

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
in cotutela con Universidad de Murcia

DOTTORATO DI RICERCA IN

**Scienze Storiche e Archeologiche. Memoria, Civiltà e
Patrimonio**

Ciclo XXXV

Settore Concorsuale: 11/A1

Settore Scientifico Disciplinare: M-STO/01

LA FORMAZIONE DEGLI STATI REGIONALI ITALIANI (SECC. XIII-
XV). ACQUISIZIONI SCIENTIFICHE E RICADUTE SUI MANUALI DI
STORIA, TRA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E APPROCCI
METODOLOGICI

Presentata da: Filippo Galletti

Coordinatore Dottorato

Prof. Andrea Augenti

Supervisore

Prof. Sebastián Molina Puche

Supervisore

Prof.ssa Beatrice Borghi

Esame finale anno 2022

Indice

Resumen.....	7
Giustificazione personale e professionale e introduzione.....	18
1. Perché e con quale fine insegnare storia?	24
1.1 Sfide e difficoltà nell'insegnamento della storia	26
1.2 Le finalità e le motivazioni dell'insegnamento e apprendimento della storia ...	32
1.3 Un modello educativo per la scuola del XXI secolo.....	39
2. Scuola e storia in Italia.....	46
2.1 Il sistema educativo di istruzione in Italia	47
2.2. I programmi ministeriali di storia nel primo ciclo di istruzione	49
2.3. I programmi ministeriali di storia nel secondo ciclo di istruzione.....	58
2.4. La percezione degli studenti sull'insegnamento della storia: una ricerca con futuri maestri	68
2.4.1. Metodo	70
2.4.2. Risultati	75
2.4.3. Analisi dei dati	122
3. Premesse epistemologiche all'insegnamento della storia	139
3.1 Storia e storiografia.....	140
3.1.1 Vincitori e vinti	145
3.1.2 I fatti della storia	146
3.1.3 I periodi della storia	147

3.2 Didattica delle fonti storiche.....	150
3.2.1 Le origini delle fonti	151
3.2.2 Le tipologie delle fonti.....	152
3.2.3 Le forme delle fonti	152
3.2.4 Le finalità delle fonti.....	154
3.2.5 Le scienze deputate allo studio delle fonti.....	157
3.2.6 I falsi	159
3.3 Storiografia come campo di studio	161
3.3.1 Storiografia e illuminismo	162
3.3.2 Il secolo della storia: romanticismo, storicismo, positivismo.....	170
3.3.3 Le reazioni di fronte al positivismo: filosofia della storia, marxismi e <i>Nouvelle Histoire</i>	178
3.3.4 Dalla svolta linguistica alle tendenze storiografiche attuali	198
3.4 Storici e insegnanti di storia.....	211
3.4.1 La funzione sociale dello storico tra XIX e XX secolo	212
3.4.2 Storici fra le Guerre mondiali	215
3.4.3 Storia, storici e docenti nel Dopoguerra	218
3.4.4 Storici e insegnanti durante la crisi della storia	225
4. Lo stato del Rinascimento nell'Italia bassomedievale.....	239
4.1 Medioevo: istruzioni per l'uso	240
4.1.1 L'invenzione del medioevo. Breve storia del concetto di età di mezzo ...	241
4.1.2. Periodizzamento e fonti	246

4.1.3 Stereotipi e luoghi comuni	250
4.2 Premesse storiografiche dello Stato del Rinascimento	257
4.3 Temi di ricerca	261
4.3.1 Centri urbani e comunità rurali	261
4.3.2 Fazioni e partiti	266
4.3.3 I linguaggi del potere	269
4.3.4 Le donne e lo Stato	273
4.3.5 Uffici e ufficiali.....	277
4.3.6 L'amministrazione della giustizia.....	280
4.3.7 La diplomazia.....	283
4.3.8 Lo sviluppo economico.....	287
5. I manuali di storia	291
5.1 Uno strumento di valutazione per il manuale di storia	295
5.2 La scelta dei manuali	298
5.2.1 Storia e storiografia.....	309
5.2.2 Comunicare storia	312
5.2.3 La storia. Progettare il futuro	315
5.2.4 La rete del tempo e Sulle tracce del tempo	317
5.2.5 L'esperienza della storia	321
5.2.6 Le conseguenze della storia	324
5.2.7 Una storia per il futuro	327

5.2.8 Gli snodi della storia	330
5.2.9 Nuovo millennium	333
5.2.10 Storia in movimento.....	336
5.2.11 Chiaroscuro	339
5.2.12 Immagini del tempo	342
5.2.13 Storia, concetti, connessioni	344
5.2.14 Storia più.....	347
5.2.15 Storia e storie dimenticate.....	350
5.2.16 Nuovi profili storici.....	353
5.2.17 Storia in corso	355
5.3 Pianificazione dello studio: popolazione e metodo	357
5.4 Risultati della ricerca attraverso l'analisi per categorie.....	359
5.5. Analisi dei dati	365
6. La percezione degli insegnanti di scuola seconda di secondo grado di fronte alla storia attraverso una ricerca quantitativa	370
6.1 Introduzione	370
6.2 Metodo	371
6.2.1 Popolazione e campione statistico	371
6.2.2 Progetto di ricerca	372
6.2.3 Strumento di raccolta delle informazioni e trattamento dei dati.....	373
6.3 Risultati.....	377
6.3.1 Rilevanza della storia e del suo insegnamento	377

6.3.2 Strumenti e metodologie didattiche	390
6.3.3 Strumenti di valutazione	406
6.3.4 Aspetti di valutazione del manuale	412
6.3.5 L'insegnamento del tema della formazione degli stati regionali nell'Italia bassomedievale	417
6.4 Analisi dei risultati	424
7. Consideraciones finales	434
Riferimenti	490

Resumen

La tesis pretende investigar las relaciones entre las averiguaciones de la investigación científica en el campo de la historia, con especial referencia al tema de la formación de los estados regionales italianos de la Baja Edad Media, y su enseñanza en los centros de educación secundaria.

En la parte dedicada al marco teórico, se subraya la necesidad cada vez más acuciante de una enseñanza y un aprendizaje de la historia de calidad en la sociedad actual, basados en el sentido de la participación democrática activa y en el desarrollo del pensamiento crítico, a pesar de que los documentos ministeriales oficiales no siempre dediquen la debida importancia a la asignatura y de que los recientes resultados obtenidos a través de un cuestionario administrado a los estudiantes universitarios parezcan confirmar una didáctica todavía ligada a la práctica tradicional. En este sentido, por tanto, es necesario refundar y reenfocar la importancia de la historia profundizando en el vocabulario específico y en las premisas epistemológicas básicas de la disciplina.

En cuanto al primer punto, la investigación científica en el ámbito de la enseñanza de la historia lleva mucho tiempo destacando que el conocimiento histórico permite educar a los ciudadanos en la comprensión del presente; en los valores, en el desarrollo de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro; en la capacidad para abordar problemas sociales relevantes y profundizar en la ciudadanía democrática; en la valorización, disfrute, defensa y conservación del patrimonio cultural y en el desarrollo de una conciencia global. Desde una perspectiva individual, el estudio de la historia contribuye al desarrollo de las facultades intelectuales. De hecho, en este contexto, su profundización es un excelente medio para trabajar con un enfoque que considera este aprendizaje como un proceso activo de descubrimiento e investigación que permite realizar observaciones racionales en el aula, incluyendo la capacidad de clasificar,

comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar y ordenar ideas. El aprendizaje de la historia debe ser un medio para formar al alumno en el conocimiento y análisis del mundo social en el que vive. Por tanto, la finalidad del estudio de la historia es intelectual y crítica. En este sentido, el estudio de la historia permite analizar las tensiones en el desarrollo de la historia, ya que todo proceso histórico se basa en tensiones sociales, económicas, políticas y generacionales que tienen una duración más o menos larga; estudiar el azar y las consecuencias de los acontecimientos históricos, distinguiendo así entre motivos, causas, causalidad estructural y consecuencias; explicar la complejidad de los problemas sociales y combatir las visiones simplistas en las explicaciones de los problemas actuales; construir patrones de diferencia y similitud, determinando los rasgos comunes entre culturas aparentemente diferentes en una visión sincrónica y diacrónica y los cambios y permanencias en el desarrollo histórico; potenciar la racionalidad en el análisis social y político, formando ciudadanos críticos que rechacen los excesos emocionales y la subjetividad exagerada; utilizar métodos y técnicas propias de la investigación social, simulando el trabajo de un historiador y enfrentándose a numerosas disciplinas relacionadas con la historia, como la estadística, el análisis documental, la geografía, el arte o el dibujo. La historia tiene así la oportunidad de convertirse en el eje sobre el que se estructuran las distintas ciencias sociales.

Con retrasos y modificaciones, los programas ministeriales de historia, no exentos de polémica, han intentado destacar la importancia de la historia en los planes de estudio.

Transponiendo, a menudo de forma parcial y en clave demasiado nacionalista o eurocéntrica, los estudios en el ámbito de la didáctica de la historia, las *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* destacan la importancia de la historia para educar a una ciudadanía unitaria y plural, gracias al conocimiento y la transmisión de las tradiciones y las memorias. El texto hace hincapié en el concepto de patrimonio cultural italiano y en el significado que su riqueza ofrece a la enseñanza de la

historia, ayudando a formar una conciencia histórica cívica, motivando a los ciudadanos a un sentido de responsabilidad hacia el patrimonio y el bien común de todos. De este modo, al final del primer ciclo, se espera que los alumnos reconozcan elementos significativos del pasado de su entorno vital; que reconozcan y profundicen en las huellas históricas presentes en el territorio y comprendan la importancia del patrimonio artístico y cultural; que utilicen la línea del tiempo para organizar la información, los conocimientos, los periodos y que identifiquen las sucesiones, la contemporaneidad, las duraciones, las periodizaciones; que identifiquen las relaciones entre los grupos humanos y los contextos espaciales; que organicen la información y los conocimientos, tematizando y utilizando las conceptualizaciones pertinentes; comprende los textos históricos propuestos y es capaz de identificar sus características; utiliza mapas geohistóricos, también con ayuda de herramientas informáticas; narra los hechos estudiados y es capaz de producir textos históricos sencillos, también con recursos digitales; comprende acontecimientos, hechos y fenómenos de sociedades y civilizaciones que han caracterizado la historia de la humanidad desde el Paleolítico hasta el final del mundo antiguo, con la posibilidad de abrirlos y compararlos con la época contemporánea; comprende aspectos fundamentales del pasado de Italia desde el Paleolítico hasta el final del Imperio Romano de Occidente, con la posibilidad de abrirlos y compararlos con la época contemporánea. Estos resultados serán posibles gracias a la consecución de algunos objetivos de aprendizaje, entre los que destacan la identificación y producción de fuentes, la capacidad de comprender y representar gráfica y verbalmente los hechos históricos, reconocer las relaciones del tiempo y los instrumentos para su medición y leer mapas histórico-geográficos.

Al final de la enseñanza secundaria, se espera que los alumnos estén familiarizados con los procedimientos y las técnicas de trabajo en yacimientos arqueológicos, bibliotecas y archivos, que sean capaces de utilizar fuentes de diversa índole para seleccionar y organizar información, mapas, diagramas, tablas y recursos digitales y que relacionen la historia de Italia

con la historia de Europa y del mundo, que reconozcan el patrimonio cultural y que utilicen los conocimientos aprendidos para comprender problemas ecológicos, interculturales y cívicos. Gracias a estos objetivos de aprendizaje, el alumno es capaz de informarse de forma autónoma sobre hechos y problemas históricos, también mediante el uso de recursos digitales; produce información histórica con fuentes de diversa índole – también digitales – y es capaz de organizarla en textos; comprende textos históricos y es capaz de reelaborarlos con un método de estudio personal; explica oralmente y por escrito los conocimientos históricos adquiridos estableciendo conexiones y argumentando sus propias reflexiones; utiliza conocimientos y habilidades para orientarse en la complejidad del presente, comprende diferentes opiniones y culturas, entiende los problemas fundamentales del mundo contemporáneo; comprende aspectos, procesos y acontecimientos fundamentales de la historia de Italia, desde las formas de poblamiento y poder en la Edad Media hasta la formación del Estado unitario y el nacimiento de la República, también con posibilidad de aperturas y comparaciones con el mundo antiguo; conoce aspectos y procesos fundamentales de la historia europea medieval, moderna y contemporánea, también con posibilidad de aperturas y comparaciones con el mundo antiguo; conoce aspectos y procesos fundamentales de la historia del mundo, desde la civilización neolítica hasta la revolución industrial y la globalización; conoce aspectos y procesos esenciales de la historia de su entorno; conoce aspectos del patrimonio cultural de Italia y de la humanidad y puede relacionarlos con los fenómenos históricos estudiados.

Sin embargo, los programas ministeriales, fragmentados y fruto de los diferentes planteamientos políticos del actual gobierno, están lejos de tener una directriz uniforme.

El número de horas de geografía e historia se ha reducido en los liceos, y se han fusionado en la recién creada geohistoria, y los conocimientos que los alumnos deben adquirir durante el curso de cinco años están estrechamente relacionados con Italia y Europa. La educación para la ciudadanía es un espacio reservado a la asignatura de la Carta Constitucional.

Su estudio debe permitir al alumno, al final del curso de cinco años, tener un buen conocimiento de los fundamentos del sistema constitucional y, con ellos, de los valores derivados de las experiencias históricamente relevantes del pueblo italiano, también en relación y comparación con otras fuentes jurisprudenciales fundamentales. De este modo, los alumnos podrán desarrollar las competencias necesarias para una vida cívica activa y responsable, también en relación con las actividades realizadas por los centros educativos. Sin embargo, el plan de estudios carece de una explicitación de habilidades o competencias. No obstante, se espera que al final de los cinco años los estudiantes sean capaces de situar los descubrimientos científicos y las innovaciones tecnológicas en una dimensión histórica, cultural y ética, en la conciencia de la historicidad del conocimiento; de analizar críticamente la contribución de la ciencia y la tecnología al desarrollo de los conocimientos y los valores, al cambio de las condiciones de vida y a las formas de fructificación cultural; de reconocer la interdependencia entre los fenómenos económicos, sociales, institucionales y culturales y su dimensión local/global; establecer vínculos entre las tradiciones culturales locales, nacionales e internacionales, tanto en una perspectiva intercultural como a efectos de movilidad de estudios y de trabajo; ser consciente del valor social de la propia actividad, participando activamente en la vida civil y cultural a nivel local, nacional y comunitario; evaluar los hechos y orientar el propio comportamiento sobre la base de un sistema de valores coherente con los principios de la Constitución y las cartas internacionales de derechos humanos; reconocer los aspectos geográficos, ecológicos y territoriales del entorno natural y antrópico, las conexiones con las estructuras demográficas, económicas, sociales y culturales y las transformaciones que se han producido a lo largo del tiempo.

Por otra parte, para los dos tipos de institutos técnicos previstos por la legislación italiana, el objetivo es permitir a los estudiantes atribuir un significado a los principales componentes históricos del mundo contemporáneo comparando los aspectos y procesos

actuales con los del pasado, captar el componente histórico de los problemas ecológicos del planeta, establecer conexiones entre los procesos de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la técnica, comprender la relevancia histórica de la dinámica actual de la movilidad y la difusión de la información, las culturas y las personas. La lista de conocimientos se reduce mucho en comparación con la de los liceos, de la que sólo se tomó una parte, pero se añade la protohistoria – llamada prehistoria – (la expansión de la especie humana en el planeta). A continuación, añadieron referencias genéricas a la historia económica y social, a la historia de las técnicas y del trabajo, al vocabulario básico de la historiografía y a la Constitución italiana. En la columna de competencias, destacan las habilidades cronológicas y geográficas, la comparación de interpretaciones y el uso de fuentes, y el reconocimiento de los orígenes históricos de las instituciones políticas, económicas y religiosas actuales. Entre las competencias que los estudiantes de los institutos técnicos deben alcanzar en el segundo bienio se encuentran las siguientes: reconstruir los procesos de transformación identificando los elementos de persistencia y discontinuidad; reconocer la variedad y el desarrollo histórico de los sistemas económicos y políticos e identificar sus vínculos con los contextos internacionales y su imbricación con determinadas variables ambientales, demográficas, sociales y culturales; identificar los cambios culturales, socioeconómicos y político-institucionales (por ejemplo, en relación con las revoluciones y las reformas); analizar las corrientes de pensamiento, los contextos, los factores y los instrumentos que han favorecido las innovaciones científicas y tecnológicas; identificar la evolución social, cultural y medioambiental del territorio con referencia a los contextos nacionales e internacionales; leer e interpretar los aspectos de la historia local en relación con la historia general; analizar y comparar textos con diferentes orientaciones historiográficas; utilizar el vocabulario de las ciencias sociohistóricas; utilizar y aplicar las categorías, los métodos y los instrumentos de la investigación histórica en contextos de laboratorio y operativos; utilizar fuentes históricas de diferentes tipos (por ejemplo, visuales,

multimedia y sitios web). (por ejemplo, sitios web visuales, multimedia y dedicados) para elaborar investigaciones sobre temas históricos.

Sin embargo, aunque los esfuerzos normativos en el ámbito de la enseñanza de la historia en las escuelas italianas, originados y/o apoyados por estudios académicos e investigaciones científicas, tratan de señalar el camino hacia lo que comúnmente se acepta como una enseñanza adecuada de la historia, el resultado de tales disposiciones es a menudo ignorado, descuidando aspectos relacionados con la viabilidad del camino indicado, con el grado de conciencia adquirido en el ámbito de la educación ciudadana activa y con la formación de los futuros profesores.

Por ello, investigar las percepciones de los estudiantes universitarios permite conocer estos elementos y tener una perspectiva de investigación orientada a cambiar las prácticas y estrategias de enseñanza, poniendo de manifiesto los puntos fuertes y débiles de los hábitos relacionados con la enseñanza de la historia. Gracias a una investigación cuantitativa exploratoria tipo encuesta, se administró un cuestionario a 167 estudiantes de Educación Primaria con el fin de evaluar la relevancia de la historia en la práctica de los futuros maestros, precisar cuáles son las herramientas y actividades más adecuadas para enseñar historia y definir el tipo de enseñanza de la historia que los futuros maestros recibieron durante la educación secundaria.

Los resultados muestran que, aunque los futuros profesores han conocido la didáctica tradicional en sus experiencias anteriores, en general consideran que la historia tiene una importancia fundamental durante la práctica docente para educar a ciudadanos activos y conscientes. Esta reflexión, que puede proceder del tipo de enseñanza que se ha impartido en la escuela secundaria, sugiere que probablemente, por un lado, existe un cierto desfase entre la teoría y la práctica de la enseñanza, entre el deseo de tratar la historia en el aula de forma participativa y las diferentes dificultades a las que los profesores tienen que enfrentarse a diario

en el contexto escolar; por otro lado, la alta dispersión de las respuestas relativas a los recuerdos de la experiencia escolar sugiere que existan situaciones muy variadas, que van desde la clásica lección frontal hasta el taller de historia.

Con el fin de reorientar la atención que debe prestarse a la historia, se ha intentado establecer unas sólidas premisas epistemológicas para su enseñanza y aprendizaje, con la convicción de que sólo sentando unas bases sólidas será posible repensar el actual modelo educativo y adaptarlo a los numerosos retos que esperan a los alumnos – los ciudadanos del futuro – y a la sociedad en su conjunto. Se exploraron así los conceptos de historia, historiografía, fuentes y el papel de los profesores de historia en los dos últimos siglos.

Una vez consolidado el marco teórico, se ha tratado de comprobar si las consideraciones provisionales del cuestionario podían extenderse a la situación actual y si se reflejaban en la práctica docente real. Para lograr este objetivo, se eligió un tema relevante de la historia medieval, el estado de avance de la reciente investigación científico-académica sobre la formación de los estados regionales italianos de la baja Edad Media; se ha comparado el tema en los principales libros de texto escolares adoptados en el área metropolitana de Bolonia (Italia); y, por último, se ha analizado las concepciones sobre la historia, la historia medieval y el uso del libro de texto de los profesores de historia de la escuela secundaria gracias a las respuestas derivadas de la administración de un cuestionario sobre la práctica docente.

En primer lugar, en lo que respecta a la formación de los estados regionales, se puede convenir en que las investigaciones de las últimas décadas, si bien adoptan diferentes puntos de observación, coinciden en subrayar el carácter pluralista y policéntrico de la organización del poder entre la Baja Edad Media y la primera época moderna: la formación de una entidad política llamada Estado ya no se describe en términos de afirmación o advenimiento de un poder superior que elimina a todos los demás competidores, sino más bien como un proceso largo y tortuoso, hecho de mediaciones, reconocimientos, relaciones de poder complejas entre

diferentes sujetos políticos y sociales, incrustados en un concepto abierto de estructuras de autoridad y poder; de marcos y modelos políticos. Entre los temas más abordados están: el papel de los centros urbanos y las comunidades rurales, las perspectivas vinculadas a las facciones y los partidos; los lenguajes del poder; el papel de la mujer; los cargos de los funcionarios; la administración de justicia, el arte de la diplomacia y el desarrollo económico.

El análisis de los libros de texto más utilizados en el área metropolitana de Bolonia – realizado gracias a un sistema de categorías que investigaba los aspectos relacionados con los propósitos didácticos, la motivación, los contenidos, las actividades y la interdisciplinariedad – muestra que, en general, los libros de texto ofrecen a los alumnos y a los profesores buenas, y a veces excelentes, motivaciones, propósitos didácticos y propuestas de actividades para el aula; en cambio, en lo que se refiere a la corrección de la información, las posibilidades de crecimiento mediante miradas interdisciplinares y la presencia de fuentes, el nivel de los textos es suficiente. Al fin y al cabo, son herramientas buenas pero mejorables para estimular, fomentar y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, externamente y desde el punto de vista de los principios, los manuales son atractivos y tratan de motivar al alumno; y en este sentido también los ejercicios propuestos alimentan la participación. Por otro lado, se podría mejorar la narración histórica de los hechos, que podría ser menos *événementielle* y, en cambio, vinculada a temas relevantes, tanto desde el punto de vista de los posibles puntos de encuentro con la vida cotidiana de los alumnos como de las investigaciones más recientes destacadas por la historiografía académica. También merecen ser revisados los aspectos relacionados con los vínculos entre las diferentes disciplinas y el uso de las fuentes.

En cualquier caso, el libro de texto, conviene recordarlo, no deja de ser una herramienta, y el juicio sobre su uso depende de cómo se utiliza. Por ello, para tratar de conocer la práctica docente, se administró un cuestionario a 99 profesores de historia de centros de enseñanza secundaria del área metropolitana de Bolonia (la misma zona en la que se analizaron los libros

de texto más utilizados), con el fin de investigar los siguientes objetivos específicos: analizar la concepción que tienen los profesores de la historia y su enseñanza; cuáles son las estrategias más utilizadas durante la clase de historia; cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos; cuáles son los aspectos más relevantes del libro de texto de historia en vista de una posible adopción; cómo enseñó el profesor el tema de la formación de los estados regionales en Italia entre los siglos XIII y XV.

En cuanto al primer y último punto, la encuesta muestra que los profesores de historia de secundaria del área metropolitana de Bolonia entrevistados tienen, en general, una excelente y a menudo consciente, pero mejorable, concepción epistemológica hacia la historia y su enseñanza. Sin embargo, el examen de las estrategias más utilizadas por los profesores durante la clase de historia atestigua una práctica pedagógica vinculada sobre todo a la clase frontal y se deja poco espacio a la iniciativa de los alumnos. En cuanto a las formas en que los profesores suelen evaluar el aprendizaje de los alumnos, las más utilizadas son las que permiten el desarrollo de razonamientos causales, la argumentación lógica y la referencia a textos e imágenes de contenido histórico. A la hora de considerar la posible adopción de un libro de texto, los profesores entrevistados valoran casi exclusivamente la exactitud de la información y, en menor medida, la presencia de fuentes y las conexiones interdisciplinarias con otras asignaturas.

Así, la mayoría de los profesores siguen enseñando historia, basándose principalmente en el libro de texto de forma mayoritariamente personal y con poco énfasis en los alumnos. Es cierto que entre las concepciones del profesorado hay una que indica que la finalidad de la historia es, en primer lugar, la formación de la ciudadanía y, en segundo lugar, la formación del pensamiento crítico. Sin embargo, y aunque es la opción minoritaria, un porcentaje considerable de profesores sigue manteniendo una visión positivista de la enseñanza, que obedece a la concepción que la mayoría de los profesores dan a la enseñanza de la historia y

que responde muy poco a las aportaciones historiográficas del siglo XX y XXI. Muchas veces la visión de la enseñanza de la historia se centra en la mera narración de hechos, sin desarrollo del sentido crítico, sin el aporte fundamental de las fuentes y con un uso variable y cuestionable del libro de texto.

Quizá la solución esté en una adecuada formación inicial y continua del profesorado en la que se le invite a reflexionar sobre aspectos aparentemente fundamentales como “por qué queremos enseñar historia”, y “qué historia queremos enseñar”.

Giustificazione personale e professionale e introduzione

Il lavoro che di seguito presento nasce dalla necessità che avverto nel dare un assetto organico e quanto più sistematico possibile ad una serie di esperienze personali e professionali che mi hanno segnato profondamente nel corso degli ultimi dieci anni della mia vita.

Nel 2011, dopo il conseguimento del diploma di maturità linguistica, con sicurezza scelsi la carriera della laurea in storia con lo scopo preciso di conoscere ulteriormente i fatti e gli avvenimenti del passato che tanto mi appassionavano fin da bambino e delle cui storie di cavalieri, eroi, battaglie, re e principesse mi ero nutrito. La scelta fu fatta d'istinto, e rispondeva perlopiù all'urgenza che sentivo di colmare le mie curiosità e i miei interessi, nella speranza di poter diventare, in futuro, uno scopritore di nuovi passati, di riuscire a far emergere conoscenze che erano state sepolte tra libri e pergamene. In questo modo, con il passare dei primi anni formativi, il percorso universitario si sviluppò regolarmente: studiai e analizzai fonti, documenti e interpretazioni di varie aree della storia medievale, la disciplina che scelsi come prediletta, senza ancora curarmi di altri aspetti che poi, con il tempo, avrei considerato ben più rilevanti.

Il momento di svolta accadde nell'autunno del 2014 e fu insieme ai miei amici di sempre, Antonio, Federico e Alessandro. Navigando in Internet, venimmo a conoscenza di una manifestazione il cui titolo mi rimase subito impresso, Festa della Storia, non sapendo ancora che di lì a poco la conoscenza dell'organizzazione della manifestazione e dei suoi ideatori avrebbe cambiato la mia prospettiva di ricerca. La Festa della Storia era, e continua ad essere, una "multiforme manifestazione a carattere nazionale e internazionale che rende Bologna "capitale della Storia" mettendo in vetrina forme di promozione e diffusione della sua conoscenza condotte in Italia e nel mondo. All'interno della manifestazione, nelle aule, nei teatri, nei musei, nelle chiese, nelle sale pubbliche, nelle strade e nelle piazze, vengono

affrontati con lezioni, conferenze, dibattiti, concerti, spettacoli e mostre i temi che legano i vissuti personali e collettivi alle vicende presenti e future. Caratteristica peculiare e comune delle giornate bolognesi è il ruolo delle scuole, dell'Università, degli enti e delle associazioni culturali che, accanto ai grandi esperti e studiosi di richiamo, possono esibire ciò che hanno acquisito durante attività di ricerca volte a recuperare le radici del presente, valorizzando la storia della città e del territorio o mettendo a fuoco grandi temi storici" (Università di Bologna, 2021).

Gli amici ed io rimanemmo subito attratti e, dal momento che gli organizzatori della manifestazione avevano richiesto un aiuto da parte di volontari, organizzammo un appuntamento e fu in quella occasione che conobbi i professori Beatrice Borghi e Rolando Dondarini. Da quel momento, gradualmente, entrai a far parte dell'organizzazione della Festa della Storia, conobbi numerosi professori impegnati nei medesimi obiettivi, tra cui Sebastián Molina Puche, e, contemporaneamente, ricevetti importanti insegnamenti di cui faccio prezioso tesoro, instaurando un rapporto dapprima collaborativo e poi lavorativo che mi ha portato nel 2018 ad assumere l'incarico di assegnista di ricerca in storia medievale e didattica della storia presso l'Università di Bologna (Italia).

