even at the educational level. In this essay, various practices for the teaching of these themes in upper

¹ Presidente dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, Comitato Provinciale di Cosenza, coordinatore commissione didattica della storia Istituto calabrese per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea, membro della commissione nazionale didattica e scuola della Società italiana per lo studio della storia contemporanea; e-mail: gppferraro@gmail.com.

secondary schools in connection with the space in which we live and the use of Google Maps for educational purposes will be introduced. The goal is to combine the study of contents with research questions and teaching theory, to enhance workshop-teaching activities and active citizenship education.

A series of strategies, practices and case studies might help teachers to better calibrate the timing of their lessons, making them more varied and offering new sources for distance learning, even when asynchronous and designed for open spaces. Good practices that can help transform schools into true learning communities, in continuous communication with the territory in which they operate but projected into the complexity of the global world, starting from their own classrooms.

Keywords: workshop teaching; distance learning; Risorgimento; brigandage; education

Premessa

La scuola può essere spesso veicolo di idee e progetti con ricadute importanti anche a livello economico. Una comunità di apprendimento proietta infatti la sua azione didattica, formativa ed educativa anche nel territorio in cui opera. L'attuale congiuntura storica ci deve rendere maggiormente consapevoli di quanto possa giovare una scuola intrinsecamente connessa con il territorio in cui opera, con le sue risorse umane e materiali, ma anche per comprendere e segnalare le sue problematiche e fragilità. Un territorio cresce anche grazie agli stimoli che possono venire dalle proprie istituzioni scolastiche e educative. Questo non significa però trincerarsi dentro i propri territori, ma anzi aprirli, ad esempio al turismo culturale, rafforzarli dal punto di vista della sanità, dell'istruzione e dei trasporti, in questo contesto valorizzare una cittadinanza consapevole e finanziare le "infrastrutture della conoscenza".

L'attuale pandemia ci porta quindi a ripensare lo spazio dove viviamo, agiamo e studiamo, anche a livello didattico. Forse, proprio nell'ambito della didattica e della cultura, si gioca la sfida decisiva di rendere un evento così traumatico, come l'attuale emergenza sanitaria (connessa ad una crisi economica e sociale), anche un momento di riflessione e cambiamento, per decodificare meglio la realtà in cui viviamo, progettare un futuro più sostenibile, ad esempio, per quanto riguarda il rapporto uomo e natura. La didattica, la ricerca e la cultura sono le future chiavi di accesso per ripensare questi rapporti, con la speranza di evitare gli eccessi e gli errori del passato.

La pandemia infatti produrrà, come sempre è avvenuto nella storia, nuovi equilibri geoeconomici-geopolitici, ma anche diversi modelli di comportamento e di articolazione dei rapporti uomo-società e uomo-ambiente. Non sappiamo al momento l'impatto e il valore di questi cambiamenti, ma dal lavoro didattico possono sortire non poche energie per renderli meno traumatici possibile e funzionali al benessere dell'uomo e dell'ambiente.

Al momento le misure di contenimento e di prevenzione dal virus hanno portato alla rivincita delle "campagne" e degli spazi naturalistici, invece le metropoli sembrano, in parte, aver perso la loro attrattiva (per il momento). Il telelavoro sembra offrire la possibilità a molti lavoratori di intraprendere scelte di vita non per forza coincidenti con la residenza nelle città o in grandi metropoli. Sono cambiamenti repentini generati dalla pandemia di cui non si conosce ancora la durata, l'ampiezza e gli esiti. Ci pongono però anche delle domande sul tempo presente (Chi può scegliere di andare a vivere fuori le metropoli? Chi rimane nelle grandi metropoli? Tutti i territori sono gli stessi? Conosciamo bene la storia di questi territori?) per comprendere che viviamo in un mondo complesso. La scuola e l'università devono ancora di più, in questa congiuntura storica, educare alla problematicità senza paura. La didattica può aiutare a comprendere, a decodificare ed eventualmente interagire con queste novità, cercando di non creare nuovi squilibri, nuove fragilità e fratture, partendo proprio dalla future generazioni di professionisti, di classi dirigenti e di cittadini di un mondo sempre più complesso.

Proprio questa attenzione verso il territorio (i territori) potrebbe fornire anche alla didattica non poche risorse, soprattutto per rendere le conoscenze veramente competenze agite e favorire attività connesse con la realtà in cui viviamo. Partendo dal progetto "Gli itinerari di Clio", consultabile sul link <https://bit.ly/39jIT5Q> (il progetto è stato finanziato dalla "Fondazione Pomara-Scibetta" Arte, Bellezza, Cultura), abbiamo cercato di far dialogare didattica e ricerca, tempo e spazio, territori e dimensione globale, conoscenze e competenze, modelli tradizionali della trasmissione del sapere e innovazione digitale. Il filo conduttore del progetto, in questa prima fase, è stata la storia del brigantaggio e del Risorgimento in relazione alla Calabria, più specificatamente in riferimento ai centri del Parco nazionale della Sila. Si è cercato di connettere lo studio di queste tematiche con le nuove sfide che la scuola è chiamata a valorizzare: studiare, ma nello stesso tempo progettare, anche in una prospettiva di tipo economico, imprenditoriale e turistica. Tutto questo è stato contestualizzato all'interno delle attività didattiche delle scuole secondarie di secondo grado

con l'intenzione di offrire spunti, idee, stimoli e risorse per la trattazione di tematiche relative la storia del Risorgimento italiano in una dimensione più dinamica e innovativa.

