



Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale¹ di *Luigi Cajani* ed *Elisabetta Corsi*

Il contesto italiano

La didattica della storia è un settore assai fiorente nel contesto storiografico internazionale, con centri di ricerca, associazioni scientifiche, associazioni professionali, riviste e collane specializzate². L'Italia ne è invece da sempre ai margini, una situazione sorprendente se messa a confronto con i risultati ottenuti in altri settori dalla ricerca storica italiana. All'origine di questo ritardo, o meglio di questa quasi assenza, c'è un particolare elemento culturale, il pensiero pedagogico dell'idealismo italiano, che ha investito più in generale la didattica delle discipline umanistiche in Italia. Emblematico l'insegnamento di Giovanni Gentile, secondo il quale insegnare è un'arte che non si apprende:

¹ Luigi Cajani ha scritto la prima parte dell'introduzione mentre Elisabetta Corsi ha scritto la seconda. I curatori sono grati a Umberto Gentiloni, Marco Di Maggio, Luca Giangolini, Stefano Mangullo e alla redazione di Sapienza University Press per il costante, prezioso supporto nella realizzazione di un progetto complesso, reso più problematico dalla crisi sanitaria.

² Per un quadro della didattica della storia in quasi tutti gli stati europei si veda E. Erdmann - W. Hasberg (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 2011. Per gli USA si veda il dossier *The State of the Profession*, in "The History Teacher", 31, 2, 1998, pp. 221-63, con articoli che illustrano le varie strutture accademiche che si occupano di didattica della storia; nonché, per degli aggiornamenti: R.B. Olwell, *James Conant's Uncompleted Revolution: Methods Faculty and the Historical Profession, 1978-2004*, in "The History Teacher", 39, 1, 2005, pp. 33-41, e W.J. Warren - D.A. Cantu (eds.), *History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation*, Information Age Publishing, Charlotte (NC), 2008. Per il Canada: P. Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, University of British Columbia Press, Vancouver 2011.

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è [...] un atto assoluto senza precedenti e senza seguenti; un atto, in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere³.

Ne consegue che è ciò che serve all'insegnante è solo la conoscenza della materia, da cui scaturisce naturalmente la capacità di trasmetterla ai discenti, senza bisogno di una tecnica didattica. «Basta sapere la storia per insegnarla bene»: con questa frase Ivo Mattozzi, uno dei rari esperti italiani di didattica della storia, sintetizza icasticamente il sentire diffuso nell'università italiana e nella scuola secondaria, in particolare quella superiore. E continua:

[questa] è un'affermazione giocata contro la didattica per sentenziarne l'inutilità o almeno la superfluità. Con due conseguenze, secondo chi formula tale pensiero: 1. Non ci sarebbe bisogno di corsi di specializzazione all'insegnamento; 2. Per professionalizzare i futuri insegnanti è meglio insistere con corsi sulle conoscenze storiche monografiche⁴.

La visione idealistica della didattica ha prodotto altresì un grande ritardo nella formazione degli insegnanti di scuola secondaria, che nella maggior parte degli Stati europei è stata istituzionalizzata fin dall'inizio degli anni '70⁵. Solo una legge del 1990⁶ stabilì che le università se ne occupassero attraverso apposite scuole di specializzazione *post lauream*. Fino ad allora invece si accedeva alla cattedra nella scuola attraverso un concorso che valutava soltanto le conoscenze disciplinari, senza nessun aspetto didattico.

³ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, *Pedagogia generale*, Gius. Laterza & figli, Bari 1923 (1912¹), p. 114.

⁴ I. Mattozzi, *Dal sapere storico alla didattica della storia*, in *La formazione degli insegnanti di storia: bilancio delle SSIS e prospettive. Atti del convegno svoltosi a Bologna il 17 ottobre 2008*, a cura di R. Parisini, in "Storia e Futuro", 23, giugno 2010 (online: www.storiaefuturo.eu).

⁵ Eurydice, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. 3: *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale - istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles 2002. In particolare per quanto riguarda la didattica della storia si veda A. Ecker, *The Education of History Teachers in Europe — A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study"*, in "Creative Education", 9, 2018, pp. 1565-610.

⁶ Legge 19 novembre 1990, n. 34: *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 274, 2 novembre 1990.

Questa legge ebbe l'effetto di far nascere qua e là nelle università italiane alcuni insegnamenti di didattiche disciplinari. Nel decreto del 1994 che istituiva i settori scientifico-disciplinari⁷ si trova l'elenco delle denominazioni di tutti gli insegnamenti allora attivi nell'università, e fra questi figurano didattiche di varie materie scolastiche, fra le quali "Didattica della storia" e "Metodologia e didattica della storia". Mancano dati sul numero e sulla localizzazione di questi due insegnamenti, ma molte osservazioni consentono di affermare che si trattò di pochi e in genere effimeri casi, con l'eccezione dei corsi tenuti da Antonio Brusa a Bari e dal già ricordato Mattozzi a Bologna. Quando dunque la formazione iniziale degli insegnanti venne finalmente avviata nell'anno accademico 1999-2000 con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)⁸, ben pochi erano i docenti esperti di didattica della storia, e inevitabilmente, come notano Gaetano Greco e Andrea Zannini, quasi tutti i corsi furono semplicemente «fotocopie [...] dei corsi tradizionali universitari»⁹, in cui era del tutto assente l'aspetto didattico, con pochissime ancorché notevoli eccezioni¹⁰. La formazione degli insegnanti procedette per di più in maniera incerta e discontinua, segno della mancanza di una chiara e coerente strategia, sia a livello ministeriale che accademico. Le SSIS, che avevano durata biennale, vennero ben presto chiuse, nel 2008-2009, e da allora la formazione degli insegnanti è entrata in una fase di grande confusione, con momenti di vuoto intervallati da due corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e uno di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS)¹¹, tutti annuali, seguiti dal percorso di Formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente (FIT)¹², istituito nel 2017. Le legge prevedeva

⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 12 aprile 1994: *Individuazione dei settori scientifico-disciplinari degli insegnamenti universitari, ai sensi dell'art. 14 della legge 19 novembre 1990, n. 341*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 184, 8 agosto 1994, Supplemento ordinario, 112.

⁸ G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti. Seconda edizione aggiornata*, Carocci, Roma 2001.

⁹ G. Greco - A. Zannini, *La didattica della storia e l'esperienza delle Ssis*, in "Mundus", 3-4, 2009, pp. 64-8, qui p. 66.

¹⁰ A. Brusa, *La formazione dei docenti di storia fra letteratura internazionale, esperienze italiane e pavesi*, in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano 2008, pp. 29-68.

¹¹ C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp. 139-63.

¹² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59: *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma*

che il percorso FIT avesse una durata di tre anni, articolato su un primo anno di specializzazione, seguito da due anni di tirocinio nella scuola, alla fine del quale si sarebbe ottenuta l'abilitazione. La novità interessante di questo sistema è che prevedeva fra i requisiti di accesso il conseguimento di 24 crediti formativi universitari (CFU), acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare, nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, fra cui vennero comprese anche le didattiche disciplinari¹³. Il percorso FIT venne comunque abolito già nel 2018¹⁴, a ennesima riprova del caos in cui naviga la formazione degli insegnanti, e attualmente l'abilitazione all'insegnamento si ottiene direttamente tramite un concorso *post lauream*.

