



Le scienze storiche tra ricerca e didattica

Walter Panciera

Università di Padova

Riassunto

Trattando del rapporto tra la disciplina "storia" e la sua "didattica", si affronta il tema della sua effettiva innovazione che deve necessariamente basarsi su un apprendimento incentrato sull'assunzione e sulla padronanza di quelle competenze che consentono di avvalersi e di mettere a frutto il metodo storiografico e l'approccio per problemi. Una didattica quindi che, pur non rinunciando all'acquisizione del sapere storiografico, i cui contenuti si ritengono essenziali e irrinunciabili, può contribuire al conseguimento e all'utilizzazione di quattro delle otto competenze chiave definite nella "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea" del 2006. Nel dettaglio: la competenza digitale; la capacità di imparare ad imparare; le competenze sociali e civiche; la consapevolezza ed espressione culturali. A coronamento della trattazione si presenta uno schema pratico riguardante l'applicazione dei principi guida esposti nella definizione dei traguardi di competenze; un itinerario che rende davvero possibile e concreto il cambio di paradigma nel modello di formazione del cittadino europeo, di cui le scienze storiche potrebbero divenire le basi fondamentali.

Parole chiave: Ricerca; Didattica; Scienze storiche; Competenze; cittadinanza

Abstract

The essay focuses on the relationship between the "history" discipline and its "didactics". In particular, for a teaching of innovative history it is essential to proceed towards a learning of the discipline focused on the acquisition of skills, which are able to enhance the historiographic method and the approach for problems. A teaching therefore that, while not renouncing the transmission of historiographic knowledge, the contents of which are considered essential and indispensable, can contribute to the construction of four of the eight key competences defined in the Recommendation of the Council of the European Union in 2006, including digital competence and the ability to learn to learn, social and civic skills and cultural awareness and expression. The article ends with the presentation of a practical scheme concerning the application of the guiding principles set out in the definition of the goals, a starting point that really puts into practice the change of paradigm in the training model of the European citizen, of which the historical sciences they could become one of the fundamental pillars.

Keywords: Research, Teaching; Historical Sciences; Skills; Citizenship

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11130>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

La storia, come tutti sanno, ha uno statuto disciplinare molto forte e vanta una tradizione antichissima. L'espansione dei suoi contenuti e i cambiamenti nel suo significato come disciplina di studio in seno alla società contemporanea, intervenuti nel secolo scorso, non hanno modificato la sua natura imprescindibile di indagine sul divenire delle civiltà, né i suoi metodi di lavoro. Nemmeno il cosiddetto *Linguistic turn* degli anni Ottanta e l'esplosione del mondo delle comunicazioni hanno scalfito la salda convinzione comune che si possa leggere l'esperienza umana in termini storici e che esista un discrimine importantissimo, divenuto in questo momento credo ancora più evidente, tra la verità storica, per quanto di carattere probabilistico, e la falsificazione dei fatti.

Si può d'altro lato osservare come la nostra disciplina, nel suo livello di ricerca di base, abbia mosso degli enormi passi in avanti negli ultimi cinquant'anni, in particolare proprio in Italia. Nuovi campi di studio, nuove relazioni multidisciplinari, nuovi paradigmi e nuovi approcci (si vedano come esempi recenti: *Global history* e *Gender history*) si sono rafforzati all'interno di un quadro istituzionale complessivamente favorevole al lavoro di ricerca. Penso soprattutto al ruolo dei dottorati e delle diverse forme di borse post-doc che, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e nonostante indubbi cedimenti a forme di precariato intellettuale, hanno contribuito a incrementare a dismisura le nostre conoscenze e a elevare le competenze complessive di coloro che si dedicano alla nostra disciplina. Da lavoro riservato a pochi iniziati formati in diversi contesti, in prevalenza nelle discipline filosofiche e giuridiche, com'era ancora almeno fino agli anni Sessanta del Novecento, quello dello storico è diventato ora un percorso culturale e accademico ben strutturato, riconoscibile e autonomo. In questo senso, va riconosciuta, ad esempio, la grande importanza che ha avuto l'istituzione dei corsi di laurea in Storia.

