



PENSARE STORICAMENTE

Didattica, laboratori, manuali

a cura di

Salvatore Adorno

Luigi Ambrosi

Margherita Angelini



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



TEMI di STORIA

COMITATO SCIENTIFICO

Guido Abbattista (Università di Trieste), Pietro Adamo (Università di Torino), Salvatore Adorno (Università di Catania), Filiberto Agostini (Università di Padova), Enrico Artifoni (Università di Torino), Eleonora Belligni (Università di Torino), Nora Berend (University of Cambridge), Annunziata Berrino (Università di Napoli Federico II), Giampietro Berti (Università di Padova), Pietro Cafaro (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Beatrice Del Bo (Università di Milano), Giuseppe De Luca (Università di Milano), Santi Fedele (Università di Messina), Monica Fioravanzo (Università di Padova), Alba Lazzaretto (Università di Padova), Erica Mannucci (Università di Milano-Bicocca), Raimondo Michetti (Università di Roma Tre), Roberta Mucciarelli (Università di Siena), Marco Pasi (Universiteit van Amsterdam), Alessandro Pastore (Università di Verona), Lidia Piccioni (Sapienza Università di Roma), Luigi Provero (Università di Torino), Gianfranco Ragona (Università di Torino), Daniela Saresella (Università di Milano), Marina Tesoro (Università di Pavia), Giovanna Tonelli (Università di Milano), Michaela Valente (Università del Molise), Albertina Vittoria (Università di Sassari).

COORDINAMENTO EDITORIALE

Pietro Adamo, Giampietro Berti, Luigi Provero

Il comitato assicura attraverso un processo di double blind peer review la validità scientifica dei volumi pubblicati.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

PENSARE STORICAMENTE

Didattica, laboratori, manuali

a cura di

Salvatore Adorno

Luigi Ambrosi

Margherita Angelini

FRANCOANGELI



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umanistiche
(DISUM) dell'Università di Catania

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione , di <i>Fulvio Cammarano</i>	pag.	7
La didattica		
Pensare la didattica della storia, di <i>Salvatore Adorno</i>	»	11
Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina, di <i>Margherita Angelini</i>	»	29
Il curriculum verticale tra riforme ministeriali e pratiche didattiche, di <i>Luigi Ambrosi</i>	»	41
I metodi		
Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi, di <i>Antonio Brusa</i>	»	49
Bisogni educativi degli alunni nell'apprendimento della storia, di <i>Luigi Ambrosi</i>	»	73
L'apprendimento attivo della storia nella Scuola secondaria di primo grado, di <i>Margherita Angelini</i>	»	89
Funzione educativa della storia nei percorsi professionalizzanti, di <i>Livio Ciappetta</i>	»	111
Insegnare la storia per competenze tra Italia e Germania, di <i>Marco Platania</i>	»	123
Le risorse		
La storia come educazione alla cittadinanza, di <i>Stefano Cavazza</i>	»	149
Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti, di <i>Carla Marcellini</i>	»	163

Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica, di <i>Fabrizio La Manna</i>	pag.	175
<i>Public History</i> e didattica della storia nell'età delle <i>history wars</i> , di <i>Claudia Villani</i>	»	185
I manuali		
Il sussidiario di storia e la Scuola primaria, di <i>Andrea Micciché</i>	»	207
Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza, di <i>Marco Rovinello</i>	»	225
Manuali del tempo presente, di <i>Antonio Brusa</i>	»	257
Il problema dei manuali, di <i>Vito Loré</i>	»	269
La formazione		
Fra didattica liquida e contenuti solidi: formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia, di <i>Silvana Anna Bianchi</i>	»	275
Ricerca, formazione e didattica, di <i>Gian Paolo Romagnani</i>	»	291
Gli insegnanti di materie umanistiche e il rapporto con l'Università, di <i>Fabio Danelon</i>	»	297
Le discipline		
La storia medievale, <i>Gian Maria Varanini</i>	»	301
La storia moderna, <i>Andrea Zannini</i>	»	305
La storia contemporanea, <i>Fulvio Cammarano</i>	»	311
Indice dei nomi	»	319