Nonostante questo contesto doppiamente sfavorevole, a livello accademico e a livello ministeriale, nel mondo della scuola dagli anni '70 si è sviluppato verso la didattica della storia un interesse spesso vivace, anche se inevitabilmente limitato e discontinuo. Ne sono state protagoniste associazioni di insegnanti, due generaliste, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)¹⁵ e il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi)¹⁶, nonché due specifiche, l'associazione Clio '92, fondata da Mattozzi¹⁷, e il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS), fondato nel 1983 all'interno dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI, che dal 2017 ha preso il nome di Istituto Nazionale Ferruccio Parri)¹⁸. Va anche ricordato che il Ministero

dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b, della legge 13 luglio 2015, n. 107, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 112, 16 maggio 2017, Supplemento ordinario, 23/L.

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale 10 agosto 2017, n. 616: *Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59, e Allegato A: Obiettivi formativi relativi ai 24 CFU/CEFA di cui all'art. 2 comma 4.*

¹⁴ Legge 30 dicembre 2018, n. 145: *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 302, 31 dicembre 2018, Supplemento ordinario, 62.

¹⁵ P. Falteri - G. Lazzarin (a cura di), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MCE*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1986.

¹⁶ E. Colonna - M. D'Onofrio (a cura di), *1972-2012: 40 anni di Cidi per una scuola migliore*, Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Roma 2012.

¹⁷ Sull'attività di questa associazione si veda I. Mattozzi, *L'associazione Clio '92*, in "Mundus", I, 2, 2008, pp. 266-71.

¹⁸ Sull'attività del Landis si vedano A. Delmonaco, *Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insml i e nel Landis*, in "Italia contemporanea", 219, giugno 2000, pp. 322-7, e M.L. Marescalchi, *Il Landis - Laboratorio nazionale per la didattica della storia*, in "Mundus", 2-3-4, 2009, pp. 248-51. In particolare sull'Istituto per la storia della resistenza e della società

della Pubblica Istruzione, in assenza di un programma di formazione iniziale degli insegnanti, ha organizzato molte e diverse iniziative di aggiornamento in servizio, che hanno riguardato anche la didattica della storia, per lo più tramite una sua struttura apposita, gli Istituti di Ricerca Regionali, di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE). Mancano ricerche sistematiche sui contenuti di questi corsi e sui loro effetti sulle pratiche didattiche, ma molti indizi fanno ritenere che almeno questi ultimi non siano stati rilevanti¹⁹.

Questo attivismo dal basso, di cui sono testimonianza pubblicazioni di valore assai vario, creò alla fine degli anni '70 un mercato, minoritario ma comunque significativo, per manuali didatticamente innovativi. Ciò spinse un'importante casa editrice del settore, le Edizioni scolastiche Bruno Mondadori di Milano, a raccogliere un gruppo di esperti, guidato da Alberto De Bernardi, Scipione Guarracino e Roberto Maragliano, per elaborare una serie di manuali di storia, che davano in particolare ampio spazio al laboratorio, e che cominciarono ad uscire agli inizi degli anni '80²⁰. La casa editrice affiancò questa operazione commerciale con un insieme di iniziative scientifiche e di formazione: la rivista "I Viaggi di Erodoto", pubblicata fra il 1987 e il 2001, la collana *Laboratorio*, che

contemporanea in provincia di Alessandria si veda L. Ziruolo, *Per una storia della didattica della storia. La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMLI e i primi dieci anni della Sezione ISRAL*, in "Quaderno di storia contemporanea", 60, 2016, pp. 151-60.

¹⁹ Una ricerca condotta fra il 1999 e il 2002, che ha coinvolto un campione nazionale di 473 insegnanti di storia della scuola di base e della scuola secondaria, ha mostrato che il 94% di loro aveva frequentato uno o più corsi di aggiornamento, ma solo il 16,2% faceva ricorso alla pratica didattica del laboratorio. S. Stefanizzi, *Dalla ricerca quantitativa all'indagine campionaria*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, *Testimoni di Storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*, Istituto Statale di Istruzione Secondaria "Vittoria Colonna", Roma 2004, pp. 85-100. Una ricerca condotta nel 1989 dall'Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea in provincia di Alessandria su un campione di 558 insegnanti di storia di scuola secondaria di quella provincia (pari al 77,5% del totale) ha concluso che «la sperimentazione di nuove strade (in direzione della didattica della ricerca, di cui molto si è parlato negli ultimi anni) non coinvolgerebbe più del 15 o 20% del totale degli insegnanti». G. Rinaldi - L. Ziruolo (a cura di), *La Storia a scuola. Due ricerche*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2000, p. 96.

²⁰ Fra i numerosi manuali cito, per la scuola media: *Storia*, volumi 1, 2, 3, 1982; *Nuova storia*, volumi 1, 2, 3, 1987; A. Brusa - L. Bresil, *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, volumi 1, 2, 3, 1994-1996; e per le scuole secondarie superiori: S. Guarracino, *Storia dell'età medievale*, 1982; Id., *Storia dell'età moderna*, 1982; P. Ortoleva - M. Revelli, *Storia dell'età contemporanea*, 1982; A. De Bernardi - S. Guarracino, *L'operazione storica: 1. Il Medioevo, 2. L'età moderna, 3. L'età contemporanea: 1. l'Ottocento, 2. il Novecento*, 1986-1987.

pubblicò poco più di una decina di volumi, fra i quali un fondamentale studio di Gianni Di Pietro sui programmi di storia italiani²¹; e infine due convegni nazionali che ebbero un grande successo di pubblico²². Tutto finì però nel nulla dopo una ventina d'anni, con il cambiare della politica commerciale della casa editrice.

I programmi di storia che vennero riformati nel corso degli anni risentono in varia misura di questo attivismo, giacché il ministero coinvolse nella stesura alcuni dei loro protagonisti. Ad esempio il programma di storia della scuola media del 1979 era impostato sull'articolazione di finalità, obiettivi e indicazioni metodologiche di carattere laboratoriale²³, e ampio spazio alla metodologia si trova anche nei programmi Brocca per le superiori, pubblicati fra il 1991 e il 1992²⁴, nonché nei programmi per gli istituti professionali del 1997²⁵. Ma senza un'adeguata formazione degli insegnanti queste innovazioni non riuscirono a cambiare sostanzialmente la pratica didattica.

Per completare il quadro delle vicende della didattica della storia in Italia vanno ricordati gli scritti dei pochi docenti universitari e studiosi che vi si sono dedicati, quali i già citati Brusa, Guarracino e Mattozzi²⁶,

²¹ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1991.

²² Il primo convegno si tenne a Riva del Garda dall'11 al 13 novembre 1993 sul tema "Novecento. Teoria e storia del XX secolo", e gli atti sono stati pubblicati in "I viaggi di Erodoto", 22, gennaio-aprile 1994, pp. 98-339. Il secondo si tenne a Rimini dal 22 al 24 novembre 2001 sul tema "Mappe del Novecento", e gli atti sono stati pubblicati sempre sulla stessa rivista, in un numero speciale come supplemento al volume 43-44, ottobre 2000-marzo 2001, pp. 5-271.

²³ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto ministeriale 9 febbraio 1979: *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 50, 20 febbraio 1979, Supplemento ordinario.

²⁴ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 56, 1991; e *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, tomo I e II, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 59-60* e 59-60**, 1992.

²⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto ministeriale 31 gennaio 1997: *Revisione dei programmi di storia per il triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi post qualifica, e del programma di italiano per il terzo anno dei corsi di qualifica dell'istruzione professionale*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 36, 13 febbraio 1997, Supplemento ordinario, 31.