1. Il Risorgimento a scuola ai tempi del Covid-19

Il problema delle nazionalità nell'Ottocento e il Risorgimento italiano, sia nelle *Indicazioni nazionali* che nelle *Linee guida per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali*, sono previsti al quarto anno del secondo biennio (Cajani, 2014; Causarano, 2018). Dalle esperienze fatte l'argomento veniva trattato alla fine dell'anno scolastico oppure, in altri casi, una sua più articolata trattazione era rimandata all'ultimo monoennio (quinto anno). Se trattato alla fine del quarto anno era spesso "stretto" e "costretto" tra l'ansia di terminare il programma generale, l'intensificarsi delle verifiche e il calo dell'attenzione da parte del gruppo classe. Invece, se trattato nel corso dell'ultimo monoennio, la tendenza era quella di abbreviare il più possibile la sua trattazione per passare alla storia del Novecento.

Dal punto di vista delle metodologie la lezione frontale rimaneva quella più in uso. Era articolata in una narrazione pressoché evenemenziale e cronologica dell'argomento, trasmissiva e con momenti di partecipazione da parte del gruppo classe. Si basava, quasi sempre, sull'utilizzo del manuale e in altri casi integrata da slide riepilogative, ma raramente erano utilizzate fonti iconografiche, archivistiche o letterarie, oppure lo studio del territorio. La maggioranza dei docenti segnalava inoltre le poche risorse che il manuale offriva², ad esempio, in relazione al tema del brigantaggio (Portincasa, 2019; Mattozzi, 2002, p. 795)³.

La dimensione laboratoriale era poco praticata e, quando presente, si basava su singole ricerche svolte dagli alunni sul tema (Brusa, 1991; Brusa,

² Il manuale però, soprattutto quello di qualità, rimane una risorsa utile, una bussola – ma non esclusiva - per dare un ordine sequenziale, una periodizzazione, offrire un linguaggio e proporre un'interpretazione. Tutto dipende infatti dall'uso che se ne fa. Anche in questo caso un ruolo centrale riveste la creatività e la formazione del docente, altrimenti il manuale può diventare un limite e non più una risorsa.

³ Solo in pochi casi i docenti che insegnano storia nelle scuole secondarie di secondo grado hanno una laurea specifica, la maggior parte ha una formazione letteraria, in altri casi maggiormente filosofica. Ma spesso anche i laureati in storia che poi si avviano verso l'insegnamento non hanno ricevuto una vera e propria formazione in relazione alla didattica della storia, come fare e costruire un laboratorio e le attività ad esso connesso. La maggior parte di loro infatti ha frequentato corsi di didattiche generali della pedagogia o umanistiche intese in senso ampio.

2006: 105-132; Di Caro, 2005; Fossa, Nicoletti, Peatini, 2005). L'attuale congiuntura pandemica ha in molte comunità scolastiche alterato questi equilibri. Molti docenti durante la didattica a distanza hanno abbandonato o quanto meno dedicato meno tempo alle lezioni frontali, valorizzando le attività laboratoriali nelle ore asincrone, utilizzando le risorse che offriva la rete oppure provenienti dal lavoro autonomo dei gruppi classe.

Proprio l'attività laboratoriale potrebbe, ad esempio, ovviare ad alcuni dei problemi sopra sinteticamente evidenziati, nella consapevolezza però che nella didattica non esistono ricette prestabilite da utilizzare sempre e comunque, ma semmai buone pratiche da valorizzare e organizzare in base alle esperienze e contesti specifici. Le buone pratiche laboratoriali, bisogna dirlo, anche se consolidate in molte scuole, per varie regioni rischiano di diventare "esemplari" e non prassi ordinaria. Spesso entrano in conflitto con la quotidiana pratica didattica per le più svariate ragioni, tempi da dedicargli in *primis*. In questo contesto ci sembra interessante notare come l'utilizzo ai fini didattici di *google maps* possa suggerire nuove pratiche didattiche, laboratoriali anche in relazione ai percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), ma nello stesso tempo connesse a varie dimensioni della nostra vita e del territorio in cui la scuola opera.

2. I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento tra Dad, Did e Dip

Insegnare storia nelle scuole secondarie di secondo grado significa valorizzare il più possibile il monte ore a disposizione. Una possibile risorsa a tutto questo potrebbe venire dal tentativo, da parte dei docenti di storia o di lettere, di "guadagnare" spazi e tempi alla didattica della storia all'interno di progetti o delle attività per i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO ex alternanza scuola lavoro). Non è certamente un compito facile, ma bisognerebbe connettere questi progetti con le esigenze e le attività didattiche. Nella maggior parte delle scuole secondarie l'insegnamento della storia, escluso i licei classici, è solo di due ore settimanali, quindi bisogna intercettare consensi trasversali che vanno oltre il proprio dipartimento disciplinare. L'insegnamento della storia nella "gerarchia" scolastica è quasi sempre "ancillare", subalterno e marginalizzato. L'attuale emergenza sanitaria, però, sembra orientarci maggiormente verso una progettazione didattica multidisciplinare, funzionale ad utilizzare meglio i tempi della didattica, evitare ripetizioni introduttive su alcuni argomenti e rendere, per quanto possibile, trasversali

conoscenze, competenze e abilità su determinati argomenti che, per tradizione, sono pensati a modo di scompartimenti stagni. Un coordinamento maggiore tra il consiglio di classe e i dipartimenti potrebbe agevolare il lavoro di tutti, calmierare di molto il carico di studio degli studenti e rendere alcune tematiche più accattivanti se sviluppate da angolature diverse e attraverso la didattica laboratoriale, in stretto dialogo con progetti e PCTO. Ma potrebbe favorire anche modelli di insegnamento che vadano oltre lo spazio scolastico comunemente inteso, rendere funzionali a tutto questo piazze, luoghi all'aperto e ambienti naturali (ville comunali, parchi) che sono spesso collocate a pochi metri o km dall'edificio scolastico. Stessa cosa potrebbe ripetersi per i percorsi PCTO che potrebbero essere uno stimolo in più per conoscere il territorio e valorizzarlo, mettendo i gruppi classe a contatto con esperienze "vive" e favorendo il dialogo multidisciplinare. In questo contesto gioca un ruolo strategico la buona formazione dei docenti, basilare per avviare progetti e attività didattiche del genere.

