



Recensione: «Ricerche Storiche», 54/3 (2024), *La Didattica della Storia. Ricerche, Proposte, Esperienze*, a cura di B. Borghi, R. Dondarini, F. Senatore

Francesco Bianchi
Università eCampus

ISSN 2704-8217

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/20997>

Questo numero monografico di «Ricerche Storiche» ospita quindici contributi dedicati alla didattica della storia, preceduti da una breve introduzione dei curatori, con il coinvolgimento di diciassette tra studiosi e studiose. I vari interventi toccano un ampio spettro di temi che riguardano il percorso formativo dalla scuola dell'infanzia all'università, sia per ragionare sullo stato dell'arte in Italia circa studi, dibattiti, polemiche che riguardano la didattica della storia, sia per formulare nuove proposte in merito.

Francesco Senatore (*Contenuto e contenente. Per una didattica della realtà*, pp. 7-24) ragiona sull'utilizzo didattico delle fonti come palestra per allenare gli studenti a identificare e selezionare le informazioni, che nella società digitale sono immediatamente accessibili in quantità straordinarie ma indifferenziate, cioè senza mediazioni e parametri che aiutino a distinguere le notizie vere da quelle false e il loro grado di autorevolezza. Lo fa sulla scorta di un caso concreto, cioè una semplice ricerca su Google sulle circostanze della fondazione dello *Studium* di Napoli (1224), di cui discute gli esiti e la possibile gestione in una classe di scuola o in un'aula universitaria, mettendo in luce sia le criticità del web, sia le infinite occasioni offerte dal web stesso per «sviluppare la competenza “saper leggere una fonte”» (p. 10) grazie alle potenzialità del metodo storico.

Il contributo dello spagnolo Joaquín Prats Cuevas (*Appunti sulla funzione educativa della storia e sul suo metodo di insegnamento*, pp. 25-41) raccoglie alcune riflessioni sul valore educativo e civico della disciplina storica, così come sul metodo storico come strumento didattico imprescindibile a scuola, in ottica laboratoriale e da non confinare nel solo

lavoro di ricerca. Lo studio della storia fornisce chiavi di lettura efficaci per la comprensione del presente, e nello stesso tempo incoraggia la crescita personale e la cittadinanza attiva delle nuove generazioni, abituandole a capire il funzionamento di strutture molto complesse come le società umane, che richiedono analisi articolate e spiegazioni multicausali. Sono poi discussi pregi e limiti di alcune metodologie didattiche per l'insegnamento della storia, con l'auspicio di un approccio meno patriottico e più globale nei programmi di studio.

Rolando Dondarini discute *La dimensione locale per l'apprendimento della storia* (pp. 43-55) come opportunità didattica complementare e non contrapposta alla storia globale, utile per compensare il carattere astratto della storia generale dei manuali. La storia locale gode, infatti, del vantaggio di inserirsi nel vissuto degli scolari, di favorire un apprendimento più motivato e attivo anche in chiave laboratoriale e di *cooperative learning*, di stimolare processi di sensibilizzazione verso la tutela del paesaggio e del patrimonio culturale del territorio di appartenenza, di fornire maggiori opportunità di attualizzare lo studio della storia.

L'intervento di Walter Panciera (*Il sapere storico e le competenze disciplinari*, pp. 57-71) illustra e motiva una proposta di curriculum verticale per l'insegnamento della storia a scuola, basato sullo sviluppo di quattro delle otto competenze chiave europee, dopo aver discusso la formulazione ambigua e contraddittoria delle Indicazioni nazionali in materia, e denunciato la resistenza in Italia di una concezione della storia ancora molto *événementielle*. Come sostenuto negli articoli di Francesco Senatore e Joaquín Prats Cuevas, pure qui si ribadisce la necessità di legare l'insegnamento della storia all'acquisizione delle operazioni proprie del metodo storico, similmente a quanto avviene per le *hard sciences*, e di privilegiare così un'impostazione dell'insegnamento fondata più su processi interpretativi che generano competenze durevoli, rispetto a quelli meramente trasmissivi e descrittivi accompagnati dalla pretesa di effimere prestazioni mnemoniche.

Aurora Savelli e Elisabetta Serafini si occupano de *I soggetti della storia e i linguaggi della narrazione storica: il genere nella relazione educativa e nella didattica disciplinare* (pp. 73-91). Muovendo dalle iniziative della Società Italiana delle Storiche (nata nel 1989), discutono alcune proposte didattiche per rafforzare la declinazione di genere nell'insegnamento della storia, di cui si evidenziano le valenze educative e pedagogiche, così come la difficile affermazione nei percorsi scolastici in Italia, nella manualistica e nella formazione degli insegnanti.