²⁶ Menziono solo alcune delle loro numerose pubblicazioni: A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma 1986; Id., *La programmazione di storia*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993; S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1980; S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia: per insegnanti di*

e Giuseppe Ricuperati²⁷, e il dibattito sulla storia generale aperto da Edoardo Grendi su Quaderni storici nel 1979²⁸, nonché alcune ricerche sugli insegnanti²⁹ e sugli studenti³⁰. Complessivamente, nel corso di cinquant'anni non poco è stato fatto, ma in assenza di un impegno organico e continuativo a livello universitario tutto si è disperso.

All'inizio del ventunesimo secolo, comunque, sotto la spinta delle varie iniziative ministeriali per la formazione degli insegnanti, dalla SSIS in poi, il mondo degli storici italiani ha cominciato a mostrare interesse per la didattica della storia. Sono stati pubblicati i primi manuali di didattica della storia³¹, e la Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM) ha creato una commissione didattica nel 2008, organizzando l'anno seguente a Manfredonia un convegno sulla didattica³². La Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO) ha organizzato a sua volta fra il 2017 e il 2019 tre convegni, a Roma, Verona e Siracusa, e nel

scuola media e superiore, Editori Riuniti, Roma 1986; Id., *La realtà del passato. Saggi sull'insegnamento della storia*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1987; I. Mattozzi, con contributi di E. Guanci, M.G. Lazzarin, E. Perillo, M.T. Rabitti, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza 1990.

²⁷ G. Ricuperati, *Clio e il centauro Chirone: interventi sull'insegnamento della storia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1989; Id., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005.

²⁸ E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in "Quaderni storici", 41, maggio-agosto 1979, pp. 698-707. Seguirono, su quel numero e sui numeri 42, 43, 45 e 46, interventi di Claudio Costantini, Sergio Anselmi, Alberto Caracciolo, Pasquale Villani, Paolo Macry, Ivo Mattozzi, Enrico Artifoni, Giuseppe Sergi, Giacomina Nenci e Francesco Pitocco, con una replica di Grendi.

²⁹ E. Guerra - I. Mattozzi (a cura di), *Insegnanti di storia*, CLUEB, Bologna 1994.

³⁰ N. Baies - E. Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, CLUEB, Bologna 1997. L'Italia ha partecipato nel 1995 alla ricerca europea Youth and History: per le analisi del campione italiano si vedano E. Lastrucci, *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in M. Angvik - B. von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political attitudes among Adolescents*, vol. A, Edition Körber-Stiftung, Hamburg 1997, pp. 344-53, nonché L. Cajani, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico*, in F. Lanthaler (a cura di), *Jugend und Geschichte / I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein / Un'indagine sulla coscienza storica*, Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico/ Institut Pedagogisch, Bolzano 1997, pp. 229-50.

³¹ W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Firenze 2006; G. Greco - A. Mirizio, *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la storia nella Scuola Secondaria*, UTET - De Agostini, Novara 2008; P. Bernardi - F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET - De Agostini, Novara 2012².

³² Gli atti sono stati pubblicati in "Mundus", 3-4, 2009, pp. 62-91.

frattempo la Giunta centrale per gli studi storici ha creato un Coordinamento fra le varie associazioni di storici e ha organizzato un convegno a Roma nel 2018³³. La spinta decisiva verso una istituzionalizzazione della didattica della storia nell'università è venuta però dal percorso FIT, che, pur avendo avuto una vita effimera, ha lasciato un'eredità importante, i 24 CFU, che sono rimasti come requisito necessario per accedere al concorso. Questa normativa ministeriale, insieme all'incipiente interesse del mondo degli storici per la didattica, ha avuto come conseguenza un improvviso fiorire di insegnamenti di didattica della storia nelle università italiane, creando un contesto che potrebbe costituire il primo passo per un'affermazione di questo settore storiografico anche in Italia.

Il dossier e il contesto internazionale

Il dossier che qui presentiamo ha l'obiettivo di rispondere alle esigenze di questi nuovi insegnamenti, presentando alcuni esempi del complesso lavoro sulla didattica della storia. Esso invita ad una riflessione che mette in luce, seppur parzialmente, la multivocalità di un dibattito nel quale, purtroppo ancora oggi, il nostro paese è presente solo in modo marginale. Ciò si deve, come è stato detto nella prima parte di questa introduzione, soprattutto ad una certa atavica avversione per la formazione professionale dei docenti di ogni ordine e grado. Tuttavia, pur tra resistenze, il momento sembra propizio perché si innesti un significativo cambio di paradigma nel mondo della scuola e dell'università, per quanto riguarda la formazione professionale dei docenti.

Il dossier si apre con la versione italiana di un importante saggio del filosofo della storia Jörn Rüsen, seguito dal saggio di Wolfgang Hasberg; entrambi riflettono importanti filoni della didattica della storia in Europa. Il continente americano è rappresentato dal saggio di Everardo Perez Manjarrez sulla didattica della storia in Messico, quello africano dal saggio di Mostafa Hassani Idrissi e Abdelaziz Ettahiri sul Marocco, e infine quello eurasiatico è rappresentato dal saggio di Victor Shnirelman sulla Russia. L'ambito italiano è rappresentato dai contributi di Ariela Desio e Antonio Brusa, caratterizzati da un dialogo fecondo con la ricerca internazionale.

Le riflessioni di Jörn Rüsen e – in qualche misura – anche quelle di Wolfgang Hasberg ci invitano a ripensare la tradizione storicistica della filosofia

³³ S. Adorno, *Pensare la didattica*, in Id., L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 11-28, qui p. 13.

tedesca, ma nella versione critica di Hans Georg Gadamer. Il saggio di Rüsen, pubblicato dapprima in inglese nel 2011, ha avuto un impatto significativo in diversi contesti culturali, compreso quello brasiliano³⁴. Per questo motivo abbiamo ritenuto utile farlo conoscere ai lettori italiani. Esso si pone l'ambizioso scopo di definire cosa sia la coscienza storica alla luce della società odierna, permeata dalla comunicazione e dall'incontro-scontro tra diverse culture. Per far fronte alle innumerevoli sfide che questo complesso sistema di reti rappresenta per gli uomini e le donne della contemporaneità, Rüsen propone un nuovo Umanesimo, nel quale lo studio della storia universale, connotata da un tempo storico unitario, si confronta con la pluralità dell'essere umano. Sia per Rüsen, sia per Hasberg, la coscienza storica è anzitutto, in senso gadameriano, "coscienza di vita"³⁵, mentre il processo interpretativo, ermeneutico, proprio del pensiero storico, consiste nel vedere il mondo dalla prospettiva dell'Altro. Per Gadamer, «la coscienza storica, che è impregnata della conoscenza dell'essere altro, dell'estraneità di mondi storici estranei e che aspira faticosamente a tenere divisi i propri concetti e i concetti di quei tempi e mondi estranei, con un enorme sforzo del conoscere che pensa storicamente, alla fine media pur sempre queste due concettualità»³⁶. Per Gadamer la mediazione avviene attraverso l'empatia (*Einfühlung*), un concetto poi ripreso da Hannah Arendt ed elaborato come atto del "visitare l'altro", in quanto frutto di un "pensiero decentrato", cioè di un pensiero mediante il quale ci collochiamo fuori dal nostro centro³⁷. Sviluppando questa linea di pensiero, Wolfgang Hasberg suggerisce che compito della didattica della storia è quello di sviluppare una relazione riflessiva con l'Altro non solo situandola temporalmente nel passato, ma soprattutto nel presente. Sviluppare la coscienza storica coincide quindi

³⁴ J. Rüsen, *Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics*, in P. Eliasson, C. Rönqvist, K. Nordgren (eds.), *The Processes of History Teaching: An International Symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th-7th 2009*, Karlstads Universitet, Karlstad 2011, pp. 15-33. Ripubblicato nella rivista brasiliana "Antíteses", 5-10, 2012, pp. 519-36. In questo dossier il titolo in inglese del contributo compare in una versione leggermente differente.