Infatti, la lezione dei professori, a cui dedico tutto il mio sincero affetto e ringraziamento, mi ha portato a vedere la storia e l'attività di storico in una ottica completamente differente, illuminando sentieri epistemologici per me allora inesplorati. Le domande che essi si ponevano erano molto semplici, ma ricche di risvolti: "a cosa serve la storia?", "perché insegnare storia?", "perché fare ricerca storica?", "quali possono essere i rapporti fra ricerca accademica e insegnamento della storia?" e, ancora, "che senso ha fare ricerca storica se poi le acquisizioni rimangono racchiuse dentro ad una ristretta cerchia di specialisti?". Tali domande, a cui cercherò di dare le risposte lungo la trattazione che segue, suscitarono un intenso ripensamento circa la mia propria attività di studio e di ricerca.

Fino a quel momento, infatti, mi ero soffermato nel cercare di dare risposte a quei dubbi solo vagamente, senza trovare mai una risposta pienamente soddisfacente. Agli occhi dei professori Borghi e Dondarini la replica a tali interrogativi era chiara ed esemplificata dalla filosofia che sottende la Festa della storia: la storia deve uscire dall'università per diventare una conoscenza condivisa, perché solo grazie alla conoscenza del proprio passato si può progettare con maggiore consapevolezza il proprio futuro, si può sviluppare il pensiero critico e consapevole, si possono educare gli studenti di ogni ordine e grado ad essere cittadini italiani, europei e del mondo contemporaneamente, sviluppando competenze di inclusività, responsabilità e partecipazione.

Infatti, dalla constatazione che la ricerca accademica spesso tenda a concentrarsi in ambiti di ricerca settoriali molto specifici – ad ogni modo rilevanti per tutto ciò che riguarda la storia locale o definiti ambiti di studio – perdendo così in certi casi l'orientamento generale, i grandi fenomeni, gli esiti profondi della storia e le sue implicazioni didattiche, risulta che università e scuola molte volte sembrano due mondi quasi incomunicabili.

Le evidenze di tale scollamento sono sotto gli occhi di tutti e sperimentabili in molte scuole della Penisola e non solo: metodi di insegnamento unidirezionali e trasmissivi volti a memorizzare acriticamente date o eventi che spesso scaturiscono negli alunni una certa irritazione nell'apprendimento della materia e generale disinteresse verso il passato – che sia quello locale, nazionale, europeo o globale – e i suoi lasciti – quello che chiameremo d'ora in avanti “patrimonio” – sono solo alcune delle macroscopiche ripercussioni che una incomunicabilità tra scuola e università provoca.

Da queste premesse, nasce il lavoro che di seguito presento, che cercherà di mettere a fuoco e trattare con maggiori dettagli le questioni precedentemente esposte.

Nella prima parte verrà definito il quadro teorico e bibliografico della ricerca. Nel primo capitolo, intitolato “Perché e con quale fine insegnare la storia”, si analizzano sfide, difficoltà,

ma anche finalità e motivazioni nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia suggerendo, infine, un esempio di modello educativo per il XXI secolo. Il secondo capitolo analizza dal punto di vista legislativo il sistema educativo italiano nei confronti della storia, sottolineando punti di forza e soprattutto di debolezza circa il suo insegnamento nel primo e nel secondo ciclo di istruzione. Alcune di queste considerazioni vengono confermate da un'indagine quantitativa condotta sulla percezione di più di 160 studenti universitari di Scienze della formazione primaria a proposito dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria di secondo grado. A partire dalle analisi condotte, si rende manifesta sempre più l'esigenza di rimettere al centro la disciplina storica; in questo senso, il terzo capitolo affronta l'evoluzione della scienza storica negli ultimi tre secoli. Si descriverà, grazie agli apporti più recenti della ricerca accademica, il significato di storia e storiografia, dando un rilievo a questioni rilevanti, come il ruolo delle fonti storiche, dei vinti e dei vincitori, la distinzione tra fatti e periodi della storia, le differenze tra le figure dello storico e dell'insegnante di storia.

Al termine dell'inquadramento teorico risulta che la storia spesso ricopre un ruolo marginale nel percorso didattico e formativo delle più giovani generazioni. Tuttavia, un insegnamento della storia di qualità è fondamentale per lo sviluppo di capacità critiche, di ragionamento e di competenze legate allo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e partecipata. Questa sensazione è in parte confermata dai documenti ministeriali – redatti dopo una serie di riforme non sempre felici – che danno uno spazio limitato all'insegnamento di qualità della storia e dall'analisi dei risultati ottenuti dal “Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia”, in cui i soggetti intervistati hanno dichiarato di aver ricevuto raramente durante la scuola secondaria di secondo grado un insegnamento storico imperniato sui concetti della responsabilità, attivazione, criticità e cittadinanza attiva. Le cause di questo impoverimento sembrano, stando al sondaggio, risiedere

da una parte, dall'uso scorretto del manuale, dall'altro, dalla pratica didattica condotta dal docente.

Per confrontare o smentire, ma soprattutto approfondire questi primi risultati, si è deciso di scegliere un tema di storia medievale – nello specifico, la formazione degli stati regionali in Italia nel corso del basso medioevo –, analizzare come si è sviluppata la ricerca scientifica recente sull'argomento e verificare la correttezza delle informazioni, la veste grafica, la presenza delle fonti e le modalità di verifica contenute nei manuali scolastici maggiormente utilizzati nell'area metropolitana della città di Bologna. La scelta del tema si giustifica per due motivi: da una parte, la formazione degli stati regionali costituisce uno dei fondamenti della complessità culturale, sociale ed economica della Penisola, che verrà solo parzialmente ricomposta con l'Unità risultando così un rilevante nodo interpretativo della storia d'Italia; dall'altro, l'argomento di ricerca è di recente tornato al centro delle ricerche medievistiche, diventando così un eccellente caso di studio e osservatorio privilegiato delle linee di indagine contemporanee, come testimoniato da due recenti saggi apparsi in un volume dedicato all'Italia come «storia» (Bellabarba, 2020; Ferente, 2020).

Successivamente, ad un gruppo di insegnanti (circa 100) della stessa area si è somministrato un questionario che possa rivelare e analizzare la loro didattica, la riflessività della pratica e l'uso del manuale.

Per raggiungere tale obiettivo, nella seconda parte dedicata al quadro empirico della ricerca si analizza dapprima il termine “medioevo”, la sua invenzione come periodo storico, il periodizzamento, le fonti e gli stereotipi che purtroppo permangono nel pensiero comune; poi è la volta del tema dello Stato del Rinascimento in Italia. In questo contesto si analizzano le principali acquisizioni scientifiche in materia e le principali linee di ricerca attuali.

Al fine di valutare come e quanto della ricerca accademica, sia dal punto di vista generale epistemologico sia da quello relativo alla formazione degli stati regionali

bassomedievali, siano integrati nell'insegnamento della storia nella scuola secondaria di secondo grado, si è provveduto ad analizzare, come campione, i libri di testo maggiormente utilizzati nelle scuole secondarie di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna. I risultati di tale ricerca sono esposti nel capitolo 5.

Il manuale, tuttavia, non rappresenta l'unico strumento per valutare quanto e in che modo le acquisizioni storiografico-accademiche penetrino nella scuola. Per poter confrontare i risultati del manuale si è provveduto a somministrare un questionario a 99 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna (Capitolo 6), le cui risposte hanno permesso di cogliere interessanti atteggiamenti e concezioni sia per quanto riguarda il significato di storia e storiografia, che per quanto concerne l'effettivo utilizzo del manuale in classe e delle principali strategie didattiche.

L'ultimo capitolo porta all'esposizione delle conclusioni e delle riflessioni finali, che permettono di cogliere alcune scollature tra la ricerca accademica e l'insegnamento della storia, in particolare medievale, nella scuola secondaria di secondo grado. Si sottolinea, infine, la necessità sempre più urgente di una integrata formazione in servizio degli insegnanti.

1. Perché e con quale fine insegnare storia?

La cultura è basilare per la conquista e la continua rigenerazione di un'effettiva libertà. Benché continuamente insidiata da distorsioni e da strumentalizzazioni, quella storica costituisce una componente fondamentale della cultura, essenziale per orientarsi ed acquisire consapevolezza e responsabilità, per essere liberi ed autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel rispetto delle diversità e per sviluppare le capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto.

Riferirsi, orientarsi, identificarsi per poter cambiare e scegliere più liberamente e consapevolmente, raccordando passato, presente e futuro, sono esigenze che hanno sentito tutte le generazioni umane, ma che oggi sono amplificate da un'inedita accelerazione.

I comportamenti, le scale di valori e i contesti ambientali hanno subito negli ultimi tempi trasformazioni tanto consistenti e rapide da rendere urgenti e indispensabili correzioni e adeguamenti su tutte le modalità di formazione e di trasmissione della cultura e di coinvolgimento delle nuove generazioni, nell'intento di dotarle delle consapevolezze e delle cognizioni necessarie a raccordare con responsabilità e accortezza passato, presente e futuro. Sono esigenze incombenti che stanno sollecitando tutte le discipline scolastiche a svincolarsi dalla generale arretratezza dei loro contenuti e dalle frequenti lacune delle strategie didattiche adottate. Di fronte agli incalzanti interrogativi proposti dall'attualità è improrogabile trovare le ragioni, aggiornare i temi, scegliere i metodi e gli strumenti per adeguare la formazione alle esigenze e alle attese dei giovani e della società, la quale non è data come qualcosa di preconfezionato, ma si presenta come il "territorio delle ipotesi, delle alternative, della scelta, della libertà" (Bevilacqua, 2000, pag. 23).

Pertanto, finalità della ricerca storica, del suo insegnamento ed apprendimento è conoscere il passato, sapere e voler sapere quanto è accaduto nel tempo da quando esiste

l'uomo; il che significa interessarsi al complesso delle vicende e delle trasformazioni – note e ignote – che si sono verificate nell'ultima piccolissima parte del passato, che se corrispondesse a ventiquattro ore, occuperebbe solo gli ultimi sei decimi di secondo.

Allo stesso tempo, insegnare la storia oggi è una grande sfida per coloro che vogliono che la conoscenza sociale sia utile per gli studenti a svilupparsi con autonomia, responsabilità e capacità critica in una realtà sociale complessa e incerta: un periodo di cambiamento incontrollato e confuso che sta dando origine a un nuovo mondo, che ha iniziato a prendere forma tra la fine degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta, la cui novità sta nei computer; nei mezzi di comunicazione onnipresenti e mobili; nell'ingegneria genetica; nei mercati finanziari globali; nell'economia capitalista interconnessa che abbraccia l'intero pianeta; nell'egemonia dello stile di vita urbano; nella scomparsa del comunismo e dell'Unione Sovietica; nell'ascesa del Pacifico asiatico come partner congiunto nell'economia globale; nella sfida generale al patriarcato; e nella consapevolezza universale della conservazione ecologica. Tuttavia, il tipo di educazione attuale, concretizzata nel caso dell'insegnamento della storia, è per molti versi simile a quella di oltre un secolo fa, ma si trova ad operare in un contesto molto diverso, con realtà, necessità e aspettative molto lontane rispetto a quelle delle generazioni che ci hanno preceduto.

La conoscenza e l'analisi di queste e altre caratteristiche distintive che caratterizzano le società attuali richiedono invece nuove risposte educative affinché l'insegnamento delle scienze sociali, e in particolare della storia, contribuisca realmente allo sviluppo del pensiero sociale degli studenti.

A questo proposito, pensatori come Edgar Morin (2001), all'inizio del nuovo secolo, hanno insistito sulla necessità di insegnare a pensare criticamente, perché le persone in grado di comprendere la complessità del nostro mondo possano agire in una maniera più responsabile e consapevole. Le società di tutto il pianeta stanno subendo profonde trasformazioni e ciò

richiede nuove forme di istruzione che promuovano le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno oggi e domani, che facciano acquisire competenze in materia di cultura fondate sul rispetto e la pari dignità, contribuendo a forgiare le dimensioni sociale, economica e ambientale dello sviluppo sostenibile. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione, l'acquisizione di competenze aritmetiche di base o la memorizzazione di alcuni fatti storici e concentrarsi su nuovi approcci di apprendimento che promuovano una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale, costruendo con sguardo lucido un senso critico del mondo. Per raggiungere tale obiettivo, la conoscenza storica è strettamente correlata alle speranze per il futuro e ai valori della partecipazione democratica, della libertà e dello spirito critico (Audigier, 2000).

1.1 Sfide e difficoltà nell'insegnamento della storia

Nonostante le numerose proposte che incoraggiano un nuovo modello educativo nell'approccio alla storia, il suo insegnamento risulta spesso faticoso e, a volte, poco stimolante per gli studenti.

Come segnala Prats Cuevas (2017), la storia è una delle materie scolastiche più complicate e difficili da insegnare, sia per la sua stessa natura di scienza formale, sia per il suo uso e abuso da parte dell'autorità pubblica.

Infatti, spesso la storia è stata oggetto di un uso non educativo o antieducativo negli accordi curriculari, che cercano di formare una cittadinanza dipendente e influenzata dalle ideologie e dai valori dei gruppi che hanno detenuto o detengono il potere. I molti dibattiti sull'intervento politico nei programmi di storia avvenuti in quasi tutti i paesi hanno aggiunto criticità alle difficoltà che questa materia già possiede poiché in questa maniera la storia viene

percepita come un contenuto incerto e insicuro e collegato a posizioni ideologiche dall'uno e dall'altro schieramento politico (Brusa, 2001).

Tuttavia, questa non è la sola difficoltà che la storia e il suo insegnamento incontrano. La difficoltà più rilevante è quella costituita dal generale disinteresse degli studenti nei confronti della storia.

Gli studenti, spesso a causa di un modello trasmissivo tradizionale, non riconoscono la storia con le caratteristiche di una scienza sociale ma come una conoscenza minore che non richiede uno sforzo maggiore rispetto al ricordare alcuni dati e spiegazioni per superare le verifiche di valutazione. E questo accade nel migliore dei casi, poiché a volte percepiscono la materia semplicemente come un'interpretazione soggettiva e ideologica che l'insegnante cerca di trasmettere loro.

La prova di quanto affermato è rappresentata dai risultati della ricerca scientifica, che da decenni descrive la concezione che gli studenti hanno della storia sottolineando che essi ritengono che la storia non debba essere compresa ma memorizzata (Carretero et al., 2002; Fuentes, 2002; Barton, 2010b; Barca, 2011; Chapman et al., 2018). Socialmente, la storia viene solitamente identificata come una conoscenza utile solo per dimostrare conoscenza utile nei quiz televisivi o per ricordare, manifestando una certa erudizione, dati, curiosità ed eventi eccezionali. Dagli studi emerge che la principale abilità intellettuale richiesta per conoscere la storia è, secondo la percezione degli studenti, avere una grande memoria. E questa concezione non cambia anche quando gli studenti hanno avuto insegnanti che hanno considerato la storia come una conoscenza trasformativa e dai contenuti sociali, ma che non hanno profondamente rinnovato i loro metodi didattici. Tutti i dati suggeriscono, inoltre, che gli alunni non hanno imparato la natura della spiegazione storica e la loro conoscenza non è troppo lontana dalla conoscenza mnemonica di eventi e nomi di monarchi e di battaglie o date.

Questa percezione degli scolari è una difficoltà sostanziale per l'insegnamento, rendendo la storia una materia che non è percepita come importante, che non richiede sforzo e non è valutata come rilevante nell'insieme delle materie del curriculum scolastico.

L'interpretazione di questi dati, che pone la storia molto lontana da ciò che gli storici e i professori di storia si aspetterebbero dall'insegnamento della materia, non è rivelata solo da un'ipotetica carenza della metodologia didattica utilizzata dalla maggior parte degli insegnanti, sebbene questo possa essere uno dei possibili motivi. Dovrebbero anche essere considerate le ovvie difficoltà dell'insegnamento e dell'apprendimento per due tipi di cause: in primo luogo, poiché la storia fa parte del contesto culturale e sociale nel quale è inserita; in secondo luogo, a causa dell'enorme complessità e livello di formalizzazione concettuale che la stessa scienza storica possiede.

Per ciò che riguarda il primo punto, la visione sociale abituale della storia corrisponde a una visione erudita della conoscenza del passato. Secondo questa percezione, conoscere la storia equivale a essere un antiquario, a conoscere le curiosità di altri tempi, ricordare i dati che identificano un monumento o un evento o, semplicemente, recitare nomi di glorie e personaggi passati, generalmente della propria eredità. Questa tradizione, coltivata dal secolo scorso da una moltitudine di studiosi locali, è penetrata profondamente nella società. Nessuno chiede, a coloro che affermano di conoscere la storia, una spiegazione generale del passato o la contestualizzazione del singolare in un processo generale dinamico che, per forza, è complesso e richiede metodo e teoria.

In secondo luogo, negli ultimi anni si può rilevare una chiara tendenza a identificare la storia con il giornalismo. Un contemporaneismo esagerato regna come un centro di massimo interesse per le materie di studio del passato, formando così una marcata visione storica: la mancanza di prospettiva dei fenomeni induce visioni presentiste di qualsiasi altro fatto, anche se è molto distante nel tempo. La sopravvalutazione del contemporaneo come contenuto storico

totalmente predominante e considerato di maggior significato per i giovani consolida una società smembrata e una visione assolutamente inadeguata di ciò che dovrebbe servire a configurare una corretta visione del passato. Invece, tale impostazione è incentivata dai media e persino dai decreti che regolano i curricula scolastici. Non è, infatti, possibile indagare la storia recente senza avere ampie visioni diacroniche e senza sapere come contestualizzare i tipi di formazioni sociali che, a causa della loro struttura economica, ideologica, culturale e politica, possono spiegare gli eventi in un modo completamente diverso a seconda del contesto.

Tuttavia, se la percezione nei confronti della storia da parte degli studenti risulta essere negativa, una certa influenza deve essere ricondotta alla tradizione e alla formazione dei docenti.

Infatti, la maggior parte degli insegnanti basa le proprie lezioni su una trasmissione tradizionale e frontale dei contenuti, lasciando ben poco spazio a laboratori e attività pratiche. La più importante risorsa didattica utilizzata in classe è rappresentata dal manuale di storia, che al proprio interno propone spesso alcune attività di verifica su articoli pubblicati, ma che spesso viene utilizzato come uno strumento di accompagnamento alla spiegazione del docente. In questa maniera, le lezioni di storia si avvicinano perlopiù al racconto e all'ascolto di storie e narrazioni più o meno interessanti, ma incapaci di attivare gli studenti verso una materia che dovrebbe permettere lo sviluppo di ipotesi, risoluzioni di problemi e pensiero critico. Ciò porta a ritenere che gli insegnanti si sentono molto più sicuri come "storici" che come insegnanti di storia e hanno molte più probabilità di incorporare nuovi approcci storiografici rispetto alle innovazioni di natura didattica. Si tratta di uno squilibrio tra la formazione storiografica degli insegnanti e la loro preparazione didattica, a favore del primo termine. Dall'altro, e sebbene possa sembrare contraddittorio, gli insegnanti, pur approvando, almeno teoricamente, i nuovi discorsi legittimanti dell'insegnamento della storia che hanno tentato di rispondere alle principali critiche mosse all'insegnamento tradizionale della storia, mnemonico ed

enciclopedista, sembrano considerare che le capacità di comprendere il presente, di migliorare lo sviluppo del ragionamento logico e di fornire una valida conoscenza umanistica per la formazione di persone in valori come tolleranza e capacità critica possono essere derivate direttamente da quello che è considerato l'obiettivo di base dell'insegnamento della storia: la conoscenza dei fatti storici e dei grandi periodi della storia (Valls Montés, 2004). Questa tradizione, che porta gli insegnanti a dare una visione della storia come una materia statica, ma allo stesso tempo complessa, astratta e carica di teoria, forma uno scenario che, insieme alla visione sociale della storia derivato dall'intervento politico, non sempre neutrale, condiziona in maniera negativa il contesto in cui avrà luogo il processo di insegnamento e di apprendimento della storia.

Inoltre, al di là delle concezioni degli studenti e dei professori, l'insegnamento della storia vive la difficoltà di essere considerata una materia "facile", quando, al contrario si tratta di una scienza che introduce diverse competenze e conoscenze tali da renderla quanto meno complessa.

La storia, infatti, implica la conoscenza, l'analisi e spiegazioni di un periodo sociale passato. Si tratta di una conoscenza dal quadro complesso e dinamico, in cui i fenomeni si intrecciano dialetticamente. Pertanto, la comprensione dei fenomeni storici richiede la padronanza di modelli estremamente astratti di conoscenza e l'uso dell'analisi di variabili e relazioni che sono difficili da isolare. Allo stesso tempo, con la storia risulta impossibile ai fini dell'apprendimento compiere esperimenti, cosa invece del tutto praticabile nelle scienze sperimentali. La possibilità di un apprendimento per scoperta simile a quello applicabile nelle lezioni di fisica, chimica o scienze naturali risulta impossibile. Quello su cui è possibile lavorare sono le fonti, che, tuttavia, presuppongono un certo lavoro di analisi e critica e, soprattutto, portano a risultati soggettivi e mai certi.

La storia risulta essere una materia “difficile” anche per via delle complicità connesse all’apprendimento di termini specifici e, più in generale, di concetti storici. Alcune parole, per esempio, hanno un significato storico. Dire per esempio re o aristocrazia, chiesa o stato significa attribuire significati ben diversi quando inseriti nel contesto dell’età antica, del medioevo o della contemporaneità; e, allo stesso tempo, il loro significato cambia secondo la geografia delle aree in cui tali concetti si sono sviluppati. Allo stesso tempo, ci sono termini tecnici che vengono utilizzati prettamente nel linguaggio da storico, come per esempio feudalesimo o rivoluzione borghese, mercantilismo o bipolarismo. Questa ambiguità, se non definita e tratteggiata durante i processi di apprendimento dall’insegnante, può creare equivoci e difficoltà.

L’apprendimento della storia passa, inoltre, per l’acquisizione dei concetti di tempo cronologico e storico. Il primo segue un andamento lineare, è caratterizzato da eventi chiave, come la nascita di Cristo, la fondazione di Roma o l’Egira di Maometto, e richiede una certa competenza nel passaggio da un prima a un dopo quella data. Sicuramente, tale abilità costituisce una certa difficoltà nell’apprendimento della storia, soprattutto per le fasce d’età più piccole, tuttavia, ben più complesso è il concetto di tempo storico, considerato *“un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros”* (Ruiz Torres, 1994). Infatti, mentre il tempo cronologico è convenzionalmente continuo, il tempo sociale è discontinuo. Si dice spesso che c’è un tempo delle società rurali e un tempo delle società industriali, o, come dice Le Goff (2000), un tempo della chiesa e uno del mercante. Allo stesso modo, ci sono concezioni che distinguono grossolanamente tra vecchio e nuovo e concezioni legate al tempo generazionale. Generalmente, sono grandi traumi sociali che stabiliscono i limiti tra ciò che è vicino e ciò che

è lontano; per la generazione dei nostri nonni, tale evento potrebbe essere stato la Seconda guerra mondiale, per l'ultima, i fatti dell'11 settembre 2001 a New York.

Infine, uno dei problemi interpretativi che da cui derivano le maggiori difficoltà nell'insegnamento della storia sono legati, poi, al concetto di causalità. Il principale motivo risiede nella tendenza a confondere le cause con gli effetti e i motivi dei fenomeni sociali. Tale confusione spesso è sintomatica del modello di insegnamento della storia egemonico: un'impostazione descrittiva e narrativa che non spiega gli eventi del passato e, di conseguenza, neanche quelli attuali.

1.2 Le finalità e le motivazioni dell'insegnamento e apprendimento della storia

Nel contesto, dunque, della società liquida ben descritta da Bauman (2011) dove l'esistenza stessa è connotata da continue precarietà e incertezze, la conoscenza storica – nonostante le difficoltà legate al suo insegnamento – permette, da un punto di vista collettivo, di educare alla comprensione del presente; ai valori; allo sviluppo delle abilità cognitive e di strategie per affrontare l'incertezza del futuro; ad affrontare problemi sociali rilevanti; ad approfondire una cittadinanza democratica; alla valorizzazione, al godimento, alla difesa e alla conservazione del patrimonio culturale; e, infine, allo sviluppo di una coscienza di globalità temporale; e, dal punto di vista individuale, a sviluppare le capacità intellettive connesse a quello che in ambito anglosassone viene definito come *historical thinking*, cioè il processo creativo che gli storici, insegnanti di storia e studenti svolgono per interpretare le fonti del passato e generare narrazioni storiche (Seixas, 2006; Lévesque, 2008; Peck & Seixas, 2008; Wineburg, 2010; Santiesteban Fernández, 2010; Seixas & Morton, 2012).

Per ciò che riguarda il primo punto, lo storico Marc Bloch (1996) affermava che se l'incomprensione del presente nasce dall'ignoranza del passato, è assurdo indagare sul passato

se non è nell'interesse del presente, dal momento che ciò che è interessante comprendere è ciò che si vive. Se conoscere meramente il passato non interessa nemmeno agli storici (essi lo indagano per comprendere il presente), allo stesso modo l'apprendimento della storia non dovrebbe essere un fine in sé, ma un mezzo per la formazione dello studente nella conoscenza e nell'analisi del mondo sociale in cui vive. Pertanto, l'obiettivo di base è la conoscenza delle società attuali e, in relazione alle società storiche, non è necessario insegnare tutto il passato, bensì, solo dopo aver interessato lo studente al presente, gli esiti della storia in stretta relazione al presente (Dondarini, 2000, 2007). Lo scopo, quindi, è intellettuale e critico: si intende aiutare gli studenti a comprendere i problemi che influenzano la loro vita quotidiana, come condizione necessaria per l'avvio di processi di consapevolezza cittadina che li incoraggia a ragionare, chiedere e criticare (Fontana Lázaro, 1992). In questo senso, lo studio della storia permette, come sottolineano Prats Cuevas e Santacana Mestre (2011), di analizzare le tensioni nello svolgimento della storia, dal momento che ogni processo storico si basa su tensioni di carattere sociale, economico, politico e generazionale che hanno una durata più o meno lunga; di studiare la casualità e le conseguenze degli accadimenti storici, distinguendo così tra motivi, cause, causalità strutturale e conseguenze; di spiegare la complessità dei problemi sociali e combattere le visioni semplicistiche nelle spiegazioni dei problemi attuali; di costruire schemi di differenza e somiglianza, determinando quali caratteristiche sono in comune tra culture apparentemente diverse in una visione sincronica e diacronica e cambi e permanenze nello sviluppo storico; di potenziare la razionalità nelle analisi sociali e politiche, formando cittadini critici che rifiutino eccessi emozionali ed esagerata soggettività; di utilizzare metodi e tecniche tipiche della ricerca in ambito sociale, simulando il mestiere di storico e confrontandosi con numerose discipline legate alla storia, come la statistica, l'analisi documentale, la geografia, l'arte o il disegno.

La storia, così, ha la possibilità di diventare l'asse sul quale strutturare le varie scienze sociali. Di conseguenza, è possibile affrontare numerose questioni curriculari partendo dallo

studio della storia. Insieme a questa possibilità, la conoscenza storica offre un contesto a molte altre discipline: letteratura, matematica, scienze naturali e così via.

In secondo luogo, insegnare la storia da una prospettiva critica dovrebbe comportare il rifiuto di modelli sociali basati sulla disuguaglianza e sull'esclusione, promuovendo valori che contribuiscono a costruire una società più giusta, nonché il coinvolgimento consapevole dei futuri cittadini nella trasformazione della società. Questi valori devono basarsi su conoscenze sociali che, a loro volta, sono inseparabili dalla loro dimensione storica. Tra questi valori di base, si evidenziano l'uguaglianza, la razionalità, la tolleranza, l'empatia, la responsabilità e la partecipazione dei cittadini, il rispetto per altri punti di vista e altre culture, la solidarietà, la difesa e la salvaguardia del patrimonio naturale e culturale che abbiamo ricevuto in eredità.

