

XXV SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA

IC di Arcevia, Montecarotto, Serra de' Conti - Arcevia (AN)

CORSO DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI DI STORIA

Da martedì 27 a venerdì 30 agosto 2019



Prendiamoci cura delle conoscenze storiche per formare cittadini competenti

Sommari delle relazioni

Ivo Mattozzi

Un curriculum di storia per formare cittadini competenti: dai repertori di conoscenze storiche ai piani di lavoro e ai nuclei fondanti

Il mondo è fatto di storie. "Quali delle storie che lo hanno fatto dobbiamo rendere oggetto di conoscenza?" "Che cosa dobbiamo insegnare?"; "Quali fatti storici sono degni di conoscenza?"; "Il manuale propone tutte conoscenze che vale la pena di insegnare e di imparare?"; "L'indice del manuale detta il piano di lavoro di tutti gli insegnanti che lo hanno adottato?". Sono le domande che noi insegnanti di storia dovremmo porci e alle quali dovremmo dare risposte pertinenti ai contesti scolastici e agli ambienti di apprendimento nei quali lavoriamo.

Non è possibile dare risposta se non si ha nessuna idea che esistono conoscenze non trattate nei manuali attuali e che sono rilevanti per la formazione della cultura storica e per capire il mondo attuale. Per questo proponiamo repertori che, per ogni periodo, diano conto delle conoscenze significative disponibili nelle storie generali esperte. Essi non rappresentano l'insieme di tutte le storie possibili. Tali gerarchie permettono di scegliere le conoscenze da inserire nel piano di lavoro annuale e da strutturare in un sistema di sapere.

Poi si tratta di decidere come trattarle didatticamente allo scopo di promuovere negli allievi la costruzione di concetti fondamentali per capire le conoscenze storiche, il mondo attuale e le storie che vi si stanno svolgendo.

Ivo Mattozzi

I formati di conoscenze, strumenti per una strutturazione significativa e sistemica del sapere storico: copioni, stati di cose, processi di trasformazione, concettualizzazioni

Prendersi cura delle conoscenze significative vuol dire anche impostarne il trattamento didattico in modo da far pensare ad allieve ed allievi il rapporto tra presente e passato e da promuovere le loro abilità di ragionamento storico. Come articolare la comunicazione delle conoscenze allo scopo di rendere più comprensibili i fatti storici, il loro rapporto con caratteristiche del mondo attuale? La risposta richiede che si considerino i diversi oggetti che le conoscenze possono trattare assumendo formati (tematizzazione, forme discorsive, selezione e organizzazione delle informazioni) che rendano più agevoli la comprensione e l'apprendimento.

Partiamo dall'immaginare un processo storico effettivo. Esso si svolge da uno stato di cose assestato in un certo modo ad un altro stato di cose assestato diversamente poiché il processo ha prodotto delle trasformazioni. Affinché si comprenda la trasformazione è necessario, dunque, rappresentare lo stato di cose che sarà modificato, lo stato di cose mutato per effetto dello svolgimento del processo, la concatenazione dei fatti principali che costituiscono il processo. La comprensibilità e la gradevolezza dipendono dalla qualità della descrizione degli stati di cose e dalla narrazione del processo. Ma dipendono anche dalle conoscenze pregresse degli alunni. Per questo occorre prepararli alla comprensione e all'apprendimento dotandoli di concetti fondanti che possono essere ulteriormente sviluppati con le nuove conoscenze. E le impalcature dei concetti possono essere costituiti dalla rappresentazione di copioni (o script), cioè di sequenze di attività che gli umani fanno per raggiungere uno scopo e che sono organizzate in concetti complessi.

Maria Auxiliadora Schmidt

(Professoressa titolare di Didattica della storia della Università federale del Paraná.
Coordinatrice del laboratorio di ricerca in educazione storica LAPEDUH – Università Federale del Paraná – Brasile)

Le conoscenze storiche controverse e l'insegnamento della storia

L'insegnamento e l'apprendimento della storia controversa coinvolgono l'attività mentale e intellettuale nei processi di conflitto e di trasformazioni come strategie per la formazione del pensiero storico e della coscienza storica.