Più specifico il contributo di Marina Montesano (*Esplorare l'alterità e la marginalità*

nel Medioevo. *Un percorso sociale e culturale*, pp. 93-104), che dimostra come le categorie della alterità e della marginalità abbiano contribuito a plasmare le società, e approfondisce questi temi in rapporto alla costruzione dei modelli identitari collettivi, soggetti a manipolazioni per scopi politici oggi come in passato.

Beatrice Borghi (*Raccontare la storia, tra didattica e educazione interculturale. Per una scelta e un uso consapevole del manuale di storia*, pp. 105-122) elenca alcuni indicatori funzionali a una scelta consapevole del manuale di storia, in un'ottica di educazione interculturale, particolarmente rilevante per la forte dipendenza dell'insegnamento della storia dalla manualistica scolastica, riconducibile alla scarsa formazione storica del personale docente e/o alle difficoltà di accesso a percorsi di aggiornamento permanente, soprattutto per l'inquadramento storico del presente più attuale.

Gianluca Bocchetti (*L'Historical Thinking e l'insegnamento della Storia fra Oriente e Occidente: una prima ricognizione*, pp. 123-135) tocca un argomento piuttosto complesso in un'ottica di globalizzazione, cioè le condizioni per integrare nell'insegnamento della storia le diverse concezioni storiche sviluppate dalle civiltà in Occidente e in Oriente. Nella fattispecie, sono esaminate le impostazioni dell'insegnamento della storia in Cina, India e Giappone, per verificare la possibilità, invero piuttosto impervia e utopistica, di costruire un discorso storico comune in una prospettiva interculturale, tuttavia ostacolata da criteri ancora molto nazionalistici e orientati a soddisfare esigenze più politiche che scientifiche.

Filippo Galletti si occupa delle *Tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento della storia tra formazione e didattica* (pp. 137-147), e propone una serie di risorse digitali adatte all'insegnamento della storia in Italia e allo sviluppo della cittadinanza digitale, recependo sia le indicazioni che provengono dal Piano nazionale per la scuola digitale (2015), rinnovato poi nel Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027), sia le opportunità tecnologiche fornite dal piano Scuola 4.0 (2022), che promuove ambienti di apprendimento più interattivi, flessibili e attrezzati.

Simona Salustri (*Storia e memoria. Sulla didattica del Novecento. Questioni e proposte*, pp. 149-159) riflette sulla distinzione tra memoria individuale, memoria collettiva e storia nella società digitale e globalizzata, per incoraggiare un'impostazione didattica interculturale che, partendo dalle narrazioni personali, approdi all'educazione di cittadini consapevoli, valorizzando le differenze e le loro interconnessioni.

Segue una sezione intitolata *Le esperienze*, dove sono raccolti quattro progetti didattici realizzati in altrettanti istituti italiani della scuola primaria o secondaria: Ivana Baldi e Maria Rosaria Catino, *Le voci e la musica della memoria: il lungo cammino delle libertà*

e dei diritti". Progetto di educazione alla cittadinanza attiva svolto dall'Istituto comprensivo di Pianoro (pp. 161-171); Antonio Sapio, Appia Regina Viarum. A cura degli studenti delle classi III della scuola secondaria di I grado Mazzocchi di Santa Maria Capua Vetere (pp. 173-183); Giuseppe Seche, La Sardegna giudiciale tra XI e XII secolo: proposte per un laboratorio didattico (pp. 185-193); Norberto Reyes Soto e Rita Belenghi, Educare al patrimonio (dissonante). Il progetto Sento e i portici di Bologna (pp. 195-205).

Il fascicolo è chiuso da *Un Manifesto per la Didattica della Storia* (pp. 207-220), promosso dal Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, e redatto da Beatrice Borghi e Rolando Dondarini accogliendo i risultati emersi dal convegno internazionale "Orizzonti della Didattica della Storia", che si è tenuto il 6 e 7 novembre 2019 proprio a Bologna. Nel manifesto si evidenzia il «valore formativo e sociale dell'apprendimento della storia per una cittadinanza consapevole e attiva» (p. 208), e sono puntualizzati alcuni aspetti metodologici imprescindibili per l'insegnamento della storia, che rimandano alla necessità di impostare una didattica coinvolgente, laboratoriale, ricca di stimoli ed esperienze, attenta al territorio di appartenenza e aperta al dialogo con altre discipline.