Prefazione

di Fulvio Cammarano *

L'interesse della Sissco per la didattica della storia è nato dalla duplice presa d'atto che, dopo la vivace stagione delle riforme De Mauro e Berlinguer, nell'ultimo ventennio c'è stato un sostanziale disinteresse degli storici contemporaneisti nei confronti della formazione degli insegnanti, mentre nel contempo si è andata acuendo la frattura tra la ricerca e la didattica. Entrando più nel dettaglio si può affermare che gli storici accademici hanno esercitato l'attenzione per l'insegnamento attraverso la scrittura di ottimi manuali soprattutto per la Scuola secondaria di secondo grado, ma è mancata una riflessione approfondita e un dibattito ampio e partecipato sui metodi, le forme e le finalità della didattica. Questi temi sono stati delegati prevalentemente ai pedagogisti, così che gli storici hanno partecipato molto poco alla costruzione sistemica dei curricula, alla riforma degli ordinamenti scolastici e alla riscrittura dei programmi, esercitando per altro una debole interlocuzione con la burocrazia ministeriale. Debole e rapsodico è stato inoltre il rapporto con l'associazionismo di base degli insegnanti e con i centri di ricerca didattica, che in questi anni hanno continuato a occuparsi di questi temi attivando, in mancanza d'altro, relazioni molto informali e personali col mondo della ricerca e dell'Università.

La Sissco in questi ultimi anni si è impegnata a fondo per ricomporre il circolo virtuoso tra ricerca e didattica che permette la diffusione del sapere storico nella società. Lo ha fatto intervenendo pubblicamente sui temi cruciali relativi al ruolo della storia nella società, di volta in volta posti sul tappeto dalle istituzioni e dall'associazionismo culturale. Più in generale è intervenuta sulla latente perdita di ruolo della storia e degli storici nel dibattito pubblico, sui processi di "presentificazione" dei saperi, sulla semplificazione

* Presidente della Società italiana per lo studio della storia contemporanea (2015-2019).

ed esplicita banalizzazione delle narrazioni storiche pubbliche, prive di ogni aggancio con la certificazione delle fonti e piegate a un uso di legittimazione della politica e del mercato. In più sedi ha ribadito che la costruzione di una relazione organica tra gli storici accademici e il mondo della scuola rappresenta un passaggio decisivo per affermare il ruolo sociale del sapere storico, inteso come conoscenza dei problemi e dei processi nella dimensione del tempo.

In questa prospettiva la Società, con l'obiettivo di riprendere sia il dibattito al suo interno, sia il dialogo con gli interlocutori istituzionali e col mondo della scuola, ha costituito una propria Commissione didattica¹. La commissione, operativa dal 2016, ha lavorato per affrontare il nodo della didattica, con altrettanta forza e attenzione con cui è stato affrontato in questi anni il nodo della ricerca.

L'attività della commissione si è concentrata su tre livelli di intervento. Il primo livello è quello relativo alle risposte date alle questioni che di volta in volta sono state poste dal Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) e dal Cun (Consiglio universitario nazionale) su argomenti specifici: in particolare la ridefinizione delle classi di concorso nella scuola, la questione delle lauree abilitanti, dei 24 crediti formativi in materie antropo-psico-pedagogiche, della Formazione iniziale e tirocinio (Fit), sia nella fase di istituzione che in quella della sua abolizione. È intervenuta inoltre sulle politiche dell'orientamento scolastico, sull'abolizione della prova scritta di storia negli esami di maturità, sul ripristino dell'insegnamento dell'educazione civica.

Il secondo livello di intervento si è manifestato nel contributo che la Sissco ha dato alla costituzione della Commissione didattica del Coordinamento fra i presidenti delle Società storiche e della Giunta storica nazionale, e successivamente alla partecipazione ai suoi lavori. L'attività della Commissione nazionale ha rappresentato un luogo di incontro, mediazione e sintesi che ha permesso agli storici di tutti i settori disciplinari di arrivare con proposte condivise all'interlocazione col Miur, definendo una incisiva *governance* unitaria sui temi della didattica.

¹ La Commissione didattica è attualmente formata dal coordinatore responsabile Salvatore Adorno, Stefano Cavazza, Gennaro Carotenuto, Fabrizio La Manna, Simona Merlo, Renato Moro, Marco Rovinello, Elisabetta Vezzosi. Da poco si sono aggiunti Luigi Ambrosi e Margherita Angelini. Stefano Cavazza coordina la sezione che si occupa del dottorato in collaborazione con Renato Moro ed Elisabetta Vezzosi. L'incarico di responsabile della didattica è stato conferito a Salvatore Adorno nel settembre 2014 dal presidente Agostino Giovagnoli, la commissione didattica è stata istituita nel settembre 2015 sotto la presidenza di Fulvio Cammarano, dal 4 febbraio del 2016 Salvatore Adorno insieme a Stefano Cavazza sono entrati a far parte della Commissione didattica del Coordinamento fra i presidenti delle Società storiche e della Giunta storica nazionale.