Questo coinvolgimento è complesso perché organizza il modo in cui impariamo a interagire con l'altro e con il diverso, così come con le situazioni del passato individuale e collettivo che spesso rappresentano esperienze conflittuali e traumatiche che devono essere interpretate allo scopo di costruire un futuro comune.

In questo senso, alcune sfide vengono presentate agli insegnanti di storia e richiedono alcuni riferimenti.

Da un lato, c'è proprio la difficoltà nel concettualizzare le conoscenze sensibili, sia come "Storia traumatica", "Storia difficile" e "Storia controversa". Dall'altro lato, c'è la necessità di comprendere i limiti e le possibilità di lavorare con temi di storia controversa nell'insegnamento della storia.

La relazione propone di riflettere su queste sfide, basandosi sull'analisi delle ricerche fatte con gli insegnanti di Storia della scuola pubblica di Curitiba, nello stato del Paraná, in Brasile.

I risultati di un questionario hanno permesso di concludere che gli insegnanti presentano diverse comprensioni del significato della storia controversa.

Dall'analisi che i professori hanno fatto di due immagini rappresentative di fatti della storia controversa del Brasile, si è concluso, tra le altre domande, che non c'è consenso su come certi fatti controversi possono o non possono essere svolti nelle lezioni di storia e anche circa la difficoltà di mettere in relazione i processi storici della società brasiliana con la storia universale, soprattutto europea, quando si tratta di temi controversi.

Luciana Coltri

Dal repertorio di conoscenze pre-disciplinari alla costruzione di un piano di lavoro per costruire le basi di nuclei fondanti

La proposta del repertorio che verrà presentato riguarda le conoscenze pre-disciplinari da tenere in conto nella formazione di bambini da 3 a 8 anni e si basa su alcuni presupposti irrinunciabili. Il primo è la convinzione che le esperienze dei bambini possono essere a fondamento di conoscenze che favoriscano il loro incontro con la disciplina "storia". L'esperienza è la costante che serve per determinare la scelta delle attività da inserire nei piani di lavoro.

Il secondo presupposto è la certezza che lo statuto di una disciplina non cambia in base all'età degli allievi. Cambiano ovviamente, tappe e scansioni del processo di apprendimento ma i diversi aspetti (epistemologia, oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) che la caratterizzano sono in realtà già tutti presenti fin dalle prime fasi del percorso formativo. Se lo statuto disciplinare resta fermo dobbiamo però porre attenzione alla distanza del soggetto che impara dall'oggetto da imparare, dalla contestualizzazione dell'oggetto dell'apprendimento legato all'esperienza diretta dei bambini, nella scuola dell'infanzia e nelle prime due classi della primaria, nel suo dispiegarsi fino alla decontestualizzazione e all'astrazione negli apprendimenti disciplinari più complessi nelle classi seguenti.

Il terzo presupposto riguarda lo statuto della nuova storia da insegnare che implica nuove conoscenze e lo sviluppo di nuclei fondanti, cioè di concetti che sono il fulcro delle conoscenze storiche e ne consentono una selezione per rendere significativo il processo di insegnamento e di apprendimento della storia. Ogni nucleo si compone di un quadro concettuale che è possibile rendere visibile attraverso forme grafiche come, ad esempio, le mappe concettuali o le mappe tassonomiche.

L'insegnante nella sua progettazione non può venir meno all'esigenza di insegnare secondo i quadri concettuali che porteranno allo sviluppo dei nuclei fondanti. Tenere presente questa esigenza in termini di obiettivi formativi cui mirare comporta per l'insegnante, anche della scuola dell'infanzia, una visione organica, sistematica e curricolare delle conoscenze da far apprendere a bambine e bambini. Conoscere, ad esempio, i repertori delle conoscenze disciplinari consente di immaginare percorsi curricolari a misura di bambini e bambine fin dalla scuola dell'infanzia.

Il mio intento è quello di facilitare questa esigenza dell'insegnante proponendo come individuare - nel quadro concettuale di ogni nucleo fondante - l'aspetto legato all'esperienza dei bambini per farlo diventare il "gancio" dello sviluppo di nuove conoscenze.

A questo scopo la didattica dei copioni, che permette di rappresentare l'esperienza di eventi concreti e ricorrenti nella vita reale, diventa una prassi irrinunciabile per la realizzazione di tali percorsi.