Nel complesso, tanti interventi così diversi per tematiche e impostazioni sono difficilmente inquadrabili «come una sorta di manuale di didattica della storia» (p. 5), secondo quanto annunciato nell'introduzione, perché non godono della sistematicità consequenziale degli argomenti, del taglio sempre propositivo e operativo, e della coerente individuazione dei destinatari che caratterizzano solitamente i manuali. L'eterogeneità dei contributi, però, ha il vantaggio di esplorare più liberamente un ampio ventaglio di temi, alternando l'analisi delle criticità proprie della didattica della storia in Italia a proposte più operative, secondo un'impostazione problematica molto stimolante sul piano culturale e disciplinare. Di seguito mi soffermerò molto succintamente proprio su alcuni possibili sviluppi dei ragionamenti formulati in questo fascicolo della rivista, senza alcuna pretesa di esaustività.

La didattica della storia, sebbene impostata da assunti teorici di base, è per statuto una disciplina applicativa, che esige una declinazione differenziata delle priorità e degli approcci in funzione dell'età evolutiva dei discenti. Inoltre, la discussione della didattica in ambito scolastico deve tenere conto, oltre che della normativa in materia, anche delle condizioni organizzative proprie dei vari istituti scolastici, delle ore effettive a disposizione (un aspetto scarsamente valutato nella riflessione teorica) e della preparazione dei docenti. Nel complesso, non è possibile dibattere di didattica della

storia senza contestualizzarla nel quadro delineato dagli orientamenti generali e particolari seguiti dalla scuola italiana negli ultimi decenni.

Sebbene la normativa ministeriale e concorsuale italiana definisca, non sempre chiaramente, conoscenze e competenze di studenti e docenti, a seconda dei cicli di studio e delle classi di concorso, rimangono però irrisolte le difficoltà innescate dalla collocazione ancillare dell'insegnamento della storia. Nella scuola non esiste, infatti, il docente di storia in quanto tale, perché la disciplina è sempre vincolata all'insegnamento di italiano, geografia e/o filosofia, quasi mai assegnato a laureati in storia. Permane, quindi, una condizione di sostanziale subalternità della storia nei confronti di altre materie, cui i docenti tendono a conferire maggiore importanza, dedizione e ore effettive di attività, per interesse personale e vocazione riconducibili all'indirizzo di studi universitari scelto per la laurea. Nemmeno i percorsi abilitanti per la formazione iniziale degli insegnanti, i programmi di studio concorsuali o i vaghi obblighi formativi permanenti indicati dalla legge 107/2015 sembrano adatti a compensare l'eventuale mancanza di una concreta esperienza di ricerca storica, un requisito indispensabile per padroneggiare con sicurezza quel metodo storico che più voci, molto giustamente, considerano elemento imprescindibile per un'adeguata didattica della storia incentrata su processi interpretativi. Da qui la fatale dipendenza del docente di storia dalla manualistica scolastica, accompagnata da inerzie o disinteresse che, tra l'altro, si traducono nell'incapacità diffusa di completare lo studio storico del secondo Novecento e dei primi anni Duemila nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. In aggiunta, qualunque ulteriore pretesa lavorativa nei confronti del personale docente della scuola, compresi gli oneri di aggiornamento, deve poi scontrarsi con l'umiliante trattamento salariale riservato a questa categoria, rilevante anche in termine di attrattività professionale.

La questione delle ore a disposizione non è affatto marginale. Una fra le più significative competenze trasmesse dallo studio della storia è la capacità di sapersi orientare nella complessità del reale, cioè di comprendere il presente attraverso il passato, grazie al carattere onnicomprensivo della storia stessa e alla sua immediata disponibilità a percorsi di apprendimento multi e interdisciplinari. A sua volta, la comprensione di questa stessa complessità richiede tempi lunghi di maturazione per acquisire le competenze necessarie da parte di studenti in età evolutiva, se non si vuole scadere in apprendimenti superficiali ed esiti fumettistici o stereotipati. Queste esigenze, però, sembrano poco compatibili con calendari scolastici strabordanti di attività integrative curricolari, spesso male assortite, e altre frequenti interferenze a danno dell'orario

disciplinare.