³⁵ H.G. Gadamer, *Il problema della storia nella filosofia tedesca contemporanea* (1943), in Id., *Verità e metodo*, vol. 2: *Integrazioni*, Bompiani, Milano 2004, p. 37.

³⁶ Gadamer, *La continuità della storia e l'attimo dell'esistenza*, ivi, p. 97.

³⁷ Per una discussione analitica del concetto di "visita" in Arendt e del suo valore sul piano pedagogico, si veda G. Biesta, *Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world*, in "Journal of Educational Administration and History", 2, 48, 2016, pp. 183-92. Per una riflessione sulla coscienza storica e le sue implicazioni politiche, si veda R. Trop - A. Persson, *On historical thinking and the history educational challenge*, in "Educational Philosophy and Theory", 52, 8, 2020, pp. 891-901.

con il comprendere il senso del nostro stare al mondo. Questo aspetto è talmente cruciale che la formazione della coscienza storica è oggi l'oggetto principale di studio nel campo della didattica della storia in Germania. Esso però, secondo Hasberg, corre sovente il rischio di dipendere eccessivamente dalla supposta oggettività e applicabilità di dati empirici spesso raccolti in ambiti disciplinari diversi. Al contrario, la limitatezza di dati empirici raccolti attraverso sondaggi tra studenti di discipline diverse, mal si presta alla costruzione di una teorica e pratica della didattica della storia che, nel pensiero di Hasberg, è un concetto di terzo livello e, perciò stesso, ha una profonda valenza ontologica nella misura in cui interroghiamo il passato per comprendere il senso del nostro abitare il mondo nella contemporaneità. Per questo motivo i dati acquisiti attraverso sondaggi empirici necessariamente limitati nei campioni analizzati non devono condurre a conclusioni estensive rispetto al tipo di coscienza storica che da essi deriva. Non necessariamente gli studenti intervistati utilizzano i dati fattuali (concetti di primo livello) e li organizzano per produrre conoscenza storica attraverso strumenti analitici univoci (concetti di secondo livello), perché appunto in questo processo intervengono altri fattori: culturali, di contesto, linguistici, che attengono alle singole individualità e che non sono immediatamente evidenti e facilmente quantificabili³⁸. In sintesi possiamo dire che, partendo dalla centralità della coscienza storica, Hasberg ripercorre le tappe salienti della ricerca empirica in didattica della storia, ambito sul quale abbiamo ritenuto di porre l'accento proprio perché poco presente in Italia, mostrandone la varietà e le potenzialità ma anche le possibili fallacie. La dimensione empirica della ricerca sul processo di formazione della coscienza storica è sviluppata anche da Everardo Perez Manjarrez.

Lungi dall'essere incontro con l'altro, la formazione della coscienza storica nel Messico post-coloniale è sostanzialmente incontro con la propria identità. Everardo Perez Manjarrez ripercorre il modo in cui la costruzione della coscienza storica nel Messico moderno coincide con la definizione di una *mexicanidad*, un modo di essere che, come bene lo ha descritto Octavio Paz, oscilla tra il desiderio di ribellarsi all'eredità coloniale e la sua accettazione. La lucida analisi di Perez Manjarrez mostra come il Messico moderno si costruisca anche grazie ad un modello di istruzione nazionalistica che è il risultato della combinazione di ideali nazionalisti,

³⁸ Per una sintesi efficace sull'uso dei concetti di terzo livello nella didattica della storia si veda F. Alvé, *Opening the Pandora's Box? - Third-order Concepts in History Education for Powerful Knowledge*, in "El futuro del pasado. Revista electrónica de historia", 12, 2021, pp. 245-63, DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.

liberali, rivoluzionari e socialisti. Questo modello risente del forte sciovinismo che ancora oggi caratterizza la società messicana. Benché la migrazione, soprattutto verso gli Stati Uniti, sia intensa e lo stile di vita dei messicani nei grandi centri urbani come il Distretto Federale di Città del Messico, Guanajuato o Monterrey, risenta molto dell'influenza americana, gli stranieri sono ancora oggi visti come *los hijos de la chingada*, poco affidabili, incomprensibili, sicuramente in mala fede³⁹. Questo atteggiamento si riflette in una certa misura nei programmi scolastici così come in quelli universitari: in essi la storia è quasi esclusivamente storia nazionale, nella quale prevale la tensione tra un'identità comune frutto di una costruzione coloniale e la natura multietnica della società messicana.

Seguono nel dossier due saggi che affrontano uno dei problemi fondamentali dell'insegnamento della storia, quello del suo complesso rapporto con il potere politico, con la memoria pubblica e con la ricerca storiografica. Il saggio di Victor Shnirelman sulla Russia ricostruisce dettagliatamente le vicende dell'insegnamento della storia nell'era di Putin, caratterizzata da una serie di tentativi di controllo politico. Il saggio affronta in conclusione una questione tanto cruciale quanto ancora poco studiata, ovvero l'efficacia di un insegnamento della storia improntato all'apprendimento delle conoscenze e alla formazione delle opinioni.

Il saggio di Mostafa Hassani Idrissi e Abdelaziz Ettahiri tratta invece un episodio particolarmente controverso legato alla storia del colonialismo francese in Marocco, il *dahir berbère*, un regolamento emanato nel 1930, con cui veniva introdotto uno statuto giudiziario speciale per le tribù amazigh, creando così uno strumento mirante a dividerle dalla popolazione araba del paese, in un'ottica di *divide et impera*. Gli autori mostrano come l'interpretazione di questa vicenda sia diventata oggetto di controversia nel dibattito politico e storiografico fra i due gruppi culturali marocchini, fino a investire anche i manuali di storia prodotti dopo l'indipendenza sotto controllo statale, che mirano a trasmettere un'immagine omogenea dell'identità nazionale.

Il saggio di Ariela Desio si muove nel contesto italiano, con un'analisi del modo in cui viene trattata la decolonizzazione nei manuali recenti per le scuole secondarie superiori, analisi nella quale risalta la permanenza di un approccio eurocentrico che porta a un'insufficiente presentazione della cultura e della società dei paesi colonizzati. Il dossier si chiude con il saggio di Antonio Brusa, che offre una panoramica critica degli strumenti dell'insegnamento della storia: il manuale, la lezione

³⁹ O. Paz, *El laberinto de la soledad*, Fondo de cultura económica, México 1950, p. 83.

e il laboratorio sui documenti, alla luce del dibattito internazionale sulla formazione del pensiero storico.

Sebbene non sia possibile in questa sede offrire un panorama esaustivo del dibattito internazionale, vorremmo almeno fornire alcuni spunti per ulteriori approfondimenti.

Quando, nel 2004, si tenne la prima di *The History Boys*, lo scenario che Alan Bennett aveva tratteggiato nella fortunata *pièce* teatrale era già in piena trasformazione: la storia aveva cessato di essere considerata come la disciplina più appropriata per la formazione della classe politica, almeno non lo era più per i giovani rampolli dell'*upper-class* britannica⁴⁰.