Inoltre, l'apprendimento della storia permette di introdurre lo studente nella gestione delle informazioni per le quali occorre essere critico, formulare giudizi di valore, distinguere tra opinioni e pregiudizi, tra descrizioni e valutazioni, sintetizzando le informazioni, facendo deduzioni e, in definitiva, esprimere giudizi su questioni controverse e dibattute (Moreno Vera & Monteagudo Fernández, 2019; dos S. Schmidt, 2019). Allo stesso tempo, dal momento che non esistono versioni oggettive del passato e che anche il presente è soggetto a interpretazione, lo studio delle società attuali e storiche può offrire agli studenti un quadro di apprendimento privilegiato in cui configurare atteggiamenti antidogmatici riguardo conoscenza e realtà, aiutandolo a elaborare l'idea che la conoscenza scientifica è provvisoria e discutibile, senza smettere di essere rigorosa. D'altra parte, dato il panorama di un futuro incerto nell'evoluzione sociale, è necessario preparare gli studenti ad assumere nuovi ruoli di genere, nuove prospettive professionali e nuovi atteggiamenti verso l'apprendimento.

In quarto luogo, la storia può guidare gli studenti nell'approccio ai problemi sociali globali e fondamentali, nel cui contesto se ne possono comprendere altri di carattere parziale e locale, cercando la loro genesi e spiegazione storica. Temi come le disuguaglianze dovute al

genere, all'etnia e alla classe sociale, la guerra, il fenomeno dell'emigrazione verso i paesi sviluppati, la manipolazione politica degli elementi del patrimonio e dei media costituiscono problemi globali che hanno un impatto sull'ambiente dello studente, che può avviare processi di ricerca scolastica che gli consentano di avvicinarsi alla loro comprensione. Si tratta dell'acquisizione di sensibilità per le questioni sociali, una forza di conoscenza che implica passione, entusiasmo e razionalità, ma al tempo stesso, uno sguardo affettuoso e razionale. Pensare in modo sensibile è la prova di quanto profonda e misteriosa sia la capacità della conoscenza, poiché combina intelligenza e desiderio, arricchendo così la percezione. La combinazione di intelligenza e sensibilità è la chiave dell'apprendimento più interessante e produttivo. La sensibilità è, infatti, il modo migliore per raggiungere l'impegno civico.

L'insegnamento della storia deve anche servire a educare gli studenti del nuovo millennio alla democrazia in senso ampio e profondo (Miralles Martínez et al., 2017). Una democrazia che richiede il consenso della maggior parte dei cittadini, ma anche diversità e antagonismo; da qui l'importanza di educare alla negoziazione e al dialogo, per affrontare il conflitto come ingrediente base delle relazioni sociali. In questo senso, attraverso l'insegnamento della storia, si deve contribuire alla costruzione di atteggiamenti democratici, messi in pratica dall'ambiente più vicino agli studenti, dal momento che non si può teorizzare sulla democrazia e non metterla in pratica. Si tratta di educare e partecipare, sulla base dei diritti e dei doveri dello studente come cittadino scolastico, ma anche delle esperienze, che danno significato a queste conoscenze rendendo l'apprendimento significativo e funzionale (Barton & Levstick, 2004).

Educare alla valorizzazione, salvaguardia e conservazione del patrimonio culturale costituisce uno scopo specifico dell'insegnamento della storia, perché il lavoro sul patrimonio collega il presente con il passato e facilita lo sviluppo di metodi di analisi storica. Inoltre, negli studenti si sviluppa una visione integrale e olistica del patrimonio, in cui con il termine cultura

vengono considerati tutte le attività umane, incluso il cosiddetto patrimonio naturale, poiché la sua esistenza è stata delimitata, costruita e preservata dall'uomo. Lo studio del patrimonio facilita la comprensione delle società attuali e storiche, poiché i beni di cui è composto un patrimonio sono testimoni e fonti da cui partire per acquisire conoscenze e prendere decisioni in futuro in relazione alle radici e tradizioni culturali, ma allo stesso tempo risvegliano un atteggiamento di rispetto per i diversi simboli culturali di altre società. Tutto ciò dovrebbe condurre a una valutazione degli elementi del patrimonio e di altre culture, attivando una coscienza di conservazione e difesa (Borghi & Venturoli, 2009).

Infine, tra presente, passato e futuro esiste anche una relazione dinamica, sebbene la cultura attuale sia piuttosto votata al presentismo, associando il passato a ciò che è obsoleto e il futuro appare incerto e minaccioso. Come si è visto, le interpretazioni del passato nascono dalle preoccupazioni e dalle priorità del presente e dalle nostre percezioni del futuro (conscio o inconscio). Dal punto di vista dell'educazione globale, il futuro deve occupare un posto centrale nel processo educativo, in modo che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di studiare regolarmente, riflettere e discutere possibili alternative future, probabili e plausibili a tutti i livelli; dall'individuale al globale. A questo proposito, Jacques Le Goff sottolineava che “la storia insegna all’umanità intera da dove viene, quello che è e lascia intravedere dove va. La storia domina e illumina l’avvenire ed il presente e apre le porte verso il futuro” (Borghi, 2016a, pag. 9) Le scuole vanno verso il futuro, avendo il passato come principale punto di riferimento, pertanto lo studio del futuro potrebbe essere un presupposto importante per sviluppare negli studenti le loro capacità, abilità e attitudini al fine di esercitare un maggiore controllo nella direzione del continuo processo di cambiamenti che sperimenteranno durante la vita.

Per tutte queste ragioni, lo studio della storia contribuisce a sviluppare le facoltà intellettuali (Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2011, pag. 35). Infatti, le capacità cognitive, acquisite nella vita ordinaria delle persone, in ambito scolastico vengono potenziate in qualsiasi

processo di insegnamento e apprendimento. Se vengono proiettate come obiettivi raggiungibili attraverso il lavoro nelle diverse aree curriculari, i progressi compiuti dagli studenti possono essere relevantissimi. In questo contesto, lo studio della storia fin dalla tenera età è un mezzo eccellente per sviluppare l'intelletto. Lavorare sulla storia con un approccio che consideri questo apprendimento come un processo attivo di scoperta e indagine permette di lavorare in classe con osservazioni razionali, tra le quali la capacità di classificare, confrontare, analizzare, descrivere, inferire, spiegare, memorizzare e ordinare idee. Si tratta delle competenze alla base dello sviluppo dei sei concetti chiave del pensiero storico, così come definite nel contesto dell'*Historical Thinking Project*, un'iniziativa educativa diretta da Peter Seixas e coordinata da Jill Colyer tra il 2006 e il 2014 sul territorio canadese: stabilire significato storico, usare fonti primarie, identificare continuità e cambiamento, analizzare cause e conseguenze, rafforzare la prospettiva storica e, infine, intendere la dimensione etica delle interpretazioni storiografiche (Seixas & Peck, 2004; Seixas, 2006).

Stabilire significato storico permette di dare una importanza a certi eventi legati al passato, abbandonando spiegazioni semplicistiche e precostituite. In questa maniera, per esempio, la storia di un contadino della Pianura padana durante la Grande guerra potrebbe avere una grande rilevanza se inserita nel contesto più ampio della situazione dei lavoratori durante il primo conflitto mondiale. Ciò che sembra “insignificante” diventa così di grande importanza.

La competenza di saper utilizzare fonti primarie coinvolge le capacità di saper leggere tra le pieghe della storia. Una certa fonte, qualunque essa sia, è necessario che sia interrogata non solo per ciò che trasmette esplicitamente (le informazioni che si possono ricavare leggendo un testo, per esempio). Ma attraverso ragionamenti più approfonditi che ricerchino, per esempio, l'identità dell'autore della fonte, le motivazioni dietro la sua realizzazione e la sua diffusione.

La storia, considerata spesso come una lista di eventi, è invece composta da numerosi momenti di continuità e cambiamento rispetto alla situazione precedente. Riuscire a comprendere tale impostazione dà senso nuovo allo studio della storia. Le competenze richieste sono quelle del confronto e della comparazione, tra passato e presente, ma anche fra luoghi geograficamente vicini o distanti.

Le competenze connesse al ragionamento vengono supportate dall'analisi delle cause e delle conseguenze. Nella disciplina storica, al contrario di molte scienze dure, le cause sono spesso antropiche; le persone, infatti, svolgono un ruolo preminente nel promuovere, modellare o resistere agli eventi. Occorre tuttavia rifiutare la causa unica, accettando cause molteplici e stratificate, che coinvolgono ideologie, istituzioni, condizioni economiche e sociali.

Comprendere l'estraneità del passato è una grande sfida per gli studenti. Ma affrontarla illumina le possibilità del comportamento umano, aprendo una prospettiva più ampia da cui valutare le nostre attuali preoccupazioni. Per prospettiva storica si intende comprendere le impostazioni sociali, culturali, intellettuali ed emotive che hanno modellato la vita e le azioni delle persone in passato. In questo senso, l'immaginazione storica, che non ha lo scopo di offrire un quadro completo o perfetto del passato, è uno degli strumenti più adatti colmare possibili vuoti e di dare un significato agli eventi storici, attraverso l'empatia e la contestualizzazione (Lévesque, 2008).

Infine, sviluppare una dimensione etica della storia e delle sue interpretazioni permette di rintracciare i diversi parametri etici tra società molto diverse nello spazio e nel tempo. Ciò non significa imporre al passato anacronistici standard di comportamento; tuttavia, allo stesso tempo, neanche il relativismo più assoluto è ammesso, ma *“if the story is meaningful, then there is an ethical judgment involved. We should expect to learn something from the past that helps us to face the ethical issues of today”* (Seixas, 2006, pag. 11).

È anche importante notare che questi elementi non sono “abilità” ma piuttosto un

insieme di concetti che guidano e modellano la pratica dello storico, dell'insegnante di storia e dei suoi studenti, attraverso i quali si può modellare la mente attraverso uno studio disciplinato e sistematico, ma soprattutto insegnare a pensare storicamente (Gómez Carrasco, Ortuño Molina, et al., 2014), permettendo lo sviluppo di strategie, capacità e competenze legate alla capacità dello storico – come la ricerca, la selezione e trattamento delle fonti, la formulazione di ipotesi – e adatte a rispondere a domande storiche e comprendere il passato in un modo più complesso (Vansledright, 2014).

1.3 Un modello educativo per la scuola del XXI secolo

Si è sottolineato in quali maniere il metodo educativo trasmissivo comporti spesso esiti deludenti, scarso interesse, conoscenze labili e mnemoniche e bassa capacità formativa. Da ciò deriva l'esigenza di perseguire percorsi formativi che puntino al coinvolgimento e alla sperimentazione, come ricorda Almansa Pérez (2018), suscitando curiosità e creatività, impegno e assunzione attiva, per rendere ogni soggetto protagonista della propria formazione. Attraverso metodi costruttivi di ricerca che si avvalgano delle fonti è possibile promuovere un apprendimento attivo, che non punti solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche alla padronanza delle competenze e delle abilità che consentono di accrescerle e di rinnovarle. Per superare la stagnazione neopositivista di curricula, manuali e metodologie di insegnamento, che rimangono concentrati su una valutazione commemorativa, a fini di identità ma di scarsa utilità è necessario un ripensamento didattico ed epistemologico basato sulla storia come costruzione, sul metodo storico e sull'orientamento di questa materia verso l'educazione alla cittadinanza attiva in una dimensione critica (Gómez Carrasco & Rodríguez Pérez, 2017).

Se ne deduce che gli impulsi motivanti debbono essere perseguiti sia nei metodi che nei contenuti costituendo una costante del curriculum disciplinare di storia attraverso il ricorso ad attività capaci di stimolare il coinvolgimento e la partecipazione degli allievi.

Tra le attività, si richiamano: stimolare coinvolgimento e partecipazione all'apprendimento della storia attraverso ripetute constatazioni che ognuno ne è soggetto e possibile protagonista e che le vicende personali e collettive di cui si è partecipi non cominciano affatto con l'esistenza vissuta, ma ben prima (l'emozione di scoprirsi eredi e protagonisti della storia); individuare poli di interesse attraverso l'osservazione dell'attualità e la ricerca di nessi con temi e periodi storici da affrontare o affrontati (lo sviluppo di temi ad ampio spettro disciplinare: clima, acqua, risorse, inquinamento, squilibri del pianeta, migrazioni, confronti e convivenza tra culture); ricorrere ad impostazioni e metodi laboratoriali e di *cooperative learning*, intendendo per laboratorio, non un ambiente fisico, ma un ambito comportamentale e metodologico in cui ogni conquista di conoscenza è frutto di un lavoro sia condiviso che individuale di progettazione e conduzione delle ricerche e di verifica, fruizione ed esposizione dei loro esiti; produrre ed esibire alla comunità scritti e materiali tratti dalle ricerche per concretizzare e diffondere i loro esiti e dare ulteriori obiettivi gratificanti ai suoi protagonisti; indagare sulla realtà circostante per coglierne caratteri distintivi e identitari e fenomeni in atto e per incidervi positivamente (Borghi, 2016b).

Per raggiungere ogni competenza e ogni obiettivo di apprendimento attraverso la ricerca è indispensabile programmare percorsi metodologici che individuino i prerequisiti necessari anche in funzione inclusiva, i metodi e gli strumenti da adottare nonché le verifiche da svolgere sia in itinere che a bilancio. Attraverso la compartecipazione degli stessi allievi all'autovalutazione tali verifiche possono essere adottate anche in chiave metacognitiva.

Sempre in questa direzione, la rete IRES, acronimo di *Investigación y Renovación Escolar*, un gruppo di professori e docenti di ogni ordine e grado che lavorano avendo come

riferimento il *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela (MIE)*, propone un modello di scuola innovativo, i cui punti sono di seguito elencati (Estepa Giménez, 2017; Red IRES, s.d.).

In questo modello, gli studenti sono i protagonisti, costruiscono le loro conoscenze in interazione con ciò che li circonda, fin da piccoli, e arrivano a scuola con un intero mondo di significati, sentimenti e interessi che devono essere presi in considerazione. Nel modello proposto gli studenti si sentono ascoltati, amati e rispettati nel luogo dove possono conoscere, fare ricerca e condividere esperienze. Si tratta di una scuola per la vita, in cui ragazzi e ragazze sono felici come persone che collaborano allo sviluppo della loro comunità; una scuola interessata all'apprendimento degli studenti, aperto alla creatività e alla diversità, in cui la singolarità è riconosciuta come valore e la differenza come opportunità, compensatrice delle disuguaglianze, in cui ogni ragazzo e ragazza ha la possibilità di sviluppare le proprie capacità. È anche una scuola aperta all'ambiente e focalizzata sulla formazione di cittadini critici, attivi e impegnati nel loro ambiente, nel quadro di valori umani essenziali per una società plurale e democratica.

I contenuti su cui si lavora nella scuola devono rispondere alle esigenze degli studenti, devono servire a costruire risposte utili alla comprensione del mondo e promuoverne la trasformazione. Pertanto, i contenuti non possono essere estranei ai problemi sociali e ambientali più rilevanti e devono contribuire alla formazione di una cittadinanza responsabile in un mondo globale. Questi contenuti dovrebbero offrire diverse prospettive sulle problematiche, in modo da consentire agli studenti di superare dogmi e costruire le proprie risposte. Pertanto, la relativizzazione e la democratizzazione della conoscenza sarebbero favorite rispetto al tradizionale assolutismo presente nella cultura scolastica. Ciò implica ammettere che la conoscenza è appresa attraverso un processo di costruzione graduale, con formulazioni intermedie, e che, su quel percorso verso una conoscenza più complessa, gli errori dovrebbero essere opportunità per imparare meglio.

Gli studenti hanno già conoscenza dei contenuti che saranno soggetti all'insegnamento. La scuola deve aiutarli a mettere in discussione tale conoscenza e a esprimere le proprie opinioni in modo libero e autonomo. In questo modo è necessario affrontare le questioni trattate a scuola con quelle che sono veramente importanti nella vita, in modo che lo sforzo necessario per imparare abbia un senso reale. Per questo, si difende un modello didattico basato sull'idea della ricerca che promuova l'apprendimento trattando problemi sociali e ambientali rilevanti. Vansledright (2011), a questo proposito, sottolinea la necessità di una storia focalizzata sulla ricerca, sull'indagine e sui metodi basati sui problemi, in cui gli studenti possano sviluppare abilità cognitive complesse per la comprensione e la spiegazione dei fenomeni storici. In questo contesto, la figura di un insegnante in grado di promuovere la crescita delle persone è essenziale, creando le condizioni per far maturare le conoscenze autentiche. Questo insegnante fa anche ricerche e apprende, in collaborazione con i suoi studenti e in connessione con la realtà.

La scuola deve disporre di risorse educative moderne e varie che favoriscano l'apprendimento e facilitino la democratizzazione della conoscenza. In ogni caso, le risorse non devono costituire un fine in sé, ma devono essere al servizio di una ricerca e di una metodologia critica, per lavorare con una conoscenza che è in continuo processo di cambiamento. Le risorse dovrebbero incoraggiare il lavoro di squadra e incoraggiare la cooperazione. Devono essere accessibili e alla portata delle possibilità e degli interessi degli studenti. Gli studenti devono utilizzare in modo funzionale questi media (libri, riviste, video, documentari, TIC), in modo che la scuola sia un luogo di scambio, dove studenti e insegnanti imparano insieme per costruire una conoscenza più complessa.

La valutazione è un mezzo utile per migliorare i processi educativi. Pertanto, deve far parte della pianificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, tenendo conto dei diversi elementi e agenti coinvolti in questo processo ed evitando una burocratizzazione eccessiva,

tipica di una concezione tecnocratica dell'educazione. La valutazione deve partire dall'unicità e dai bisogni di ogni studente, con il loro coinvolgimento, in modo che sia uno strumento per conoscere l'evoluzione del loro sviluppo personale, i loro risultati, le loro difficoltà; ma la valutazione deve anche servire ad analizzare le prestazioni del personale docente, l'idoneità delle proposte didattiche e il funzionamento delle scuole e dell'amministrazione educativa. Pertanto, si opta per strumenti e strategie che favoriscono una valutazione formativa, lontano dagli esami che inducono memorizzazione ripetitiva e test esterni che standardizzano i processi di insegnamento e ostacolano le pari opportunità.

La scuola che si propone ha bisogno di insegnanti con una grande vocazione e preparazione, perché promuovere un apprendimento di qualità in tutti gli studenti è un compito difficile e complesso. Inoltre, devono essere formati per la collaborazione professionale tra loro, con le famiglie, gli studenti e le entità circostanti. Essere un buon insegnante non si impara memorizzando teorie senza collegarle alla realtà scolastica o ripetendo un insegnamento basato su ciò che è sempre stato fatto, ma sviluppando una conoscenza aggiornata della pratica che serve a prendere decisioni informate su cosa insegnare, cosa insegnare, con quale metodologia e come valutare. Ciò implica importanti cambiamenti nella formazione iniziale dei futuri insegnanti, in modo che tra l'università e la scuola vi sia uno scambio orizzontale di conoscenze. Allo stesso modo, sono necessari cambiamenti nella formazione permanente e nei processi amministrativi come la selezione degli insegnanti, la scelta della destinazione e la struttura del lavoro.

È essenziale che ci sia un ragionevole rapporto insegnante-studente e che si possa lavorare con gruppi più piccoli nelle classi, superando l'insegnamento basato sulla semplice trasmissione e favorendo l'interazione tra insegnanti e studenti e attenzione alla diversità. Allo stesso modo, è assolutamente necessario modificare gli orari di lavoro in modo che gli insegnanti sviluppino, nelle loro ore di lavoro e in cooperazione, funzioni essenziali, oltre alle

lezioni, come la preparazione di materiali didattici, il tutoraggio degli studenti, mantenere i contatti con le famiglie, frequentare la propria formazione professionale e valutare e approfondire le loro pratiche di insegnamento.

La scuola è spesso considerata come uno spazio di disciplina. Paradossalmente, questo fatto è in conflitto con gli scopi dichiarati dal curriculum, che pretendono di promuovere l'autonomia, la cooperazione e la costruzione della cittadinanza. In tal senso, è necessaria un'architettura scolastica coerente con scopi educativi, che di fronte al solito modello di centri omogeneizzati, chiusi e sproporzionati, abbia luoghi originali e accoglienti, con spazi aperti all'ambiente e di dimensioni adeguate, con sedie e tavoli che consentano attività individuali e di gruppo; angoli che facilitino il dibattito e l'interazione; con officine, laboratori e spazi multipli. Allo stesso modo, la vita nei centri non dovrebbe essere organizzata secondo gli schemi della tradizione scolastica, che limitano le iniziative interdisciplinari, ostacolano i processi di apprendimento collaborativo e impongono rigidità e frammentazione contrarie alla costruzione collettiva della conoscenza.

Si propone un modello di scuola dove gli studenti vivono la democrazia giorno dopo giorno. Dove è possibile commentare le cose che li riguardano e prendere decisioni con il resto della comunità educativa; essere coinvolti nella vita scolastica e imparare a discutere e pensare a come vorrebbero che le cose andassero e lottare per ottenere risultati. Se gli studenti vivono il loro centro come proprio, cioè dipendente dalle loro azioni e decisioni, se ne occuperanno con amore e non saranno necessarie così tante norme e divieti restrittivi. Si tratta, pertanto, di una scuola partecipativa e co-gestita tra tutti, creando un ambiente collaborativo in cui la partecipazione non è vissuta come un'intrusione o una minaccia, ma come qualcosa di prezioso e arricchente.

La scuola è un diritto di cittadinanza che non ammette privilegi. Lo stato deve garantire questo diritto con una rete pubblica gratuita di centri educativi di qualità. La proprietà statale è

una condizione necessaria ma non sufficiente. La concezione pubblica della scuola implica altri valori essenziali. Deve essere laica, cioè deve rispettare tutte le credenze coerenti con la dichiarazione universale dei diritti umani e dei diritti dei minori. La scuola non è un luogo di indottrinamento ma di formazione di una cittadinanza libera, autonoma, critica e impegnata. Deve essere democratica. La partecipazione desiderata e promossa, il dialogo basato sull'argomentazione, la costruzione collettiva della conoscenza e la lotta contro il potere arbitrario, l'ingiustizia e l'esclusione devono essere i punti di riferimento del sistema educativo.

2. Scuola e storia in Italia

Nonostante l'evidenza delle motivazioni che dovrebbero indurre a conferire grande rilievo alla conoscenza della storia, il suo insegnamento appare sottovalutato dai programmi e dalle indicazioni nazionali europee (Borghi, 2021). Tranne che per rare eccezioni paga le conseguenze del maggior difetto che l'affligge da molto tempo: quello di essere proposto male e percepito peggio, secondo un circolo vizioso che pare difficile rompere. Di fronte all'indifferenza, all'estraneità e alla passività che compromettono la percezione della storia da parte della maggioranza degli studenti, le risposte che più coerentemente dovrebbero essere perseguite sono esattamente il loro contrario: motivare, coinvolgere e attivare (Borghi, 2016). In questa prospettiva occorre adottare un primo criterio di carattere generale: per intraprendere percorsi educativi che sappiano avvicinare gli alunni e che puntino a far loro acquisire consapevolezza, responsabilità, autonomia di pensiero e capacità progettuali è opportuno che si proponano e si utilizzino valide forme di apprendimento attivo, che non puntino solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche alla padronanza delle competenze e delle abilità che consentono di accrescerle e di rinnovarle.

Lo svolgersi della storia, infatti, genera il suo patrimonio, cioè l'eterogeneo e multiforme insieme di lasciti e risorse nel quale confluiscono e si sedimentano i caratteri, i beni, i valori e i saperi ambientali, storico-artistici, scientifici e ideali raccolti e condivisi dalle comunità umane nei loro diversi ambiti territoriali (Dondarini, 2007). Per rispettarlo e valorizzarlo è necessario conoscerlo attraverso le modalità più consone ad apprezzarlo: quelle che attivando la sua adozione e tutela introducono a forme responsabilizzazione e di cittadinanza attiva.

In questo senso, il patrimonio culturale appare come un approdo necessario e uno sfondo integratore di rilevante valenza formativa e inclusiva, capace di proiettare in orizzonti

più ampi gli specifici apporti dei beni culturali locali e di avvalersi degli strumenti più aggiornati della comunicazione. Esso diviene così un'occasione di acquisizione e di produzione del sapere con cui si stimola l'apprendimento di competenze e la costruzione di conoscenze; esige un confronto e un intreccio interdisciplinare; implica un uso sistematico di tutti gli strumenti della comunicazione.

Grazie alla storia e all'educazione al patrimonio, dalla scuola fino all'educazione permanente, si sviluppa la consapevolezza e la necessità di proteggere e, quindi, di prendersi cura a tutti i livelli del patrimonio con delle attività di responsabilità condivisa. Esso è, in definitiva, la risposta essenziale alle sfide contemporanee della cittadinanza democratica, della protezione ambientale, dell'inclusione sociale, dello sviluppo sostenibile e, in generale, del benessere.

Queste motivazioni sono alla base dell'insegnamento in Italia? Per rispondere a questa domanda nelle pagine che seguono si analizzerà come l'insegnamento della storia viene affrontato a livello legislativo attraverso l'analisi dei programmi ministeriali.

2.1 Il sistema educativo di istruzione in Italia

Il sistema educativo di istruzione e di formazione italiano è organizzato in base ai principi della sussidiarietà e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dal punto di vista didattico, organizzativo e di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

L'articolo 33 della Costituzione italiana stabilisce due principi fondamentali: l'obbligo, per lo Stato, di offrire un sistema scolastico statale a tutti i giovani e il diritto, per le persone fisiche e giuridiche, di creare scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato.

Il sistema educativo è organizzato come segue:

- scuola dell'infanzia, non obbligatoria, per le bambine e i bambini da 3 a 6 anni;

- primo ciclo di istruzione, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni, articolato in scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni; e scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni;
- secondo ciclo di istruzione articolato in due tipologie di percorsi: scuola secondaria di secondo grado, di durata quinquennale, per le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione. Le scuole organizzano percorsi di liceo, di istituti tecnici e di istituti professionali per le studentesse e gli studenti da 14 a 19 anni; o percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale, rivolti sempre alle studentesse e agli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione.
- istruzione superiore offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) con diverse tipologie di percorsi: percorsi di istruzione terziaria offerti dalle Università; percorsi di istruzione terziaria offerti dalle istituzioni dell'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica); percorsi di formazione terziaria professionalizzante offerti dagli ITS (Istituti Tecnici Superiori).

L'istruzione obbligatoria ha la durata di 10 anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007), 2006), che possono essere frequentati nella scuola secondaria di secondo grado – statale – o nei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale.

Inoltre, per tutti i giovani si applica il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18° anno di età in base a quanto previsto dalla legge n.53 del 2003 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, 2003).

L'istruzione obbligatoria può essere realizzata nelle scuole statali e nelle scuole paritarie (Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione, 2000), che costituiscono il sistema pubblico di istruzione, ma può essere assolta anche nelle scuole non paritarie o attraverso l'istruzione familiare. In questi ultimi due casi, però, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione deve sottostare ad una serie di condizioni, quali l'effettuazione di esami di idoneità.

I genitori delle alunne e degli alunni, o chi esercita la responsabilità genitoriale, sono responsabili dell'adempimento dell'obbligo di istruzione dei minori, mentre alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo provvedono i Comuni di residenza e i dirigenti scolastici delle scuole in cui sono iscritti le alunne e gli alunni.

A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, solitamente previsto al termine del secondo anno di scuola secondaria di secondo grado, in caso lo studente non prosegua gli studi viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite.

Dopo il superamento dell'esame di Stato conclusivo dell'istruzione secondaria di secondo grado, lo studente può accedere ai corsi di istruzione terziaria (università, AFAM e ITS). Alcuni corsi universitari sono a numero chiuso e gli studenti devono superare un test di accesso.