Nel caso, ad esempio, dei progetti e dei PCTO, valorizzare il tema del Risorgimento, nelle sue più diverse declinazioni, potrebbe essere anche funzionale alla costruzione di percorsi turistici e naturalistici, ma nello stesso tempo incentivare le competenze di imprenditorialità del gruppo classe o delle classi coinvolte, con ricadute positive anche nella didattica. Tutto questo valorizzerebbe il territorio dove la scuola opera, ma permetterebbe di percepire le discipline umanistiche come un valore aggiunto nella progettualità economica e la scuola come comunità di apprendimento aperta verso il territorio. Tale scelta potrebbe essere funzionale non solo a "guadagnare tempo", ma anche a svolgere micro-ricerche di storia locale o territoriale, da proporre poi in fasi successive come seminari ad altre classi che non avevano preso parte al progetto: un virtuoso scambio di apprendimenti tra pari. La valorizzazione della storia locale o territoriale (fatti e personaggi, ma anche monumenti e luoghi naturali prossimi all'esperienza quotidiana degli studenti) sembra infatti attivare nel gruppo classe meccanismi di maggiore curiosità, di motivazione e di studio autonomo. I membri del gruppo classe, in questa maniera, si percepiscono come attori fondamentali dell'attività, piccoli ricercatori di storia (ma non piccoli storici, sappiamo bene che solo una minoranza di loro farà all'università studi correlabili immediatamente con la storia). Un'esperienza dove travasare più facilmente conoscenze e competenze già acquisite, a cui, in precedenza, non si era dato valore. Una didattica che valorizzi il rapporto tra conoscenze e competenze infatti può essere funzionale ad insegnare la storia andando "oltre la scuola". Facendo capire

agli studenti come la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana (Adorno, 2020, p. 16). Da non trascurare che la possibilità di vedere concretizzata una propria esperienza didattica sul territorio (un seminario, un convegno, un video, un progetto o un piccolo testo pubblicato digitale, un viaggio di istruzione, un periodo di stage dove far dialogare conoscenze umanistiche ed esigenze economiche-turistiche, la presentazione di una mappa tematica digitale su *google maps*) dove si vive e studia, diventerebbe un precedente non di poco conto nell'autostima sia come studenti che come cittadini. Rimango infatti del parere che la didattica abbia un ruolo centrale nei processi di modernizzazione e fruizione a fini turistici e culturali delle risorse di un territorio, con potenziali riscontri anche in termini occupazionali, ma anche in termini di formazione di una cittadinanza consapevole. Un territorio si valorizza e migliora solo se lo si conosce. Pur prendendo le mosse da realtà prossime, locali o territoriali, è necessario però aprirsi al globale, per cogliere i grandi processi di trasformazione e favorire confronti con altre realtà. In relazione all'ex alternanza scuola lavoro (ora PCTO), spesso gestita e organizzata in modo non molto coerente con la sua vera vocazione, anni fa rimasi molto colpito di come questa attività avesse favorito il lavoro didattico del docente di storia, proprio in relazione allo studio del Risorgimento. Il gruppo classe, molti mesi prima che il tema del Risorgimento venisse trattato a lezione, era stato impegnato nella realizzazione di un itinerario storico-naturalistico che si basava sul rapporto natura-brigantaggio. Per approfondire questo tema gli studenti avevano, in alcuni casi autonomamente, acquisito conoscenze diversificate anche sul Risorgimento, il processo di formazione dello Stato italiano e il brigantaggio. Si trattava spesso di conoscenze acquisite dalla rete senza un'attenta selezione o verifica delle fonti (Marangi, 2016, pp. 36-39; De Luna, 1993; De Luna, 2001; Corrao, Viola, 2005)⁴. Il docente di storia, successivamente, constatò che, durante le ore di didattica dedicate al tema, la classe si era dimostrata maggiormente interessata e partecipativa. Inoltre si erano create anche le condizioni per un dibattito in cui vagliare, comparare e discutere, questa volta in maniera più critica, molte delle conoscenze che gli studenti avevano già acquisito precedentemente dalla

⁴ L'utilizzo delle fonti (anche orali) può aiutare a dimostrare al gruppo classe che nella didattica e nella ricerca ne vengono utilizzate varie tipologie, alcune in grado di raccontare i punti di vista, le scelte, le aspirazioni e i disagi di un mondo che non sempre ha avuto accesso, soprattutto in passato, nei manuali scolastici. Contraddire in questa maniera quanti ancora oggi sostengono, soprattutto sulla rete, che esiste una storia negata dai manuali e della ricerca accademica (Heimberg, 2004; Marcellini, 2014, Rosso, 2013; Musci, 2014).

rete. In questo contesto la mappa tematica sulla storia del Risorgimento e del brigantaggio nei centri del Parco nazionale della Sila, ci sembra funzionale a valorizzare il dialogo tra didattica e ricerca, conoscenze e competenze, spirito di imprenditorialità e studio della storia, attività laboratoriali e multidisciplinari. Offrire proprio attraverso la rete una risposta alle eventuali ricerche delle scuole, una risorsa pensata per stimolare l'utente, ma poi lasciargli ampi margini di studio autonomo e laboratoriale. Inoltre l'utilizzo di *google maps* a fini didattici da una parte valorizza le competenze informatiche dei gruppi classe interessati, dall'altra apre la strada a nuove possibilità allo studio innovativo della storia, ma anche della conoscenza della geografia nelle scuole, disciplina che non sempre viene attenzionata nelle attività didattiche (Gambi, 1973; Rocca, 2011). Le classi anche nei loro percorsi di PCTO potrebbero essere impegnate nella realizzazione della mappa (o mappe) tematica digitale con lo scopo di rendere le conoscenze competenze agite, di far conoscere il territorio in cui si abita per migliorarlo e valorizzarlo anche sul piano economico-imprenditoriale. Si tratta di un'attività didattica che permette di far conciliare in maniera equilibrata la didattica a distanza o integrata e le attività sincrone e asincrone, lezioni tradizionali e innovative. In questo contesto le case degli studenti e delle studentesse diventano dei veri e propri laboratori didattici.