Da qualche decennio la scuola italiana è soggetta a cambiamenti più o meno coerenti che tendono a privilegiare le discipline STEM a detrimento di quelle umanistiche, con l'eccezione delle lingue straniere (in funzione lavorativa), e a incrementare le esperienze professionalizzanti, a cominciare dalle attività di PCTO, secondo modalità che pretendono sempre più incalzanti momenti di verifica e certificazione degli apprendimenti, accompagnati da cavillosi parametri docimologici, con l'esito di accentuare la burocratizzazione e i tentativi di standardizzazione della professione docente, la subordinazione dell'istruzione scolastica alle esigenze del mercato, la marginalizzazione delle discipline meno spendibili nel mondo del lavoro. A ciò si aggiungono le reiterate pretese di scaricare sulla scuola crescenti responsabilità educative e frettolose proposte di soluzione di fronte alla comparsa di varie emergenze sociali, che inducono dirigenti scolastici e insegnanti ad allestire ripetuti incontri di educazione affettiva, sessuale, ambientale, sanitaria, alimentare, finanziaria, stradale e via dicendo, per rispondere alle pressioni politiche e alle ormai drammatiche carenze dell'istituto familiare, sottraendo il tempo necessario alle tradizionali discipline scolastiche, pur con le migliori intenzioni.

Non trovo statistiche affidabili in merito e il mio calcolo ha solo valore impressionistico, perché basato su una personale esperienza decennale nei licei e negli istituti tecnici, oltre alla lettura delle relazioni di fine anno di alcuni colleghi. Tuttavia, non credo di sbagliare molto se colloco, negli indirizzi di studio che prevedono due ore di storia alla settimana – pari a 65-70 ore annuali –, un monte ore annuale effettivo compreso tra 40 e 50 ore circa, cioè al netto delle interruzioni di cui sopra, e da cui decurtare poi il tempo destinato alle attività di verifica e di educazione civica (orientativamente tra 10 e 20 ore all'anno), senza tenere conto delle inevitabili assenze degli studenti e dei docenti per malattia o altro. Resta poco e qualunque impostazione della didattica della storia a scuola deve tenere conto di questi limiti vincolanti.

Infine, tra le tante suggestioni sollevate da questo numero monografico di «Ricerche Storiche» mi preme richiamare la questione delle nuove tecnologie digitali, perché la loro proliferazione nei contesti scolastici non è sempre accompagnata da valutazioni approfondite, soprattutto per quanto concerne le ricadute di tipo didattico, permanendo posizioni a volte di rifiuto aprioristico, altre di accettazione acritica per timore di rimanere "indietro". Il metodo storico e l'analisi critica delle fonti addestrano gli studenti a proteggersi dalle *fake news*, aiutano a esplorare il web in maniera più consapevole e, in questo senso, si prestano ad essere potenziate dal CRAAP test, un valido strumento di

controllo delle informazioni ideato nel 2004 dalla bibliotecaria Sarah Blakeslee della California State University. Lo sviluppo di capacità critiche nella selezione delle informazioni torna utile per l'utilizzo di motori di ricerca come Google, perché consente di mettere in discussione la gerarchia e la validità dei risultati forniti dall'algoritmo, confrontandoli tra loro, sebbene l'ordine con cui sono restituiti quegli stessi risultati rimanga condizionante, senza però compromettere del tutto la libertà d'azione dell'utente. Nel caso di chatbot basati sull'intelligenza artificiale (ad es. ChatGPT), invece, le risposte generate dall'applicazione sono univoche e non immediatamente controllabili, perché non consentono di risalire alle fonti e di appurare la loro attendibilità, con il rischio molto concreto che siano acquisite dagli studenti in maniera apodittica, inibendo l'attivazione di qualunque filtro critico. Inoltre, la velocità e la pervasività con cui l'AI si sta diffondendo nella società digitale consentono di prefigurare un suo impiego massiccio anche nell'istruzione, nel giro di pochi anni, e per l'insegnamento della storia nulla vieta di pensare che a breve i manuali saranno sostituiti da tecnologie immersive, come visori per la realtà virtuale che permetteranno di interagire con spazi, eventi e personaggi storici, magari per dialogarci insieme (esistono già proposte commerciali simili). Così smetteremo di polemizzare a causa dei manuali, ma, quando il business della realtà virtuale applicata all'educazione scolastica attirerà l'attenzione e gli investimenti delle maggiori aziende multinazionali – il mercato è immenso –, non è difficile immaginare che le scuole saranno invase da software a costi sempre più accessibili, prodotti in qualche parte del mondo da ingegneri informatici e doppiati in qualunque lingua sulla base di format globali, come una serie Netflix, nella migliore delle ipotesi con qualche supplemento nazionale o regionale, senza alcuna possibilità di controllo o condizionamento da parte delle società scientifiche locali, come invece avviene per i manuali prodotti da casi editrici radicate nel contesto nazionale. Cosa rimarrà della relazione docente/studente e dei processi di formazione dell'*historical thinking* in questi scenari globali non troppo futuri è ancora incerto, ma vale la pena di occuparsene il prima possibile.