Il terzo livello è rappresentato dalla riflessione sulle teorie, i metodi e le pratiche. La Commissione della Sissco ha infatti affrontato attraverso i suoi seminari e convegni gli snodi centrali della didattica: l'evoluzione della normativa dalla riforma De Mauro alla Buona Scuola; la *governance* della formazione con una particolare attenzione al rapporto tra formazione e reclutamento; il rapporto tra competenze e conoscenze nella didattica della storia; i contenuti minimi della storia contemporanea; i metodi e le buone pratiche nella didattica; le tecniche laboratoriali, di didattica breve e di didattica frontale, la ricerca sui manuali, il rapporto con la *Public History*. L'obiettivo è quello di arrivare a una riflessione compiuta sul curricolo verticale di storia. Sulla base di una prima riflessione su questi temi si è giunti a comporre il programma dei convegni di gennaio 2017 a Roma, febbraio 2018 a Verona e aprile 2019 a Siracusa.

L'organizzazione dei tre convegni in tre anni ha rappresentato da un punto di vista istituzionale un obiettivo importante per la Sissco, perché ha permesso di raggiungere la soglia di iniziative che dà accesso al riconoscimento da parte del Miur del titolo di Agenzia formativa, offrendo l'opportunità di una maggiore autonomia organizzativa e scientifica. I risultati dei tre convegni convergono in questo volume, che rappresenta il contributo che la Sissco offre al dibattito nazionale sulla didattica della storia.

Pensare la didattica della storia

di Salvatore Adorno

1. Introduzione

Gli interventi di Luigi Cajani e più recentemente di Pietro Causarano raccontano la lunga storia di una riforma dell'insegnamento della storia che non si è mai compiuta, a partire da Berlinguer per finire con Bussetti passando per De Mauro, Moratti, Fioroni, Mussi, Gelmini, Profumo, Carrozza e Buona Scuola, quasi ogni cambio di ministero ha rimodulato curricula e programmi, ma anche classi di concorso, modalità di formazione, selezione e accesso alla carriera di insegnamento del precedente governo¹. Segno questo della centralità di una storia contesa, o di una sua progressiva marginalità nel mondo della scuola?

Difficile dare una risposta. Si può solo constatare che la proposta De Mauro, che apriva a una dimensione globale dell'insegnamento della storia (forse ancora prematura rispetto alle acquisizioni della storiografia italiana), provocò anche un ampio dibattito sulla didattica tra gli storici accademici, che si è poi affievolito, per riprendere quota solo recentemente. Il dato positivo è che oggi, dopo venti anni, sembra rinascere un nuovo interesse degli storici di professione, attraverso le loro società scientifiche, per la didattica della storia². Di contro le istituzioni sembrano navigare verso una margina-

¹ L. Cajani, "I recenti programmi di storia per la scuola italiana", *Laboratorio dell'ISPF, rivista elettronica di testi, saggi e strumenti*, 11, 2014, testo disponibile al sito DOI10.12862/ispf14205 (21/08/2019); P. Causarano, "Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all'inizio del millennio", *Italia Contemporanea*, 286, 2018, pp. 239-256.

² Si vedano a tal proposito i numerosi interventi sulla stampa e sui media del presidente della Società italiana per lo studio della storia contemporanea (Sissco) Fulvio Cammarano, valga per tutti "Perché non possiamo rinunciare alla storia", *il Mulino*, 2, 2019. Su questo rinnovato interesse delle società storiche si veda anche W. Panciera, E. Valseriati, *La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, 2019, 7-

lizzazione dell'insegnamento. La diminuzione delle ore nel curriculum degli istituti professionali, la esclusione dalla prova di maturità del tema di storia, la competizione con la geografia nella distribuzione delle ore curriculari, l'inserimento nel colloquio orale di maturità del tema "Cittadinanza e costituzione" e il ripristino dell'educazione civica, che prevedibilmente aprirà un contenzioso con giuristi ed economisti, mettendo in discussione la centralità delle competenze storiche su questo asse formativo, sono il segnale della perdita di ruolo della storia nel curriculum scolastico³.