Dall'altro lato e da tempo, viene da più parti fatto notare che le conoscenze storiche basilari del cittadino italiano sono alquanto scadenti, che sul piano editoriale si registra un basso consumo di testi di storia, che l'*histoire bataille*, il sensazionalismo, l'attualismo (o presentismo) sono largamente prevalenti nei mezzi di comunicazione, in Internet e nei *social network*. In fin dei conti, pare che al grande pubblico, cioè alla società nel suo insieme, interessino solo le tematiche storiche legate in qualche modo alla stringente attualità politica oppure ai nodi irrisolti della società italiana (fascismo/antifascismo, estremismo terrorista, mafia). Con qualche legittimo sospetto che in questo contesto c'entri in realtà anche l'assai scadente preparazione storica dei

giornalisti di mestiere, resta il fatto che la cultura storica generale del paese appare quanto mai deficitaria.

In questa direzione, l'enorme iato esistente tra la ricerca e la divulgazione a tutti i livelli giustifica ampiamente la necessità di recente emersa tra gli storici italiani di un impegno attivo nella *Public History*: si vedano il grande convegno svoltosi nel giugno 2019 a Santa Maria Capua Vetere e il previsto meeting di Mestre di quest'anno. Questa mobilitazione, che finora ha coinvolto un numero davvero notevole di specialisti e che può vantare l'avallo di tutte le principali società storiche nonché della Giunta centrale per gli studi storici, può senza dubbio contribuire a colmare il vuoto esistente, purché non finisca per sconfinare in forme di militanza partitica. In altre parole, se l'impegno di storici di professione e di esperti della materia in direzione divulgativa si limiterà a seguire quella che io considero la 'domanda scadente' del pubblico italiano o, peggio ancora, si metterà al servizio di questo o di quel movimento politico, gli esiti potrebbero rivelarsi disastrosi. È più che giusto, dunque, lo sforzo iniziato per creare attraverso un'apposita associazione (AIPH = Associazione italiana di *Public History*) un terreno comune e una sorta di statuto epistemologico della *Public History*, come forma di storia applicata in direzione dell'impegno civile richiesto dal dettato costituzionale. Tuttavia, sta di fatto che, al momento, la stragrande maggioranza dei cittadini italiani non ha la più pallida idea dei risultati che ha raggiunto la ricerca storica. Per diretta esperienza, mi sento di affermare che perfino una parte consistente dei docenti che insegnano Storia nei nostri licei e istituti superiori possiede un'idea piuttosto vaga degli attuali orizzonti e dei risultati acquisiti dalla nostra disciplina. Il quadro complessivo della formazione storica nel nostro paese è tanto disarmante che per darne dimostrazione i nostri giornalisti d'assalto usano cogliere in fallo i protagonisti della vita pubblica su nomi e date, come se il sapere storico fosse soltanto una compilazione di cronologie o un *Index rerum gestarum*.

Per quello che io considero uno dei fallimenti più gravi dell'intero sistema educativo italiano, nelle nostre scuole e fuori di esse è rimasto di moda invocare, nell'ordine: la presunta progressiva immaturità degli allievi, la presunta incapacità dell'ordine scolastico precedente il proprio (per fortuna non si può andare oltre la scuola primaria, altrimenti si arriverebbe all'utero materno!), il presunto scadimento delle capacità linguistiche nel nuovo millennio che avanza, la presunta eterna refrattarietà degli allievi verso ogni tipo di istruzione.

In realtà, si scopre facilmente che in gran parte dei casi il vero problema è che non si sa bene che cosa si vuole ottenere dall'insegnamento della nostra disciplina, a

partire proprio dai programmi, pardon 'Indicazioni nazionali' *monstre*, che le appioppiano tutte le possibili e immaginabili competenze metodologiche e di cittadinanza accoppiandole a tutti i contenuti possibilmente elencabili di storia della civiltà europea e mondiale, e questo a tutti i livelli. Non si coglie neppure la palese contraddizione che chi è chiamato a questo compito già di per sé impossibile, quasi sempre proviene a sua volta da un percorso formativo che di Storia prevede al massimo quattro esami universitari che possono essere, al limite, anche tutti ad esempio di sola storia antica.