Inoltre, l'utilizzo di *google maps* rende l'esperienza, nata e pianificata all'interno di una realtà locale, patrimonio di un pubblico globale grazie alla sua presenza in rete. Si tratterebbe infatti di un prodotto culturale divulgativo, ma "serio", rigoroso nei contenuti, funzionale ad un turismo culturale per valorizzare le risorse ambientali, naturali e per far conoscere le attività produttive del territorio interessato. L'attuale congiuntura pandemica ha fatto riscoprire (o scoprire per la prima volta) a molti le bellezze delle proprie regioni.

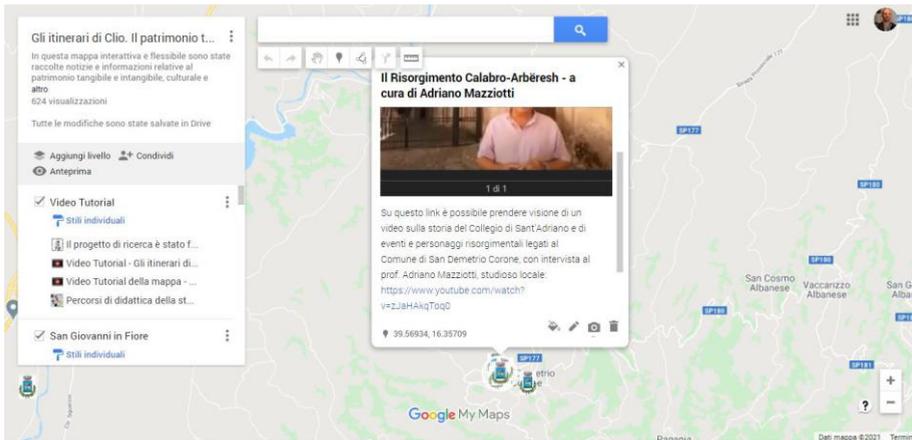


Figura 1 – Screenshot da Google Maps della mappa “Gli itinerari di Clio”. Fonte: <https://bit.ly/39JIT5Q>.

Come si può vedere, inoltre, dalla mappa realizzata (Figura 1), ogni componente del gruppo classe o docente può dare il suo contributo alla sua buona realizzazione: da scienze a storia, da educazione civica a storia dell’arte, da italiano alle lingue straniere, da informatica a scienze umane. Giusto per fare qualche esempio: un gruppo della classe potrebbe essere impegnato con il docente di storia nel realizzare le schede sui centri interessati dal fenomeno del brigantaggio; un altro con il docente di storia dell’arte potrebbe curare la presentazione dei monumenti relativi a quell’epoca presenti sul territorio; il docente di scienze insieme ad un altro gruppo potrebbe valorizzare lo stretto rapporto storia-ambiente in relazione al brigantaggio e non solo; mentre il docente di lingua straniera potrebbe, con un altro gruppo, tradurre in inglese, francese, tedesco o spagnolo, le didascalie e le schede di approfondimento. Come si può osservare, la mappa spesso è intervallata da brevi video clip o schede documentarie che hanno lo scopo di attirare l’attenzione dell’utente anche per questioni di svago o curiosità. In questo contesto tornerebbe molto utile inserire non solo il patrimonio storico-artistico del passato, ma anche un vero e proprio “itinerario dell’oggi” dove indicare luoghi di ristorazione, musei, percorsi naturalistici, attività produttive e imprenditoriali presenti in quel determinato territorio. Nella mappa infatti sono stati inserite schede e video relativi alla storia del Risorgimento e del brigantaggio, ma anche in relazione al patrimonio storico, artistico, tessile e naturalistico locale più generale. In questo caso abbiamo inserito, ad esempio, un video documentario su l’Abbazia di Santa Maria ad Gruttam di Cropalati, dei

focus sull'arte tessile di Longobucco, e un altro sul Risorgimento nei centri albanesi in provincia di Cosenza, tale da aprire una finestra su un mondo spesso poco conosciuto come quello delle minoranze. Da non sottovalutare anche il valore di cittadinanza intrinsecamente connesso a questo progetto. La mappa si è trasformata in un vero e proprio contributo ad una cittadinanza attiva e consapevole, collaborativa e progettuale. Basti pensare che indirettamente il lavoro della mappa ha portato ad una sorta di censimento di monumenti, lapidi e luoghi, spesso dimenticati o in grave stato di abbandono, eppure così importanti a livello di patrimonio culturale. Ma non si deve trascurare anche la possibilità di fare rete con enti di ricerca, istituti culturali e ricercatori di varie sensibilità, far sentire il territorio protagonista di un percorso di crescita umana, culturale e, perché no, anche economica. La mappa può anche valorizzare quei profili biografici del passato che hanno segnato la vita civile ed economica del territorio. In questo caso abbiamo prestato attenzione alla figura di un imprenditore calabrese. Una storia di imprenditorialità del passato che, forse, aiuta anche a sfatare qualche pregiudizio sulla Calabria, come quella di Tiberio Smurra⁵. A questa voce del passato abbiamo associato quella del giovane imprenditore che ha dato vita al “Vigneto più alto d'Europa”.