Daniela Dalola

Dal repertorio di conoscenze per la storia antica alla costruzione di un piano di lavoro

Con la consapevolezza che, nel biennio della scuola primaria, non è possibile proporre tematiche di un intero inventario della «enciclopedia culturale» della storia antica, nella relazione cercherò di mettere in evidenza quali sono le domande guida e le logiche sottese alla costruzione di un piano di lavoro annuale.

- Come reimpostare l'individuazione e la selezione delle conoscenze e il loro montaggio in sistema in modo da offrire agli alunni conoscenze di una nuova storia generale, che sviluppino in loro il pensiero storico e critico?
- In quale rapporto stanno le UdA, riportate nel piano di lavoro, con i nuclei-concetti fondanti della disciplina storica?

Queste sono alcune delle domande che guideranno il mio ragionamento volto ad esplicitare il potenziale formativo della disciplina. Cercherò, quindi, di mettere in evidenza il percorso di riflessione compiuto per l'elaborazione della mia proposta didattica e le motivazioni che ne hanno determinato la scelta.

Circoscrivere e contestualizzare il percorso alla luce dell'orizzonte pedagogico-didattico, concettuale e metodologico che supporta la progettazione di un piano di lavoro annuale di storia.

M. Teresa Rabitti

Dal repertorio di conoscenze per la storia dei secoli V-XV alla costruzione di un piano di lavoro

Nella relazione prenderò in esame il periodo storico dal V al XV secolo.

Pensando a una classe prima e seconda della scuola secondaria di primo grado, cerco di dare risposte ad alcune domande che l'insegnante all'inizio della programmazione si pone:

- quali sono le conoscenze significative, irrinunciabili che gli allievi devono possedere? Con quali criteri seleziono le conoscenze?
- Quali sono i concetti fondanti per interpretare il mondo di oggi ?
- Con quale metodologia devo affrontare i temi essenziali selezionati?

Nello scegliere i temi ho seguito alcuni criteri: ho privilegiato quelli che la storiografia ritiene rilevanti, ho selezionato conoscenze che permettano di cogliere la relazione con il presente, ho scelto lo sguardo mondiale e alcuni approfondimenti a scala europea, pochi i temi a scala nazionale, ho evidenziato i nuclei fondanti di riferimento per strutturare un possibile piano di lavoro.

Paola Lotti

Dal repertorio di conoscenze per la storia del '900 alla costruzione di un piano di lavoro

La programmazione annuale diventa occasione di lavoro di ricerca didattica per affrontare con la classe argomenti e nuclei fondanti essenziali, fondamentali sostenuti dalla storiografia e da testi di storia generale.

Il XX secolo nell'ultima classe della secondaria di secondo grado rimane un mistero, nonostante siano passati anni dalla pubblicazione delle Linee guida, dei Profili in uscita, delle Indicazioni. Forse è il secolo più complesso da affrontare in classe con studenti "grandi", alcuni dei quali in possesso di una certa autonomia di analisi e di conoscenze, altri curiosi, altri con poche idee ma confuse su temi che hanno segnato il Novecento.

Inoltre, noi insegnanti abbiamo pure le nostre idee e posizioni rispetto ai grandi temi del XX secolo, vorremmo fare tutto, far capire agli studenti i problemi spesso con l'intento di convincerli di qualche cosa. Spesso, però, arriviamo a malapena agli anni '60,'70.

La mia relazione non ha pretese esaustive: l'esperienza però mi porta a condividere con i colleghi un ragionamento per affrontare, a partire dalla programmazione annuale, la storia del Novecento per temi e problemi, partendo dal presente, per fornire agli studenti degli strumenti utili alla loro formazione storica per leggere e capire il passato più vicino, per sviluppare alcune abilità e competenze storiche.

Lo sforzo è quello di abbandonare l'idea di riempire le teste con il "di tutto un po'", di tralasciare l'accumulo di nozioni a favore di un ragionamento, e di individuare nuclei fondanti imprescindibili nella formazione degli studenti che in maggioranza non avranno più a che fare con la disciplina "Storia" ma che - rispetto ad essa - avranno almeno una certa consapevolezza.