Per fortuna, molti indicatori e prima di tutto l'interesse dimostrato dagli stessi studenti negli ultimi anni, ci dicono che in realtà la domanda di Storia è in questo momento più che mai vivace. Una domanda credo largamente insoddisfatta, ma che ho motivo di ritenere in forte crescita rispetto agli schemi culturali di un passato ormai non più tanto recente, perché la morte delle grandi ideologie politiche dell'Otto-Novecento e il declino del sacro nella nostra società hanno lasciato certamente un forte bisogno di senso e di identità. Inutile dire che la disciplina storica ha le potenzialità per rispondere a entrambe queste richieste, ma siamo anche consapevoli dei rischi e delle possibili derive che ciò può comportare. Nessuno di noi, credo, ha fin qui per fortuna manifestato la benché minima volontà di ergersi a *maitre à penser* o a *guru*, mentre ci sono altre discipline di studio che mi sembra tendano a fornire risposte totalizzanti e a far proliferare i tuttologi da *talk-show*, dalle scienze economiche alla filosofia. In un certo senso gli storici tendono, invece, a intrigare e a deludere nello stesso tempo il pubblico, per l'inveterata abitudine a non dare mai ricette semplicistiche e a utilizzare quel paradigma della complessità del reale, che non è per sua natura capace di fornire monolitiche certezze, né di dare quella sicurezza che il cittadino comune si aspetta dall'opinione di un 'esperto'. Nel momento in cui la capacità di interpretare i nessi tra passato e presente e di farci ragionare per grandi tematiche in modo non impressionistico (v. ad esempio temi come le migrazioni o la violenza politica) fanno della Storia un asse portante e ovviamente irrinunciabile della cultura contemporanea, il suo carattere non apodittico e la sua predisposizione verso la comprensione delle società e dei comportamenti umani in tutte le loro manifestazioni, anche le peggiori, la rendono una disciplina molto poco adatta a sostituirsi a ogni forma di fede o di ideologia. La stessa solidità che la ricostruzione storica offre non garantisce mai il possesso di sicuri strumenti per il presente perché, come tutti sanno, la storia (intesa come il divenire delle civiltà) non si ripete mai, né le forme di aggregazione, conflitto e cooperazione tra gli uomini sono mai identiche a se stesse nel tempo.

Credo sia questo il quadro complessivo entro il quale il dibattito politico e la cronaca recenti hanno favorito una certa presa di coscienza del 'valore' della storia. La *querelle* sul tema di storia alla maturità ovvero esame di stato, al quale ho anche direttamente contribuito in veste di presidente della Commissione didattica del Coordinamento delle società storiche, ha dimostrato indubitabilmente la persistenza di una sensibilità attenta e diffusa nei riguardi della formazione storica. Il decisivo appello "La Storia è un bene comune", lanciato il 25 aprile dello scorso anno dal compianto Andrea Camilleri, dalla Senatrice a vita Liliana Segre e dal presidente della Giunta centrale per gli studi storici, il collega e amico Andrea Giardina, ha convinto tutti delle ottime ragioni per non correre il rischio di relegare la 'materia' Storia nelle scuole a un ruolo di mero contorno di un asse educativo centrato ancora sulla Retorica. E del resto, il nesso cruciale tra la Storia come ricerca e interpretazione e l'auspicabilissima disseminazione del sapere storico si capisce come stia tutto nell'insegnamento della storia a scuola. Si tratta, per semplificare, di avviare il cittadino ad acquisire quell'habitus e quegli strumenti che gli permettono di guardare alla realtà politica, sociale, economica e culturale in chiave evolutiva e in termini di scelte che la collettività ha adottato, in tempi vicini e lontani.

Per raggiungere questi grandi obiettivi generali, la didattica della storia ha un ruolo centrale. Coniugare l'interesse per la disciplina e per la correttezza metodologico ed epistemologica della ricostruzione storica con i traguardi di apprendimento specifici e le strategie opportuni non è una questione da affidare solamente alla buona volontà e alla discrezione del singolo docente. Se finora, in larga misura, l'insegnamento della Storia è coinciso con la trasmissione di contenuti, lasciando appunto all'iniziativa spontanea del singolo docente ogni implicazione di carattere motivazionale e di acquisizione strumentale, è perché dall'alto (il Ministero, gli esperti del ministero, i direttori editoriali e gli autori dei manuali) si è continuato a privilegiare esclusivamente il 'canone' sequenziale dei contenuti a trazione eurocentrica. Ma a che serve un siffatto canone, che si è dilatato progressivamente per ovvi e svariati motivi, se poi il risultato è che gli studenti 'non sanno la Storia' ovvero che di questo canone riescono a metabolizzarne, se va bene, solo una minima parte?