A fronte di questo declino istituzionale, il rinnovato interesse degli storici per la didattica della storia fa molto bene alla scuola e quindi alla società italiana, ed è questa la strada da seguire. La cartina di tornasole attraverso cui misurare la curva dell'interesse per la didattica della storia in Italia è rappresentata dal dibattito sulle tecniche laboratoriali⁴. Non a caso le prime articolate elaborazioni di metodo sulla didattica laboratoriale si affermano nei tempi della riforma De Mauro, nel pieno del dibattito sul curriculum. De Mauro aveva formalizzato le tre fasi curriculari della disciplina storica – la grammatica, la sistematica e i percorsi – che aprivano, almeno nella prima e nella terza fase, a un rinnovamento di metodo didattico attraverso pratiche laboratoriali, favorendo un superamento dell'insegnamento trasmissivo e la costruzione di un apprendimento attivo, in grado di stimolare le capacità cognitive e le competenze storiche. Successivamente la riflessione sulla didattica laboratoriale è continuata raggiungendo livelli di elaborazione teorica raffinata, spesso sofisticata, nelle agenzie didattiche associative e nelle riviste di settore, ma è pressoché sparita dal dibattito fra gli storici e dalla didattica universitaria.

Questa frattura è stata esiziale perché ha rotto la cinghia di trasmissione dialettica tra università e agenzie, tra università e scuola, vitale per una diffusione di massa, competente e consapevole, delle prassi didattiche. Chi deve insegnare i metodi laboratoriali agli studenti che diventeranno inse-

12, testo disponibile al sito: https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116/ (21/08/2019).

³ Sulla riduzione delle ore di storia nei professionali si veda la reazione delle riviste tecnico giuridiche scolastiche: https://www.tecnicadellascuola.it/rivedere-taglio-monte-ore-annuale-di-storia_2_ottobre_2018_ (21/08/2019) e <https://www.orizzontescuola.it/storia-nel-professionali-ridotta-ad-unora-a-settimana/> 3 ottobre 2018 (21/08/2019). Su cittadinanza ed educazione civica si veda A. Brusa, "Del pasticcio dell'educazione civica e dei suoi legami ambigui con la storia", testo disponibile al sito: <http://www.historialudens.it/geostoria-e-cittadinanza/332-del-pasticcio-dell-educazione-civica-e-dei-suoi-legami-ambigui-con-la-storia.html> (21/08/2019). L'appello di Andrea Giardina sul ripristino del tema di storia è consultabile su *La Repubblica*, 27 aprile 2019.

⁴ Si veda il saggio A. Brusa, "Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi", *infra* in questo volume.

gnanti? In quale frazione del percorso universitario e/o post universitario si deve impartire questo insegnamento? Sfogliando la pubblicistica si può affermare che il periodo migliore per i laboratori è stato quello delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis), per poi decadere progressivamente nella fase del Tirocinio formativo attivo (Tfa) e dei Percorsi abilitanti straordinari (Pas)⁵, mentre contemporaneamente sparivano, ad eccezione di pochi ammirevoli casi, i corsi curriculari universitari di Didattica della storia. Nella presente stagione si è sperato nel ruolo dei tre anni di Formazione iniziale e tirocinio (Fit) post concorso che il ministro Bussetti, coerentemente con la logica di riformare le riforme precedenti, ha abolito. Restano gli spazi di didattica disciplinare all'interno dei 24 Cfu che gli studenti che intendono partecipare ai concorsi devono acquisire nel proprio curriculum universitario. Le Società storiche, con inedito protagonismo, hanno fortissimamente voluto e ottenuto che 12 dei 24 Cfu di materie antro-po-psi-co-pedagogiche possano essere di didattica disciplinare. Non a caso il primo importante segnale di un'inversione di tendenza dell'interesse delle università e degli storici accademici per la didattica è stato il proliferare di insegnamenti di "Didattica della storia" che ha caratterizzato quest'ultimo biennio.

I convegni recentemente organizzati dalla Sissco a Roma (Insegnare la storia ai "Millennials" 27 gennaio 2017), Verona (Insegnare storia oggi nella scuola secondaria, 22-23 febbraio 2018) e Siracusa (Lezioni di Storia. Tecniche ed esperienze di didattica frontale, 12-13 aprile 2019) insieme a quello curato dal Coordinamento della Giunta centrale per gli studi storici a Roma (Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università, 25-26 ottobre 2018)⁶ hanno mostrato che esistono alcune importanti esperienze pilota di didattica della storia soprattutto nei corsi di Scienza della formazione, nei quali il target dell'utenza è ben definito: insegnanti di scuola primaria. Nei corsi di laurea in storia, in filosofia, filologia e più in generale in quelli umanistici, la situazione è molto più incerta, affidata alla buona volontà dei singoli piuttosto che alle scelte di *governance* dei dipartimenti, perché si stenta a prendere consapevolezza che la maggior parte degli studenti iscritti nei corsi di laurea umanistici ha come obiettivo, o quantomeno

⁵ C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, "La formazione iniziale degli insegnanti in Italia", *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 2013, pp. 139-163; A. Zannini, "La formazione degli insegnanti di storia nella SSIS", *Mundus*, 1, 2008, pp. 14-21; 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.