3. Costruire la didattica

Quanto sopra esposto ed accennato potrebbe essere una risorsa utile anche per un'Unità di apprendimento, una buona pratica per valorizzare l'insegnamento della storia del Risorgimento e quella del territorio nelle scuole secondarie. Travasare nella didattica le esperienze che i gruppi classe vivono in progetti o percorsi formativi presenta non pochi vantaggi per quanto riguarda i tempi, ma anche la qualità dello studio. L'unità di apprendimento potrebbe essere strutturata su una dimensione teorica e l'altra laboratoriale, far dialogare in questa maniera conoscenze e competenze, studio nelle aule e esperienze vive. La scelta dell'Uda permette di avere tempi di lavoro mediamente più lunghi e flessibili, favorisce la multidisciplinarietà e anche l'apertura al territorio con l'eventuale confronto tra esperti, consente inoltre la progettazione di un'uscita didattica (visitare monumenti e luoghi naturali significativi per la storia risorgimentale locale o che si vogliono inserire per rendere completo un potenziale percorso turistico). Inoltre è funzionale a variare i registri di comunicazione e tenere

⁵ Per la sua biografia rimando a Ferraro, 2021.

maggiormente viva l'attenzione del gruppo classe, far dialogare ricerca e didattica.

Il monte ore assegnato dal docente di storia alla realizzazione di questa Uda potrebbe essere di 6 ore. Per quanto riguarda storia, il docente può individuare delle competenze specifiche da valorizzare e incrementare nel corso dell'Uda, ad esempio:

1. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici attraverso il confronto tra epoche e fra aree geografiche e culturali;
2. saper usare alcuni strumenti base della ricerca storiografica e porsi il problema della distinzione tra fatto e interpretazione;
3. individuare eventuali nessi con la realtà contemporanea;
4. spirito di collaborazione e di imprenditorialità.

Per quanto riguarda i tempi, le 6 ore potrebbero essere articolate: 2 come fase teorica e 4 lavoro laboratoriale-seminariale.

La fase laboratoriale sembra essere quella più funzionale ad una lettura dall'interno delle questioni affrontate, ma anche per favorire nel gruppo classe maggiore curiosità verso il tema proposto. Il laboratorio, inoltre, può davvero diventare il luogo dove trasferire al gruppo classe alcuni "tratti" del ragionamento storico, utili alla formazione complessiva dell'allievo, in questo caso mediati attraverso le moderne tecnologie e anche gli stimoli che possono venire al docente dalla riflessione sulla *public history* (Brusa, 2020). Il docente in questo contesto può dare diverse consegne, non per forza monotematiche, ma in base ad opportune valutazioni sulla classe, preparazione dei singoli, omogeneità dei gruppi di lavoro. Tutti devono fare qualcosa, ogni consegna deve essere valorizzata. Queste consegne, come già si diceva prima, forniranno al docente anche elementi utili alla valutazione e soprattutto a favorire il virtuoso connubio tra conoscenze e competenze, collaborazione e motivazione. Questa fase può essere suddivisa in diverse tappe. In queste tappe il docente dovrà creare condizioni anche a livello sociale e psicologico, non solo culturali e didattiche, per costruire l'autonomia del lavoro degli studenti: «la competenza delle competenze» (Bricchetto, 2016, p. 29). Questa strategia permette di valorizzare e includere nell'attività didattica maggiormente studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), sia a livello didattico che psico-sociale, evitando marginalizzazioni e demotivazione (Ceccoli, 2020; Favia, 2016)⁶.

⁶ Per alcuni metodi Andrich Miato, 2003.

4. Qualche buona pratica

Una tappa del laboratorio potrebbe essere la costruzione di diverse linee del tempo che tengano conto anche delle esperienze didattiche fatte sul territorio⁷. Alcune elaborate insieme al docente, altre affidate come consegna per lo studio domestico o nelle ore asincrone, oppure nelle ore di lezioni svolte all'aperto in luoghi significativi per il tema da studiare. Il docente può fissare o consigliare il periodo cronologico da seguire, dovrebbe anche cercare di far interrogare il gruppo classe sul tempo, la sua linearità, ma anche profondità, durata e diversità di percezione da parte degli individui. Il tempo, ad esempio, di un soldato in trincea durante la Prima guerra mondiale è molto diverso da un suo omologo nei campi di prigionia austroungarici. Gli studenti indicheranno sulla loro linea del tempo circa cinque o sei avvenimenti che secondo la loro percezione rivestono un'importanza centrale per la storia del Risorgimento italiano e del brigantaggio⁸. La linea del tempo però è composta da due registri cronologici, una sorta di doppio binario parallelo (Grazioli, 2013). Nella parte superiore verranno indicati gli eventi nazionali e internazionali connessi alla storia del Risorgimento italiano e al brigantaggio. Mentre nella parte inferiore indicheranno quegli eventi, personaggi e vicende storiche, che riguardano il territorio, ma con nessi evidenti con il tema e il contesto storico trattato (Figure 2, 3, 4). In questo caso la linea del tempo permette non solo di migliorare la capacità di apprendimento e un migliore processo di memorizzazione, ma anche di valorizzare le micro-ricerche eventualmente svolte dagli studenti, facendo percepire, anche in questo caso, la storia non come qualcosa di estraneo e lontano dai propri vissuti. Proprio in questo contesto il docente/i docenti potrebbero favorire un lavoro mirato a valorizzare la storia del territorio in continuo dialogo con quella nazionale elaborando schede su monumenti, personaggi e percorsi naturalistici, potrebbero costruire un percorso per la mappa di *google maps* che, come dicevamo sopra, riesca ad unire studio, competenze, spirito di imprenditorialità e anche divertimento. Cominciare a scrivere le tappe di un

⁷ Nel caso gli studenti non fossero abituati alla costruzione di linee del tempo il docente, oltre alle sue spiegazioni, può consigliare delle apposite app. cfr. ad esempio, Bencivenni, 2020.

⁸ Serve anche a rompere, dove radicata, la percezione ciclica della storia e a favorire una concezione del tempo storico lineare, i fenomeni come irripetibili e diversificati nell'impatto sulla comunità sociale in base ai soggetti che vivono quella determinata esperienza (Braudel, 1986); (Pomian, 1992); (Landi, 1999).

viaggio d'istruzione che però abbia come premessa uno studio critico, metodologicamente efficace e con riscontro nell'oggi.