2.2. I programmi ministeriali di storia nel primo ciclo di istruzione

Per ciò che riguarda il primo ciclo di istruzione, l'insegnamento della storia secondo i programmi ministeriali è regolamentato, dopo le recenti varie e travagliate riforme ricordate da Cajani (2014), dal decreto n. 254 del 16 novembre 2012 intitolato *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, chiamate colloquialmente *Indicazioni nazionali*, che rivedeva le *Indicazioni* volute dal ministro Fioroni del 2007, cui è seguito nel 2017 il documento di approfondimento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Il testo (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012), riprendendo la riforma Fioroni (*Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*, 2007), sottolinea l'importanza della storia europea, nazionale e dell'umanità nella formazione degli studenti come futuri cittadini: “per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 12). Nella parte introduttiva del decreto, infatti, nel paragrafo intitolato *Per un nuovo Umanesimo* si ricorda che: “è decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 9). Tale alleanza deve avvenire in un piano interdisciplinare perché “definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?). Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta

distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 10).

In coerenza con la riforma del 2007, poi, le norme nazionali ricalcano nei curricoli l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* associandolo all'area storico-geografica. Nel capitolo *La scuola del primo ciclo*, le Indicazioni 2012 riservano una particolare attenzione ai temi legati alla cittadinanza e alla Costituzione, ove si richiama la necessità di introdurre la conoscenza della Carta costituzionale, in particolare la prima parte e gli articoli riguardanti l'organizzazione dello Stato. Questi aspetti di conoscenza della Costituzione, delle forme di organizzazione politica e amministrativa, delle organizzazioni sociali ed economiche, dei diritti e dei doveri dei cittadini possono essere affidati al docente di storia e comprese nel settore di curricolo che riguarda tale disciplina. Tuttavia, le Indicazioni richiamano con decisione l'aspetto trasversale dell'insegnamento, che coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente e pertanto

impegna tutti i docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017, pagg. 5–6).

Per ciò che riguarda la scuola dell'infanzia (3-6 anni d'età) la storia rientra tra i traguardi per lo sviluppo della competenza in tre occasioni: il bambino “sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre; inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie; ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 21).

Più articolato è il capitolo dedicato alla storia, considerata come “disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato”, per ciò che riguarda il primo ciclo di istruzione (comprendente scuola primaria, dai 6 agli 11 anni, e scuola secondaria di primo grado, dagli 11 ai 14 anni).

Rispetto alla riforma Fioroni, il testo insiste già in apertura e in maniera particolare sul concetto di patrimonio culturale italiano e sul significato che la sua ricchezza offre all'insegnamento della storia in Italia. Il primo paragrafo, intitolato *Il senso dell'insegnamento della storia* recita, infatti: “nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio. Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni

viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, pag. 43). Il tema del patrimonio e dell’educazione alla cittadinanza ritornano anche nell’ultimo paragrafo dell’introduzione: “l’insegnamento e l’apprendimento della storia contribuiscono all’educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l’educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, pag. 45).

Per il resto, il curricolo riprende in pieno le preoccupazioni della precedente versione per ciò che concerne i plausibili conflitti identitari nelle comunità multiculturali: “la formazione di una società multietnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curricolo. È opportuno sottolineare come proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall’unità del genere umano” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, pag. 43).

Per l'architettura del curricolo vengono suggeriti come “snodi periodizzanti della vicenda umana” alcuni temi già presenti nel curricolo Fioroni: “il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale, i processi di mondializzazione e globalizzazione” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 43). Sembra una periodizzazione mondiale, ma che viene contraddetta però dall'analisi dell'elenco delle conoscenze, anche se presentate in maniera sequenziale e più organica: “dal preistorico alle prime società del protostorico, dalle grandi civiltà antiche alla colonizzazione greca e al processo di unificazione del Mediterraneo, dalla costituzione dell'Impero Romano alla diffusione del Cristianesimo, dalla progressiva strutturazione dei territori alla nascita di una società ricca per i diversi apporti di genti e di culture nel Medioevo; dall'Umanesimo e dal Rinascimento alle scoperte geografiche e all'espansione europea, dalla Riforma protestante alla costruzione degli stati moderni; dalla Rivoluzione scientifica all'Illuminismo e alla formazione di stati di diritto; dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali, in particolare quello italiano, dall'industrializzazione al diffondersi della società di massa e all'emancipazione femminile; dai conflitti mondiali all'affermazione di dittature e all'espansione della democrazia, dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana, dalla decolonizzazione all'avvento della globalizzazione; dalle rivoluzioni scientifiche alla rivoluzione digitale” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 44).

Per ciò che concerne la ripartizione delle conoscenze storiche per livelli scolastici, in continuità con le riforme precedenti – Fioroni e Moratti –, e in connessione con la geografia: “la storia generale nella scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali. Nella scuola secondaria di primo

grado lo sviluppo del sapere storico riguarderà anche i processi, le trasformazioni e gli eventi che hanno portato al mondo di oggi. In particolare, alla scuola primaria sono assegnate le conoscenze storiche che riguardano il periodo compreso dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità; alla scuola secondaria le conoscenze che riguardano il periodo compreso dalla tarda antichità agli inizi del XXI secolo. L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento. Tuttavia è importante sottolineare l'importanza, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento della storia centrato su temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta: l'uso delle diverse fonti di energia, la difesa dagli elementi naturali avversi e la trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, i molti passaggi dello sviluppo tecnico, la conservazione dei beni e del cibo, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere, i codici e i mezzi della comunicazione, la nascita e lo sviluppo delle credenze e della ritualità, il sorgere e l'evoluzione del sentimento religioso e delle norme, la costruzione delle diverse forme di governo. Un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convinzione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici” (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 44).

Al termine del capitolo, inoltre, vengono riassunti i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Al termine del primo ciclo si prevede che: “l'alunno riconosca elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; riconosca e esplori in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprenda l'importanza del patrimonio artistico e culturale; usi la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni; individui le relazioni tra gruppi umani e contesti

spaziali; organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti; comprenda i testi storici proposti e sappia individuarne le caratteristiche; usi carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici; racconti i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali; comprenda avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità; comprenda aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità" (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 45). Tali risultati saranno possibili grazie al raggiungimento di alcuni obiettivi di apprendimento, tra cui l'individuazione e la produzione di fonti, le capacità di comprendere e rappresentare graficamente e verbalmente i fatti storici, riconoscere le relazioni di tempo e gli strumenti per la sua misurazione e di leggere carte storico-geografiche.

Al termine della scuola secondaria di primo grado, invece, si prevede che lo studente conosca procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi, sappia usare fonti di diversa natura al fine di selezionare organizzare le informazioni mappe, schemi, tabelle e risorse digitali e di mettere in relazione la storia italiana con quella europea e mondiale, riconosca il patrimonio culturale e usi le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile. Grazie a questi obiettivi di apprendimento l'alunno è capace di "informarsi in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali; produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi; comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio; espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni; usa le

conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo; comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico; conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico; conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione; conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente; conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati" (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, pag. 46).

In conclusione, l'operato dell'allora Ministro Letizia Moratti, confermato dai ministri successivi, ha riordinato la scuola italiana in un curriculum verticale nel quale l'insegnamento della storia è ridotto a due cicli completi (uno che va dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, inglobando nella scuola primaria il periodo storico che va dalla protostoria alla fine dell'età antica e, nella scuola secondaria di primo grado, il medioevo durante il primo anno, l'età moderna durante il secondo, l'età contemporanea con particolare attenzione al Novecento durante il terzo; l'altro, completo, che perdura durante i cinque anni della scuola secondaria di secondo grado).

L'effetto più macroscopico di quel provvedimento, come ricorda Dondarini (2008), è stato la rimozione dalla scuola primaria della storia contemporanea, di quella moderna e di quella medievale: in pratica gli ultimi 1500 anni di storia, condannando gli alunni ad avvicinare i grandi temi che li vedono ben presto coinvolti – almeno attraverso l'informazione – solo nel corso della scuola secondaria, sottovalutando il rispetto della

personalità degli scolari e delle sue fasi di formazione, poiché ignora le fasi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media vi sia un unico ciclo. Inoltre, le *Indicazioni* sottostimano il presupposto irrinunciabile che prevede per un paese come l'Italia una rilevanza capitale nella cultura storica, necessaria per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui si è custodi, anche per le sollecitazioni al confronto e al dialogo indotte dall'inarrestabile realizzarsi di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa. Le linee ministeriali rimandano, infatti, alle scuole secondarie di primo grado l'insegnamento di medioevo, storia moderna e storia contemporanea, privando gli scolari fino ad allora di indispensabili strumenti cognitivi, affidando questi delicati compiti solo al tempo dedicato alla "educazione alla convivenza civile.

2.3. I programmi ministeriali di storia nel secondo ciclo di istruzione

Le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione accedono al secondo, composto dalla scuola secondaria di secondo grado (14-19 anni), a sua volta organizzata in tre percorsi: di liceo, di istituto tecnico o di istituto professionale.

L'architettura dei programmi di questi percorsi è regolamentata da tre decreti del Presidente della Repubblica pubblicati nella *Gazzetta ufficiale* (Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il

riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010), nati dalla volontà di riforma del ministro Maria Stella Gelmini modificando alcuni dei contenuti della riforma Moratti di pochi anni prima (Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, 2005).

Per ciò che riguarda la storia, gli elementi che risaltano sono i seguenti: l'ultimo anno dedicato esclusivamente allo studio del XX secolo e, secondariamente, la scelta dell'unione di storia e geografia nei primi due anni – biennio – dei licei, con un voto unico, a causa della riduzione del monte orario complessivo delle due materie (da quattro a tre ore settimanali). Nell'introduzione al curriculum di storia si spiegava l'accorpamento con questa proposta metodologica: “il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo. D'altro canto, non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica; e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina” (Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, 2010, pag. 205). Negli istituti tecnici e professionali, invece, il problema venne risolto facilmente perché l'insegnamento della geografia fu abolito.

Al termine del percorso liceale, si prevede che lo studente conosca principalmente gli eventi legati all'Italia e all'Europa, secondo la ripartizione che segue: “il primo biennio sarà

dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei fondamentali: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedievale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Impero e regni nell'alto medioevo; il particolarismo signorile e feudale. Lo studio dei vari argomenti sarà accompagnato da una riflessione sulla natura delle fonti utilizzate nello studio della storia antica e medievale e sul contributo di discipline come l'archeologia, l'epigrafia e la paleografia.

Il terzo e il quarto anno saranno dedicati allo studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed età moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (Papato e Impero), comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; società ed economia nell'Europa basso medievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unità religiosa dell'Europa; la costruzione degli stati moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'età napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalità nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento. È opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: società e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo) siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti.

L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri. Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunità che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, è tuttavia necessario che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana. Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: 1) dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'ONU, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; 2) decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina: la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; 3) la storia d'Italia nel secondo dopoguerra: la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni 90. Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura "geografica" (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia). Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali per la

cultura europea” (Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, 2010, pagg. 206–207).

Si evince che si tratta di una impostazione marcatamente eurocentrica e i cosiddetti irrinunciabili “nuclei tematici” e “temi cruciali” che formano l’elenco dei contenuti sono tutti di storia europea. La scansione fra primo e secondo biennio è posta all’XI secolo. La storia antica è sintetizzata in soli cinque nuclei tematici: le principali civiltà dell’Antico vicino Oriente, la civiltà giudaica, la civiltà greca, la civiltà romana e l’avvento del cristianesimo. Non è presente la protostoria. Al Medioevo sono dedicati undici nuclei tematici, e altri dodici alla storia moderna (fino alla fine dell’Ottocento), e molto dettagliato risulta il programma del Novecento, con particolare attenzione alla seconda parte del XX secolo.

Nell’introduzione viene anche indicata la maniera di inserire l’educazione alla cittadinanza all’interno dell’insegnamento della storia, coerentemente con quanto si è già analizzato nel curriculum Fioroni: “uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con altri documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla *Magna Charta Libertatum* alla Dichiarazione d’indipendenza degli Stati Uniti d’America, dalla Dichiarazione dei diritti dell’uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani), maturando altresì, anche in relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per

una vita civile attiva e responsabile” (Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, 2010, pag. 205).

Tuttavia, nel curriculum risulta mancante una colonna delle abilità o delle competenze accanto a quelle delle conoscenze. Elemento che invece si ritrova nei curricula degli istituti tecnici e professionali.

Effettivamente, nelle introduzioni generali dei rispettivi curricula di storia si evidenzia una finalità: il tentativo di rendere più funzionale l’insegnamento della storia grazie a specifici contenuti tecnici e professionali per dotarlo di una forte dimensione valoriale. In quella per gli istituti tecnici si legge infatti: “il docente di Storia concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità del sapere; analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale; riconoscere l’interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario; valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani; riconoscere gli aspetti

geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo” (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57), 2010, pag. 44).

Fondamentalmente somigliante è l'introduzione generale al curricolo di storia per gli istituti professionali, anche se risulta essere con i valori costituzionali al primo posto e più breve (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 87. (Direttiva n. 65), 2010).

Per ciò che concerne poi le introduzioni specifiche per il primo biennio, si coglie un forte riferimento alla contemporaneità, incluso negli argomenti di storia antica e medievale. Per entrambe le tipologie di istituti si indica infatti l'obiettivo di “mettere in grado lo studente, a conclusione del primo biennio di istruzione tecnica, di attribuire significato alle principali componenti storiche della contemporaneità confrontando aspetti e processi presenti con quelli del passato, di cogliere la componente storica dei problemi ecologici del pianeta, di istituire connessioni tra i processi di sviluppo della scienza, della tecnica e della tecnologia, di comprendere la rilevanza storica delle attuali dinamiche della mobilità e della diffusione di informazioni, culture, persone” (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 87. (Direttiva n. 65), 2010; Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57), 2010).

Conoscenze e abilità sono coincidenti per entrambi gli istituti. L'elenco delle conoscenze è più scarso rispetto a quello dei licei, di cui ne considerano solo alcune, aggiungendovi però la protostoria – chiamata “preistoria” – (la diffusione della specie umana sul pianeta). Sono stati poi inseriti vaghi riferimenti alla storia economico-sociale, alla storia delle tecniche e del lavoro, al lessico di base della storiografia e alla Costituzione italiana. Nella colonna delle abilità risaltano quelle cronologiche e geografiche, il confronto fra le interpretazioni e l'uso delle fonti, e il riconoscimento delle origini storiche delle attuali istituzioni politiche, economiche e religiose.

Infine, il completamento dei programmi di storia relative al secondo biennio e all'ultimo anno per gli istituti tecnici e professionali avvenne con il successore del ministro Gelmini, Francesco Profumo, e con la pubblicazione di nuove *Linee guida* (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012; Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 5), 2012).

In continuità con le precedenti norme, nell'introduzione generale degli istituti tecnici, che risulta essere simile a quella dei professionali, si ribadisce che “le competenze storico-sociali contribuiscono alla comprensione critica della dimensione teorico-culturale dei saperi e delle conoscenze proprie della scienza e della tecnologia attraverso lo sviluppo e l'approfondimento del rapporto fra le discipline delle Aree di indirizzo e la Storia e consentono allo studente, tra l'altro, di collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione etica e storico-culturale; di riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la

loro dimensione locale/globale; di essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale. [...] Approfondimenti di storie settoriali (es.: storia dell'ambiente, storia economica e sociale, storia della scienza e della tecnologia) mettono in relazione le variabili privilegiate (es.: innovazioni tecnologiche) con altre variabili (es.: scoperte scientifiche, forme di organizzazione del lavoro, sistemi economici, modelli culturali) e con riferimento ad un contesto globale” (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012, pag. 13).

L'elenco delle conoscenze, decisamente simile per entrambi gli istituti, è peculiare: mentre nel biennio, come si è visto, ce n'era un certo numero in comune con i licei, questa volta la differenza è profonda, evidentemente a marcare più nettamente la diversa impostazione che si vuol dare all'insegnamento della storia (Cajani, 2014, pag. 23). Non ci sono dunque eventi o fatti ben definiti, ma riferimenti a fenomeni molto generali, come per esempio, per il secondo biennio, “principali persistenza e processi di trasformazione tra il secolo XI e il secolo XIX in Italia, in Europa e nel mondo; evoluzione dei sistemi politico-istituzionali ed economici, con riferimenti agli aspetti demografici, sociali e culturali; principali persistenze e mutamenti culturali in ambito religioso e laico; innovazioni scientifiche e tecnologiche: fattori e contesti di riferimento; territorio come fonte storica: tessuto socio-economico e patrimonio ambientale, culturale e artistico; aspetti della storia locale quali configurazioni della storia generale; diverse interpretazioni storiografiche di grandi processi di trasformazione (es.: riforme e rivoluzioni); lessico delle scienze storico-sociali; categorie e metodi della ricerca storica (es.: analisi di fonti; modelli interpretativi; periodizzazione); strumenti della ricerca e della divulgazione storica (es.: vari tipi di fonti, carte geo-storiche e tematiche, mappe,

statistiche e grafici, manuali, testi divulgativi multimediali, siti Web); e, per il quinto anno, principali persistenza e processi di trasformazione tra il secolo XIX e il secolo XXI in Italia, in Europa e nel mondo, modelli culturali a confronto: conflitti, scambi e dialogo interculturale e problematiche sociali ed etiche caratterizzanti l'evoluzione dei settori produttivi e del mondo del lavoro” (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012, pagg. 31–32).

Tra le abilità che gli studenti sono chiamati a raggiungere nel secondo biennio si ricordano le seguenti: “ricostruire processi di trasformazione individuando elementi di persistenza e discontinuità; riconoscere la varietà e lo sviluppo storico dei sistemi economici e politici e individuarne i nessi con i contesti internazionali e gli intrecci con alcune variabili ambientali, demografiche, sociali e culturali; individuare i cambiamenti culturali, socio-economici e politico- istituzionali (es. in rapporto a rivoluzioni e riforme); analizzare correnti di pensiero, contesti, fattori e strumenti che hanno favorito le innovazioni scientifiche e tecnologiche; individuare l'evoluzione sociale, culturale ed ambientale del territorio con riferimenti ai contesti nazionali e internazionali; leggere ed interpretare gli aspetti della storia locale in relazione alla storia generale; analizzare e confrontare testi di diverso orientamento storiografico; utilizzare il lessico delle scienze storico-sociali; utilizzare ed applicare categorie, metodi e strumenti della ricerca storica in contesti laboratoriali ed operativi; utilizzare fonti storiche di diversa tipologia (es.: visive, multimediali e siti web dedicati) per produrre ricerche su tematiche storiche” (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012, pagg. 31–32).

Tuttavia, numerose critiche vennero mosse verso le *Linee guida*. Valleri, infatti, ricorda che, nei documenti “da un lato si ricorre ad indicazioni tanto generiche quanto centrate, ancora una volta, sulla formazione del cittadino italiano, e poi forse anche europeo, che comunque s’identifica con la visione del mondo occidentale, consegnando lo studio di tanta altra parte del mondo al ricorso/confronto con un «altro», solo idealmente comparabile. Come è stato già notato mancano alcuni importanti concetti storiografici, accanto alla strisciante paura di nominare i soggetti e di approntare un discorso sulle donne e le relazioni di genere” (2014, pag. 5). Le conseguenze di tali scelte sono sotto gli occhi di tutti e soprattutto a scapito degli studenti e del personale docente; come ricorda Maria Pia Donato (2014) si è assistito a una drastica riduzione delle ore di insegnamento della storia (tra un quarto e metà delle ore totali) e alla degradazione del ruolo sociale dell’insegnante.

2.4. La percezione degli studenti sull’insegnamento della storia: una ricerca con futuri maestri

Nei programmi ministeriali, non privi di critiche, si sottolinea una certa importanza della storia, materia capace di educare alla cittadinanza e al rispetto in maniera interdisciplinare. Inoltre, accanto alle conoscenze che si suppone vengano acquisite durante il percorso scolastico, con lo studio della storia si ritiene che si possano implementare competenze e abilità relative all’uso delle fonti, alla ricerca di elementi di continuità e discontinuità fra passato, presente e futuro, al riconoscimento della cultura locale e dei patrimoni altrui, all’acquisizione di lessico specifico e alla comprensione testuale, all’utilizzo delle risorse digitali e alla produzione di testi storiografici.

Infatti, di fronte al consolidamento di localismi, regionalismi, nazionalismi sempre più accentuati e di un esasperante esclusivismo identitario al limite del totalitarismo, la storia risulta essere inclusiva, dal momento che il passato è di tutti e la sua conoscenza e le abilità ad essa connesse sono essenziali per stimolare l'apertura e la base comune verso la curiosità di altre storie, di altre culture, di altre identità. Ma le sollecitazioni derivate dalla ricerca scientifica e dalle indicazioni ministeriali come sono state recepite nella pratica docente? Come viene insegnata la storia? E con quale fine?

Per rispondere a questi interrogativi, nel contesto dell'educazione alla cittadinanza risulta essenziale conoscere la concezione che gli insegnanti in servizio e in formazione hanno nei confronti della storia. Infatti, conoscere questi elementi permette di avere una prospettiva di ricerca volta al cambiamento di pratiche e strategie didattiche.

L'obiettivo principale dell'indagine che si presenta è, quindi, quello di approfondire, attraverso i risultati dell'analisi degli item del "Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia", le concezioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria – vale a dire futuri insegnanti – nei confronti dell'insegnamento della storia e descrivere quale insegnamento essi hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

Per rispondere a questo obiettivo principale, vengono proposti i seguenti obiettivi specifici: (1) valutare quale rilevanza riveste la storia nella pratica dei futuri maestri; (2) precisare quali sono gli strumenti e le attività più adeguati a insegnare storia; (3) definire il tipo di insegnamento della storia che i futuri insegnanti hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

2.4.1. Metodo

2.4.1.1. Popolazione e campione statistico

La popolazione statistica oggetto di studio è composta da studentesse e studenti della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'anno accademico 2019/2020 che hanno frequentato il corso di Storia antica e medievale, previsto per gli iscritti al secondo e al quarto anno di corso.

Per la selezione del campione si è provveduto ad operare una scelta non probabilistica per convenienza, dal momento che i partecipanti coinvolti nella sperimentazione partecipano al corso nel quale insegnano i docenti implicati nello studio. Da tale impostazione si può dedurre, come suggeriscono McMillan e Schumacher (2005, pag. 140), che, sebbene il campione non sia aleatorio, le caratteristiche dei soggetti dello studio possano coincidere con la popolazione o con una rilevante parte di essa, costituita, in questo caso, dagli studenti del corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria.

I partecipanti totali sono stati 167, dei quali 156 (93,4%) di sesso femminile e 11 (6,6%) di sesso maschile. La maggior parte degli studenti (80,7%), durante la compilazione del questionario, ha dichiarato di avere tra i venti e ventiquattro anni (data di nascita tra il 1995 e il 1999); pertanto si suppone che frequentarono la scuola secondaria di secondo grado, con annessa la materia di storia, tra il 2009 e il 2018.

2.4.1.2. Progetto di ricerca

La progettazione ha visto l'attuazione di una ricerca quantitativa esplorativa di tipo sondaggistico. Si è scelto questo tipo di indagine perché la più adatta al fine di identificare le

tendenze negli atteggiamenti, opinioni, comportamenti o caratteristiche di un folto gruppo di persone (Creswell, 2012, pag. 21).

Tale impostazione è molto abituale nelle ricerche in ambito educativo, permettono di raccogliere numerose informazioni su diverse variabili; inoltre, come sottolineano Buendía, Colás e Hernández Pina (1998), si tratta di un metodo di ricerca in grado di rispondere ai problemi sia in termini descrittivi sia in relazione alle variabili quando le informazioni vengono raccolte sistematicamente, garantendo il rigore dei dati ottenuti.

2.4.1.3 Strumento di raccolta delle informazioni e trattamento dei dati

Al fine di raccogliere le informazioni si è applicato uno strumento sotto forma di questionario, chiamato “Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull’insegnamento della Storia”. La prima parte dello strumento è dedicata al rilevamento di alcune variabili identificative dell’intervistato, vale a dire sesso ed età. La seconda, intitolata “Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento”, cerca di indagare le concezioni epistemologiche degli studenti nei confronti della storia; una parte è dedicata alle metodologie e alle strategie che gli studenti ritengono maggiormente adeguate all’insegnamento della storia. La terza e quarta sezione sono volte alla ricerca sul tipo di insegnamento e sui metodi di verifica dell’apprendimento storico che i maestri in formazione hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado.

Gli item del questionario, con l’eccezione dei primi due (sesso ed età), sono caratterizzati dall’applicazione di una scala Likert di cinque valori che oscillano da 1=totalmente in disaccordo a 5=totalmente d’accordo.

L’origine del questionario nasce da un’altra indagine in corso di svolgimento inerente alla formazione degli insegnanti in servizio e condotta dal Centro internazionale di Didattica

della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) dell'Università di Bologna. Tale progettazione si traduce nella scelta di adottare gli stessi item relativi alla concezione epistemologica degli insegnanti in formazione. La parte successiva, dedicata all'esperienza dell'insegnamento della storia maturata dai partecipanti al sondaggio durante la scuola secondaria di secondo grado, prende ispirazione da una ricerca condotta recentemente nel contesto del *Grado en Educación Primaria* dell'Università di Murcia (Spagna) da Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez e Ana Belén Mirete Ruiz (2018).

Configurata una prima versione del questionario, si è provveduto alla validità del contenuto attraverso il giudizio di esperti, avvenuto grazie alla partecipazione di tre specialisti in didattica della storia di due diverse università. Tale processo è stato possibile grazie all'impiego di una scala composta da quattro valori, capace di raccogliere informazioni sulla validità e la pertinenza di ciascuno degli item. Alla fine del processo valutativo, che ha richiesto agli esperti anche un giudizio di taglio qualitativo, sono stati considerati e adottati i suggerimenti giunti, tali da comporre il questionario finale, i cui item sono presentati nella Tabella 1.

Tabella 1

Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia

Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento

1. La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato
2. La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico
3. La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione
4. I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione
5. Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricoli scolastici
6. Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti
7. È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale

8. L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale
9. Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conoscenza storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie

Qual è la funzione della storia?

10. Comprendere il presente
11. Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione
12. Educare a valori sociali e civici
13. Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici
14. Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc.

Secondo la sua opinione, quali sono i metodi e strategie più adeguate all'insegnamento della storia?

15. Spiegazione del docente
16. Simulazione storica o dibattito storiografico
17. Utilizzo manuale di storia
18. Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente
19. Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti
20. Uscite didattiche
21. Visione di documentari e filmati
22. Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca

Quanto sono importanti le seguenti attività o strumenti nelle lezioni di storia?

23. Fonti
24. Elementi del patrimonio
25. Libro di testo
26. Internet
27. Giornali
28. Appunti
29. Musei
30. Cinema e documentari
31. Romanzi storici
32. Riviste di divulgazione
33. Videogiochi
34. Fumetti
35. Feste e tradizioni locali

Quali sono le attività o gli esercizi più adeguati a valutare l'apprendimento dei contenuti e delle competenze storiche?

36. Commenti a testi e immagini di contenuto storico
37. Domande a quesito corto su eventi storici
38. Saggi e domande che sviluppano i processi storici

39. Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico
40. Ricerche di storia locale
41. Domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale
42. Verifiche oggettive (test, risposte multiple, unire date con eventi storici, ecc.)