⁶ RegISTRAZIONI disponibili al sito <https://www.youtube.com/channel/UCbomBILy40xNA4q80MfU60Q/videos> (21/08/2019).

come sbocco privilegiato, l'insegnamento. Solo una minima parte ambisce alla ricerca (e solo una percentuale infinitesimale riuscirà a praticarla come professione), una parte limitata immagina un futuro nel campo del libero mercato dell'editoria, del giornalismo e della comunicazione pubblica o in quello più ristretto dell'impiego pubblico nel settore dei beni culturali, ma molti faranno lavori che nulla hanno a che fare con la loro formazione universitaria umanistica.

In sintesi: i corsi di laurea in storia, lettere e filosofia formano prevalentemente giovani che nelle ambizioni e/o nei fatti insegneranno a scuola. Eppure solo l'onda d'urto della Buona Scuola con i 24 Cfu e i Fit, poi abortiti, ha riaperto in modo significativo tra gli storici il tema della didattica della storia nell'università. Formare gli studenti universitari alla didattica disciplinare significa innescare *ab origine* un circuito virtuoso tra università e scuola, e in questa prospettiva anche il tirocinio universitario presso le scuole può rappresentare un tassello essenziale di questo percorso.

È in questo nuovo contesto che le società storiche insieme alla Giunta storica nazionale hanno iniziato a porsi l'obiettivo di far aprire almeno un corso di "Didattica della storia" in ogni ateneo. Un obiettivo più ambizioso è quello di istituire master di secondo grado di "Didattica della storia", possibilmente in collaborazione fra più atenei per attivare le sinergie presenti sul territorio nazionale. I master possono essere lo strumento per colmare la lacuna rappresentata dalla mancanza di formatori competenti in grado di agire a supporto delle attività didattiche della scuola e dell'università. Un ultimo ma importante obiettivo è quello di aprire un centro di ricerca sulla didattica della storia in collaborazione con il Miur. In questa fase di ripresa di interesse è emerso infatti con evidenza che in Italia, a differenza di altri stati europei, manca un centro istituzionale di impulso alla ricerca sulla didattica della storia⁷.

Si potrebbe dire, raccogliendo le opinioni emerse nei convegni di questi anni, che manca più in generale lo stimolo istituzionale e accademico alla ricerca sulla didattica, che è affidata alla forza organizzativa di agenzie formative private di stampo per lo più associazionistico (Cidi, Mce, Clio 92, Istituto Parri e la sua rete decentrata) e alle loro riviste per la circolazione e la divulgazione⁸. L'obiettivo finale da raggiungere dovrebbe essere quello di riattivare i canali di comunicazione e le sinergie tra università, società storiche na-

⁷ Sui profili europei della ricerca sulla didattica si vedano i saggi della sezione "La ricerca e la formazione dei docenti in Europa" del volume di E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, cit., con interventi di Luigi Cajani sull'Italia, Wolfgang Hasberg sulla Germania, Nicole Tutiauh-Guillon sulla Francia e Maurizio Biraghi sulla Svizzera.

⁸ *Novecento.org*, *Historia Ludens*, *Bollettino di Clio*, *Mundus*.

zionali, associazionismo e istituzioni, per riprendere il discorso interrotto sul curriculum, i programmi, i metodi e le teorie, in un quadro complessivo della *governance* della didattica disciplinare. La Società italiana per la storia contemporanea (Sissco), come si è accennato, ha partecipato a questo percorso attraverso una serie di convegni e un'attività di ricerca e monitoraggio realizzata dalla sua commissione didattica. I risultati di questo lavoro convergono in questo volume che vuole contribuire alla ripartenza della riflessione sui metodi e sulle pratiche della didattica della storia.