In un articolo che ha suscitato molto scalpore a livello mondiale, apparso su "The Economist" il 20 luglio 2019, l'autore lamentava il costante declino della storia come disciplina accademica, reso ancor più evidente dal vistoso calo delle immatricolazioni ai corsi universitari in storia sia negli Stati Uniti sia nel Regno Unito. Secondo l'autore ciò era dovuto principalmente al fatto che gli storici di professione avevano smesso di occuparsi delle "grandi questioni" per racchiudersi nel loro bozzolo di iper-specializzazione, occupandosi di temi sempre più circoscritti e irrilevanti.

L'offerta didattica, parimenti, aveva cessato di essere incentrata sulle "great matters of state" per concentrarsi sugli emarginati piuttosto che i potenti, i poveri invece dei ricchi, la vita quotidiana invece del Parlamento:

These fashions were a valuable corrective to an old-school history that focused almost exclusively on the deeds of white men, particularly politicians. But they have gone too far. Indeed, some historians almost seem to be engaged in a race to discover the most marginalised subject imaginable. What were once lively new ideas have degenerated into tired orthodoxies, while vital areas of the past, such as constitutional and military affairs, are all but ignored⁴¹.

Se quindi non si poteva fare a meno di guardare con favore ai cambiamenti subiti dai programmi scolastici di storia, tali trasformazioni si erano però tradotte in una moda che sembrava dare maggiore prevalenza ai temi marginali rispetto a quelli inerenti la costituzione o l'assetto militare.

Ovviamente l'articolo aveva suscitato innumerevoli reazioni nella comunità accademica anglo-americana, ma anche qualche strenua difesa,

⁴⁰ A. Bennett, *The History Boys*, Faber and Faber, London 2004.

⁴¹ Bagehot, *The Study of History is in Decline in Britain*, in "The Economist", July 20, 2019, p. 49.

benché presentata in modo indiretto⁴². È il caso dell'articolo apparso su "The Atlantic" dal titolo *We Need a New Science of Progress*, nel quale gli autori lamentavano l'assenza di un movimento intellettuale che si concentrasse sulla comprensione delle dinamiche del progresso⁴³.

Anche in questo caso la necessità di un nuovo ambito disciplinare dedicato ai cosiddetti *Progress Studies* era dettata dal bisogno di restituire alla storia in quanto disciplina accademica la dignità e l'autorevolezza che si riteneva avesse perduto a causa delle trasformazioni interne subite a seguito del processo di decolonizzazione. Questi dibattiti hanno avuto una risonanza limitata nel nostro paese, per questo riteniamo possa essere stimolante darne conto in questa sede⁴⁴.

I termini dell'acceso dibattito intorno al declino della storia come disciplina privilegiata per la formazione professionale della classe dirigente britannica sono evocati in un recente volume di Priya Satia: *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, nel quale l'autrice discute il modo in cui i programmi di storia sono stati depurati delle atrocità commesse durante l'epoca coloniale. Anche se, secondo Satia, «the UK history curriculum erases and whitewashes the history of empire», programmi televisivi, documentari, novelle e romanzi continuano a difendere il ruolo dell'Impero nella lotta al nazismo o esaltano l'immagine dell'Impero liberale, senza il quale oggi non ci sarebbero ferrovie o industrie in India. Nel contempo, la Brexit è stata alimentata anche da frange neonaziste che hanno visto nell'immigrazione di colore una minaccia all'integrità nazionale⁴⁵.

⁴² Si vedano gli estratti di alcune delle lettere pervenute in *On the teaching of history, Letters to the editor*, in "The Economist", August 17, 2019: <https://www.economist.com/letters/2019/08/15/letters-to-the-editor>.

⁴³ P. Collison - T. Cowen, *We Need a New Science of Progress*, "The Atlantic", July 30, 2019, citato in P. Satia, *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, Allen Lane, Penguin Books, London 2020, p. 283.

⁴⁴ Al contrario tutte le maggiori testate italiane hanno dedicato almeno un articolo alla recentissima notizia dell'abolizione del Dipartimento di studi greci e latini dell'Università di Howard, l'ateneo simbolo degli afroamericani. L'evento ha suscitato un ampio dibattito che ha coinvolto accademici e divulgatori, a sottolineare il diverso statuto che in Italia gli studi filologici e classici godono rispetto agli studi storici. Si veda l'editoriale di Luciano Canfora che introduce l'articolo di S. Rebenich, *I Classici "decolonizzati"*, pubblicato in traduzione su "Quaderni di storia", 47, 93, 2021, pp. 5-11. Sono grata a Luigi Cajani per avermi segnalato questo articolo. Tra gli articoli apparsi sulla stampa si segnala quello di M. Persivale, *Howard University, l'ateneo simbolo degli afroamericani cancella gli studi classici*, in "Corriere della Sera", 21 aprile 2021: https://www.corriere.it/esteri/21_aprile_20/howard-university-l-ateneo-simbolo-afroamericani-cancella-studi-classici-dcef8b3a-a206-11eb-b3ed-ec5b64f415b7.shtml.

⁴⁵ P. Satia, *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, cit., p. 283.

Tutto ciò è reso possibile dalla sovrapposizione dei luoghi nei quali la storia si produce; «we are all amateur historians with varying degrees of awareness about our production», sostiene l'autrice non senza un certo fatalismo⁴⁶. Ciò perché gli storici di professione non controllano né il passato né il presente e la storia che essi producono «flows into a vast lake of historical production to which politicians, 'popular historians', museums, novels, films, TV dramas, activists and countless members of the public contribute»⁴⁷. La proposta di Priya Satia si può riassumere come segue: la forma commemorativa (*memorialization*) della *public history* è fondamentale affinché la storia in quanto disciplina di studio possa emendarsi dalla complicità con il potere e l'impero⁴⁸. Non si può non rilevare però che vi sia un pericolo intrinseco nelle forme di trasmissione semplificata e unilaterale delle *memorialization* veicolate da taluni *popular historians*.

È compito della scuola integrare il curriculum di storia con la *public history*, assumendola però non in modo acritico ma come oggetto di decostruzione e analisi⁴⁹. Per chiarire questo punto, desideriamo invitare il lettore a tornare indietro con il pensiero ai primi anni '90, quando cioè la pedagogia iniziò ad essere più profondamente stimolata dagli studi sulla mente e la genesi dell'apprendimento.

In un volume del 1991, tradotto in italiano con un titolo abbastanza fuorviante, Howard Gardner affermava che:

Le cose che abbiamo scoperto sui principi dell'apprendimento e dello sviluppo umano sono in netto contrasto con le pratiche divenute consuete nelle scuole così come queste si sono diffuse in tutto il mondo⁵⁰.

Dopo aver illustrato la varietà dei modi di comprendere, sviluppati a partire dalle conoscenze sensomotorie e simboliche di primo livello che si suppone tutti i bambini siano in grado di acquisire in età prescolare, Gardner spiega che la capacità di integrare i modi di conoscere prescolastici con quelli

⁴⁶ Satia cita a questo riguardo M.-R. Trouillot, *Silencing the Past. Power and the Production of History*, Beacon Press, Boston 1995.

⁴⁷ P. Satia, *Time's Monster*, cit., pp. 282-3.

⁴⁸ Ivi, p. 280 ss.

⁴⁹ Cfr. L. Cajani, *La storia dentro e fuori l'aula scolastica*, in "Il Bollettino di Clio", 21, N.S., 15, 2021, pp. 66-73.