Stile e metodo di insegnamento abituale dei professori di storia durante la scuola superiore di secondo grado

43. L'insegnante ha usato principalmente la spiegazione e la lezione frontale per insegnare la storia
44. L'attività principale degli studenti era quella di raccogliere gli appunti dettati dall'insegnante
45. Il professore ha spesso utilizzato i dibattiti per approfondire i contenuti storici
46. L'insegnante ha spiegato un resoconto storico in modo chiuso e senza molte discussioni
47. L'insegnante ha proposto attività (di solito dal libro) che in seguito sono state corrette in classe
48. I commenti di testo utilizzati dall'insegnante sono stati formulati criticamente confrontandoli con altri testi e fonti storiche
49. L'insegnante ha usato fonti primarie (oggetti, documenti ...) per insegnare i contenuti storico
50. L'insegnante ha usato la stampa e altri media per interpretare o discutere processi o eventi storici in relazione al presente
51. L'insegnante si è concentrato principalmente sui contenuti storici del libro di testo
52. L'insegnante ha usato il libro di testo ma ha aggiunto o rimosso contenuti a propria discrezione in modo significativo
53. L'insegnante ha reso più facile per gli studenti eseguire diverse interpretazioni della storia attraverso fonti, documenti o altri media
54. L'insegnante ha incoraggiato l'uso di letteratura per bambini o giovani, romanzi storici o fumetti ambientazione storica per spiegare i contenuti
55. L'insegnante ha facilitato la ricerca e il trattamento delle informazioni per interpretare il contenuto storico insegnato in classe
56. L'insegnante ha usato storie aneddotiche di personaggi, re, eroi ecc. per ravvivare le lezioni di storia
57. L'insegnante ha utilizzato documentari, film o video selezionati per supportare l'insegnamento di contenuto storico
58. Il professore ha usato il vicino patrimonio storico per rafforzare i contenuti della storia
59. L'insegnante ha usato leggende, musica, costumi e altri elementi culturali per rafforzare la storia dei contenuti
60. Il professore ha svolto visite in luoghi di interesse storico o culturale per rafforzare l'apprendimento del contenuto della storia

Metodi di verifica dell'apprendimento della storia durante la scuola secondaria di secondo grado

61. Il professore ha utilizzato la verifica come strumento principale per la valutazione delle conoscenze storico
62. Per superare la verifica di storia è stato necessario memorizzare il contenuto

63. Per superare le verifiche di storia, è stato necessario comprendere concetti storici e sapere interpretare documenti e altre fonti storiche

Per ciò che concerne la validità del costrutto, l'indice del test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e la prova di sfericità di Bartlett confermano l'adeguatezza della matrice di correlazione. Mentre l'indice di affidabilità attraverso l'alpha di Cronbach descrive una buona coerenza interna e validità del costrutto ($\alpha = .883$).

Le informazioni e i dati ottenuti sono stati trattati attraverso il software statistico SPSS v.24.0. Per l'analisi e l'interpretazione dei risultati si sono realizzate statistiche descrittive di base, come frequenze, medie e percentuali, al fine di poter dare risposte agli obiettivi dello studio.

2.4.2. Risultati

2.4.2.1. Rilevanza della storia

Per rispondere al primo obiettivo relativo alla valutazione dell'importanza rivestita dalla storia nella pratica dei futuri maestri, si sono selezionati gli item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Per ciò che riguarda le affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento si riscontrano dati incoraggianti, che lasciano supporre un buon livello, seppur parziale, di conoscenza epistemologica sulla materia (Tabella 2).

Tabella 2

Analisi statistica degli item 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
N	Validi	166	166	166	166	165	166	166	165	166

	Persi	1	1	1	1	2	1	1	2	1
<i>Media</i>		3,66	2,31	4,23	2,84	3,87	2,44	2,63	3,99	2,31
<i>Mediana</i>		4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00	4,00	2,00
<i>Moda</i>		4	2	4	3	4	2	3	4	2
<i>Deviazione standard</i>		,872	,933	,730	,867	,871	1,012	,910	,792	,852
<i>Gamma</i>		4	4	4	4	3	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1	1	2	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00
	50	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00	4,00	2,00
	75	4,00	3,00	5,00	3,00	5,00	3,00	3,00	5,00	3,00

Da una parte, gli intervistati si sono trovati generalmente d'accordo su alcune proposizioni che affermano che la ricerca storica si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione (media = 4,23; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .730); che l'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica (media = 3,99; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .792); che il metodo storico è fondamentale nella strutturazione dei curricoli (media = 3,87; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .871); e che la storia è una disciplina accademica che si basa sulla conoscenza degli eventi del passato (media = 3,66; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .872).

Infatti, l'88,4% degli intervistati si dichiara d'accordo nel ritenere che la storia sia una disciplina che si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione (Tabella 3), il 75,4% pensa che l'uso delle nuove tecnologie aiuti a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività ed esperienza visuale (Tabella 4), il 66,4% pensa che il metodo storico debba avere un ruolo fondamentale nei curricoli scolastici (Tabella 5) e il 59,3% che la storia sia una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato (Tabella 6).

Tabella 3

Statistiche descrittive dell'item 3 "La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	2,4
	Né d'accordo né in disaccordo	14	8,4	8,4	10,8
	Parzialmente d'accordo	86	51,5	51,8	62,7
	Totalmente d'accordo	62	37,1	37,3	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 4

Statistiche descrittive dell'item 8 "L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	4	2,4	2,4	3,0
	Né d'accordo né in disaccordo	34	20,4	20,6	23,6
	Parzialmente d'accordo	82	49,1	49,7	73,3
	Totalmente d'accordo	44	26,3	26,7	100,0

	Totale	165	98,8	100,0
<i>Persi</i>		2	1,2	
<i>Totale</i>		167	100,0	

Tabella 5

Statistiche descrittive dell'item 5 "Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricoli scolastici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	10	6,0	6,1	6,1
	Né d'accordo né in disaccordo	44	26,3	26,7	32,7
	Parzialmente d'accordo	68	40,7	41,2	73,9
	Totalmente d'accordo	43	25,7	26,1	100,0
	Totale	165	98,8	100,0	
<i>Persi</i>		2	1,2		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 6

Statistiche descrittive dell'item 1 "La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	12	7,2	7,2	8,4
	Né d'accordo né in disaccordo	53	31,7	31,9	40,4
	Parzialmente d'accordo	73	43,7	44,0	84,3

	Totalmente d'accordo	26	15,6	15,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tuttavia, dall'altra, i partecipanti al questionario non hanno ritenuto nella maggior parte dei casi che la storia sia frutto di un'operazione soggettiva (media = 2,31; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = .933); non sono generalmente né d'accordo né in disaccordo sull'affermazione che recita che la storia si deve basare sui principali avvenimenti legati all'origine e al consolidamento della nazione (media = 2,84; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = .867); e sono parzialmente in disaccordo sul fatto che le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti (media = 2,44; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = 1,012).

Infatti, solo il 10,2% degli intervistati è d'accordo nel ritenere che la narrazione storica si fonda sulle analisi soggettive di uno storico (Tabella 7).

Tabella 7

Statistiche descrittive dell'item 2 "La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	35	21,0	21,1	21,1
	Parzialmente in disaccordo	62	37,1	37,3	58,4
	Né d'accordo né in disaccordo	52	31,1	31,3	89,8

	Parzialmente d'accordo	16	9,6	9,6	99,4
	Totalmente d'accordo	1	,6	,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione secondo l'opinione del 20,4% dei partecipanti al questionario; la maggior parte – il 51,5% – si dichiara né d'accordo né in disaccordo (Tabella 8).

Tabella 8

Statistiche descrittive dell'item 4 "I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	15	9,0	9,0	9,0
	Parzialmente in disaccordo	31	18,6	18,7	27,7
	Né d'accordo né in disaccordo	86	51,5	51,8	79,5
	Parzialmente d'accordo	33	19,8	19,9	99,4
	Totalmente d'accordo	1	,6	,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Il 55,7% degli studenti universitari coinvolti nel questionario si dichiarano in disaccordo nel ritenere le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti (Tabella 9); il 41,9% non crede che sia né complicato né semplice usare metodi ricerca per l'insegnamento della storia (Tabella 10) e il 65,3% si dichiara in disaccordo sull'uso delle tecnologie solo per accedere alle fonti primarie (Tabella 11).

Tabella 9

Statistiche descrittive dell'item 6 "Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	30	18,0	18,1	18,1
	Parzialmente in disaccordo	63	37,7	38,0	56,0
	Né d'accordo né in disaccordo	47	28,1	28,3	84,3
	Parzialmente d'accordo	22	13,2	13,3	97,6
	Totalmente d'accordo	4	2,4	2,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 10

Statistiche descrittive dell'item 7 "È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	17	10,2	10,2	10,2
	Parzialmente in disaccordo	55	32,9	33,1	43,4
	Né d'accordo né in disaccordo	70	41,9	42,2	85,5
	Parzialmente d'accordo	20	12,0	12,0	97,6
	Totalmente d'accordo	4	2,4	2,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 11

Statistiche descrittive dell'item 9 "Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conoscenza storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	23	13,8	13,9	13,9
	Parzialmente in disaccordo	86	51,5	51,8	65,7
	Né d'accordo né in disaccordo	40	24,0	24,1	89,8
	Parzialmente d'accordo	16	9,6	9,6	99,4
	Totalmente d'accordo	1	,6	,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Per ciò che concerne la concezione degli studenti in formazione sulla funzione della storia, le risposte dimostrano un buon grado di consapevolezza circa l'importanza della materia nel processo di costruzione civica e sociale dell'alunno.

Come dimostrato dalla Tabella 12, i valori della media, mediana e moda degli item legati alla finalità della storia descrivono questo tipo di concezione. La storia è decisamente adeguata per comprendere il presente (media = 4,46; mediana = 5; moda = 5), per educare ai valori civici e sociali (media = 4,53; mediana = 5; moda = 5), per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici (media = 4,12; mediana = 4; moda = 4) e, in misura minore, per conoscere l'origine e il consolidamento della nazione (media = 4,05; mediana = 4; moda = 4) e per sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia e lessico (media = 3,88; mediana = 4; moda = 4). Allo stesso tempo, l'analisi della variabilità (definita dalla deviazione standard, dalla gamma e dalla differenza tra primo e terzo percentile) racconta una contenuta dispersione delle risposte, il che significa che i punteggi si trovano significativamente vicino alla media.

Tabella 12

Analisi statistica degli item 10, 11, 12, 13, 14.

		<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
<i>N</i>	Validi	166	166	166	166	166
	Persi	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		4,46	4,05	4,53	4,12	3,88
<i>Mediana</i>		5,00	4,00	5,00	4,00	4,00
<i>Moda</i>		5	4	5	4	4
<i>Deviazione standard</i>		,775	,833	,719	,822	,946
<i>Gamma</i>		4	4	4	3	3
<i>Minimo</i>		1	1	1	2	2
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5

<i>Percentili</i>	25	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00
	50	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

La storia serve a conoscere il presente per l'88,6% degli intervistati (Tabella 13), per educare a valori sociali e civici nel 92,8% dei casi (Tabella 14) e per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici nel 78,4% – senza nessuna occorrenza in completo disaccordo – (Tabella 15).

Tabella 13

Statistiche descrittive dell'item 10 "Comprendere il presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	2,4
	Né d'accordo né in disaccordo	14	8,4	8,4	10,8
	Parzialmente d'accordo	49	29,3	29,5	40,4
	Totalmente d'accordo	99	59,3	59,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 14

Statistiche descrittive dell'item 12 "Educare a valori sociali e civici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6

	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	2,4
	Né d'accordo né in disaccordo	7	4,2	4,2	6,6
	Parzialmente d'accordo	51	30,5	30,7	37,3
	Totalmente d'accordo	104	62,3	62,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 15

Statistiche descrittive dell'item 13 "Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	6	3,6	3,6	3,6
	Né d'accordo né in disaccordo	29	17,4	17,5	21,1
	Parzialmente d'accordo	70	41,9	42,2	63,3
	Totalmente d'accordo	61	36,5	36,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Sempre in una dimensione di accordo, ma più sfumata, è la percezione degli studenti universitari in formazione a proposito delle affermazioni rappresentate dagli item 11 e 14. La storia è funzionale alla conoscenza dell'origine e del consolidamento della nazione nel 74,2%

dei casi (Tabella 16) e allo sviluppo di competenze educative legate al vocabolario, alla cronologia o al lessico nel 64% (Tabella 17).

Tabella 16

Statistiche descrittive dell'item 11 "Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	2,4
	Né d'accordo né in disaccordo	38	22,8	22,9	25,3
	Parzialmente d'accordo	68	40,7	41,0	66,3
	Totalmente d'accordo	56	33,5	33,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 17

Statistiche descrittive dell'item 14 "Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc.".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	13	7,8	7,8	7,8
	Né d'accordo né in disaccordo	46	27,5	27,7	35,5
	Parzialmente d'accordo	55	32,9	33,1	68,7
	Totalmente d'accordo	52	31,1	31,3	100,0

	Totale	166	99,4	100,0
<i>Persi</i>		1	,6	
<i>Totale</i>		167	100,0	

2.4.2.2. Strumenti e metodologie

Per rispondere al secondo obiettivo relativo alle metodologie e alle strategie più adeguate all'insegnamento della storia, si sono selezionati gli item 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 per ciò che concerne i metodi; le affermazioni 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35 per le attività e gli strumenti; e gli indicatori 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42 per gli esercizi volti alla verifica dell'apprendimento.

Per ciò che riguarda le metodologie più adeguate nell'insegnamento della storia, gli intervistati hanno ritenuto che la quasi totalità delle strategie presentate nel questionario fossero adatte all'applicazione in classe, con l'eccezione delle tradizionali spiegazioni del docente e dell'uso del libro di testo o manuale (Tabella 18).

Tabella 18

Analisi statistica degli item 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

		15	16	17	18	19	20	21	22
<i>N</i>	Validi	166	166	166	166	166	164	165	166
	Persi	1	1	1	1	1	3	2	1
<i>Media</i>		3,72	3,99	3,17	4,60	4,17	4,55	4,36	4,38
<i>Mediana</i>		4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
<i>Moda</i>		4	4	3	5	4	5	5	5
<i>Deviazione standard</i>		,852	,908	,829	,582	,845	,619	,750	,767

<i>Gamma</i>		3	4	4	2	3	2	3	3
<i>Minimo</i>		2	1	1	3	2	3	2	2
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	50	4,00	4,00	3,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
	75	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Infatti, proprio quest'ultimo strumento risulta essere parzialmente adeguato nell'insegnamento della storia secondo la visione degli intervistati (media = 3,17; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = .829), che si trovano d'accordo nell'affermare che sia utile nella pratica didattica nel 32,3% dei casi (Tabella 19).

Tabella 19

Statistiche descrittive dell'item 17 "Utilizzo manuale di storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	33	19,8	19,9	20,5
	Né d'accordo né in disaccordo	78	46,7	47,0	67,5
	Parzialmente d'accordo	45	26,9	27,1	94,6
	Totalmente d'accordo	9	5,4	5,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Gode di lieve maggiore considerazione la metodologia incentrata sulla spiegazione frontale del docente (media = 3,72; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .852), che è considerata adeguata nel 59,9% dei casi (Tabella 20).

Tabella 20

Statistiche descrittive dell'item 15 "Spiegazione del docente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	12	7,2	7,2	7,2
	Né d'accordo né in disaccordo	54	32,3	32,5	39,8
	Parzialmente d'accordo	69	41,3	41,6	81,3
	Totalmente d'accordo	31	18,6	18,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

L'approccio mediante chiavi di interesse attuali per connettere passato e presente (media = 4,60; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .582) e l'utilizzo di uscite didattiche (media = 4,55; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .619) sono invece considerate come le metodologie più adeguate all'insegnamento della storia. Infatti, le due strategie raccolgono rispettivamente il 94,6 e il 91,6% dei consensi tra gli intervistati, senza contrarre nessun parere in disaccordo (Tabelle 21 e 22), dato che si ripercuote nella contenuta dispersione delle risposte.

Tabella 21

Statistiche descrittive dell'item 18 "Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Né d'accordo né in disaccordo	8	4,8	4,8	4,8
	Parzialmente d'accordo	51	30,5	30,7	35,5
	Totalmente d'accordo	107	64,1	64,5	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 22

Statistiche descrittive dell'item 18 "Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Né d'accordo né in disaccordo	11	6,6	6,7	6,7
	Parzialmente d'accordo	51	30,5	31,1	37,8
	Totalmente d'accordo	102	61,1	62,2	100,0
	Totale	164	98,2	100,0	
<i>Persi</i>		3	1,8		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Considerati adeguati, seppur con una percentuale minore rispetto all'approccio per temi socialmente vivi e le uscite didattiche, sono: la visione di film storici e di documentari in classe (media = 4,36; mediana = 5; moda =5; deviazione standard = .750), considerata adatta per

l'86,2% degli studenti coinvolti nel questionario (Tabella 23); lo studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca (media =4,38; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .767), ritenuta adeguata per l'83,2% degli studenti universitari di scienze della Formazione primaria (Tabella 24); la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti (media = 4,17; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .845), appropriata per l'82% degli intervistati (Tabella 25); la simulazione storica o dibattito storiografico (media = 3,99; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .908), adatta per il 71,2% degli intervistati (Tabella 26).

Tabella 23

Statistiche descrittive dell'item 21 "Visione di documentari e film".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	1,8
	Né d'accordo né in disaccordo	18	10,8	10,9	12,7
	Parzialmente d'accordo	60	35,9	36,4	49,1
	Totalmente d'accordo	84	50,3	50,9	100,0
	Totale	165	98,8	100,0	
<i>Persi</i>		2	1,2		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 24

Statistiche descrittive dell'item 22 "Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	26	15,6	15,7	16,3
	Parzialmente d'accordo	48	28,7	28,9	45,2
	Totalmente d'accordo	91	54,5	54,8	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 25

Statistiche descrittive dell'item 19 "Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	9	5,4	5,4	5,4
	Né d'accordo né in disaccordo	20	12,0	12,0	17,5
	Parzialmente d'accordo	70	41,9	42,2	59,6
	Totalmente d'accordo	67	40,1	40,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 26

Statistiche descrittive dell'item 16 "Simulazione storica o dibattito storiografico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2

	Parzialmente in disaccordo	6	3,6	3,6	4,8
	Né d'accordo né in disaccordo	39	23,4	23,5	28,3
	Parzialmente d'accordo	64	38,3	38,6	66,9
	Totalmente d'accordo	55	32,9	33,1	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Per ciò che concerne gli strumenti e le attività più appropriati nella pratica didattica (Tabella 27), l'uso delle fonti e la visita al museo rappresentano gli indicatori maggiormente valutati. Infatti, le uscite didattiche presso i luoghi di cultura (media = 4,48; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .639) sono considerate le attività più adeguate a insegnare storia nel 92,8% dei casi (Tabella 28); mentre il lavoro in classe sulle fonti (media = 4,46; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .666) è considerato adatto per il 91% degli intervistati (Tabella 29).

Tabella 27

Analisi statistica degli item 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35.

		23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
<i>N</i>	Validi	166	166	166	166	166	166	166	166	166	166	166	164	165
	Persi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2
<i>Media</i>		4,46	4,29	3,54	3,81	3,86	3,76	4,48	4,34	3,59	3,60	2,46	2,78	3,90
<i>Mediana</i>		5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	2,50	3,00	4,00
<i>Moda</i>		5	5	3	4	4	4	5	5	3	3	3	3	4

<i>Deviazione standard</i>	,666	,739	,850	,880	,855	,840	,639	,744	,915	,845	1,030	1,063	,973	
<i>Gamma</i>	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	
<i>Minimo</i>	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
<i>Massimo</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
<i>Percentili</i>	25	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00
	50	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	2,50	3,00	4,00
	75	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,75	5,00

Tabella 28

Statistiche descrittive dell'item 29 "Musei".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	10	6,0	6,0	6,6
	Parzialmente d'accordo	64	38,3	38,6	45,2
	Totalmente d'accordo	91	54,5	54,8	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 29

Statistiche descrittive dell'item 23 "Fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	13	7,8	7,8	8,4
	Parzialmente d'accordo	61	36,5	36,7	45,2

	Totalmente d'accordo	91	54,5	54,8	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Seguono, poi, la visione di documentari e film storici (media =4,34; mediana = 4; moda = 5; deviazione standard = ,744), apprezzati come strumento didattico dall'88,6% degli studenti universitari coinvolti nel questionario (Tabella 30), e il ricorso ad elementi del patrimonio (media = 4,29; mediana = 4; moda = 5; deviazione standard = .739) nell'83,8% dei casi (Tabella 31).

Tabella 30

Statistiche descrittive dell'item 30 "Cinema e documentari".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,8
	Né d'accordo né in disaccordo	15	9,0	9,0	10,8
	Parzialmente d'accordo	69	41,3	41,6	52,4
	Totalmente d'accordo	79	47,3	47,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 31

Statistiche descrittive dell'item 24 "Elementi del patrimonio".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	25	15,0	15,1	15,7
	Parzialmente d'accordo	65	38,9	39,2	54,8
	Totalmente d'accordo	75	44,9	45,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

L'utilizzo del giornale (media = 3,86; mediana = 4; moda =4; deviazione standard = .855) è considerato adeguato dal 70,7% degli intervistati (Tabella 32) e il ricorso allo studio di feste e tradizioni locali (media = 3,90; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .973) dal 68,2% (Tabella 33).

Tabella 32

Statistiche descrittive dell'item 27 "Giornali".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	8	4,8	4,8	6,0
	Né d'accordo né in disaccordo	38	22,8	22,9	28,9
	Parzialmente d'accordo	82	49,1	49,4	78,3
	Totalmente d'accordo	36	21,6	21,7	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	

<i>Persi</i>	1	,6
<i>Totale</i>	167	100,0

Tabella 33

Statistiche descrittive dell'item 35 "Feste e tradizioni locali".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	13	7,8	7,9	9,1
	Né d'accordo né in disaccordo	36	21,6	21,8	30,9
	Parzialmente d'accordo	63	37,7	38,2	69,1
	Totalmente d'accordo	51	30,5	30,9	100,0
	Totale	165	98,8	100,0	
<i>Persi</i>		2	1,2		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Gli item legati all'utilizzo delle possibilità delle nuove tecnologie, in particolare internet (media = 3,81; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .880), e degli appunti (media = 3,76; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = 8.40) vantano una valutazione simile tra loro: il 63,5% degli intervistati li considerano adatti all'insegnamento della storia (Tabelle 34 e 35).

Tabella 34

Statistiche descrittive dell'item 26 "Internet".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6

	Parzialmente in disaccordo	9	5,4	5,4	6,0
	Né d'accordo né in disaccordo	50	29,9	30,1	36,1
	Parzialmente d'accordo	67	40,1	40,4	76,5
	Totalmente d'accordo	39	23,4	23,5	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 35

Statistiche descrittive dell'item 28 "Appunti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	3	1,8	1,8	1,8
	Parzialmente in disaccordo	4	2,4	2,4	4,2
	Né d'accordo né in disaccordo	53	31,7	31,9	36,1
	Parzialmente d'accordo	76	45,5	45,8	81,9
	Totalmente d'accordo	30	18,0	18,1	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Le riviste di divulgazione storica (media = 3,60; mediana = 4; moda = 3; deviazione standard = .845), i romanzi storici (media = 3,59; mediana = 4; moda = 3; deviazione standard = .915) e il manuale (media = 3,54; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = .850)

risultano essere strumenti parzialmente adeguati, in quanto circa la metà degli intervistati possiede un parere favorevole circa il loro utilizzo in classe (Tabelle 36, 37 e 38).

Tabella 36

Statistiche descrittive dell'item 32 "Riviste di divulgazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	11	6,6	6,6	7,2
	Né d'accordo né in disaccordo	66	39,5	39,8	47,0
	Parzialmente d'accordo	63	37,7	38,0	84,9
	Totalmente d'accordo	25	15,0	15,1	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 37

Statistiche descrittive dell'item 31 "Romanzi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	14	8,4	8,4	9,6
	Né d'accordo né in disaccordo	63	37,7	38,0	47,6
	Parzialmente d'accordo	58	34,7	34,9	82,5
	Totalmente d'accordo	29	17,4	17,5	100,0

	Totale	166	99,4	100,0
<i>Persi</i>		1	,6	
<i>Totale</i>		167	100,0	

Tabella 38

Statistiche descrittive dell'item 25 "Libro di testo".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	15	9,0	9,0	9,0
	Né d'accordo né in disaccordo	71	42,5	42,8	51,8
	Parzialmente d'accordo	56	33,5	33,7	85,5
	Totalmente d'accordo	24	14,4	14,5	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Sono considerati, invece, decisamente inadeguati il ricorso a fumetti (media = 2,78; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = 1.063) e ai videogiochi (media = 2,46; mediana = 2,50; moda = 3; deviazione standard = 1.030). Circa un futuro maestro su quattro (24,6%) ha dei fumetti un parere positivo, mentre il 38,3% non li considera appropriati nell'insegnamento della storia (Tabella 39).

Tabella 39

Statistiche descrittive dell'item 34 "Fumetti".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	21	12,6	12,8	12,8
	Né d'accordo né in disaccordo	43	25,7	26,2	39,0
	Parzialmente d'accordo	59	35,3	36,0	75,0
	Totalmente d'accordo	33	19,8	20,1	95,1
	Totale	8	4,8	4,9	100,0
<i>Persi</i>		164	98,2	100,0	
<i>Totale</i>		2	1,2		

Per quanto riguarda i videogiochi la percezione peggiora; infatti, circa un intervistato su due (49,7%) non li ritiene adatti e solo il 14,4% degli intervistati li considera adeguati nella programmazione didattica (Tabella 40).

Tabella 40

Statistiche descrittive dell'item 33 "Videogiochi".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	35	21,0	21,1	21,1
	Parzialmente in disaccordo	48	28,7	28,9	50,0
	Né d'accordo né in disaccordo	59	35,3	35,5	85,5
	Parzialmente d'accordo	20	12,0	12,0	97,6
	Totalmente d'accordo	4	2,4	2,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Per ciò che riguarda gli strumenti più adeguati a verificare l'apprendimento degli alunni (Tabella 41), gli studenti universitari ritengono che il lavoro sul campo, come la raccolta di informazioni o la realizzazione di esercizi, durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico (media = 4,36; mediana = 4; moda = 5; deviazione standard = .722), le ricerche di storia locale (media = 4,21; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .729) e la somministrazione agli alunni di domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale (media = 4,11; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .823) siano il mezzo più opportuno, come confermato dai risultati degli indicatori 39, 40 e 41, che testimoniano un apprezzamento verso i suddetti strumenti di verifica di oltre l'80% (Tabelle 42, 43 e 44).

Tabella 41

Analisi statistica degli item 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.

		36	37	38	39	40	41	42
<i>N</i>	Validi	165	166	166	166	166	166	166
	Persi	2	1	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		3,65	3,20	3,83	4,36	4,21	4,14	3,09
<i>Mediana</i>		4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
<i>Moda</i>		4	3	4	5	4	4	3
<i>Deviazione standard</i>		,810	,889	,821	,722	,729	,823	1,002
<i>Gamma</i>		4	4	3	3	3	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	2	2	2	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00
	50	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00

Tabella 42

Statistiche descrittive dell'item 39 "Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Né d'accordo né in disaccordo	21	12,6	12,7	13,3
	Parzialmente d'accordo	62	37,1	37,3	50,6
	Totalmente d'accordo	82	49,1	49,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 43

Statistiche descrittive dell'item 40 "Ricerche di storia locale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	1,8
	Né d'accordo né in disaccordo	21	12,6	12,7	14,5
	Parzialmente d'accordo	80	47,9	48,2	62,7
	Totalmente d'accordo	62	37,1	37,3	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 44

Statistiche descrittive dell'item 41 "Domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	6	3,6	3,6	4,2
	Né d'accordo né in disaccordo	22	13,2	13,3	17,5
	Parzialmente d'accordo	77	46,1	46,4	63,9
	Totalmente d'accordo	60	35,9	36,1	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Parzialmente adeguati risultano il ricorso a saggi e domande che sviluppano i processi storici (media = 3,65; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .810) e commenti a testi e immagini di contenuto storico (media = 3,83; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .821). Infatti, il 68,3% e il 58,1% degli intervistati ritengono che la stesura di saggi e le risposte a domande lunghe siano rispettivamente gli strumenti appropriati per verificare l'apprendimento (Tabelle 45 e 46).