Marco Tibaldini

L'età del bronzo nel canale YouTube "Appunti di storia" di Clio '92

Tanto i sussidiari della scuola primaria, quanto i manuali della scuola secondaria, presentano l'età del bronzo come un'insieme di conoscenze fra loro eterogenee e disarticolate relative alle grandi civiltà fluviali, addentrandosi in curiosità folcloristiche e perdendo di vista i grandi processi di trasformazione che generarono dei mutamenti ancora oggi visibili nella nostra società. In complesso, le modalità con le quali queste conoscenze vengono selezionate e riorganizzate, riflettono la settorializzazione degli studi accademici, dove la complessità della ricerca storico-archeologica impone che uno studioso si specializzi su una sola di queste civiltà. Però, nella scuola primaria e secondaria abbiamo degli obiettivi differenti. Categorizzazioni utili e sensate in ambito accademico perdono di significato nei livelli di istruzione inferiori, così come la percezione dell'importanza di alcune dinamiche storiche, politiche, economiche e sociali può risultare differente.

Nel corso della prossima Scuola Estiva di Arcevia cercheremo quindi di fare un riesame dei repertori di conoscenze proposti dai manuali e relativi all'età del bronzo, e proporremo nuovi contenuti e nuove prospettive utili tanto alla comprensione di questa epoca quanto alla sua didattica

Enrica Dondero

Dal repertorio di conoscenze per la storia dei secoli XVI-XIX alla costruzione di un piano di lavoro

In base ai documenti ministeriali, la scuola secondaria di secondo grado completa il percorso di costruzione di quelle competenze storiche che permettono alle studentesse e agli studenti di riconoscere l'interdipendenza fra fenomeni economici, sociali, istituzionali e culturali nella loro dimensione locale/globale, rafforzando l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, nella consapevolezza del valore sociale della propria attività.

Come si vede, si tratta di un compito arduo: richiede di lavorare nell'ottica di una elaborazione di conoscenze significative e di un'ampia gamma di abilità cognitive che consentano la comprensione, in modo rigoroso e critico, dei tanti aspetti e della complessità della realtà in cui i giovani sono immersi. Quali conoscenze sono importanti in questa prospettiva e come selezionarle?

Quali nuclei fondanti sviluppare e potenziare, in riferimento sia al percorso di formazione storica già affrontato negli anni precedenti, sia agli orizzonti che attendono a breve scadenza (esame di stato)?

Infine: come interessare alla storia non solo i ragazzi e le ragazze facili da conquistare, ma anche quelli più riluttanti, che saranno, necessariamente, cittadini, più o meno attivi e responsabili?

La relazione cercherà risposte a queste domande.

Elisabetta Serafini

(Società Italiane delle Storiche - SIS)

I secoli delle donne e la storia delle donne di fine Settecento in Europa

La valorizzazione delle differenze, il riconoscimento delle identità e la costruzione di eque relazioni intersoggettive sono ambiti che godono di grande rilevanza nella costruzione di percorsi educativo-didattici fondati sulle competenze di cittadinanza.

La storia delle donne – con le sue acquisizioni teoriche e metodologiche – può svolgere una parte estremamente importante in questo progetto, soprattutto se non considerata come mera “appendice” alla storia generale, come in molti, troppi, casi si tende ancora a fare. È stato anche il tentativo di ristrutturare il ruolo delle donne nelle società che ha condotto storiche di ieri e di oggi a riportare alla luce una mole di informazioni sul loro passato che per lungo tempo erano state ignorate, per ricostruirne la genealogia, per scoprire le radici di rapporti ineguali. I risultati che ci hanno consegnato decenni di studi non consistono solo in nuovi racconti, che contemplano anche le donne come protagoniste, ma hanno fornito altri strumenti alla ricerca, ancora in attesa del loro pieno riconoscimento scientifico e didattico: hanno messo al centro dell'indagine le donne ma anche le relazioni di genere che le società hanno costruito nei diversi contesti, hanno modificato le gerarchie di rilevanza, hanno scompaginato le periodizzazioni e messo in discussione paradigmi, hanno svelato la falsa neutralità del racconto storico e rivelato la storicità di ciò che appare naturale.

Tale grande ricchezza costituisce una risorsa per la pratica didattica ma gli strumenti che abbiamo a disposizione per attivare questo innesto non sono molti. Una recente pubblicazione della Società Italiana delle Storiche aggiunge un importante tassello a un mosaico tutto da comporre: *I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia*, a cura di F. Bellucci, A.F. Celi, L. Gazzetta, Biblink editori, Roma, 2019 propone alle/agli insegnanti di avvicinare ragazzi e ragazze alla storia delle donne attraverso parole chiave e documenti.