2. Pensare storicamente. Competenze e conoscenze

Il tema delle competenze è centrale nel discorso sulla didattica della storia. Walter Panciera ne ha definito chiaramente i profili normativi, tassonomici e docimologici, nonché le implicazioni formative a livello nazionale e comunitario⁹. In questa sede insisterei sull'idea che le competenze sono abilità e conoscenze agite. Semplificando si può dire che la competenza è la capacità acquisita dal giovane di usare le abilità e le conoscenze maturate durante il suo percorso scolastico per affrontare la vita di ogni giorno: saper scrivere e leggere nella propria e in altre lingue, gestire le forme di comunicazione e creazione artistica, orientarsi nelle relazioni spazio temporali, comprendere e gestire la dimensione biologica, fisica, matematica e tecnologica dell'esistenza, insieme a quella etica, religiosa e filosofica, avere consapevolezza del proprio ruolo di cittadino. Il primo dato da ribadire, per evitare ogni equivoco, è che non ci possono essere competenze senza conoscenze e senza abilità, che quindi la storia, come conoscenza di fatti, problemi e interpretazioni, non scompare nella didattica per competenze, anzi ne sta alla base in modo indissolubile. Il secondo dato è che la competenza non è una mera tecnica da imparare, bensì la lenta e progressiva maturazione di un metodo per trasformare un sapere disciplinare in uno strumento per orientarsi nella vita, in questo senso nel bagaglio delle competenze c'è an-

⁹ Si può ascoltare la sua relazione "Il quadro delle competenze riferito al sapere storico" sul sito *YouTube* della Giunta centrale per gli studi storici segnalato nella nota 6. Inoltre sul rapporto tra le Indicazioni nazionali e la didattica per competenze si veda A. Brusa, "Le Indicazioni programmatiche di storia queste sconosciute", *Focus. Rivista dell'Istruzione*, 5, 2017, pp. 44-48 e il documento del Miur *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, del 22 febbraio 2018, che contiene un bilancio dei primi cinque anni del D.M. 254 del 13 novembre 2012, testo disponibile e consultabile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (21/08/2019). Infine I. Mattozzi, "Insegnare ad apprendere la storia con le Indicazioni", in S. Loiero, M. Spinosi (a cura di), *Fare scuola con le indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti e Tecnodid, Napoli, 2012, pp. 61-71.

che il saper essere, un insieme di pratiche, valori etici e capacità relazionali che appartengono ai singoli soggetti.

Insegnare per competenze in questo senso significa 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. In questa prospettiva la competenza generale che alla fine del ciclo scolastico dovrebbe essere acquisita è quella di sapersi orientare criticamente e consapevolmente nel profluvio di informazioni e narrazioni storiche che oggi ci sono proposte. Per ottenere questo obiettivo è necessario saper porre al passato le domande che nascono dai problemi del presente, e contemporaneamente saper leggere le risposte che il passato ci offre, collocandole nel loro contesto storico, evitando di usare come filtro “la lente” deformante delle categorie che appartengono al contesto del presente. Partire dall’attualità, ma evitare ogni forma di attualizzazione acritica del passato, è un’operazione cognitiva ed emotiva estremamente complessa, quasi innaturale, che per Sam Wineburg rappresenta, come vedremo meglio in seguito, lo snodo centrale di una buona didattica¹⁰. Il superamento del presentismo è quindi un obiettivo centrale dell’insegnamento della storia. Non è questa la sede per discutere se il presentismo sia il prodotto tipico dell’attuale fase storica o una modalità congenita del pensiero umano che la globalizzazione ha solo accentuato, fatto sta che oggi c’è la percezione di una radicata e diffusa perdita del senso storico nelle generazioni più giovani¹¹.

Il superamento del “presentismo” sta alla base della possibilità di saper utilizzare “il campo dell’esperienza” che ci viene dal passato, per poter vivere bene il presente e disegnare “gli orizzonti dell’attesa” che ci proiettano verso il futuro, per usare il vocabolario di Reinhart Koselleck¹². Sul rapporto

¹⁰ S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001; per un adattamento ad uso didattico si può consultare il testo disponibile al sito: <https://1.cdn.edl.io/7wjGUCILGpRoFEAOoq3ybvVN5H15ZGeELFgWrglmc2AjKPBT.pdf> (21/08/2019). Inoltre sempre di Wineburg si veda il più recente Id., *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London, 2018. Per la sua ricezione in Italia P. Ceccoli, “Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia”, *novecento.org*, 11, 2019 testo disponibile al sito: <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/pensare-come-uno-storico-non-e-naturale> 3402/ (21/08/2019).