Tabella 45

Statistiche descrittive dell'item 38 "Saggi e domande che sviluppano processi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	10	6,0	6,0	6,0
	Né d'accordo né in disaccordo	42	25,1	25,3	31,3

	Parzialmente d'accordo	80	47,9	48,2	79,5
	Totalmente d'accordo	34	20,4	20,5	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 46

Statistiche descrittive dell'item 36 "Commenti a testi e immagini di contenuto storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	,6	,6	,6
	Parzialmente in disaccordo	10	6,0	6,1	6,7
	Né d'accordo né in disaccordo	57	34,1	34,5	41,2
	Parzialmente d'accordo	75	44,9	45,5	86,7
	Totalmente d'accordo	22	13,2	13,3	100,0
	Totale	165	98,8	100,0	
<i>Persi</i>		2	1,2		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Infine, l'utilizzo di domande a quesito corto su eventi storici (media = 3,20; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = .889) e di verifiche oggettive come test, risposte a scelta multipla o esercizi il cui scopo è unire date con eventi storici (media = 3,09; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = 1.002) sono ritenute decisamente inadeguate al fine di verificare l'apprendimento storico, come certificano le percentuali di consenso degli item 37 e 42: rispettivamente 34,7% e 31,8% (Tabelle 47 e 48).

Tabella 47

Statistiche descrittive dell'item 37 "Domande a quesito corto su eventi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	7	4,2	4,2	4,2
	Parzialmente in disaccordo	21	12,6	12,7	16,9
	Né d'accordo né in disaccordo	80	47,9	48,2	65,1
	Parzialmente d'accordo	48	28,7	28,9	94,0
	Totalmente d'accordo	10	6,0	6,0	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 48

Statistiche descrittive dell'item 42 "Verifiche oggettive (test, risposte multiple, unire date con eventi storici, ecc.)".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	8	4,8	4,8	4,8
	Parzialmente in disaccordo	37	22,2	22,3	27,1
	Né d'accordo né in disaccordo	68	40,7	41,0	68,1
	Parzialmente d'accordo	38	22,8	22,9	91,0
	Totalmente d'accordo	15	9,0	9,0	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

2.4.2.3. Insegnamento della storia ricevuto nella scuola secondaria di secondo

grado

Per rispondere al terzo obiettivo – il tipo di insegnamento che gli studenti universitari di Scienze della Formazione primaria hanno ricevuto durante la scuola secondaria di secondo grado – si sono selezionati gli item 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60 per ciò che concerne lo stile e metodo di insegnamento abituale dei professori di storia durante la scuola superiore di secondo grado; e gli indicatori 61, 62 e 63 per i metodi di verifica dell'apprendimento della storia durante la scuola secondaria di secondo grado.

Per ciò che riguarda il primo punto (Tabella 49), i dati raccolti dal questionario descrivono, con l'eccezione di pochi indicatori, un quadro abbastanza compatto ma vario, rappresentato dai valori elevati dedicati alla valutazione della dispersione dei risultati. Pur con questa premessa, il quadro che emerge è quello di una didattica tradizionale e ancorata alla spiegazione frontale.

Tabella 49

Analisi statistica degli item 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60.

		43	44	45	46	47	48	49	50	51
<i>N</i>	Validi	166	166	166	166	166	166	166	166	166
	Persi	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		4,63	4,33	2,24	3,46	2,58	2,40	2,27	2,36	4,18
<i>Mediana</i>		5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	5,00
<i>Moda</i>		5	5	1	5	1	1	1	1	5
<i>Deviazione standard</i>		,626	,897	1,145	1,296	1,389	1,200	1,238	1,294	1,080

<i>Gamma</i>		2	4	4	4	4	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		3	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	4,00	4,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00
	50	5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	5,00
	75	5,00	5,00	3,00	5,00	4,00	3,00	3,00	3,25	5,00
		52	53	54	55	56	57	58	59	60
<i>N</i>	Validi	165	164	166	165	166	166	166	166	166
	Persi	2	3	1	2	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		3,52	2,54	2,04	2,38	2,30	2,69	2,39	1,98	2,37
<i>Mediana</i>		4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00
<i>Moda</i>		4	2	1	1	1	3	1	1	1
<i>Deviazione standard</i>		1,319	1,235	1,203	1,197	1,266	1,255	1,302	1,233	1,322
<i>Gamma</i>		4	4	4	4	4	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
	50	4,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00
	75	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00

Infatti, dai dati emerge che il docente ha usato principalmente la spiegazione e la lezione frontale per insegnare storia (media = 4,63; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .626) e si è concentrato principalmente sui contenuti storici del libro di testo (media = 4,18; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = 1.080). Tale dato è supportato dai tassi di risposta al questionario che evidenziano che, secondo la percezione degli studenti universitari, la lezione frontale, in poco più della metà dei casi metà dei casi in forma di resoconto storico senza molto spazio dedicato alla discussione (media = 3,46; mediana = 4; moda = 5; deviazione standard = 1,296), unitamente al trattamento di dati contenutistici del libro di testo, a volte

opportunamente emendato e modificato dall'insegnante (media = 3,52; mediana = 4; moda =4; deviazione standard = 1,319), è stata la metodologia più utilizzata (Tabelle 50, 51, 52 e 53).

Tabella 50

Statistiche descrittive dell'item 43 "L'insegnante ha usato principalmente la spiegazione e la lezione frontale per insegnare la storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Né d'accordo né in disaccordo	13	7,8	7,8	7,8
	Parzialmente d'accordo	35	21,0	21,1	28,9
	Totalmente d'accordo	118	70,7	71,1	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 51

Statistiche descrittive dell'item 51 "L'insegnante si è concentrato principalmente sui contenuti storici del libro di testo".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	5	3,0	3,0	3,0
	Parzialmente in disaccordo	11	6,6	6,6	9,6
	Né d'accordo né in disaccordo	21	12,6	12,7	22,3
	Parzialmente d'accordo	41	24,6	24,7	47,0
	Totalmente d'accordo	88	52,7	53,0	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	

<i>Persi</i>	1	,6
<i>Totale</i>	167	100,0

Tabella 52

Statistiche descrittive dell'item 45 "L'insegnante ha spiegato un resoconto storico in modo chiuso e senza molte discussioni".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	12	7,2	7,2	7,2
	Parzialmente in disaccordo	35	21,0	21,1	28,3
	Né d'accordo né in disaccordo	31	18,6	18,7	47,0
	Parzialmente d'accordo	41	24,6	24,7	71,7
	Totalmente d'accordo	47	28,1	28,3	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 53

Statistiche descrittive dell'item 52 "L'insegnante ha usato il libro di testo ma ha aggiunto o rimosso contenuti a propria discrezione in modo significativo".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	19	11,4	11,5	11,5
	Parzialmente in disaccordo	21	12,6	12,7	24,2
	Né d'accordo né in disaccordo	25	15,0	15,2	39,4
	Parzialmente d'accordo	56	33,5	33,9	73,3
	Totalmente d'accordo	44	26,3	26,7	100,0

	Totale	165	98,8	100,0
<i>Persi</i>		2	1,2	
<i>Totale</i>		167	100,0	

In questo contesto, l'attività prevalente degli studenti è stata quella di raccogliere gli appunti dettati dall'insegnante (media = 4,33; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .897): l'80,3% degli intervistati, infatti, ritiene che questo sia stato l'esercizio prevalente durante la lezione di storia (Tabella 54).

Tabella 54

Statistiche descrittive dell'item 44 "L'attività principale degli studenti era quella di raccogliere gli appunti dettati dall'insegnante".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	3	1,8	1,8	3,0
	Né d'accordo né in disaccordo	27	16,2	16,3	19,3
	Parzialmente d'accordo	40	24,0	24,1	43,4
	Totalmente d'accordo	94	56,3	56,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Molto limitato risulta l'uso di esercizi, di solito tratti dal libro, in seguito corretti in classe (media = 2,58; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,389), attività di cui si è avvalso il 30,6% degli insegnanti (Tabella 55); di stampa o altri media per interpretare o

discutere processi o eventi storici relazionati al presente (media = 2,36; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,294), utilizzato nel 24,6% dei casi (Tabella 56); di documentari, film o video selezionati per supportare l'insegnamento di contenuto storico (media = 2,69; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = 1,255), adoperati nel 25,2% dei casi (Tabella 57).

Tabella 55

Statistiche descrittive dell'item 47 "L'insegnante ha proposto attività (di solito dal libro) che in seguito sono state corrette in classe".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	52	31,1	31,3	31,3
	Parzialmente in disaccordo	35	21,0	21,1	52,4
	Né d'accordo né in disaccordo	28	16,8	16,9	69,3
	Parzialmente d'accordo	33	19,8	19,9	89,2
	Totalmente d'accordo	18	10,8	10,8	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 56

Statistiche descrittive dell'item 50 "L'insegnante ha usato la stampa e altri media per interpretare o discutere processi o eventi storici in relazione al presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	58	34,7	34,9	34,9
	Parzialmente in disaccordo	41	24,6	24,7	59,6

	Né d'accordo né in disaccordo	26	15,6	15,7	75,3
	Parzialmente d'accordo	31	18,6	18,7	94,0
	Totalmente d'accordo	10	6,0	6,0	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 57

Statistiche descrittive dell'item 57 "L'insegnante ha utilizzato documentari, film o video selezionati per supportare l'insegnamento di contenuto storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	38	22,8	22,9	22,9
	Parzialmente in disaccordo	34	20,4	20,5	43,4
	Né d'accordo né in disaccordo	52	31,1	31,3	74,7
	Parzialmente d'accordo	26	15,6	15,7	90,4
	Totalmente d'accordo	16	9,6	9,6	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Decisamente contenuto (circa il 20%) è anche il ricorso alle fonti, come per esempio oggetti o documenti di rilevanza storica (Tabelle 58 e 59).

Tabella 58

Statistiche descrittive dell'item 49 "L'insegnante ha usato fonti primarie (oggetti, documenti ...) per insegnare i contenuti storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	56	33,5	33,7	33,7
	Parzialmente in disaccordo	51	30,5	30,7	64,5
	Né d'accordo né in disaccordo	29	17,4	17,5	81,9
	Parzialmente d'accordo	18	10,8	10,8	92,8
	Totalmente d'accordo	12	7,2	7,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 59

Statistiche descrittive dell'item 53 "L'insegnante ha reso più facile per gli studenti eseguire diverse interpretazioni della storia attraverso fonti, documenti o altri media".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	40	24,0	24,4	24,4
	Parzialmente in disaccordo	46	27,5	28,0	52,4
	Né d'accordo né in disaccordo	42	25,1	25,6	78,0
	Parzialmente d'accordo	22	13,2	13,4	91,5
	Totalmente d'accordo	14	8,4	8,5	100,0
	Totale	164	98,2	100,0	
<i>Persi</i>		2	1,2		
<i>Totale</i>		1	,6		

Scarsa rilevanza è associata al valore del patrimonio, sia quello monumentale (media = 2,39; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,302), sia quello immateriale, come feste, tradizioni locali o leggende (media = 1,98; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,233), e la visione a luoghi di interesse storico e culturale sono state limitate (media = 2,37; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,322). Tali strumenti e attività sono stati usati dal docente in una percentuale che varia dal 13,8% al 19,2% (Tabelle 60, 61 e 62).

Tabella 60

Statistiche descrittive dell'item 58 "Il professore ha usato il vicino patrimonio storico per rafforzare i contenuti della storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	54	32,3	32,5	32,5
	Parzialmente in disaccordo	42	25,1	25,3	57,8
	Né d'accordo né in disaccordo	38	22,8	22,9	80,7
	Parzialmente d'accordo	15	9,0	9,0	89,8
	Totalmente d'accordo	17	10,2	10,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 61

Statistiche descrittive dell'item 59 "L'insegnante ha usato leggende, musica, costumi e altri elementi culturali per rafforzare la storia dei contenuti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	80	47,9	48,2	48,2

	Parzialmente in disaccordo	44	26,3	26,5	74,7
	Né d'accordo né in disaccordo	19	11,4	11,4	86,1
	Parzialmente d'accordo	11	6,6	6,6	92,8
	Totalmente d'accordo	12	7,2	7,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 62

Statistiche descrittive dell'item 60 "Il professore ha svolto visite in luoghi di interesse storico o culturale per rafforzare l'apprendimento del contenuto della storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	58	34,7	34,9	34,9
	Parzialmente in disaccordo	38	22,8	22,9	57,8
	Né d'accordo né in disaccordo	39	23,4	23,5	81,3
	Parzialmente d'accordo	13	7,8	7,8	89,2
	Totalmente d'accordo	18	10,8	10,8	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Altrettanto circoscritto è l'uso di una metodologia partecipativa come il dibattito (media = 2,24; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,145) e il confronto (media = 2,40; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,200). Infatti, i commenti di testo utilizzati dell'insegnante sono stati formulati criticamente confrontandoli con altri testi e fonti storiche

nel 18,6% dei casi e il dibattito volto ad approfondire i contenuti storici nel 15,6% (Tabelle 63 e 64).

Tabella 63

Statistiche descrittive dell'item 45 "Il professore ha spesso utilizzato i dibattiti per approfondire i contenuti storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	53	31,7	31,9	31,9
	Parzialmente in disaccordo	53	31,7	31,9	63,9
	Né d'accordo né in disaccordo	34	20,4	20,5	84,3
	Parzialmente d'accordo	19	11,4	11,4	95,8
	Totalmente d'accordo	7	4,2	4,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 64

Statistiche descrittive dell'item 48 "I commenti di testo utilizzati dall'insegnante sono stati formulati criticamente confrontandoli con altri testi e fonti storiche".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	48	28,7	28,9	28,9
	Parzialmente in disaccordo	45	26,9	27,1	56,0
	Né d'accordo né in disaccordo	42	25,1	25,3	81,3
	Parzialmente d'accordo	21	12,6	12,7	94,0
	Totalmente d'accordo	10	6,0	6,0	100,0

	Totale	166	99,4	100,0
<i>Persi</i>		1	,6	
<i>Totale</i>		167	100,0	

Dal punto di vista della motivazione, infine, si riscontra un modesto incoraggiamento alla lettura (media = 2,04; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = 1,203) e all'immaginazione (media = 2,30; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,266), scartando una facilitazione dei contenuti (media = 2,38; mediana = 2; moda = 1; deviazione standard = 1,197). Infatti, l'insegnante ha incoraggiato l'uso di letteratura per giovani, romanzi storici o fumetti di ambientazione storica per spiegare i contenuti nel 13,2% dei casi; ha facilitato la ricerca e il trattamento delle informazioni per interpretare il contenuto storico insegnato in classe nel 15,6%; e ha usato storie aneddotiche di personaggi, re o eroi per ravvivare le lezioni di storia nel 17,4% (Tabelle 65, 66 e 67).

Tabella 65

Statistiche descrittive dell'item 54 "L'insegnante ha incoraggiato l'uso di letteratura per bambini o giovani, romanzi storici o fumetti ambientazione storica per spiegare i contenuti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	70	41,9	42,2	42,2
	Parzialmente in disaccordo	53	31,7	31,9	74,1
	Né d'accordo né in disaccordo	21	12,6	12,7	86,7
	Parzialmente d'accordo	10	6,0	6,0	92,8
	Totalmente d'accordo	12	7,2	7,2	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		

<i>Totale</i>	167	100,0
---------------	-----	-------

Tabella 66

Statistiche descrittive dell'item 55 "L'insegnante ha facilitato la ricerca e il trattamento delle informazioni per interpretare il contenuto storico insegnato in classe".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	48	28,7	29,1	29,1
	Parzialmente in disaccordo	44	26,3	26,7	55,8
	Né d'accordo né in disaccordo	47	28,1	28,5	84,2
	Parzialmente d'accordo	14	8,4	8,5	92,7
	Totalmente d'accordo	12	7,2	7,3	100,0
	Totale	165	98,8	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		1	,6		

Tabella 67

Statistiche descrittive dell'item 56 "L'insegnante ha usato storie aneddotiche di personaggi, re, eroi ecc. per ravvivare le lezioni di storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	58	34,7	34,9	34,9
	Parzialmente in disaccordo	44	26,3	26,5	61,4
	Né d'accordo né in disaccordo	35	21,0	21,1	82,5
	Parzialmente d'accordo	15	9,0	9,0	91,6
	Totalmente d'accordo	14	8,4	8,4	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	

<i>Persi</i>	1	,6
<i>Totale</i>	167	100,0

Coerentemente con lo stile di insegnamento prevalente, i metodi di verifica dell'apprendimento della storia durante la scuola secondaria di secondo grado sono volti perlopiù all'acquisizione di conoscenze mnemoniche (Tabella 68).

Tabella 68

Analisi statistica degli item 61, 62 e 63.

		<i>61</i>	<i>62</i>	<i>63</i>
<i>N</i>	Validi	166	164	166
	Persi	1	3	1
<i>Media</i>		4,62	4,32	3,19
<i>Mediana</i>		5,00	5,00	3,00
<i>Moda</i>		5	5	4 ^a
<i>Deviazione standard</i>		,743	,906	1,384
<i>Gamma</i>		4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5
<i>Percentili</i>	25	4,00	4,00	2,00
	50	5,00	5,00	3,00
	75	5,00	5,00	4,00

La stragrande maggioranza degli studenti universitari (92,3%) ha dichiarato nel questionario che la verifica è stato lo strumento principale della valutazione (media = 4,62; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .743); e la maggior parte (79,7%) ha affermato che per superare la verifica è stato necessario solo memorizzare il contenuto (media = 4,32; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .906) (Tabelle 69 e 70).

Tabella 69

Statistiche descrittive dell'item 61 "Il professore ha utilizzato la verifica come strumento principale per la valutazione delle conoscenze storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	2	1,2	1,2	2,4
	Né d'accordo né in disaccordo	8	4,8	4,8	7,2
	Parzialmente d'accordo	33	19,8	19,9	27,1
	Totalmente d'accordo	121	72,5	72,9	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

Tabella 70

Statistiche descrittive dell'item 62 "Per superare la verifica di storia è stato necessario memorizzare il contenuto".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	1,2	1,2	1,2
	Parzialmente in disaccordo	4	2,4	2,4	3,7
	Né d'accordo né in disaccordo	25	15,0	15,2	18,9
	Parzialmente d'accordo	41	24,6	25,0	43,9
	Totalmente d'accordo	92	55,1	56,1	100,0
	Totale	164	98,2	100,0	
<i>Persi</i>		3	1,8		
<i>Totale</i>		167	100,0		

La capacità di comprendere concetti storici e interpretare documenti e altre fonti storiche (media = 3,19; mediana = 3; moda = 4; deviazione standard = 1.384) è stato valutato in sede di verifica in maniera parziale, inferiore al 50% (Tabella 71).

Tabella 71

Statistiche descrittive dell'item 63 "Per superare le verifiche di storia, è stato necessario comprendere concetti storici e sapere interpretare documenti e altre fonti storiche".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	25	15,0	15,1	15,1
	Parzialmente in disaccordo	32	19,2	19,3	34,3
	Né d'accordo né in disaccordo	33	19,8	19,9	54,2
	Parzialmente d'accordo	38	22,8	22,9	77,1
	Totalmente d'accordo	38	22,8	22,9	100,0
	Totale	166	99,4	100,0	
<i>Persi</i>		1	,6		
<i>Totale</i>		167	100,0		

2.4.3. Analisi dei dati

La ricerca scientifica nel campo della didattica della storia ha da tempo sottolineato che la conoscenza storica permette di educare i cittadini alla comprensione del presente; ai valori, allo sviluppo delle strategie per affrontare l'incertezza del futuro; alle capacità di affrontare problemi sociali rilevanti e di approfondire una cittadinanza democratica; alla valorizzazione, al godimento, alla difesa e alla conservazione del patrimonio culturale e allo sviluppo di una

coscienza globale (Audigier, 2000). Dal punto di vista individuale, lo studio della storia contribuisce a sviluppare le facoltà intellettuali. Infatti, in questo contesto, il suo approfondimento è un mezzo eccellente per lavorare con un approccio che considera questo apprendimento come un processo attivo di scoperta e indagine permette di lavorare in classe con osservazioni razionali, tra le quali la capacità di classificare, confrontare, analizzare, descrivere, inferire, spiegare, memorizzare e ordinare idee.

Infatti, se conoscere il passato non interessa nemmeno agli storici se non in funzione del presente, allo stesso modo l'apprendimento della storia non dovrebbe essere un fine in sé, ma un mezzo per la formazione dello studente nella conoscenza e nell'analisi del mondo sociale in cui vive (Dondarini, 2000, 2007). Pertanto, lo scopo dello studio della storia è intellettuale e critico: si intende aiutare gli studenti a comprendere i problemi che influenzano la loro vita quotidiana, come condizione necessaria per l'avvio di processi di consapevolezza cittadina che li incoraggia a ragionare, chiedere e criticare (Seixas, 2006; Lévesque, 2008; Peck & Seixas, 2008; Wineburg, 2010; Santiesteban Fernández, 2010; Seixas & Morton, 2012). In questo senso, lo studio della storia permette di analizzare le tensioni nello svolgimento della storia, dal momento che ogni processo storico si basa su tensioni di carattere sociale, economico, politico e generazionale che hanno una durata più o meno lunga; di studiare la casualità e le conseguenze degli accadimenti storici, distinguendo così tra motivi, cause, causalità strutturale e conseguenze; di spiegare la complessità dei problemi sociali e combattere le visioni semplicistiche nelle spiegazioni dei problemi attuali; di costruire schemi di differenza e somiglianza, determinando quali caratteristiche sono in comune tra culture apparentemente diverse in una visione sincronica e diacronica e cambi e permanenze nello sviluppo storico; di potenziare la razionalità nelle analisi sociali e politiche, formando cittadini critici che rifiutino eccessi emozionali ed esagerata soggettività; di utilizzare metodi e tecniche tipiche della ricerca in ambito sociale, simulando il mestiere di storico e confrontandosi con numerose discipline

legate alla storia, come la statistica, l'analisi documentale, la geografia, l'arte o il disegno. La storia, così, ha la possibilità di diventare l'asse sul quale strutturare le varie scienze sociali (Prats Cuevas & Santacana Mestre 2001).

Pur con ritardi e modifiche, i programmi ministeriali di storia, non privi di contestazioni, hanno cercato di rimarcare l'importanza che la storia riveste nei curricoli.

Recependo, spesso in maniera parziale e in chiave troppo nazionalistica o eurocentrica, gli studi nel campo della didattica della storia, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* evidenziano la rilevanza della storia al fine di educare a una cittadinanza unitaria e plurale, grazie alla conoscenza e alla trasmissione delle tradizioni e memorie. Si ricorda che tale obiettivo deve essere raggiunto su un piano interdisciplinare, grazie ad una alleanza tra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia. Nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, affidata al docente di storia in concorso con gli altri insegnanti, si richiama la necessità di introdurre la conoscenza della Carta costituzionale. Si insiste in particolar modo sul concetto di patrimonio culturale italiano e sul significato che la sua ricchezza offre all'insegnamento della storia, contribuendo a formare la coscienza storica civica, motivando i cittadini al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni tutti (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

In questo modo, al termine del primo ciclo si prevede che l'alunno riconosca elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; riconosca e esplori in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprenda l'importanza del patrimonio artistico e culturale; usi la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni; individui le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali; organizzi le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti; comprenda i testi storici proposti e sappia

individuare le caratteristiche; usi carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici; racconti i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali; comprenda avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità; comprenda aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'Impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità. Tali risultati saranno possibili grazie al raggiungimento di alcuni obiettivi di apprendimento, tra cui l'individuazione e la produzione di fonti, le capacità di comprendere e rappresentare graficamente e verbalmente i fatti storici, riconoscere le relazioni di tempo e gli strumenti per la sua misurazione e di leggere carte storico-geografiche.

Al termine della scuola secondaria di primo grado, invece, si prevede che lo studente conosca procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi, sappia usare fonti di diversa natura al fine di selezionare organizzare le informazioni mappe, schemi, tabelle e risorse digitali e di mettere in relazione la storia italiana con quella europea e mondiale, riconosca il patrimonio culturale e usi le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile. Grazie a questi obiettivi di apprendimento l'alunno è capace di informarsi in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali; produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi; comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio; espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni; usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo; comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche

con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico; conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico; conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione; conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente; conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati.

Per ciò che concerne il secondo ciclo di istruzione, invece, i programmi ministeriali, frammentati e frutto delle diverse impostazioni politiche del governo in carica, sono lontani dal possedere una linea guida uniforme (Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto- legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010).

Per quanto riguarda i licei, è stata operata una riduzione del monte ore di geografia e storia, che vengono accorpati nella neonata geostoria. Le conoscenze che lo studente deve acquisire durante il percorso del quinquennio sono strettamente legate all'Italia e all'Europa. L'educazione alla cittadinanza è uno spazio riservato al tema della Carta costituzionale repubblicana. Il suo studio permette allo studente, alla fine del quinquennio, di conoscere bene i fondamenti dell'ordinamento costituzionale e, con essi, i valori derivate delle esperienze storicamente rilevanti del popolo italiano, anche in rapporto e confronto con altre fonti giurisprudenziali fondamentali. In questo modo gli alunni potranno maturare, anche in

relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile. Ciononostante, nel curriculum manca una colonna delle abilità o delle competenze accanto a quelle delle conoscenze.

Nelle introduzioni generali dei rispettivi curricula di storia si evidenzia una finalità: il tentativo di rendere più funzionale l'insegnamento della storia grazie a specifici contenuti tecnici e professionali per dotarlo di una forte dimensione valoriale. In quella per gli istituti tecnici si legge infatti: "il docente di Storia concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità del sapere; analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale; riconoscere l'interdipendenza tra fenomeni economici, sociali, istituzionali, culturali e la loro dimensione locale/globale; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario; valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani; riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo" (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57), 2010, pag. 44).

Per entrambe le tipologie di istituti si indica infatti l'obiettivo di "mettere in grado lo studente di attribuire significato alle principali componenti storiche della contemporaneità confrontando aspetti e processi presenti con quelli del passato, di cogliere la componente storica dei problemi ecologici del pianeta, di istituire connessioni tra i processi di sviluppo della scienza, della tecnica e della tecnologia, di comprendere la rilevanza storica delle attuali dinamiche della mobilità e della diffusione di informazioni, culture, persone" (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 87. (Direttiva n. 65), 2010; Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57), 2010).

L'elenco delle conoscenze è molto ridotto rispetto a quello dei licei, di cui ne riprendevano solo alcune, aggiungendovi però la protostoria – chiamata "preistoria" – (la diffusione della specie umana sul pianeta). Vengono poi aggiunti generici riferimenti alla storia economica e sociale, alla storia delle tecniche e del lavoro, al lessico di base della storiografia e alla Costituzione italiana. Nella colonna delle abilità risaltavano quelle cronologiche e geografiche, il confronto fra le interpretazioni e l'uso delle fonti, e il riconoscimento delle origini storiche delle attuali istituzioni politiche, economiche e religiose.

L'elenco delle conoscenze degli ultimi tre anni fanno riferimento a fenomeni molto generali, quali ad esempio, per il secondo biennio, "principali persistenza e processi di trasformazione tra il secolo XI e il secolo XIX in Italia, in Europa e nel mondo; evoluzione dei sistemi politico-istituzionali ed economici, con riferimenti agli aspetti demografici, sociali e culturali; principali persistenze e mutamenti culturali in ambito religioso e laico; innovazioni scientifiche e tecnologiche: fattori e contesti di riferimento;

territorio come fonte storica: tessuto socio-economico e patrimonio ambientale, culturale e artistico; aspetti della storia locale quali configurazioni della storia generale; diverse interpretazioni storiografiche di grandi processi di trasformazione (es.: riforme e rivoluzioni); lessico delle scienze storico-sociali; categorie e metodi della ricerca storica (es.: analisi di fonti; modelli interpretativi; periodizzazione); strumenti della ricerca e della divulgazione storica (es.: vari tipi di fonti, carte geo-storiche e tematiche, mappe, statistiche e grafici, manuali, testi divulgativi multimediali, siti Web); e, per il quinto anno, principali persistenza e processi di trasformazione tra il secolo XIX e il secolo XXI in Italia, in Europa e nel mondo, modelli culturali a confronto: conflitti, scambi e dialogo interculturale e problematiche sociali ed etiche caratterizzanti l'evoluzione dei settori produttivi e del mondo del lavoro” (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012, pagg. 31–32).