L'intervento sarà un'esplorazione delle possibilità di utilizzo di questo volume, con particolare riferimento a un periodo fondante della nostra società e molto controverso se lo osserviamo dal punto di vista femminile: il tardo Settecento.

Vincenzo Guanci

Gli anni Trenta nella storia del '900 in Italia

Come si viveva in Italia ai tempi del regime fascista? Com'era il paese con la monarchia e sotto la dittatura?

Sono le domande a cui ci sforzeremo di dare una risposta nei trentacinque minuti a disposizione.

Non sarà ovviamente il riassunto di un testo storiografico di approfondimento, bensì si cercherà di indicare un ventaglio di temi significativi, vale a dire, illustrando per cenni quei temi che danno significato e rendono comprensibile a ragazze e ragazzi di 13 (secondaria I grado) e 18 (secondaria di II grado) anni la vita quotidiana, la cultura, la mentalità della gente del nostro paese poco meno di un secolo fa. "Quando c'era Mussolini...".

(Per utile conoscenza, il testo storiografico di riferimento è: Patrizia Dogliani, *Il fascismo degli italiani. Una storia sociale*, UTET 2008)

Maila Pentucci

Un esempio di trasposizione didattica per la storia del Novecento: gli Ebrei nel XX secolo, tra scala mondiale e scala nazionale

Nel percorso storico insegnato a scuola e nella sua trasposizione da manuale, il popolo ebraico viene menzionato a più riprese, ma sempre in maniera occasionale. Gli Ebrei descritti come civiltà (classificati spesso dai sussidiari tra i popoli del mare) in quarta primaria, ricompaiono quando subiscono la diaspora da parte dei Romani, poi sono evocati, a volte e in maniera collaterale, durante le crociate, e in seguito come oggetto di discriminazione e ghettizzazione e, infine, di emancipazione in età moderna. Infine, assumono un ruolo da protagonisti, sia pur in dimensione esclusivamente vittimaria (Girard, 2005), nell'ambito delle politiche antiebraiche naziste del secondo Novecento, con modalità che tendono a contestualizzare la persecuzione come affare tedesco e a ridurre, per quanto riguarda la storia nazionale, la responsabilità degli Italiani in tale vicenda. Successivamente le complesse vicende della formazione dello stato di Israele e la relativa questione del Medio-Oriente, non sempre trovano spazio nel processo di insegnamento, se non per sintesi proposte dai libri di testo.

In realtà gli Ebrei attraversano la storia generale mondiale con continuità: proprio la dimensione a-territoriale di questo popolo, evidenziata dalla diaspora ma già presente fin dal periodo antico (quello grosso modo corrispondente alle vicende bibliche), fa sì che essi nel corso dei secoli attraversino la storia di altri popoli incrociando momenti – chiave della storia mondiale.

Una ricostruzione storica solida e coerente potrebbe contribuire a leggere alcune caratteristiche che connotano il popolo ebraico: gli intrecci tra identità etnica, religiosa, geografica, culturale, per esempio ne fanno un interessante modello per analizzare il concetto di popolo e quello di nazione. Inoltre, si tratta di un popolo in movimento: le vicende degli Ebrei dall'epoca antica a quella contemporanea si prestano per leggere la storia degli uomini come una storia di mobilità e di cammino.

Infine, la società ebraica è il tipico esempio di società mercuriale (Slezkin, 2007): l'economia, la cultura e la storia politica si intersecano e offrono chiavi di lettura alternative e interessanti.

Dopo l'emancipazione e con l'integrazione nelle società nazionali gli ebrei hanno dato contributi alla vita economica, politica, culturale di tutti i paesi nei quali le loro comunità vivevano.

Altra questione importante è quella dell'approccio a scala locale: la storia della persecuzione degli Ebrei, ad esempio, non è una storia di altri, successa altrove, per colpa di qualcuno che non ha a che

fare con noi. È possibile rintracciare nella Storia delle storie, biografie e vicende personali o familiari, strettamente legate a contesti noti e consueti, in grado quindi di avvicinare le problematiche globali, di renderle qualcosa che ci interessa, ci riguarda, ci rende storicamente responsabili.