¹¹ Rimane fondamentale la lettura di F. Hartog, *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio, Palermo, 2007, inoltre S. Vitali, “Lo specchio infranto”, *Storica*, 49, 2011, pp. 63-94.

¹² R. Koselleck, *Futuro, passato per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna, 2007, pp. 300-322. Testo disponibile anche al sito https://www.istitutovizzero.it/wp-content/uploads/2018/09/ISR_StudioRoma_Koselleck_IT1.pdf (21/08/2019).

tra passato, presente e futuro in chiave di didattica della storia ha molto riflettuto Arie Wilschut, che ha individuato una contraddizione di fondo tra gli obiettivi generali proposti dagli standard educativi della maggior parte dei paesi occidentali, che insistono sulla relazione tra le tre scansioni del tempo come mezzo per un'educazione alla cittadinanza, e gli standard specifici della disciplina storica dei rispettivi curricula nazionali, che si concentrano invece quasi esclusivamente «sulla comprensione del passato ... come obiettivo in sé», privilegiando quindi la conoscenza dei contenuti¹³. Lo studio della storia come strumento di conoscenza del passato in funzione del presente e del futuro è infatti nella maggior parte delle normative dei paesi europei considerato come processo ovvio, che dà per scontato «il trasferimento di conoscenze oltre la scuola, senza prevedere attività esplicite di apprendimento finalizzate al raggiungimento di questo obiettivo»¹⁴. In realtà solo pochi studenti colgono intuitivamente ed emotivamente questo passaggio, mentre per la maggior parte la storia rimane un apprendimento mnemonico estraneo alla loro vita.

La “rilevanza” dell'insegnamento della storia consiste dunque in questa capacità di costruire una connessione vitale tra l'oggetto dello studio e la sua utilità nella vita degli studenti. Serve a fornire strumenti per “qualificare” la propria vita in chiave culturale e professionale, a permettere la “socializzazione”, perché offre memorie e narrazioni e spiega l'origine di istituzioni e culture aiutando lo studente a riconoscersi in percorsi collettivi, serve infine a costruire “l'identità” del soggetto, perché senza la consapevolezza e l'esperienza di un passato lo sviluppo di una identità personale è impossibile. La storia aiuta in sintesi a riconoscersi come individuo nelle realtà “storicamente formate” in cui si vive, stimolando un doppio processo di costruzione della cittadinanza e di comprensione della condizione umana.

A sua volta Wineburg ci spiega che un utilizzo consapevole del passato non è facile, anzi implica il percorso cognitivo complesso, cui si è prima accennato, che bisogna conoscere per saperlo ben utilizzare. Guardare alla storia analizzando il pensiero e l'azione dei protagonisti nel loro contesto sociale economico e istituzionale, comporta la capacità di assumere il punto di vista del passato, abbandonando i nostri usuali criteri di giudizio e di valutazione del presente. Perché la storia non rimanga materia morta e mera erudizione bisogna però ritornare al presente, attraverso la ricostruzione dei processi o attraverso l'uso di analogie, individuando differenze e somiglianze, continuità e permanenze. Ma anche se decidessimo di rimanere nel passato l'esercizio

¹³ 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*, cit., p. 131.

¹⁴ *Ibidem*.

intellettuale di immedesimazione nel contesto sarebbe ugualmente utile, perché ci educa a comprendere un punto di vista “altro” collocato nel tempo, come spesso si fa quando “l’altro” è collocato nello spazio. È una modalità di educazione alla comprensione della diversità, realizzata attraverso l’esercizio empatico di mettersi nel punto di vista dell’altro. In questa prospettiva i giochi di ruolo storici e lo *storytelling* sono pratiche didattiche molto utili. Raccontare la storia identificandosi in un personaggio storico, assumere le parti diverse e contrapposte di due protagonisti di una vicenda, aiuta ad assumere una visione multi prospettica della storia. La condizione perché ciò sia possibile risiede comunque nella ricostruzione del contesto, che richiede strumenti tipici del lavoro dello storico.