Tra le abilità che gli studenti sono chiamati a raggiungere nel secondo biennio si ricordano le seguenti: “ricostruire processi di trasformazione individuando elementi di persistenza e discontinuità; riconoscere la varietà e lo sviluppo storico dei sistemi economici e politici e individuarne i nessi con i contesti internazionali e gli intrecci con alcune variabili ambientali, demografiche, sociali e culturali; individuare i cambiamenti culturali, socio-economici e politico- istituzionali (es. in rapporto a rivoluzioni e riforme); analizzare correnti di pensiero, contesti, fattori e strumenti che hanno favorito le innovazioni scientifiche e tecnologiche; individuare l'evoluzione sociale, culturale ed ambientale del territorio con riferimenti ai contesti nazionali e internazionali; leggere ed interpretare gli aspetti della storia locale in relazione alla storia generale; analizzare e confrontare testi di diverso orientamento storiografico; utilizzare il lessico delle scienze

storico-sociali; utilizzare ed applicare categorie, metodi e strumenti della ricerca storica in contesti laboratoriali ed operativi; utilizzare fonti storiche di diversa tipologia (es.: visive, multimediali e siti web dedicati) per produrre ricerche su tematiche storiche” (Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell’articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), 2012, pagg. 31–32).

Tuttavia, sebbene gli sforzi normativi nel campo dell’insegnamento della storia nella scuola italiana, nati e/o supportati da studi accademici e ricerche scientifiche, cerchino di indicare la strada verso quella che viene comunemente accettata come una adeguata didattica della storia, spesso si ignora l’esito di tali disposizioni, tralasciando gli aspetti legati alla fattibilità del percorso indicato, al grado di consapevolezza che si acquisisce in materia di educazione alla cittadinanza attiva e alla formazione dei futuri docenti.

Per questo motivo, indagare sulla percezione delle studentesse e degli studenti universitari, in particolare quelli di Scienze della Formazione primaria, permette di conoscere questi elementi e di avere una prospettiva di ricerca volta al cambiamento di pratiche e strategie didattiche, evidenziando punti di forza e di criticità nelle consuetudini legati all’insegnamento della storia.

In questo senso, i risultati conseguiti dall’analisi delle risposte del *Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull’insegnamento della Storia* rivelano una serie di riflessioni ambivalenti.

Da una parte, la maggior parte degli intervistati ha dimostrato di possedere un buon grado di conoscenza teorica ed epistemologica sull’argomento. Sembra infatti assodato il concetto secondo il quale la storia è una disciplina che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato, sulle fonti e sulla loro interpretazione; che il metodo storico riveste una funzione fondamentale nei curricoli e che l’uso delle nuove tecnologie, senza che diventino

omnicomprensive, può aiutare a migliorare la conoscenza storica. Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione non sono le sole competenze richieste da parte degli alunni per imparare storia con profitto e, contrariamente alle normative che pongono l'accento sulle storie nazionali, gli intervistati non sono affatto convinti che la storia debba basarsi sui principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento della nazione.

Tuttavia, se da una parte si riconosce alla storia il suo carattere di dipendenza dall'interpretazione delle fonti, si evince dall'analisi dei dati che frequentemente manca lo scatto successivo, che porta alla riflessione secondo la quale ogni esegesi delle fonti è senz'altro soggettiva, dal momento che ciascuno interpreta le tracce del passato secondo la propria scala di valori e sensibilità, le proprie conoscenze pregresse e, in generale, secondo le caratteristiche dell'individuo e della società in cui vive. Tale consapevolezza non porta ad una relativizzazione esasperata della disciplina storica, poiché le fonti vanno interrogate con rigore e secondo il principio di attendibilità, bensì alla presa di coscienza del fatto che la storia non è una materia immobile, scritta sul manuale per l'eternità, ma in movimento, aperta, flessibile e dalle infinite possibilità didattiche.

Per ciò che concerne il fine dell'insegnamento della storia, i futuri docenti hanno espresso una spiccata consapevolezza nei confronti dell'importanza della storia. Essa è, infatti, secondo la loro percezione, di fondamentale rilevanza soprattutto per comprendere il presente, educare a valori sociali e civici e conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici, ma anche per conoscere l'origine e il consolidamento della nazione (in lieve controtendenza rispetto a quanto sottolineato poche righe fa) e, in misura lievemente minore, per sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia e lessico.

Tra le metodologie didattiche, secondo la concezione degli intervistati, usare temi chiave di interesse attuale e socialmente vivi per connettere passato e presente e il ricorso alle uscite didattiche rappresentano le strategie che maggiormente dovrebbero essere messe in

pratica durante l'insegnamento della storia. Vengono, poi, privilegiati anche la visione di film e documentari storici, la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti e lo studio di casi storici concreti, dove gli alunni sono chiamati a fare ricerca ed esporne gli esiti. Si tratta dunque di metodologie che richiamano una certa partecipazione attiva e critica degli studenti, a cui viene richiesto di lavorare con diverse tipologie di fonti in un contesto laboratoriale. Non sono infatti considerati adeguati la metodologia frontale di spiegazione del docente e l'utilizzo del manuale di storia.

Tuttavia, per ciò che riguarda gli strumenti da adottare nella pratica didattica, solo le fonti, gli elementi del patrimonio, anche museale, e le fonti filmiche e audiovisive vengono valutati molto positivamente. Parzialmente appropriati sono considerati l'uso di internet, dei giornali e dei media in generale, il ricorso agli appunti, a romanzi storici e riviste di divulgazione e lo studio delle feste e delle tradizioni locali. Totalmente inappropriati sono invece i videogiochi o i fumetti: nella percezione degli studenti universitari, tali strumenti sono inefficaci, se non disutili, allo studio della storia.

Tale impostazione fa supporre una riflessione analoga a quella scaturita dall'analisi dei dati relativi al significato della storia. Se da una parte gli studenti intervistati hanno dichiarato che l'interpretazione delle fonti sia una attività fondamentale per insegnare la storia, dall'altra, alcune tipologie di fonti vengono escluse, come il patrimonio immateriale, i romanzi o anche i fumetti e i videogiochi. Al contrario, le fonti, considerate come le tracce che il passato lascia dietro di sé nel corso dello svolgimento della storia, sono infinite dal momento che tutto è storia, anche la nostra stessa esistenza. Pertanto, tutte le manifestazioni naturali o antropiche possono rientrare nel concetto di fonte e possono essere impiegate nella pratica didattica dell'insegnamento della storia.

Nel contesto generale di attivazione e partecipazione nella formazione di un pensiero critico, gli studenti universitari di Scienze della Formazione primaria sostengono che i metodi

più appropriati per verificare gli obiettivi di apprendimento della storia siano strategie che mettano in campo il ragionamento causale, il lavoro di ricerca, anche di storia locale, secondo i principi del metodo storico e, in misura leggermente minore, la stesura di saggi che sviluppino processi storici di ampio respiro. Vengono invece considerati inadeguati il ricorso a domande a quesito corto su eventi storici e a test di verifica a crocette.

La percezione che gli studenti hanno della storia, del suo insegnamento e dei metodi di verifica sembrano dunque supportare la visione di una storia saldamente ancorata alle fonti e alla loro interpretazione, il cui scopo risulta essere quello di comprendere il presente e educare alla cittadinanza attiva. Anche se con qualche incertezza epistemologica, nella visione dei futuri maestri la storia dovrà essere insegnata attraverso metodologie attive, che coinvolgano e rendano protagonisti gli alunni nella costruzione del loro sapere. In questo senso, anche i metodi di verifica auspicati risultano essere quelli che privilegiano il pensiero critico e il ragionamento causale adottando il metodo storico anche nelle ricerche di storia locale.

Tuttavia, nonostante le ambizioni e le percezioni inerenti all'importanza della storia, gli studenti universitari di Scienze della Formazione primaria si sono dovuti perlopiù confrontare nel corso della scuola secondaria di secondo grado con un modello didattico profondamente diverso da quello concepito e auspicato.

Si tratta di uno schema educativo che privilegia la lezione frontale, unidirezionale e, quindi, poco stimolante, del docente, dove il compito principale degli alunni è quello di prendere appunti in maniera passiva. Poco o nullo spazio è lasciato al dibattito, al confronto, all'interpretazione delle fonti e alla scoperta del patrimonio; e la prova di verifica viene generalmente superata memorizzando in maniera acritica i contenuti.

In conclusione, dunque, questi risultati, che riflettono la percezione che gli studenti universitari in Scienze della Formazione primaria hanno del concetto di storia e del suo insegnamento, permettono di operare qualche riflessione, evidenziando anche limiti e

possibilità di futura ricerca. Sebbene i futuri insegnanti abbiano conosciuto nelle loro esperienze pregresse una didattica tradizionale, generalmente ritengono la storia di fondamentale importanza durante l'attiva pratica didattica al fine di educare cittadini attivi e consapevoli. Tale riflessione, scaturita forse proprio dal tipo di insegnamento che è stato impartito nella scuola secondaria di secondo grado, lascia presupporre che probabilmente, da un lato, esista un certo scarto tra la teoria e la pratica dell'insegnamento, tra la volontà di trattare in classe la storia in maniera partecipata e le difficoltà di vario genere che gli insegnanti si trovano ad affrontare quotidianamente nel contesto scolastico, come la richiesta di completare il programma delle conoscenze o le complessità di svolgere una didattica integrata con i colleghi; dall'altro, la dispersione elevata delle risposte inerenti ai ricordi dell'esperienza scolastica lascia intendere che ci siano situazioni molto variegata, che vanno dalla più classica lezione frontale al laboratorio di storia. Forse, tale dato potrebbe annunciare una lenta presa di coscienza dei docenti verso posizioni meno positiviste e più legate al dialogo, al confronto, al dibattito e all'interpretazioni delle fonti in una chiave partecipata e attiva.

Tale riflessione può essere supportata dall'analisi degli studi nel campo della didattica della storia nel contesto della storia secondaria di secondo grado condotti negli ultimi tre decenni, pur con la prudenza che si richiede al confronto fra indagini condotte con metodologie diverse.

La ricerca condotta da Lastrucci (1991, 1994) tra gli anni Ottanta e Novanta e che coinvolse un campione di 156 studenti frequentanti il quarto anno di scuole secondarie superiori di vario indirizzo distribuite sull'intero territorio nazionale ha dimostrato che gli studenti in linea di massima si dichiaravano interessati allo studio della storia, che il metodo di verifica che preferivano era il colloquio orale, che il metodo di insegnamento preferito era quello audiovisivo, e che il manuale era noioso e poco motivante.

Una successiva ricerca sull'insegnamento della storia è stata condotta a metà degli anni Novanta dalla fondazione Körber-Stiftung di Amburgo (Angvik & Von Borries, 1997). Il taglio europeo e transnazionale dell'indagine portò in Italia al coinvolgimento di 1256 studenti di quindici anni d'età e di 62 classi del primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Tra i principali risultati di quella ricerca, si segnala un interesse per la storia e un grado di motivazione degli adolescenti italiani per il sapere storico sensibilmente più elevato rispetto a quello dei loro coetanei europei, anche se lo studio scolastico della disciplina veniva percepito dalla maggioranza come poco coinvolgente e appassionante.

In seguito, nel 2000, l'allora ispettore tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione avviò un'indagine per verificare le innovazioni in materia di metodologie didattiche e per verificare se fosse cambiato l'insegnamento della storia rispetto al passato (Chiaramonte, 2000). Attraverso l'analisi delle risposte seguite alla somministrazione di un questionario a 419 studenti delle scuole secondarie di secondo grado della regione Emilia-Romagna, emerse che il 43% degli alunni considerava la storia una materia principale, in connessione con altre discipline; che il 45% degli studenti affermava che nella classe il manuale venisse utilizzato come parziale punto di riferimento e che nel 33% dei casi fosse esclusivo; che il manuale però veniva spesso integrato da altri strumenti, come fonti, documenti storiografici e materiali audiovisivi, commentati approfonditamente dal docente; che l'interrogazione orale era il metodo di verifica consolidato; e che l'approccio metodologico preferito nel 63% dei casi era quello frontale. Tale ultimo dato, secondo la visione di Chiaramonte, poteva significare, nonostante la mancanza di una adeguata rappresentatività statistica e numerica, "o che gli studenti non conoscono altra mediazione didattica all'infuori della lezione frontale, oppure preferiscono la vecchia lezione e la tradizionale spiegazione in quanto li tranquillizza e li rende meno attivi di una didattica alternativa" (Chiaramonte, 2000, pag. 24).

Più recente è, invece, la ricerca condotta da Milena Rombi (2011) che, basandosi su un rilevante numero di dati empirici raccolti su un campione rappresentativo di studenti neodiplomati, fornisce un'articolata rappresentazione dello stato della conoscenza della storia, soprattutto del Novecento, al termine della scuola secondaria di secondo grado. Tra i risultati raccolti, si sottolinea che gli studenti intervistati attribuiscono una rilevante finalità formativa allo studio della storia, in quanto materia in grado di far comprendere il presente, orientarsi nel futuro e, in misura minore, ma comunque positiva, conoscere il passato; e che tra i significati che si ascrivono alla storia, l'item definito "uno strumento per diventare cittadini più responsabili" raccolse l'89% dei consensi e l'indicatore "una materia come le altre" il 75%. Secondo l'autrice, tale dato spiegava che "gli studenti non assegnano a priori scarsa importanza all'apprendimento scolastico della storia, né hanno un atteggiamento di preventivo rifiuto verso i suoi contenuti, visto che li reputano importanti per conseguire rilevanti finalità formative, prima tra tutte quella di diventare cittadini più consapevoli. Ciò obbliga a problematizzare la frequente denuncia del disinteresse e apatia dei giovani verso l'apprendimento della storia e induce a riflettere se all'origine di tale disaffezione non ci siano cause che rimandano a responsabilità di altro genere, tra cui può trovare posto quella che concerne le forme attraverso cui la storia viene concretamente insegnata" (Rombi, 2011, pag. 262).

Infine, una ultima indagine quantitativa, condotta da Cinzia Crivellari e Roberta Bravin (2018) tra il 2014 e il 2016 in 38 scuole secondarie di secondo grado venete, ha fatto emergere il dato di una diffusa curiosità dei giovani studenti verso il passato, al quale corrisponde una generale percezione di utilità nei confronti dello studio della storia; tra gli strumenti maggiormente utilizzati per lo studio della storia risaltano il ricorso a internet e al manuale, che viene sottolineato e accanto al quale vengono presi appunti; e risulta particolarmente diffusa la convinzione che la storia sia costruita grazie all'interpretazione delle fonti.

Confrontando i risultati ottenuti con la ricerca condotta da Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez e Ana Belén Mirete Ruiz (2018) su scala spagnola, si nota una certa vicinanza per quanto riguarda le modalità di insegnamento ricevute dai futuri maestri. Infatti, in entrambe le indagini più del 90% degli intervistati ritiene che l'insegnante di storia abbia usato principalmente la lezione frontale; massiccio è il ricorso al libro di testo in Spagna (87,1%), lievemente contenuto, ma comunque consistente in Italia (77,3%). Per ciò che concerne il ruolo dell'alunno nella scuola secondaria di secondo grado, in entrambi i paesi si rileva una certa passività: lo studente è tenuto soprattutto a prendere appunti nell'80,3% dei casi in Italia e nel 65,9% in Spagna; il dibattito è limitato nel 15,6% dei casi in Italia e nel 21,2% in Spagna; il ricorso alle fonti è attestato in entrambi i paesi intorno al 20% dei casi. I risultati mostrano anche un insegnamento della storia basato su precetti molto tradizionali. Il 95,2% degli studenti spagnoli concorda sul fatto che il docente abbia utilizzato l'esame come principale strumento di valutazione, percentuale che in Italia raggiunge il 92,3%. Allo stesso tempo, è stato riscontrato che il 90,8% ritiene che l'abilità cognitiva più importante per superare gli esami di storia sia stata la memorizzazione per gli spagnoli, mentre in Italia risulta rilevante nel 79,7% dei casi.

Al termine dell'analisi delle ricerche condotte sulla pratica docente si può evidenziare che la percezione della storia negli adolescenti sembra essere andata cambiando verso un maggiore riconoscimento della sua rilevanza nel corso degli ultimi decenni. Il suo insegnamento, da quanto emerge dai ricordi degli studenti universitari, pare tuttavia ancora molto legato alle didattiche tradizionali e non sempre è supportato da attività partecipative. A questo proposito, Molina Puche, Ortuño Molina e Sánchez Agustí (2021), studiando attraverso un approccio qualitativo le memorie scolastiche delle scuole superiori di 55 studenti del *Máster de Formación del Profesorado* dell'anno accademico 2020/2021, ipotizzano che il problema della didattica tradizionale e passiva risieda nella formazione degli insegnanti, dal momento

che i partecipanti alla ricerca (tanto quella spagnola, tanto quella italiana) hanno sottolineato l'importanza del personale docente e dal coinvolgimento che è stato in grado di creare. La chiave, quindi, sembra essere la possibilità da parte degli insegnanti di ricevere una buona formazione iniziale (González Gallego, 2010) e una formazione continua che consenta loro di sviluppare il loro pieno potenziale educativo, che mostri loro quali sono i metodi, le risorse, le strategie e i materiali di cui possono fare buon uso per l'insegnamento della storia, così come delle necessarie e fondamentali premesse epistemologiche alla disciplina.

3. Premesse epistemologiche all'insegnamento della storia

Dal quadro finora esposto si evince come la storia sia considerata dalla ricerca scientifica di fondamentale rilevanza nella capacità di educare alla comprensione del presente, ai valori, allo sviluppo delle strategie per affrontare l'incertezza del futuro, all'approfondimento di una cittadinanza democratica, alla valorizzazione, al godimento, alla difesa e alla conservazione del patrimonio culturale e allo sviluppo di una coscienza globale; inoltre, dal punto di vista individuale, lo studio della storia contribuisce a sviluppare le facoltà intellettuali. Infatti, in questo contesto, il suo approfondimento è un mezzo eccellente per lavorare con un approccio che considera questo apprendimento come un processo attivo di scoperta e indagine; permette di lavorare in classe con osservazioni razionali, tra le quali la capacità di classificare, confrontare, analizzare, descrivere, inferire, spiegare, memorizzare e ordinare idee.

Nei programmi ministeriali questi aspetti sono recepiti solo parzialmente; con la conclusione che l'insegnamento della storia è considerata a volte una materia accessoria e di nicchia, mai del tutto valorizzata, perché ridotta nel numero di ore settimanali e, come si vedrà in seguito, insegnata da docenti che a volte non possiedono la formazione adeguata.

Al fine, dunque, di ricentrare l'attenzione che le spetterebbe, si intende di seguito esporre solide premesse epistemologiche all'insegnamento e all'apprendimento della storia. Solo attraverso delle fondamenta robuste – una sorta di “grammatica” della ricerca e dell'insegnamento e apprendimento della storia – sarà possibile ripensare il modello educativo vigente e adattarlo alle numerose sfide che attendono gli studenti – i cittadini del futuro – e la società tutta.

3.1 Storia e storiografia

Innanzitutto, la parola “storia” viene comunemente e indifferentemente usata per indicare due concetti dai significati diversi e per molti versi opposti. Infatti, come segnalava lo storico francese Jacques Le Goff (1988), a volte con questo termine si intende tutto ciò che succede e muta nel tempo (cioè il passato, la realtà storica), altre volte ciò che si studia e si racconta in libri, immagini o narrazioni (cioè la conoscenza che si ottiene attraverso l'interpretazione dei fatti del passato da parte dello storico).

A sua volta, non è semplice dare una definizione univoca al concetto di storia. Infatti, Saturnino Sánchez Prieto (2005) fornisce ben tre definizioni di disciplina storica che provengono da due diverse tradizioni storiografiche. Da un lato, la definizione della storia di Lucien Febvre (2017) come “scienza degli uomini, ma degli uomini nel tempo”. D'altra parte, due definizioni provenienti dalla tradizione storiografica marxista come quella di Pierre Vilar (1997) e di Edward H. Carr (1966) definiscono rispettivamente la storia come: “lo studio dei meccanismi che collegano la dinamica delle strutture alla successione degli eventi” e come “un continuo processo di interazione tra lo storico e i fatti, un dialogo senza fine tra il presente e il passato”. Tuttavia, tali definizioni offrono una visione d'insieme degli elementi che costituiscono la storia: l'oggetto di studio (uomo, società), il tempo (relazione tra passato, presente e futuro, cambiamento, continuità), il metodo (fonti storiche e loro interpretazione); e le modalità di diffusione, argomentazione e scrittura della storia (il confronto tra narrativa, descrizione e spiegazione causale).

Al fine, dunque, di superare la pericolosa ambiguità che avvertiva Le Goff è necessario precisare che la storia è l'insieme dei fatti accaduti, cioè degli eventi e dei cambiamenti che si sono verificati dalla comparsa del genere umano (circa 50.000-100.000 anni fa) fino all'attimo fuggente e inafferrabile del presente.

Ciononostante, risulta essere ancora molto diffusa la supposizione, errata, che la storia inizi con l'invenzione della scrittura. In realtà quell'evento non ha alcun significato universale, dato che riguardò solo le culture che ne furono influenzate nell'area euroasiatica. L'errore deriva da una persistente visione eurocentrica che ha diviso la storia in periodi (azione di periodizzazione) e che ha scelto come evento di passaggio tra la prima parte della storia (la protostoria) e la storia antica per l'appunto l'invenzione della scrittura. In tal modo si escluderebbero dalla storia non solo il lungo periodo precedente di indubbia presenza umana, ma tutti i popoli degli altri contesti e tutti coloro che non hanno utilizzato per millenni la scrittura. In proposito vale ancora la metafora efficace di Marc Bloch: «lo storico è come l'orco della fiaba: là dove fiuta odore di carne umana, là sa che è la sua preda» (Bloch, 1996, pag. 15).

Tale periodo di tempo è costituito infatti dalle *res gestae*, cioè dalle cose accadute, dagli eventi, dai fenomeni e dalle evoluzioni che hanno riguardato l'umanità in quella porzione estremamente ridotta del passato nella quale la specie umana è apparsa e si è sviluppata (Dondarini, 2011). Si tratta di un lasso di tempo davvero ridotto, poiché se tutto il tempo trascorso dal momento del Big bang ad oggi, cioè 13,7 miliardi di anni fosse rapportato alla durata di un giorno, la presenza umana e quindi la storia – che, viste le diverse teorie, potremmo far durare 50/100 mila anni – corrisponderebbe soltanto a circa 6 decimi di secondo sull'arco delle ventiquattro ore. La sproporzione rimarrebbe notevole anche se ci si limitasse a considerare il passato dalle origini del nostro pianeta, perché rispetto ai suoi 4,5 miliardi di esistenza la storia non occuperebbe che uno o due secondi di una giornata. Tuttavia, questo soffio quasi impercettibile per i tempi astronomici si converte in un periodo smisurato per i tempi umani: un'enorme quantità di vicende delle quali si conosce molto poco.

Così intesa, la storia propriamente detta è unica e oggettiva, perché tutti i fatti grandi o piccoli che la compongono hanno prodotto e producono cambiamenti reali ed effettivi,

irripetibili e irreversibili, che si sono attuati indipendentemente da ogni percezione, osservazione e giudizio successivi e che quindi sono privi di coloriture e significati fino al momento in cui qualcuno glieli attribuisce.

Il suo ambito di studio è multidisciplinare poiché comprende tutti gli aspetti delle vicende umane e dei fenomeni naturali che le condizionano. La sua conoscenza è in continuo divenire dal momento che è il prodotto delle ricerche e delle ricostruzioni che gli storici e studiosi conducono interpretando le fonti, vale a dire, le tracce e le testimonianze che sono pervenute e che sono state riconosciute e indagate. Tuttavia, gli accadimenti, i fenomeni e gli sviluppi che la compongono ci sono in gran parte ignoti poiché le fonti che consentono di averne conoscenza si fanno sempre più rare man mano che si procede verso il passato.

Con il termine “storiografia” si intende quell’insieme di forme e modi di interpretare, trasmettere, studiare e raccontare i fatti accaduti, cioè la storia.

La differenza tra storia e storiografia è quindi analoga a quella che esiste tra un fatto e il suo ricordo, tra vivere una vicenda e raccontarla. Dopo che si è attuata nei suoi tempi, nei suoi modi e con i suoi effetti oggettivi, se ne ricorda e se ne riporta solo una sintesi nella quale del reale svolgimento rimangono alcune immagini, sensazioni e prospettive, selezionate e compresse dalla nostra memoria e dalla nostra interpretazione in maniera del tutto personale e soggettiva.

La distinzione fra storia e storiografia non può evitare che nell’uso corrente si continui a adottare indifferentemente la parola storia per indicare entrambi i significati specifici (ad esempio sarebbe ridicolo chiedere agli studenti di leggere il “libro di storiografia” anziché il “libro di storia”). Può però evitare quei tranelli e quei sentieri devianti indotti dalla confusione sulle caratteristiche quasi opposte che si possono attribuire a quella parola: cioè da un lato l’oggettività dei fatti e dall’altro la soggettività delle interpretazioni con cui vengono indagati e riportati. Tra gli equivoci e i pregiudizi che ne derivano e permangono nell’opinione comune

e spesso anche in molti testi scolastici, uno dei più gravi e diffusi è quello del mito dell'obiettività degli storici che affiora spesso a sproposito delle ricorrenti polemiche sull'imparzialità dei libri di storia.

Il lavoro dello storico, infatti, è influenzato da diverse condizioni, che si possono a loro volta suddividere in due: l'attitudine dello storico di fronte alle fonti e alla narrazione storica, e i valori che dovrebbero seguire la ricerca storica.

Per ciò che riguarda il primo caso, una certa rilevanza è costituita dalla motivazione che spinge lo storico a occuparsi di un certo tema; come dice Antoine Prost *“nadie dedica días o años a estudiar filosofía, literatura o historia a menos que tengan un significado personal. No creo que podamos ser buenos historiadores sin una pizca de pasión, signo a su vez de una fuerte apuesta personal”* (Prost, 1996, pag. 106). D'altra parte, la narrazione dello storico è sempre figlia della personalità e dell'esperienza personale dell'autore. Questo è un elemento molto rilevante, poiché i risultati che si ottengono nelle indagini avranno sempre a che fare con le domande storiche poste alle fonti. Questo è ciò che viene chiamato il “radicamento personale delle domande storiche”, che a sua volta dipende spesso dallo stato delle questioni sollevate dalla società in cui vive l'autore. Arnold J. Toynbee ha dichiarato a questo proposito: *“al mirar al pasado no podemos prescindir de nuestras propias experiencias, acciones, pasiones y prejuicios”* (Toynbee, 1955, pag. 4).

Inoltre, nel lavoro storiografico di solito il posizionamento ideologico influenza l'autore, spesso condizionato da impegni morali, religiosi, politici o di altro tipo. Risulta necessario quindi chiedersi fino a che punto è legittimo che questi pregiudizi siano le basi su cui è costruito il resoconto storico. La risposta non è facile, in primo luogo, perché i pregiudizi sono lo sfondo su cui vengono formulate le domande storiche, che, a loro volta, portano alla fondazione della storia. In secondo luogo, poiché il pregiudizio e l'onestà scientifica non devono essere considerati come elementi contrapposti ma complementari. E in terzo luogo,

perché è prendendo coscienza del proprio pregiudizio che lo storico inizia a fare storia in maniera critica distanziandosi dalla finzione.

L'ultima variabile per quanto riguarda l'atteggiamento dello storico è il fatto che egli non può che essere figlio del suo tempo. Lo storico non è qualcuno al di fuori della società in cui vive *hic et nunc*; le sue opinioni sono di per sé storiche; e i problemi che sorgono non sono preoccupazioni che non interessano il presente e che cercano semplicemente la sapienza attraverso la conoscenza (giudicare il passato solo dal passato), ma piuttosto il contrario. Gli storici guardano sempre il passato perché interessa loro il presente.

Nessuno storico – anche il più stimato – può disporre di una totale obiettività, dato che i percorsi della storiografia, pur nascendo dalle realtà storiche dei fatti e delle cose, non conducono mai a verità assolute. Infatti, i contenuti di tutte le opere sono frutto di un lavoro di ricerca e interpretazione che non può essere né oggettivo, né universale, né inamovibile, ma che darà sempre risultati soggettivi, parziali e provvisori.