Forse, qualche esempio può essere più esemplificativo. Lo studente X, in questa linea del tempo (Figura 2), ha ritenuto opportuno partire dal presente per poi giungere alla questione trattata. È molto importante infatti saper porre al passato domande che scaturiscono dai problemi, le complessità o le esperienze del presente, per poi saper utilizzare le informazioni, suggestioni e curiosità che ci vengono da “ieri” per poter vivere l’“oggi”.

«In estrema sintesi occorre abbandonare il tradizionale sguardo sul passato teso ad acquisirne nozioni in modo prevalentemente mnemonico e libresco e adottare invece in modo sistematico un percorso circolare di andata e ritorno che facendo perno sull'attualità per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità, spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli e in definitiva più liberi» (Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, 2019, p. 3; Mattozzi, 2002, p. 804). Bisogna però prestare attenzione ad un rischio: evitare di schiacciare la storia su una sorta di “presentismo” (Hartog, 2007; Vitali, 2011, pp. 63-94), che porterebbe ad un appiattimento degli orizzonti. Non si può indagare il passato con chiavi di letture e categorie mentali attuali e magari far pensare a Garibaldi, al brigante Crocco e a Pio IX le stesse cose della nostra vita attuale⁹. In una battuta: non possiamo utilizzare le stesse “lenti” per tutte le epoche e i contesti storici (Wineburg, 2001, 2008; Ceccoli, 2019). Questo processo aiuta infatti a formare anche il buon cittadino, non solo un bravo studente¹⁰.

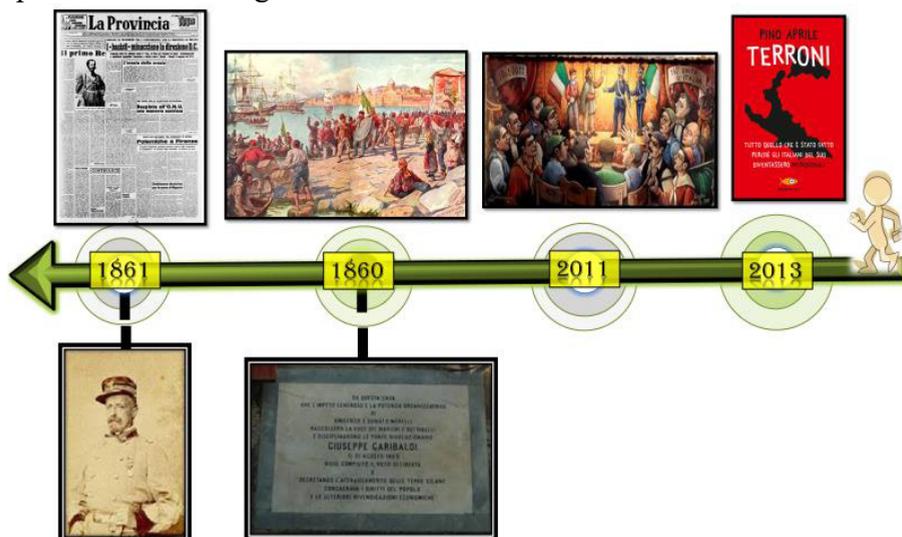
La linea del tempo, in questo esempio, si muove a ritroso, ma, a parere di chi scrive, non solo è originale, ma anche molto formativa e utile ai fini dell'apprendimento. Lo studente X è partito da una propria esperienza: la lettura del testo *Terroni* di Pino Aprile. Ha scelto come data di inizio del percorso l'anno di edizione del libro. Poi ha inserito un altro evento fissato nella sua memoria, però di cittadino e non solo di alunno: la partecipazione ad una sfilata per i 150 anni dell'unità d'Italia promossa dal suo comune. Un «tema vivente» da agganciare all'esperienza didattica a scuola attraverso il proprio vissuto (Freinet, 2002). Questa scelta favorisce inoltre la trattazione di questioni che, alcuni studiosi, hanno definito «socialmente vive»

⁹ Solo qualche richiamo per i rischi che si possono verificare (Rivoltella, Bricchetto, Perissinotto, 2012, pp. 41-54 e 55-80); (Bidussa, Greppi, Rumiz, 2016, p. 43ss). Per il docente di storia in questi casi può tornare sempre fruttuosa la conoscenza di Bloch, 1998.

¹⁰ A. Wilschut, *The Relevance of History to Students: How to Improve it*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, NDF, 2019, p. 131.

(Heimberg, 2008)¹¹. La storia è infatti una «palestra indispensabile per affrontare la complessità del mondo presente» (Panciera, Zannini, 2013, p. 6). Permettono al docente di trovare la giusta occasione per rendere la disciplina meno fredda, distante e poco connessa con la realtà “viva”. Infatti la «vera sfida non consiste nell’evitare le questioni sensibili in uno slalom del didatticamente corretto; la vera sfida consiste nell’esplorarle» (Luzzato, 2016).

Nella linea del tempo ha inserito anche quegli eventi che erano, per la sua percezione, più significativi per raccontare l’epoca studiata: la spedizione dei Mille per il 1860; per il 1861 la prima pagina di un giornale con l’immagine di Vittorio Emanuele II proclamato re d’Italia; per il 1862 la pubblicazione dell’inchiesta sul brigantaggio di Giuseppe Massari e Stefano Castagnola; per il 1863 la promulgazione della Legge Pica; per il 1864 il trasferimento della capitale da Torino a Firenze. Invece nel registro in basso, in relazione alla storia territoriale: per il 1860 ha scelto una lapide sul passaggio di Garibaldi da Rogliano in provincia di Cosenza, per il 1861 la foto del valtellinese Enrico Guicciardi primo prefetto di Calabria Citra, per un arco di tempo che va dal 1862 al 1870 foto di briganti uccisi o arrestati per indicare la forte repressione di quegli anni, per il 1864 la pubblicazione del primo numero del giornale «Il Bruzio» fondato da Vincenzo Padula.