Wineburg mostra di aver ben chiaro che chiede ai giovani di attivare operazioni mentali e pratiche di conoscenza che sono tipiche del lavoro degli storici di professione, non a caso molte delle sue ricerche sperimentali sono state condotte mettendo a confronto, su singole prove di lettura di documenti, storici professionisti e studenti di scuola. Per spiegare la differenza tra le diverse modalità di lavoro dei due soggetti, utilizza l’efficace metafora dell’aula del tribunale che vale la pena riportare per intero:

Gli storici hanno lavorato attraverso questi documenti come se fossero avvocati: non si limitavano ad ascoltare le testimonianze ma attingevano attivamente esponendo i documenti fianco a fianco, individuando discrepanze, interrogando le fonti e indagando i loro motivi consci e inconsci. Gli studenti, d’altra parte, erano come i giurati: ascoltavano pazientemente le testimonianze e si interrogavano su ciò che avevano ascoltato, ma erano incapaci di interrogare direttamente i testimoni o di sottoporli ad esame incrociato. Per gli studenti, l’autorità era nel testo; per gli storici, l’autorità era nelle domande che avevano formulato sul testo¹⁵.

La domanda che ci si pone dopo la lettura della metafora dell’aula del tribunale è: è possibile insegnare agli studenti a ragionare come gli avvocati? Per Wineburg non solo è possibile ma è necessario, altrimenti l’insegnamento della storia perderebbe la sua identità e quindi la sua utilità, si trasformerebbe in una mera trasmissione di conoscenze, private delle loro specificità: essere espressione di una narrazione storicamente sensata. Attraverso una lunga e certosina ricerca ha così costruito un modello di lavoro e una grande quantità di esercizi sperimentali, rivolti alle diverse età scolari, che dimostrano come è possibile insegnare fin dall’infanzia a pensare storicamente¹⁶.

¹⁵ S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, cit., p. 77.

¹⁶ Wineburg è fondatore nel 2001 dello *Stanford History Education Group* (Shed), ed ha

L'insegnamento della storia nelle scuole non deve però mirare a formare piccoli storici, ma a far acquisire loro un *corpus* di conoscenze, una modalità di pensiero e un codice di pratiche intellettuali (in altri termini si potrebbe dire un corpus di conoscenze e competenze storiche) da spendere nella vita quotidiana. La nostra esperienza quotidiana ci dice che solo pochi di quei giovani faranno una scelta universitaria orientata verso le scienze umane in cui continueranno e approfondiranno lo studio della storia, la grande maggioranza lascerà dopo i diciotto anni lo studio della disciplina. L'obiettivo più alto che una buona didattica può raggiungere è quello di offrire ai primi lo stimolo per continuare a studiare storia nell'università, ai secondi dare lo strumento per orientarsi storicamente nell'attualità e per collocarsi consapevolmente nel presente. Tutto ciò serve a formare un buon cittadino.

Per raggiungere questo obiettivo c'è una notevole convergenza tra storici e pedagogisti sulla necessità di insistere molto sui due assi portanti del lavoro storico: il tempo e le fonti. Per quanto riguarda il tempo, bisogna insegnare a datare i fatti e a collocarli in scala cronologica, per sviluppare poi la comprensione dei concetti che utilizziamo per organizzare e misurare il tempo nella vita quotidiana: successione, durata, simultaneità, permanenza, mutamento, contemporaneità, fino a concetti più sofisticati come ciclo, congiuntura, tendenza. Arrivare infine a distinguere le diverse temporalità della storia (accelerazioni, uniformità, contrazioni del tempo), lunga durata, congiuntura, ciclicità, per capire quando iniziano e finiscono i processi su cui si sta indagando, a partire da quando cambiano, come si inabissano e riemergono anche con altre facce, come si presentano in luoghi diversi e in tempi diversi. In sintesi: avvicinare progressivamente gli studenti a comprendere la principale operazione interpretativa che permette allo storico di dare ordine al passato: periodizzare.

Per quanto riguarda le fonti, bisogna insegnare che non può esserci storia senza fonti che la certificano, acquisire i concetti di vero, falso, autentico, verosimile, attendibile, insegnare a leggere i documenti come tracce lasciate e conservate dagli uomini, a decodificarne i punti di vista, a scoprirne ciò che è implicito, a contestualizzarli, a compararli. In sintesi insegnare la lettura critica delle fonti, e a tal proposito viene in mente l'uso didattico che si può fare della "Prima lezione di metodo storico" di Sergio Luzzatto¹⁷.

Tempo e fonti sono dunque i pilastri su cui costruire una didattica della storia attiva e non meramente trasmissiva, a cui è possibile affiancare alcune

collaborato ad alcuni programmi di didattica *online*: *Reading like an Historian, Beyond the Bubble, Civic online Reasoning*.

¹⁷ S. Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari, 2010. Si veda inoltre l'efficace sintesi di P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma, 2002.