⁵⁰ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (titolo originale: *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, 1991), Feltrinelli, Milano 2021⁷ (ed. it. 1993³), p. 153.

scolastici e disciplinari, o anche di accantonare, qualora tale integrazione non fosse possibile, le forme di conoscenza prescolastiche e di sostituirlle con quelle scolastiche, richiede uno sforzo immane da parte degli studenti, sforzo che non sempre conduce ai risultati attesi, anche perché la scuola non è preparata a sostenerli nell'impresa. Il risultato è che i saperi acquisiti dagli allievi mediante un modello didattico che, ai tempi in cui Gardner scriveva, era sostanzialmente trasmissivo, risultavano in molti casi inefficaci ogni qualvolta gli allievi erano stimolati ad applicarli in contesti diversi da quelli nei quali erano stati appresi. In altre parole, se posti di fronte alla risoluzione di problemi scientifici formulati in modo insolito o all'analisi di episodi o di fonti storiche o letterarie sconosciute, molti allievi reagivano comportandosi, rispettivamente, da aristotelici (cioè affidandosi al "senso comune" secondo cui gli oggetti si muovono nella direzione in cui sono spinti, dimostrando così di non saper applicare le leggi del moto di Newton), o formulando giudizi stereotipati e convenzionali, anche quando avevano superato brillantemente le prove di verifica dell'acquisizione dei saperi che avrebbero dovuto proficuamente mobilitare per la risoluzione di quei problemi o per l'analisi critica di quelle fonti⁵¹. Secondo Gardner la mancata integrazione tra conoscenze di primo livello e conoscenze scolastiche è la ragione per la quale un così alto numero di studenti, compresi gli studenti universitari, dimostra di non saper fare uso delle conoscenze disciplinari acquisite quando viene loro chiesto di applicarle fuori del contesto ordinario nel quale le hanno apprese. La letteratura scientifica sull'argomento si è concentrata, negli ultimi decenni, soprattutto sullo studio di casi nell'ambito delle scienze, in particolare la fisica e la matematica, meno negli studi umanistici e nella storia. Tuttavia questo fenomeno è ancora piuttosto frequente, non solo nella scuola, ma anche all'università. Chi di noi non ha mai sperimentato la tendenza degli studenti alla semplificazione, alla sola memorizzazione di fatti e personaggi, ignorando l'intenzione dell'autore, al ricorso a una «riflessione stereotipata, per esempio all'idea che gli individui si comportino in certi modi a causa della classe di appartenenza ("Tutti i cinesi... Tutti gli ebrei")?»⁵².

È per questo che la lettura del libro di Gardner può risultare ancora molto illuminante e senz'altro utile è la recente ristampa del volume in traduzione italiana. Gardner illustra con esempi un elenco di concezioni

⁵¹ A proposito dell'atteggiamento aristotelico e delle conoscenze errate nel campo della fisica, si veda A. Di Sessa, *Unlearning Aristotelian Physics: A Study of Knowledge-Based Learning*, in "Cognitive Science", 6, 1982, pp. 37-75. Gardner dedica molto spazio alla discussione dei casi esaminati da Di Sessa, si vedano le pp. 162-7.

⁵² H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 183.

sorprendentemente errate nel campo della meccanica, rivelate non solo da studenti privi di un'istruzione scientifica formale ma anche da un elevato numero di studenti che invece l'avevano ricevuta. Altri esempi riguardano la tendenza, da parte di un buon numero di studenti, ad applicare rigidamente gli algoritmi, per cui basta che un problema matematico venga presentato in modo leggermente diverso o che venga proposto un esempio inaspettato, perché essi falliscano, anche quando hanno superato con successo i test e le verifiche prescritte nel corso dell'anno⁵³. Basta esaminare la letteratura scientifica recente per rendersi conto di quanto questa tendenza sia ancora invalsa tra gli studenti. Rimandiamo il lettore interessato ad un approfondimento, alla visione di uno delle numerose interviste a Eric Mazur, professore di fisica all'Università di Harvard, disponibili sul web o alla lettura del suo recente volume: *Peer Instruction: A User's Manual*, un compendio dei risultati acquisiti in venti anni di sperimentazione del metodo didattico della *peer instruction*, da lui adattato ad un modello efficace di *flipped classroom* per far fronte ai problemi che abbiamo sopra descritto⁵⁴. Entrambe queste tecniche didattiche, di natura generale e trasversale nel senso che possono essere utilizzate proficuamente in più ambiti disciplinari, sono in definitiva modelli di didattica basata sull'apprendimento collaborativo (*cooperative learning*), inteso come apprendimento che pone lo studente al centro del progetto didattico (*student-centred learning*)⁵⁵.

⁵³ Ivi, pp. 155-67.

⁵⁴ E. Mazur, *Peer Instruction: A User's Manual*, Pearson, New York 2013. Si veda anche C. Crouch, J. Watkins, A. Fagan, E. Mazur, *Peer Instruction: Engaging Students One-on-one, All at Once*, 2007, per-central.org/per_reviews/media/volume1/PI-2007.pdf.

⁵⁵ Non è possibile qui neppure sintetizzare, data la ricchezza della produzione scientifica sull'argomento, i termini del dibattito sui benefici dell'apprendimento collaborativo. Rimandiamo il lettore interessato ad approfondire il tema alla consultazione delle seguenti pubblicazioni: M. Comoglio - M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996; E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Roma 1999; S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Roma 2015; Y. Sharan - S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Roma 1998; R.E. Slavin, *Student Team Learning. A Practical Guide to Cooperative Learning*, National Education Association, Washington D.C. 1991³ (1983¹). Sui siti dell'INVALSI e dell'ADI sono disponibili contenuti sulle diverse forme di apprendimento cooperativo. Vale la pena di ricordare che la ricerca sul ruolo che l'esperienza dello studente riveste nel processo di apprendimento trae le mosse dal pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey (1859-1952).

Benché Gardner non lo affermi mai direttamente, i problemi che abbiamo elencato poc'anzi sono imputabili al modello trasmissivo della lezione frontale (*teacher-centred*), ancora oggi il metodo didattico maggiormente utilizzato dai docenti di ogni ordine e grado e pressoché in ogni disciplina, eccetto nelle attività esplicitamente laboratoriali. Negli ultimi venti anni sono stati proposti diversi metodi didattici, non necessariamente alternativi alla lezione frontale ma che possono proficuamente integrarla, al fine di sviluppare negli studenti le competenze necessarie alla risoluzione di problemi formulati in modo insolito, o all'acquisizione di uno spirito critico e riflessivo che consenta loro di cogliere sfumature interpretative e molteplicità di letture e di punti di vista, soprattutto nell'ambito che qui ci occupa, quello della storia⁵⁶. Afferma Gardner:

Poiché il problema chiave di queste aree disciplinari [si riferisce alle discipline artistiche e umanistiche. N.d.C.] è la tendenza alla creazione di stereotipi, la procedura tesa a contrastarla deve affrontare questo problema direttamente e ripetutamente. Gli studenti devono avere spesso l'opportunità di adottare, nei confronti dei contenuti in questione, una molteplicità di prospettive e di atteggiamenti⁵⁷.