¹¹ Antonio Brusa suggerisce, ad esempio, il Laboratorio del tempo presente (Brusa, 2015). Anche qui riveste un ruolo centrale la formazione dei docenti, non sempre è facile spaziare, offrire linee interpretative e chiavi di lettura su argomenti così vasti. Sulla didattica controversiale Brusa, De Bernardi, Guarracino, 2000-2004; Battifora, 2020.



Figura 2 - Linea del tempo.

In altre consegne le linee del tempo hanno avuto uno sguardo internazionale più ampio includendo, ad esempio, la guerra austro-prussiana, la rivolta popolare a Portorico, senza tralasciare vicende legate al territorio in cui la scuola opera, come l'istituzione di alcuni licei e tribunali in Calabria, in questo caso a Rossano e Cosenza (Figure 3-4).

Gruppo A



Figura 3 - Linea del tempo.

Gruppo B



Figura 4 - Linea del tempo.

5. Conclusioni

Il percorso avviato si potrebbe concludere con la realizzazione da parte del gruppo classe di un lavoro dove esporre i risultati della propria attività didattica e anche di ricerca. Ma si potrebbe anche svolgere un viaggio d'istruzione dove collocare nello spazio vissuto l'attività svolta sulla mappa. Un viaggio d'istruzione con la finalità di consolidare i saperi e, perché no, fare didattica all'aperto. In fondo la mappa e anche l'Unità di apprendimento erano bussole di un viaggio intellettuale e civile da concretizzarsi. Con solo 3 giorni si potrebbero visitare luoghi affascinanti e suggestivi della nostra Sila, vedere con i propri occhi il passato archeologico del nostro territorio dai Giganti di Pietra di Campana alle presenze archeologiche del Lago Cecita, per poi soffermarsi sui comuni dell'entroterra dove si conservano tradizioni di tessitura e innovazione imprenditoriale. Lungo gli itinerari della didattica della storia si possono intrecciare esperienze multidisciplinari entusiasmanti non solo per lo studio del Risorgimento e del brigantaggio, ma anche legate al domani umano e professionale.

Bibliografia

Adorno, S., 2020, Pensare la didattica della storia. In: Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano.

Battifora, P., 2018, *È successo un Sessantotto*, disponibile da <http://www.novecento.org/didattica-in-classe/e-successo-un-68-laboratorio-di-didatticacontroversiale-3093>.

Bencivenni, A., 2017, *Come creare linee del tempo interattive*, disponibile da <http://www.profdigitale.com>.

Bidussa, D., Greppi, C. & Rumiz, P., 2016, Il passato al presente. Raccontare la storia oggi, *Quaderno Fondazione Gian Giacomo Feltrinelli, edizione digitale*.

Bloch, M., 1998, ed. or. 1949, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino.

Braudel, F., 2002, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino.

Braudel, F., 1986, *I tempi della storia: economie, società, civiltà*, Dedalo, Bari.

Bricchetto, E., 2016, *Fare storia con gli EAS. A lezione del Mediterraneo. Nella scuola secondaria di secondo grado*, ELS La Scuola, Brescia.

Brusa, A., 1988, La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti, *Collegamenti. Rivista scolastica ticinese*, disponibile da https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.136/ST_136_Brusa_didattica_della_storia_in_Italia_uso_documenti_collegamento_docenti_storia_geografia_scuola_media.pdf

Brusa, A., 1991, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze.

Brusa, A., De Bernardi, A. & Guarracino, S., 2000-2004, *Storia del Mondo*, 3 voll., Mondadori, Milano.

Brusa, A., 2006, Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale. In: Bernardi P., *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino, pp. 105-132.

Brusa, A., 2015, Parigi, a mente (un po' più) fredda, *Novecento.org*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/parigi-a-mente-un-po-piu-fredda-1515/>

Brusa, A., 2020, Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi in Ambrosi, L., Angelini, M. & Adorno, S. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano.

Burke, P., 2002, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma.

Cajani, L., 2008, “L’Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale”, *Mundus*, 1 (2008), pp. 67-72.

Cajani, L., 2014, I recenti programmi di storia per la scuola italiana, *Laboratorio dell’ISPF, rivista elettronica di testi, saggi e strumenti*, 1, (2014).

Causarano, P., 2018, “Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all’inizio del millennio”, *Italia Contemporanea*, 286, 2018, pp. 239-256.

Ceccoli, P. (2019a). *Didattica Inclusiva nell’insegnamento della storia e della cittadinanza*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/didattica-inclusiva-nellinsegnamento-della-storia-e-della-cittadinanza-3603/>.

Ceccoli, P., 2019b, “Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia”, *Novecento.org*, 11, (2019) disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/>.

Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, 2019, *Manifesto per la Didattica della Storia*, Università di Bologna, Bologna.

Chong, D., 2004, *La bambina della fotografia. La storia di Kim Phuc e la guerra del Vietnam*, Codice, Torino.

Corrao, P. & Viola, P., 2005, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma.

De Luna, G., 1993, *L’occhio e l’orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*, La Nuova Italia, Firenze.

De Luna, G., 2001, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Milano.

Di Caro, G., 2005, *La storia in laboratorio*, Carocci, Roma.

Favia, G., 2016, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

Ferraro, G., 2016, *Il prefetto e i briganti. La Calabria e l’unificazione italiana (1861-1865)*, Le Monnier-Mondadori, Firenze.

Ferraro, G., 2021, Smurra, Tiberio, *Dizionario Biografico della Calabria Contemporanea*, disponibile da <http://www.icsaicstoria.it/smurra-tiberio/>.