Sono da sempre convinto che per ridare spazio e fiato alla cultura torica di base è necessario abbandonare la centralità dei contenuti, liberarsi almeno in una certa misura dall'ossessione della completezza e della autoreferenzialità del 'programma' di Storia. O piuttosto, visto che non esiste Storia senza un'interpretazione complessiva

derivata dalle fonti, si potrebbero definire a livello scolastico, in modo da prevedere una certa quota di flessibilità lasciata alle scelte dei docenti, quali siano i contenuti (pochi) che riteniamo davvero essenziali nella formazione del cittadino: un compito certamente arduo, ma che forse sarebbe il momento di affrontare senza pregiudizi e senza gelosie accademiche. E da qui in avanti dedicarsi a privilegiare l'acquisizione delle abilità strumentali e a puntare alla formazione storica piuttosto che sulla memorizzazione dei fatti.

La necessità di un cambio netto nel paradigma educativo, come per tutte le altre discipline, è stato in realtà già da tempo enunciato in sede europea, nell'ormai lontano 2006 e va sotto il titolo di formazione delle competenze. La migliore definizione che ho reperito riguardo a queste ultime si trova nella *Guida* per la formulazione dei programmi dei corsi di laurea, pubblicata nel 2010, traduco: «Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, dimostrazione di conoscenza e di comprensione, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche, nonché valori etici. Promuoverle è l'obiettivo di tutti i programmi educativi»¹. Ciò significa in parole povere che nei moderni sistemi educativi è cosa necessaria ma non sufficiente veicolare e comprendere delle conoscenze e che occorre anche portare gli studenti a interiorizzarle: capire a cosa servono, saperle utilizzare come, quando e con chi. Non è vero, peraltro, che nel concetto di 'competenza' rischia di perdersi il contenuto proprio delle diverse discipline, anzi: esso dovrebbe restare ancorato alla rete cognitiva dello studente attraverso la capacità di 'fare' ovvero di operare con gli strumenti specifici delle diverse discipline e con quelli di natura trasversale (ad esempio quelli logico-linguistici). Nello specifico, gli strumenti operativi per lo studio della Storia si compendiano, in generale, nel metodo per la ricostruzione dei fenomeni che riguardano le società umane che procede dal problema alle fonti e viceversa, entro un percorso sempre circolare tra conoscenza e ulteriore bisogno di conoscere. Così inteso, lo studio della Storia appare quanto mai adatto anche a sviluppare abilità complesse di meta-cognizione e di capacità di comparazione tra modi diversi di rispondere alle medesime sollecitazioni.

Più in concreto, ciò significa per me che in un mondo divenuto largamente

¹ Competences in Education and Recognition Project (CoRe), (2010) *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, a c. di Jenneke Lokhoff and Bas Wegewijs (Nuffic), Katja Durkin (UK NARIC), Robert Wagenaar, Julia González, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Donà dalle Rose and Mary Gobbi (TUNING), Bilbao, Groningen and The Hague, pp. 21-22: «Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, demonstration of knowledge and understanding, inter-personal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these is the object of all educational programmes».

telematico, in cui una massa enorme di informazioni è facilmente disponibile in rete, è ormai essenziale a scuola puntare alla costruzione di quegli strumenti e di quei metodi necessari, prima di tutto, per accertare l'attendibilità delle stesse informazioni e poi per comprendere appieno i fenomeni che interessano una società complessa e come si sono formati. La ricerca, elaborazione, utilizzo di contenuti a carattere storico diventa così la via maestra per dare significato alle più importanti evidenze della realtà: i beni del patrimonio culturale, le caratteristiche delle diverse società, le opzioni religiose, le determinanti tecnologiche, ecc.

Insomma, la competenza delle competenze per quanto riguarda la Storia è per me l'acquisizione di uno 'sguardo' storico: osservare la realtà cogliendone la dimensione diacronica per andare in profondità e comprenderne il senso nel suo stesso divenire.

A questo punto mi sembra opportuno cercare di analizzare più da vicino le competenze chiave che riguardano la disciplina storica, facendo riferimento alla Raccomandazione del Consiglio d'Europa più recente in materia, quella del 22 maggio 2018, che si colloca in continuità con tutto il percorso noto come 'processo di Bologna', partito già nel 1999 alle soglie del nuovo Millennio²:

N. 4) Competenza digitale ovvero tra l'altro: «assumere un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali». È quasi pletorico rimarcare che il metodo storico è un'eccellente e insostituibile palestra in questa direzione. Le operazioni di analisi, confronto e valutazione riguardanti le risorse digitali, nonostante il peculiare carattere immateriale di queste ultime, non seguono criteri molto diversi da quelli cui noi siamo abituati circa l'accertamento dell'autenticità e del grado di attendibilità delle fonti. Proprio per questo, molti storici ormai da una ventina d'anni si sono cimentati con impegno sul problema delle fonti digitali³.