Se ciò non accade, infatti, gli studenti corrono il rischio di restare prigionieri di una visione unilaterale e unidimensionale, con i rischi dei quali Victor Shnirelman ci mette in guardia. Al contrario, se viene data loro la possibilità di analizzare i contenuti non solo a partire da prospettive diverse ma anche da ambiti disciplinari diversi, «i limiti dello stereotipo diventeranno loro sempre più evidenti ed emergerà con sempre maggiore chiarezza la complessità insita in ogni fenomeno umano»⁵⁸. In questo senso, molto significativo è l'invito di Antonio Brusa ad usare il manuale di storia come un repository, un archivio documentale al quale lo studente e la studentessa attingono per risolvere un problema, analizzare una fonte.

Quale potrebbe essere dunque il profilo di un insegnante competente? Per spiegare un fenomeno storico, l'insegnante deve presentare agli allievi

⁵⁶ “Competenza” è un termine controverso tra gli addetti ai lavori. Il modello didattico che mira allo sviluppo di competenze è stato di recente messo in discussione da chi sostiene che l'insegnamento della storia dovrebbe mirare all'acquisizione della cosiddetta “*powerful knowledge*”. Cfr. Chapman (ed.), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, UCL Press, London 2021; M. Young - J. Muller, *On the Powers of Powerful Knowledge*, in “Review of Education”, 3, 1, 2013, pp. 229-50. Una integrazione è tuttavia possibile, come suggerisce Brusa.

⁵⁷ H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 248.

⁵⁸ *Ibid.*

la sequenza narrativa del fenomeno, le forze politiche ed economiche coinvolte, le prospettive di *longue durée*, i metasisemi della storia, invitandoli a comparare i tipi di analisi, di controllo delle ipotesi e di sintesi; in altre parole, a cimentarsi nel ruolo di uno storico competente⁵⁹.

La figura professionale tratteggiata da Gardner trova un corrispettivo nel progetto didattico di Tuning ed in particolare in CLIOHWORLD (The European History Network), un progetto che offre modelli sperimentali per corsi di studio basati su obiettivi di apprendimento (*learning outcomes*) comuni in storia dell'integrazione europea e dell'Unione Europea, in storia mondiale e globale compresa la periodizzazione, in e-learning e risorse digitali nella didattica della storia, tra gli altri⁶⁰. Tuning Educational Structures in Europe è un progetto di innovazione didattica avviato nel 2000, al quale partecipano numerose università europee, comprese alcune università italiane, nato con lo scopo di rendere i corsi di studio comparabili e, in tal modo, attraverso lo European Credit Transfer System, favorire il riconoscimento reciproco dei titoli di studio di primo, secondo e terzo ciclo e dei crediti maturati durante i periodi di studio trascorsi all'estero dagli studenti, per esempio nell'ambito del programma Erasmus, Life Long Learning Programme. Lo scopo primario del progetto è stato in primo luogo quello di tradurre gli obiettivi strategici del Processo di Bologna in azioni concrete di rimodellamento dei corsi e programmi di studio presenti nei paesi sottoscrittori sulla base di due principi cardine: una didattica incentrata sull'apprendimento (*student centred learning*) e sulle competenze. In particolare, CLIOHWORLD (che è l'acronimo di "*Creating Links and Innovative Overviews for a New History Agenda*") è un partenariato comprendente 60 università provenienti dall'Unione Europea, dai paesi EFTA, dalla Turchia, dal Giappone e dalla Russia. L'obiettivo del consorzio è appunto quello di promuovere una didattica innovativa per l'apprendimento della storia, sia sul piano dei contenuti sia delle tecniche didattiche. Nell'introduzione alle linee guida di CLIOHWORLD si afferma che:

⁵⁹ Cfr. G. Leinhardt, *Weaving Instructional Explanation in History*, in *Learning Research and Development Center Technical Report*, University of Pittsburgh, August 1990, citato in H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 184.

⁶⁰ CLIOHWORLD, *The European History Network, Guidelines and Reference Points*, Edizioni Plus-Pisa University Press, Pisa 2011, anche scaricabile dal sito del consorzio: www.cliohworld.net. Una introduzione agli obiettivi di Tuning, condivisi anche dal nostro Ateneo, è disponibile nelle Linee guida del Team Qualità per la compilazione della Matrice di Tuning. Le Linee Guida del 2018 e del 2020, nonché la scheda introduttiva: <https://www.uniroma1.it/it/pagina/matrice-di-tuning>, sono state preparate da chi scrive negli anni di servizio presso il Team Qualità Sapienza. Ringrazio il personale dell'ufficio di supporto al Team Qualità per la predisposizione editoriale dei contenuti.

The name itself shows that the present Network is based on the idea that it is necessary to shift away from a Eurocentric view of the past, in order to develop the knowledge and the ethical and critical attitudes needed in the study of history today.

Allo scopo di fornire materiale utile allo studio e alla messa in atto di progetti didattici ispirati ai principi di Tuning, il consorzio CLIOHWORLD ha pubblicato nel 2012 un reader intitolato *World and Global History. Research And Teaching*, una raccolta di fonti e contributi originali⁶¹, curata da S. Jalagin, S. Tavera, A. Dilley. I saggi inclusi nella raccolta riflettono lo sviluppo degli studi sulla storia mondiale e globale, si soffermano su questioni terminologiche, sulle connessioni storiche e sul modo in cui la storia mondiale viene percepita dalle diverse tradizioni storiografiche, compresa quella cinese, giapponese e africana. Il reader è una vera e propria cassetta degli attrezzi, una collezione di fonti che dall'antichità al XIX secolo abbracciano il mondo dal Giappone all'Europa, accompagnate da schede introduttive atte a guidare il docente nelle attività di didattica interattiva sull'uso delle fonti per la comprensione di fenomeni come la globalizzazione, i flussi commerciali, la interconnessione tra le società contemporanee così come tra le società del mondo antico e moderno⁶².

Seppure la critica dell'eurocentrismo sia presente in gran parte dei manuali di storia di ultima generazione, essi rimangono, come risulta dall'analisi dei manuali scolastici condotta da Ariela Desio, sostanzialmente eurocentrici. Ancor meno sentito è un altro problema attinente agli studi storici e alla didattica della storia: quello più strettamente legato all'apprendimento delle discipline scientifiche. Ma in che modo la storia può stimolare l'interesse per le materie scientifiche e favorirne l'apprendimento?

Un approccio situato all'apprendimento (*situated learning*) può risultare fecondo in ambiti disciplinari che normalmente non ricorrono alla storicizzazione della disciplina allo scopo di stimolarne lo studio⁶³. L'apprendimento

⁶¹ A.K. Isaacs - G. Halfdanarson, *Introduction, Creating a New Historical Perspective: EU and the Wider World. CLIOHWORLD Guide*, Edizioni PLUS - Pisa University Press, Pisa 2011, p. VIII. Anche accessibile online: tuning2011.pdf.

⁶² CLIOHWORLD, *The European History Network*, cit., p. 43.

⁶³ Eccezion fatta ovviamente per la storia della scienza, della matematica, della biologia, tra le altre, che hanno un proprio statuto autonomo e non sono impartite nella scuola secondaria superiore ma solo in un numero limitato di corsi di studio universitari. La teoria dell'*apprendimento situato* si deve all'antropologa sociale Jean Lave, autrice, insieme ad un suo allievo, E. Wenger, di *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, tradotto in italiano come *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Edizioni Centro Studi

situato poggia infatti su tre pilastri: l'attenzione agli aspetti storici della realtà sociale, la funzione mediatrice della cultura locale, l'importanza delle pratiche e del fare nella comunicazione e nell'apprendimento. In questo senso l'*apprendimento situato* è un apprendimento collaborativo.