Fiore, F., 2012, Memoria, anche Bricchetto, E. & A. Perissinotto, A. Narrazione, sono entrambi in Rivoltella, P.C., Bricchetto, E. & Perissinotto, A., a cura di, *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia.

Fossa, A., Nicoletti, G., & Peatini, E., 2007, *Laboratori per fare storia. Guida pratica alla metodologia della ricerca storico-didattica*, Canova, Treviso.

Gambi, L., 1973, *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino.

Freinet, C., 2002, *La scuola del fare*, a cura di Eynard, R., *Quaderni di cooperazione educativa*, Bergamo.

Grazioli, C., 2013, *Per una storia generale*. In: Bernardi, P. & Monducci, F., *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino.

Girardet, H., 2004, *Vedere, Toccare, Ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci, Roma.

Habermas, J., 2000, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari.

Hartog, F., 2007, *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio, Palermo.

Heimberg, C., 2004, "L'histoire orale et le rôle des témoins avec les élèves", *Le cartable de Clio*, 4 (2004), pp. 11-118.

Heimberg, C., 2008, "Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia", *Mundus online*, 1, (2008).

Landi, L., 1999, *Il bambino e la storia*, Carocci, Roma.

Luzzato, S., 2010, *Prima lezione di metodo storico*, Einaudi, Torino.

Luzzato, S., 2016, "Quante storie per la storia", *Il Sole 24 ore*.

Marangi, M., 2016, In "media" res. Adolescenti e media contemporanei, *Nuova secondaria*, 9, pp. 36-39.

Marcellini, C., 2014, *Testimoni a scuola. Una riflessione sull'uso delle fonti orali per la didattica della storia*, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-ladidattica/testimoni-a-scuola-una-riflessione-sulluso-delle-fonti-orali-per-la-didattica-dellastoria-996>.

Mattozzi, I., 2002, "Pensare la nuova storia da insegnare", *Società e storia*, 98, (2002).

Miato, S. e Miato L., 2003, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.

Morin, E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Musci, E., 2014, *Fonti e multimedia per l'insegnamento della storia*. In: *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia, Quaderni e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Edises, Napoli pp. 201-253.

Pancieri W. & Zannini, A., 2013, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze.

Pinto, C., 2019, *La guerra per il Mezzogiorno. Italiani, borbonici e briganti 1860-1870*, Laterza, Roma-Bari.

Pomian, K., 1992, *L'ordine del tempo*, Einaudi, Torino.

Portincasa, A., 2019, Cinque domande sulla didattica della storia, disponibile da <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>.

Ricuperati, G., 2005, *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Laterza, Roma-Bari.

Rocca, G., 2011, *Il sapere geografico tra ricerca e didattica*, Pàatron, Bologna.

Rosso, E., 2013, Le fonti, dalla storiografia alla didattica. In: Bernardi, P. & Monducci F. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino, pp. 113-155.

Schminck-Gustavus, Ch.U., 1994, *Mal di casa: un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Bollati Boringhieri, Torino.

Verzelli, A., 2011, Riflessioni per una didattica della storia, *Percorsi Storici*, 0, (2011), disponibile da <http://www.percorsistorici.it/component/content/article/10-numeririvista/numero-0/36-verzelli-riflessioni-per-una-didattica-della-storia>.

Vitali, S., 2011, Lo specchio infranto, *Storica*, 49 (2011), pp. 63-94.

Wilschut, A., 2019, The Relevance of History to Students: How to Improve it. In: Valseriati, E., (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, NDF, Palermo.

Wineburg, S., 2001, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.

Wineburg, S., 2018, *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London.

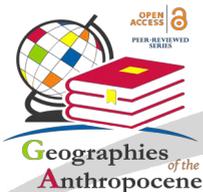
Sitografia

Mappa “Gli itinerari di Clio” consultabile al link: <https://bit.ly/39jIT5Q>.

The COVID-19 pandemic offers food for thought and an opportunity for humanities and science scholars who research our global condition to collaborate. The 21st century society is facing an unprecedented challenge right now: what can we learn from this challenge? Will everything really return to what we used to define as 'normal' at the end of the emergency? Probably not. Structural changes from political, economic, social, and environmental perspectives are already occurring, and impacting the fields of health, education, commerce, governance and travel. Concepts of social space are being redefined and rethought at various scales. Our society, unprepared for a global health emergency of this scale, has been engaged only partially in practices of mitigation and sustainability and we now realize the fragility of our planetary existence. This volume collects 14 original chapters which analyse the new scenarios that could lie ahead in the aftermath of the COVID-19 crisis in an interdisciplinary context.

Leonardo Mercatanti teaches Geography of Cultural Heritage at the Department of Cultures and Society of the University of Palermo (Italy). Author of over 100 scientific publications, he is the Editor-in-Chief of "Geography, Culture and Society" book series (Nuova Trauben publisher, Turin). He is a member of several editorial and scientific committees of various scientific journals and series. He deals with environmental risk, the enlargement of the European Union, trade and American cultural geography. He was a member of the Steering Committee of the Association of Italian Geographers (A.Ge.I.).

Stefano Montes teaches Anthropology of language, Anthropology of migration and Anthropology of food at the University of Palermo in Italy. In the past, he taught in Catania, Tartu, Tallinn e and at Ciph (Collège International de Philosophie de Paris). He was the main investigator and director of a French-Estonian team in Tartu and, afterwards, in Tallinn. He publishes in several national and international journals. His work explores relationships between languages and cultures as well as between literary and ethnographic forms. Recently, his research has come to focus on migration and on daily life in a perspective linking together cognitive and agentive practices. More generally, strongly influenced by both semiotics and anthropological postmodernism, he investigates possible interconnections between these fields and disciplines. He is editor of the book series "Spaction" for the publishing house Aracne.



ISBN 979-12-80064-18-9

IL Sileno
Edizioni