Maurizio Gusso

Le migrazioni internazionali nel '900: persistenze di lunga durata e processi di grande trasformazione

Le migrazioni su varie scale sono un fenomeno che riguarda l'intera storia dell'umanità (per non parlare degli altri esseri viventi) e quindi tutti i cicli scolari.

La relazione esaminerà soprattutto alcune specificità delle migrazioni internazionali nel '900 come esempio di approfondimento di conoscenze significative e di processi di grande trasformazione del secolo: la mondializzazione/'globalizzazione' delle migrazioni; l'aumento esponenziale delle migrazioni coatte; le 'inversioni delle correnti migratorie' fra 'Nord', 'Ovest', 'Sud' ed 'Est'; i 'nuovi' usi mediatici, politici, economici e criminali delle migrazioni; la 'globalizzazione' dei diritti dei migranti; la necessità di politiche migratorie e di accoglienza su scala internazionale; le nuove forme di 'meticcio' e dialogo interculturale ecc.

La relazione e il Laboratorio (28-29 agosto 2019) *Storia del '900: dal repertorio a piani di lavoro e approfondimenti di conoscenze storiche significative* (coordinato da Maurizio Gusso) affronteranno le mediazioni didattiche necessarie per approfondire le migrazioni internazionali del '900 inserendole organicamente nei piani di lavoro personali e nelle programmazioni didattiche collegiali disciplinari e interdisciplinari.

Riferimenti bibliografici

* Stephen Castles e Mark J. Miller, *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*, Odoja, Bologna, 2012 (ed. or.: *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, The Guilford Press, New York, 1993).

* Robin Cohen (a c. di), *The Cambridge survey of world migration*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

* Michele Colucci e Matteo Sanfilippo, *Le migrazioni. Un'introduzione storica*, Carocci, Roma, 2009.

* Paola Corti, *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari, 2003 (I ed.; IV ed.: ivi, 2010).

* Giovanni Gozzini, *Le migrazioni di ieri e di oggi. Una storia comparata*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.

* Maurizio Gusso, *Storia delle migrazioni*, in E. Damiano (a c. di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di Scuola*, Franco Angeli, Milano, 1998 (I ed.; II ed.: ivi, 2002; rist. 2005), pp. 355-411 e in particolare pp. 393-394 (*Guerre mondiali e migrazioni coatte*) e 394-399 (*"Inversione del flusso migratorio" nel secondo dopoguerra*).

* M. Gusso, *Una proposta di repertorio per la storia del Novecento*, seconda versione (27 aprile 2019) della presentazione in PowerPoint della relazione omonima (23 marzo) al Convegno nazionale di Clio '92, *Prendiamoci cura delle conoscenze* (Rimini, 23-24 marzo 2019), in https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=19553.

* IOM (International Organization for Migration), *World Migration Report 2018*, IOM, Ginevra, 2018, in https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf. Versione francese: OIM (Organisation internationale pour les migrations), *État de la migration dans le monde 2018*, OIM, Ginevra, 2018, in: <https://publications.iom.int/fr/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2018> (cliccare sul tasto rosso Télécharger le PDF).

* Khalid Koser, *Le migrazioni internazionali*, Il Mulino, Bologna, 2009 (ed. or.: *International Migration: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2007).

* Massimo Livi Bacci, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2010 (I ed.; II ed.: ivi, 2014).

- * Gildas Simon (dir.), *Dictionnaire des migrations internationales: approche géohistorique*, Armand Colin, Parigi, 2015.
- * Bruno Tertrais e Delphine Papin, *Atlante delle frontiere. Muri, conflitti, migrazioni*, Add, Torino, 2018 (ed. or.: *L'atlas des frontières. Murs, conflicts, migrations*, Éditions des arènes, Parigi, 2016).
- * M. Elisabetta Tonizzi, *Le grandi correnti migratorie del Novecento*, Paravia Scriptorium, Torino, 1999.
- * UNHCR (The UN Refugee Agency), *Rapport global 2017*, UNHCR, Ginevra, 2017, in <http://www.unhcr.org/fr/rapport-global-et-rapports-financiers.html>.
- * UNHCR, *Global trends. Forced Displacement in 2018*, ivi, 2019, in <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>.