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> (ultima consultazione: 11 maggio 2020). Le citazioni tra caporali in quello che segue fanno tutte riferimento a questo testo normativo).

³ Per un orientamento su questi temi: G. Abbattista (1998), *Dalla tipologia alla gerarchia. Idee per una valutazione delle risorse telematiche per gli studi storici*, in *Cultura comunicazione tecnologia*, Vetta, Trieste, pp. 19-34; *Linguaggi e siti: la Storia online* (1999), numero monografico a c. di S. Noiret, «Memoria e ricerca», n.s., 3; A. Zorzi (2000), *Millennio digitale. I medievisti e l'Internet alle soglie del 2000*, «Memoria e ricerca», n.s., 5, pp. 199-211; R. Minuti (2001), *Internet e il mestiere di storico. Riflessioni sulle incertezze di una mutazione*, «Cromohs», 6, pp. 1-75; V. Sepe (2004), *La didattica della storia contemporanea e Internet*, «Memoria e ricerca», n.s., 15, pp. 175-182; *La Storia al tempo di Internet. Indagine sui siti italiani di storia contemporanea. 2001-2003* (2004), a c. di A. Criscione, S. Noiret, C. Spagnolo, S. Vitali, Pàtron, Bologna; S. Vitali, (2004), *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Paravia Bruno Mondadori, Milano; A. Criscione (2006), *Web e Storia*

Questo legame tra utilizzo delle fonti e nuovi *media* è stato peraltro raccolto dalle vigenti Indicazioni nazionali del 2012 come traguardo al termine della scuola secondaria di primo grado e compariva già nelle indicazioni del 2007 per la scuola primaria⁴. Come risultati di apprendimento attesi per questo tipo di competenza possiamo immaginare non soltanto le semplici capacità di conoscere e di utilizzare alcuni tipi di risorsa digitale, ma anche e soprattutto una serie di livelli crescenti di consapevolezza circa la loro importanza nella ricostruzione del fatto storico e di riconoscimento della qualità dei siti e dei loro contenuti, infine dell'attendibilità dell'informazione ottenibile in rete.

N. 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare ovvero acquisire «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» o ancora «un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli». In questa direzione, un approccio problematico ai fenomeni storici, con il riconoscimento del bisogno di formulare ipotesi, di assumere e selezionare informazioni, infine di costruire interpretazioni fondate offre un contributo significativo per l'avvio a un tipo di competenza essenziale, soprattutto oggi nella prospettiva della cosiddetta *longlife learning* ossia formazione permanente. La metodologia della ricerca guidata o, ancora meglio, quella del laboratorio didattico orientato a scoprire, ad esempio, il valore e il significato storico di un determinato bene culturale possono ottimamente contenere degli specifici traguardi di apprendimento che fanno riferimento a capacità che sono anche di meta-cognizione, oltre che strumentali.

N. 6) Competenza in materia di cittadinanza ovvero la «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici» e «la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale». È ovvio che si tratta di un tipo di competenze in cui la dimensione storica risulta essenziale, non solo per l'aspetto

contemporanea, a c. di P. Ferrari e L. Rossi, Carocci, Roma; *Il web e gli studi storici. Guida critica all'uso della rete* (2015), a c. di R. Minuti, Carocci, Roma.

⁴ «L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali» (DM 16.11.2012, n. 254); «...inizia a usare gli strumenti informatici con la guida dell'insegnante» (DM 31.7.2007, n. 228). Al di là delle incongruenze circa un possibile curriculum in progress, è evidente che il legislatore ha avuto ben presente la cosa già dallo scorso decennio.

diacronico delle questioni evocate, ma anche per quanto riguarda la consapevolezza della complessità del fenomeno identitario.