In ambito scientifico l'apprendimento di contenuti, algoritmi, modelli operativi, può risultare facilitato se quei contenuti, algoritmi o modelli vengono situati nel contesto storico nel quale sono stati generati. La necessità di semplificare i calcoli astronomici (e trigonometrici) condusse ad esempio John Napier (1550-1617) alla pubblicazione, nel 1614, della prima opera a stampa sui logaritmi: la *Mirifici logarithmorum canonis descriptio*. La storia del processo che dai cosiddetti "bastoncini di Nepero", attraverso la prostaferesi, porta alla definitiva invenzione dei logaritmi, è davvero avvincente e potrebbe risultare stimolante per gli studenti che in genere considerano lo studio dei logaritmi molto noioso e ripetitivo⁶⁴. Peccato che i manuali di matematica in uso nelle scuole di secondo grado non ne parlino, così accade che spesso gli studenti eseguano gli esercizi in modo meccanico e non siano in grado di pensare ai problemi concreti nei quali i procedimenti appresi possano essere utilizzati a beneficio della loro risoluzione o per snellire il processo risolutivo. Lo stesso accade nel caso della chimica o della fisica: la storicizzazione dei processi in virtù dei quali determinate leggi sono state scoperte e le relative equazioni elaborate, unita ad una didattica più empirica e laboratoriale, possono produrre risultati fecondi, anche al fine di stimolare l'interesse verso le discipline STEM,

Erickson S.p.A., Trento 1991. Per una riflessione sull'apprendimento situato e l'uso di tecnologie si vedano E. Bricchetto, *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo*, La Scuola, Brescia 2016; S. Perfetti, *Metodo degli EAS e didattica inclusiva nella scuola delle competenze*, in "Pedagogia più Didattica", 5, 2, 2019, open access. EAS equivale a Episodi di Apprendimento Situato.

⁶⁴ Per una efficace sintesi si rimanda a C.B. Boyer, *Storia della matematica*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1990 (1968¹), (ed. it. 1980), pp. 358-63. Il fatto che i logaritmi non siano riconducibili ad un unico inventore ma siano il risultato di idee sviluppate in ambiti diversi, pone una ulteriore questione che da sola richiederebbe un intero dossier, cioè il peso delle singole personalità di spicco in rapporto alle figure cosiddette "minori", nella produzione di conoscenza storica. Seppure i manuali di storia non risentano più della tradizione encomiastica, una integrazione tra storia "generalista" e storia culturale e scientifica (benché la storia della scienza sembri non riuscire a distaccarsi dai suoi eroi), potrebbe contribuire in modo significativo allo sviluppo del pensiero complesso, una delle *soft skills* il cui raggiungimento costituisce un obiettivo didattico ambizioso. Sull'utilità della storia come metodo della complessità si rimanda a F. CAMMARANO, *La "Quarta dimensione": la storia come metodo della complessità*, in "Il bollettino di Clio", 21, N.S., 15, 2021, pp. 17-21. Sulle intersezioni tra scienza (episteme) e tecnica (technè), si veda C. D. Conner, *Storia popolare della scienza*, Marco Tropea Editore, Milano 2008 (2005¹), in particolare le pp. 24-9.

nei confronti delle quali un numero ancora troppo limitato di studenti, e soprattutto di studentesse, orientano le loro scelte, una volta conseguito il diploma⁶⁵.

I saggi che presentiamo in questo dossier mostrano, nella loro multivocalità, la ricchezza della didattica della storia in quanto disciplina di studio e di ricerca. Si tratta di un campo estremamente complesso, le cui implicazioni sono di natura epistemologica, politica, ideologica e metodologica. Le prospettive che abbiamo proposto sono necessariamente parziali e lungi dall'essere esaustive. Ci auguriamo tuttavia che la loro lettura possa stimolare ulteriori approfondimenti e nuovi contributi al rinnovamento dei curricula e delle tecniche didattiche ad essi associate. Dopo tutto, pur nella ricchezza dei punti di vista e degli approcci metodologici, tutti gli studiosi impegnati nel campo della didattica della storia vedono nell'apprendimento collaborativo e nella sua dimensione esperienziale, le chiavi per la formazione di quella coscienza storica che è condizione primaria per lo sviluppo di una cittadinanza attiva.

Se l'insegnamento della storia deve mirare a favorire nello studente l'acquisizione di abilità critiche attraverso le quali pensare la storia come un insieme di problemi e non come semplice esposizione di fatti, è necessario adottare strategie educative efficaci. Una didattica innovativa si differenzia da una didattica tradizionale per il tipo di equipaggiamento del quale si dota. Una didattica che privilegi la dimensione esperienziale dell'apprendimento richiede un'accurata progettazione da parte del docente e sarebbe erroneo ritenere che, mettendo al centro lo studente, il docente sia destinato ad assumere un ruolo gregario. È vero semmai il contrario: nell'apprendimento collaborativo o situato, così come nella lezione invertita, il prospetto della lezione (*lesson plan*) scaturisce da un'attenta progettazione che va dal calibrare la durata delle diverse parti che la compongono, alla scelta delle fonti da analizzare, al tipo di esercitazioni da svolgere sino alle verifiche formative da somministrare al termine di ogni unità didattica.

Una ricerca pubblicata nel 2009 ha mostrato come un'esperienza di apprendimento mediante lo sviluppo di un progetto didattico (*project-based learning*), per esempio la realizzazione di mini documentari multimediali,

⁶⁵ Si veda D. Koliopoulos, S. Dossis, E. Stamoulis, *The Use of History of Science Texts in Teaching Science: Two Cases of an Innovative, Constructivist Approach*, in "The Science Education Review", 6, 2, 2007, pp. 44-56; alle pagine 50-6 l'articolo propone una serie di esercizi sull'elettromagnetismo e il pendolo, basati sull'analisi, rispettivamente, di un testo tratto dalle *Philosophical Transactions* e dai *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galileo.

abbia prodotto risultati molto significativi in un gruppo di studenti di scuola media⁶⁶. I modelli di apprendimento collaborativo offrono al docente innumerevoli possibilità di sperimentare, insieme ai propri allievi, forme nuove e originali di coinvolgimento, calibrate in base all'andamento e alla risposta della classe, senza dover necessariamente sacrificare i contenuti del programma ma, al contrario, rendendoli più avvincenti, stimolando la partecipazione attiva degli studenti al processo di produzione di conoscenza storica. Gli studenti possono essere stimolati all'acquisizione di un "pensiero storicizzante" o coscienza storica (*historical thinking*) attraverso una rimodulazione dei contenuti del programma che ponga l'accento sui problemi (*problem-based learning*), o che utilizzi il manuale come una sorta di archivio, come suggerisce Brusa. Questo non significa sovvertire la cronologia o sacrificare la conoscenza dei fatti per privilegiare l'acquisizione di competenze ma, al contrario, rafforzare la capacità di navigare attraverso le epoche storiche alla ricerca di problemi comuni e dei diversi modi in cui essi sono stati affrontati, rafforzando così anche la nostra coscienza di vita, dando senso al nostro stare al mondo.

LUIGI CAJANI

Sapienza Università di Roma, luigi.cajani@uniroma1.it

ELISABETTA CORSI

Sapienza Università di Roma, elisabetta.corsi@uniroma1.it

⁶⁶ P. Hernández-Ramos - S. De La Paz, *Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience*, in "Journal of Research on Technology in Education", 42, 2, 2009, pp. 151-73.