Per quanto riguarda, in particolare, una corretta comprensione dei concetti sopra citati, il contributo che può dare l'insegnamento della Storia è senz'altro fondamentale e incisivo, proprio per la possibilità di contestualizzarne correttamente il significato. Di conseguenza, ad esempio, si può ritenere che arrivare al traguardo finale della conoscenza dell'odierno concetto di democrazia comporti la piena consapevolezza che si tratta in realtà del frutto di un lungo e tormentato processo di rielaborazione storica, e che proprio le dinamiche politiche degli ultimi due secoli dimostrano la necessità di tutelarne le conquiste da pericolose derive sempre incombenti.

N. 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali ovvero «conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni», e anche «consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale». Benché rivolta soprattutto allo sviluppo di abilità espressive e creative, questa competenza chiama in causa ovviamente anche la Storia, in quanto ogni espressione del genio umano è sempre legata al contesto e al divenire di una civiltà.

Proprio per questo, il concetto di identità culturale sviluppato dal Parlamento europeo rappresenta giustamente qualcosa di profondamente dinamico come base di un «atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale». Saper riconoscere, ad esempio, le soluzioni artistico/espressive che le diverse civiltà hanno elaborato per rispondere a istanze e pulsioni comuni a tutto il genere umano costituisce di per sé la base per riconoscere, da un lato, le peculiarità dei riferimenti culturali propri, dall'altro, per saper accostare, apprezzare e perché no appropriarsi degli orizzonti culturali altrui.

Desidero per finire offrire uno schema pratico che riguarda l'applicazione di questi principi guida nella definizione di traguardi ovvero obiettivi di apprendimento. Si tratta di una semplice tabella a doppia entrata dove si incrociano, da un lato, i fondamenti della disciplina e, dall'altro, appunto le competenze chiave relative alla Storia, come sopra definite.

A questi traguardi di apprendimento generali potrebbero poi fare riferimento a cascata quelli di ciascuna annualità nei diversi ordini di scuola, opportunamente modulati, e addirittura quelli di ogni singola attività didattica che contribuisce allo sviluppo dello stesso traguardo. È solo un piccolo esempio di come si potrebbe fare per

iniziare a mettere davvero in pratica quel cambio di paradigma nel modello di formazione del cittadino europeo di cui abbiamo parlato e di cui le Scienze storiche potrebbero diventare uno dei pilastri portanti.

RIFERIMENTI

- Bernardi, P. (a cura di) (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Berti, A.E. (2009). Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti. *Mundus. Rivista di didattica della storia*, 3/4, pp. 50-59.
- Bloch, M. (1998). *Apologia della storia o Mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Bloch, M. (1997). *Storici e storia*, a cura di E. Bloch. Torino: Einaudi, Torino.
- Borghesi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron.
- Borghesi, B. & Dondarini, R. (2015). Storia ed educazione alla cittadinanza. In *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia*. Bologna: Pàtron.
- Braudel, F. (1973). *Scritti sulla storia*. Milano: Mondadori.
- Braudel, F. (1998). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Casanova, C. (2003). Tra storiografia e didattica. In *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, a cura di G. Angelozzi & C. Casanova. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Castoldi.
- Chabod, F. (2004). *Lezioni di metodo storico*. Roma-Bari: Laterza.
- De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ginzburg, C. (2000). *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*. Milano: Feltrinelli.
- Goretti, G. (2013). La storia nei programmi ministeriali della scuola primaria dell'Italia repubblicana. In *La Storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi. Atti del convegno, Perugia 13 ottobre 2011*, a cura di G. Goretti. Foligno-Perugia: Editoriale Umbra - Istituto per la Storia dell'Umbria contemporanea.
- Guarracino, S. (1990). *Guida alla storiografia e didattica della storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Vol. 1. Pensare la storia*. Castel Guelfo (BO): Cenacchi.
- Pellerey, M. (2014). Che cosa abbiamo imparato sul piano della progettazione didattica

delle critiche al costruttivismo in ambito pedagogico. *Giornale italiano della ricerca educativa*, VII, pp. 259-271.

Petracca, C. (2003). *Progettare per competenze*. Milano: Elmedi.

Portincasa, A. & Pizzirusso, I. (2018). *Il digitale come risorsa per la didattica laboratoriale*, in "Novecento.org", <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-digitale-come-risorsa-per-la-didattica-laboratoriale-3421> (ultima visita: 8 maggio 2020).

Preto, P. (2020). *Falsi e falsari nella Storia. Dal mondo antico a oggi*, a cura di W. Panciera e A. Savio. Roma: Viella.

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

Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Valseriati, E. (a cura di) (2019). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*. Palermo: New Digital Frontiers.