Gli storici, gli studiosi, i docenti e gli autori di libri e manuali di storia sono tenuti quindi a perseguire la massima attendibilità possibile con un uso corretto delle fonti e rendendo conto delle diverse visioni e opinioni espresse, pur non essendo considerati dispensatori di verità. Un esempio chiaro delle diversità di interpretazione che si possono dare della storia lo si può trarre dai quotidiani che degli stessi fatti accaduti giorni prima riportano cronache e commenti del tutto diversificati.

Dato che ogni considerazione, ricerca ed esposizione su ciò che è avvenuto deriva da interpretazioni personali, influenzate e condizionate dal clima culturale e politico in cui opera l'interprete, la storiografia è soggettiva, parziale e provvisoria. Anzi, siccome ogni persona tra i miliardi di quelle viventi dispone di una personalità unica e irripetibile che ricorda, filtra e interpreta i fatti e le notizie in maniera propria e peculiare, si può affermare che di ogni fatto possono esistere tante interpretazioni storiografiche quanti sono gli esseri pensanti che lo

prendano in considerazione, anche se è agli storici che si delega il compito di fornire le esposizioni più fondate e attendibili.

Dunque, la storiografia, data la sua relatività, è soggettiva e non può produrre verità storiografiche assolute e inamovibili, dovendosi parlare sempre di interpretazioni e ricostruzioni, più o meno attendibili, che rimangono sempre provvisorie e parziali.

3.1.1 Vincitori e vinti

A rendere ancora più parziale la conoscenza della storia, ha contribuito il fatto che la gran parte delle innumerevoli sfide che si sono svolte nella storia ci sono state tramandate secondo le versioni dei fatti fornite dai vincitori, mentre le ragioni e le narrazioni dei vinti sono per lo più scomparse o rimaste ignote.

Possiamo esser certi che un consistente numero di eventi sono stati volutamente celati, non solo dagli stessi esecutori, ma anche da coloro che avrebbero dovuto trasmetterli ed interpretarli, o casomai dai regimi che ne hanno censurato le interpretazioni e i racconti. Probabilmente, nel caso in cui se ne fosse a conoscenza, molte delle opinioni che ci si è fatti su regimi e personaggi del passato muterebbero radicalmente. Tali eventi si scoprono quando una certa operazione di copertura non risulta essere del tutto riuscita. Oggi, le scoperte di fosse comuni in scenari guerra recenti (come la Bosnia o il Kosovo) confermano o rivelano *ex novo* crimini che gli esecutori stessi vollero nascondere. Allo stesso modo, anche la storia più risalente lascia intuire operazione simili. Sono molti gli episodi di *damnatio memoriae* degli sconfitti e sintomi che fanno presumere che innumerevoli congiure di palazzo e lotte di vertice che si verificarono tra i capi di antiche società ci siano completamente ignote, poiché i loro esiti sono stati trasmessi come eventi naturali o nella versione di chi prevalse (Durschmied, 2004, 2018). Le mutilazioni della storiografia sono d'altronde molteplici anche in ragione delle

testimonianze che ne sono pervenute. Nell'ombra sono rimasti non solo i popoli e le civiltà soccombenti di fronte a cataclismi e a conflitti, ma anche i ceti subalterni di gran parte delle società del passato, sia remoto che recente. Lo si deve al fatto che in prevalenza le testimonianze disponibili sono espressione dei ceti dominanti – scritture, manufatti architettonici e artistici – e che la trasmissione orale e le arti minori in cui per lo più si sono espresse le culture popolari sono giunte in proporzioni limitatissime (Nora, 2016).

La storia nel passaggio alla storiografia attraverso l'interpretazione non solo ha immancabilmente perduto l'oggettività degli eventi, ma è stata spesso occultata, deformata, a volte addirittura inventata, per poterla usare a sostegno e nell'interesse di sistemi e regimi politici, di ideologie e concezioni religiose (Hobsbawm & Ranger, 2002). Si tratta di quell'uso pubblico della storia – secondo la definizione generalmente attribuita al filosofo Jürgen Habermas (Rusconi, 1987), anche se il concetto era già stato presentato e discusso tante volte ben prima del XX secolo – o di abuso pubblico della storia secondo la definizione di Gallerano (1995) rintracciabile in tutti i frangenti del passato umano, anche in quello più recente. Per esempio, la ricostruzione degli immaginari nazionali ha costituito un elemento essenziale nella disgregazione dell'Unione Sovietica e la sua area di influenza e la conseguente nascita dei paesi dell'est Europa, come la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovenia o la stessa Russia. Oppure, l'idea dell'uso politico della storia per il consolidamento o il rafforzamento dei sentimenti patriottici nei confronti dei vicini è abbastanza comune nei paesi dell'America Latina, come si può riscontrare dai risultati di una recente indagine condotta in otto paesi iberoamericani (Prats Cuevas et al., 2015).

3.1.2 I fatti della storia

I fatti della storia si possono suddividere in:

- eventi: avvenimenti di breve o brevissima durata che il più delle volte hanno un'incidenza limitata, ma che a volte possono avere anche portata e ripercussioni molto persistenti (come i terremoti, cataclismi, grandi battaglie);
- fenomeni: andamenti, tendenze e svolgimenti che si svolgono durante periodi più lunghi, estesi almeno nell'arco di una generazione e di portata ampia dispiegati prevalentemente in campo economico, sociale, demografico e culturale;
- evoluzioni: trasformazioni di lunghissima durata e portata amplissima. Si estendono oltre le singole epoche storiche e a volte risalgono anche a tempi precedenti alla comparsa dell'uomo (mutazioni climatiche, geologiche, astronomiche, ecc.).

3.1.3 I periodi della storia

Essendo composta da tutto quanto è accaduto nell'ultima ridottissima parte del passato che ha visto la presenza umana sulla Terra, la storia è e rimane sempre unita, imparziale e indivisibile. Le sue suddivisioni derivano dall'interpretazione di chi l'osserva e hanno senso solo per i tempi e i climi culturali che le hanno prodotte. Anche i grandi eventi e cambiamenti con cui per convenzione si fissano l'inizio e la fine di epoche e periodi – come la caduta dell'Impero romano d'occidente o la scoperta dell'America – hanno un rilievo e un peso differenti in relazione ai punti di osservazione. Ad esempio, tutti coloro che appartengono alle culture di matrice cristiana – per le quali quindi la vita di Gesù costituisce il perno – pongono la data presunta della sua nascita al centro del tempo e da lì contano sia gli anni precedenti (avanti Cristo) sia quelli successivi (dopo Cristo); per il mondo musulmano è considerata allo stesso modo una data posteriore di 622 anni, quella dell'*Egira* (il trasferimento di Maometto dalla Mecca a Medina, che costituì la nascita della prima comunità islamica). Dunque, i concetti

di sviluppo e di declino, di prosperità e di miseria, di vittoria e di sconfitta hanno valore in funzione dei diversi punti di vista.

Tuttavia, nonostante il suo carattere semplificatorio e inevitabilmente convenzionale, quella della periodizzazione resta un'operazione storiografica di importanza fondamentale nelle discipline storiche, dal momento che consente di "pensare" in termini sintetici il passato e di facilitare la collocazione temporale di ogni evento (Brusa & Cajani, 2008).

La stessa idea di dividere la "storia" in periodi è fonte di discussioni, in particolare per quanto concerne la periodizzazione più diffusa di chiara matrice eurocentrica per la quale esistono e si rinnovano vari punti di vista e si propongono varie date di passaggio tra l'una e l'altra età, a seconda che si voglia porre l'attenzione su trasformazioni di carattere culturale, economico-politico o religioso intercorse tra le epoche (Guarracino, 2001).

In prevalenza esse sono:

- la Protostoria, cioè la fase più antica della storia dell'uomo, suddivisa in: Paleolitico, Mesolitico, Neolitico, Età del rame, Età del bronzo, Età del ferro;
- L'Età antica;
- Il Medioevo;
- l'Età moderna;
- l'Età contemporanea.

Come accennato, per il suo carattere convenzionale tale suddivisione è soggetta a dibattiti e a opinioni diverse, specie per ciò che riguarda gli eventi e le date che dividono le varie età. In realtà nelle diverse aree geografiche si evidenziano evoluzioni differenti tanto che la suddivisione esposta è considerata valida esclusivamente per la storia dei paesi occidentali. D'altronde adottare una determinata periodizzazione piuttosto che un'altra significa interpretare il corso degli eventi in modo differente o anche da prospettive differenti.

La storia procede per processi di trasformazione, o evolutivi, attraverso una transizione continua, in cui evoluzioni, fenomeni ed eventi, motivazioni e accidentalità, fattori ambientali e umani, contrasti e coincidenze si intrecciano, si urtano, rimbalzano, si deformano, scompaiono e riappaiono, influenzati da rapporti di causalità e si attuano secondo svolgimenti previsti e imprevedibili. Tutto ciò confluisce a formare delle “congiunture”, in altre parole quelle combinazioni eterogenee di situazioni e di fatti che, proprio per la loro complessità interna sono irripetibili. Ogni periodo della storia può essere visto come la combinazione di un’ampia gamma di concomitanti condizioni, circostanze, fattori, andamenti e variazioni di origine remota, recente o contemporanea.

In epoca recente studiosi e ricercatori hanno evidenziato la necessità di combinare scale spaziali diverse, nell’ottica di costruzione di una storia globale. La *Global history*, come viene chiamata nei paesi anglosassoni, cerca di dare risposte alle sfide sociali e alla necessità di sviluppare una prospettiva del passato più inclusiva dove «i successi, i processi e i fenomeni si situano in contesto globali» (Conrad, 2017); è la storia dell’umanità intesa come il risultato delle interazioni, dei conflitti e delle connessioni a diversi livelli, per esempio come le trasformazioni locali sono entrate in relazione con trasformazioni più ampie: regionali, intercontinentali e planetarie. Per questo motivo, i temi affrontati in un’ottica globale sono soprattutto quelli della circolazione di idee e dello scambio tra persone e istituzioni (Subrahmanyam, 2014). A questa scelta equivale riconsiderare la periodizzazione perché è la stessa visione della storia globale dell’umanità che dovrebbe indurre a riconsiderare le scale spaziali e le modalità attraverso le quali i mondi sono stati creati, connessi e disconnessi. Le scale spaziali accompagnano dal piccolo al grande – dalla singola persona al pianeta – e si legano alla dimensione temporale. I processi sociali, infatti, si verificano con maggiore o minore rapidità, come testimoniato dalle calendarizzazioni adottate nella storia.

3.2 Didattica delle fonti storiche

Alla base, infatti, della conoscenza del passato ci sono le fonti, cioè le impronte lasciate dai fatti che, sotto forma di manufatti, testimonianze, tracce, resti, documenti si sono prodotte nel tempo. Le azioni umane e i fenomeni naturali producono risultati concreti e ogni essere umano vivente e ogni oggetto è fonte di conoscenza sugli eventi e sulle eventuali volontà che lo hanno generato e modificato, rimarcandone l'origine e le motivazioni.

Gli oggetti della ricerca storica si trovano dunque intorno a noi, disseminati nell'ambiente circostante, nei luoghi del patrimonio e della conservazione dei beni culturali (musei, archivi, biblioteche): tutti sono nostri "contemporanei" perché ci sono ancora, aspetto fondamentale che molto spesso dimentichiamo. Pertanto, possiamo affermare indiscutibilmente che la fonte più importante e interessante della storia che possiamo indagare è la nostra esistenza, la cui conoscenza non è che l'inizio di un'attività di ricerca volta a scoprire e a far riaffiorare la sedimentazione di tracce che nei millenni si sono stratificate e che ci hanno accompagnato fino al presente. Sono i nostri comportamenti e linguaggi, i nostri modi di agire e pensare, di credere, di relazionarsi, di vestire, di cibarsi: essi sono il risultato "dell'incontro tra le situazioni, le influenze, le reazioni odierne e le eredità di un passato profondo millenni e, pertanto, possono essere fonti sia dei nostri tempi sia di quelli che li hanno preceduti" (Pelizzari, 1995; La Rocca & Chemotti, 2015); perché, come ci ricorda Marc Bloch (1996, pag. 87) "la varietà delle testimonianze storiche è pressoché infinita. Tutto ciò che l'uomo dice o scrive, tutto ciò che costruisce, tutto ciò che sfiora, può e deve fornire informazioni su di lui". Dal passato ci giunge il prodotto di una "scelta attuata sia dalle forze che operano nell'evolversi temporale del mondo e dell'umanità, sia da coloro che sono delegati allo studio del passato e dei tempi passati, gli storici" (Le Goff, 1977); un paesaggio della memoria che rappresenta una

minima parte, molto parziale, dell'ampio, articolato e multiforme complesso di quanto è esistito.

Il concetto di fonte espresso da Bloch è l'espressione di quella "rivoluzione documentaria del XX secolo", sia qualitativa che quantitativa, sviluppatasi negli anni Trenta del secolo scorso dalla scuola delle *Annales* che allargò l'attenzione a tutte le fonti, oltre quindi il documento scritto, per approdare alla comprensione e all'indagine su ogni cosa che lo storico fosse in grado di interrogare.

Le classificazioni che si presentano di seguito procedono per focalizzazioni progressive, cioè partono da ambiti generali e si rivolgono successivamente a campi particolari, e seguono la suddivisione in: origini, tipologia, forma e finalità. Tali ripartizioni non possono prescindere dal tenere bene a mente che la qualità, e quindi il valore di una traccia, è sempre correlata all'interrogazione dello storico, alle domande che le si pongono e alle sue interpretazioni.

3.2.1 Le origini delle fonti

In base al fenomeno o all'evento che le ha generate, le fonti possono avere origine da fenomeni naturali o da fenomeni umani. Del primo gruppo appartengono, ad esempio, gli avvenimenti astronomici, climatici, genetici, sanitari, geofisici e riguardano aspetti conseguenti a terremoti, mutamenti del clima, eruzioni vulcaniche, epidemie. I loro effetti sono nella maggior parte dei casi concreti, percepibili, osservabili; oppure qualora dei loro esiti non avessimo tangibilmente testimonianza, potremmo averne notizia.

Le fonti prodotte dai comportamenti umani si riferiscono non solo ad eventi di breve durata come battaglie, editti, concili, trattati, incoronazioni, ma anche a fenomeni di media e lunga durata, come le creazioni artistiche, culturali e produttive dell'uomo.

3.2.2 Le tipologie delle fonti

Le fonti, in relazione all'evento che le ha generate, si distinguono in fonti dirette (o primarie) e fonti indirette (o secondarie). Le prime sono direttamente prodotte dalle situazioni e dai fatti che attestano e giungono a noi senza alcun filtro interpretativo che le renderebbe quindi indirette. Tra quelle dirette si ricordano i resoconti scritti e orali, le registrazioni, le fotografie e i filmati di chi come testimone oculare ha partecipato direttamente all'evento (testimonianze dirette). È indubbio che queste fonti presentano un alto grado di soggettività, a differenza dei materiali e dei segni concreti lasciati dagli eventi, fenomeni ed evoluzioni come i manufatti ritrovati in uno scavo o le tracce visibili sul territorio dopo una eruzione vulcanica o un'alluvione (reperti archeologici).

Le fonti indirette si hanno quando la conoscenza dell'evento avviene in maniera indiretta perché non riportata da testimoni diretti del fatto, oppure in quanto desumibile da fonti dirette di altri accadimenti, o infine perché suggerita da studi, interpretazioni, ricerche, ricostruzioni come le opere storiografiche o articoli giornalistici tratti da notizie di agenzia. Ma possiamo affermare che tutte le fonti sono contemporaneamente dirette e indirette, in quanto “sono ibride e poliedriche, esiti diretti o indiretti di una pluralità di condizioni, fenomeni ed eventi. Ed è proprio in base a questa eterogeneità che ogni ricercatore può mettere in campo la sua capacità di interrogarle efficacemente senza abusarne” (Dondarini, 2000, pag. 106).

3.2.3 Le forme delle fonti

Un'altra importante distinzione che possiamo adottare in relazione al criterio della forma delle fonti è quella tra scritte e non scritte (Luzzatto, 2010).

Tra quelle fonti che si presentano sotto forma di scritti distinguiamo le fonti documentarie o archivistiche e quelle narrative. Le prime, a seconda della funzione che ricoprono e del soggetto che le ha generate, comprendono i documenti pubblici (diplomi dei sovrani, bolle papali, carteggi degli ambasciatori, registri delle cancellerie dei principi, del papa, dell'imperatore, editti, bandi, statuti, censimenti...) e quelli privati (contratti, rogiti notarili, testamenti, doti, registri di contabilità...).

Le fonti narrative annoverano tutte le opere che riguardano la letteratura e i suoi generi: prosa, poesia, musica, saggistica, narrativa e drammaturgia, come per esempio cronache, annali, biografie, diari, memorie, corrispondenza. Queste fonti rivestono una loro precisa importanza soprattutto perché riflettono il modo di pensare del tempo in cui furono scritte, la cultura, la mentalità, gli ideali religiosi e politici del popolo che le ha generate.

Le fonti non scritte comprendono invece tutte quelle forme di comunicazione e trasmissione che non utilizzano la scrittura e tutti quei materiali ed oggetti dai quali si possono desumere informazioni. Nel primo raggruppamento distinguiamo le fonti orali (fatti tramandati di generazione in generazione, tradizioni, testimonianze di protagonisti, trasmissioni radiofoniche, musiche, canzoni, dischi, cassette di registrazioni di concerti, inni nazionali... – fonti sonore –); iconografiche che comprendono le rappresentazioni iconiche più tradizionali, quali affreschi, icone, quadri, codici miniati, disegni, ex voto, graffiti, vignette satiriche ecc. e la cartografia (mappe, portolani, planisferi, piante, ecc.); fotografiche e filmiche (cortometraggi e lungometraggi, fiction, documentari). Si ricordano inoltre: le fonti audiovisive che nascono dall'incontro tra i vari codici trasmissivi, capaci di utilizzare più canali percettivi, ma diversi da quelli verbali e scritti, come le fotografie, i film, le trasmissioni televisive, gli spot pubblicitari e le canzoni, ecc. le fonti virtuali relative alla definizione di metodologie e strumenti informatici per la catalogazione e la fruizione di fonti documentarie o per l'elaborazione informatica che permette di simulare riproduzioni fotografiche o ricostruzioni

materiali (per esempio ricomposizioni tridimensionali). In questo ultimo caso la probabilità di manipolazione e di abusi è particolarmente alta e quindi è necessario adottare cautele nella produzione dell'immagine stessa.

Nel secondo insieme delle fonti non scritte riconosciamo quell'amplissimo e composito campo caratterizzato da tutti i resti di essere vissuti, di manufatti e di comportamenti come per esempio gli utensili vari, fossili, suppellettili, arredi, tombe, resti di abitazioni, di animali, di piante, strumenti di lavoro, monete, costumi, monumenti, strutture urbane o rurali, fabbriche, macchinari, oggetti della quotidianità, ecc.

Jacques Le Goff (1977) afferma che "ogni documento è menzogna. Sta allo storico il non fare l'ingenuo [...]. Qualsiasi documento è nello stesso tempo vero e falso, perché un monumento è in primo luogo un travestimento, un'apparenza ingannevole, un montaggio. Bisogna anzitutto smontare, demolire quei montaggi, destrutturare quella costruzione e analizzare le condizioni in cui sono stati prodotti quei documenti-monumenti".

3.2.4 Le finalità delle fonti

In relazione all'intenzione sottesa alla manifestazione delle fonti possiamo apportare un'ulteriore distinzione tra fonti volontarie o intenzionali e fonti involontarie o preterintenzionali. In particolare, tra le fonti volontarie tese a trasmettere situazioni, eventi con una esplicita intenzione pratica ricordiamo le già citate fonti narrative e le fonti documentarie. Tra le fonti involontarie create senza la precisa volontà di trasmettere informazioni ma che nonostante ciò tramandano tracce, indizi, indicazioni, notizie sulla loro esistenza e sul loro uso, menzioniamo gli avanzi propriamente detti o manufatti (prodotti creati dall'uomo come i resti delle antiche mura di una città, strade, monete, quadri, affreschi, miniature, sculture, sigilli, gioielli, armi, stoffe...), gli avanzi linguistici e lessicali relativi ad aspetti culturali e

antropologici (le lingue, i dialetti, i toponimi, i nomi) e gli usi, i costumi e le tradizioni popolari e religiose.

Le fasi che lo storico ripercorre per le sue attività di ricerca e analisi sono quelle di selezionare, interrogare, interpretare le fonti alle quali si aggiunge la fase del racconto, cioè della scrittura della sua “storia”. Il modello classico di Droysen (2014) individuava tre fasi di lavoro sulle fonti: quella euristica, di ricerca e selezione; quella critica di verifica dell'autenticità e dell'esattezza della fonte; e infine quella interpretativa. L'identificazione delle tre fasi risale al 1858.

Una volta affrontato la questione della quantità e della qualità delle fonti, si pone il problema dell'autenticità. La critica ad un documento effettuata per accertare una corrispondenza diretta tra i fatti, gli eventi e i documenti – quindi per stabilirne l'autenticità – necessita di due esami specifici: la critica esterna, cioè l'esame intrinseco volto a controllare la forma esteriore del documento in rapporto alle procedure utilizzate all'epoca in cui è stato prodotto (materia scrittoria, scrittura, formule, stile) e la critica interna (esame intrinseco) rivolto al contenuto del documento e serve ad appurare la veridicità del contenuto, cioè se quanto in esso affermato sia in contraddizione con fatti già sicuramente conosciuti.

Stabilita l'evidenza storica grazie al suddetto “esame di accertamento” del documento, è lecito considerare come veritiere le notizie presenti nel testo. Ma è altresì importante sottolineare che la storia ha creato documenti non autentici: i falsi. Fonti volutamente contraffatte, anche quando riconosciute come tali, e che non perdono valore documentario in quanto testimonianza delle esigenze e delle aspirazioni che stanno dietro la falsificazione.

Tra i falsi più famosi ricordiamo la cosiddetta Donazione di Costantino, documento su cui per secoli la Chiesa di Roma aveva fondato la legittimazione del proprio potere temporale in Occidente.

In definitiva, come suggerisce Krzysztof Pomian (2001, pag. 122), i fatti indagati nelle ricerche degli storici possono essere classificati in cinque categorie:

1. gli individui: di cui si ricostruiscono il carattere, le aspirazioni, le motivazioni, le convinzioni, i desideri, la loro vita interiore;
2. le forme: gruppi, organizzazioni, istituzioni, associazioni che in un determinato spazio danno origine a fenomeni gerarchici;
3. i rapporti: di amicizia, odio, razzismo, sfruttamento, dominio;
4. le traiettorie: le oscillazioni nel tempo della produzione di un certo bene, della popolazione, del numero di adepti ad un movimento, corrente, fede;
5. le singolarità delle traiettorie: i punti di inversione delle tendenze, le discontinuità, spesso designate con il termine di “avvenimenti”.

In considerazione di tali categorie, gli storici adottano dinnanzi alle fonti che utilizzeranno per ricostruire il passato approcci ricostruttivi diversi.

Tuttavia, di fronte a qualsiasi tipologia di fonte presa in esame per il progetto di ricerca, l'attività critica preventiva che è necessario svolgere dovrà necessariamente basarsi sui seguenti tre aspetti:

1. ciò che la fonte attesta, che dichiara palesemente
2. ciò che non può attestare, che non ci viene detto
3. ciò che potrebbe dire ma solo implicitamente, involontariamente, indirettamente.

Per utilizzare la fonte e analizzarla nel suo approccio storiografico, dopo tale attività preventiva, è necessario reconsiderarla alla luce del processo che le ha dato vita. Il suo contesto storico, sociale, culturale, ambientale in cui ha preso forma (progettazione), le modalità in cui è avvenuta la sua produzione (confezione) e le modalità di recupero e conservazione del documento.

L'analisi e l'interpretazione della fonte è sicuramente uno dei momenti più delicati e difficili che lo storico affronta. Il suo lavoro interpretativo implica una messa in campo del suo punto di vista legato anche a diverse tipologie di distorsioni – più o meno intenzionali e consapevoli – che possono avvenire nella fase di preparazione della fonte, nelle sue origini (alla nascita, all'interno di un dato contesto storico, temporale, sociale, ambientale e realizzato con determinati materiali e strumentazioni di analisi); modificazioni che avvengono nel momento stesso del confezionamento della fonte, nella sua produzione, talvolta con la presenza di sovrapposizione di più fonti; e infine distorsioni di trasmissione, di conservazione, di recupero e di restauro.

3.2.5 Le scienze deputate allo studio delle fonti

Le fonti – la cui denominazione con il richiamo esplicito allo sgorgare, al venire alla luce e al manifestarsi dell'acqua è particolarmente efficace per indicare le impronte del passato – possono essere pertanto considerate le radici e i puntelli della ricerca storica, poiché la loro disponibilità è essenziale, ma non si traduce automaticamente in notizie e informazioni certe. Perché se ne possano dedurre conoscenze affidabili si rende necessaria un'opera di analisi e di decifrazione.

La capacità di leggere le tracce della storia si basa sull'abilità di “riconoscere dapprima le differenze tra le loro singole componenti e, successivamente, i significati delle loro diverse concatenazioni” (Dondarini, 2000, pagg. 142–143).

Le scienze deputate allo studio delle fonti hanno il compito di occuparsi dei documenti necessari alla conoscenza della storia con lo scopo di ordinarli per rintracciarvi le fonti da cui si possa trarre la conoscenza storica.

Le discipline sottoelencate sono, come la storiografia, scienze in movimento volte cioè ad accogliere nuove fronti di affinamento delle tecniche di ricerca e di avanzamento delle conoscenze. Tra queste ricordiamo:

- Araldica. È la scienza che studia gli stemmi e le insegne araldiche in rapporto alle loro origini, struttura e composizione.
- Archeologia. È la scienza che studia le civiltà e le culture umane del passato, la loro relazione con l'ambiente circostante, mediante la raccolta, la documentazione e l'analisi delle tracce materiali che hanno lasciato.
- Archivistica. Studia l'archivio, cioè l'insieme dei documenti prodotti e conservati da un ente pubblico o privato.
- Cartografia. Settore della geografia che si occupa della confezione di carte geografiche, corografiche e topografiche.
- Cronologia. È la scienza della localizzazione degli eventi storici nel tempo e della suddivisione regolare dello stesso.
- Diplomatica. È la disciplina che utilizzando criteri storici e filologici comprende i concetti, le tecniche e le procedure per stabilire l'autenticità o meno di un documento.
- Epigrafia. È lo studio delle iscrizioni incise e della loro interpretazione.
- Filologia. È la disciplina tesa a ricostruire i testi letterari e verificarne l'esattezza cronologica e contenutistica.
- Filosofia della storia. Studia la problematica classica del significato della storia e di un suo possibile fine teleologico.
- Genealogia. È la disciplina che si propone di ricostruire e tramandare le origini familiari, le discendenze ed i legami di parentela.
- Museografia. Teoria e tecnica relativa alla costruzione, all'ordinamento e alla manutenzione, con criteri razionali, dei musei.

- Numismatica. È lo studio scientifico della moneta e della sua storia in tutte le sue forme: dal punto di vista storico, artistico ed economico.
- Onomastica. È la disciplina che studia origini e diffusione degli antroponimi (nome e cognomi di persona) e dei toponimi (nomi di luoghi).
- Paleografia. È la disciplina che studia la storia della scrittura, specialmente manoscritta e si riferisce al saper riconoscere l'autenticità delle scritture antiche.
- Statistica. È la scienza che analizza, interpreta e generalizza dati quantitativi.
- Sfragistica. È lo studio dei sigilli o timbri, usati dai vari sovrani per firmare e segretare documenti particolarmente delicati.
- Storiografia. È la registrazione scritta di fatti e avvenimenti della vita degli individui, della società del passato e dell'interpretazione che ne danno gli storici.
- Topografia. Rappresentazione con simboli convenzionali del livello e delle accidentalità del terreno, della giacitura di valli, delle direzioni e dell'altezza delle montagne, del corso e della lunghezza di strade, fiumi, laghi, ecc.
- Toponomastica. È la scienza che studia l'origine dei nomi di luogo, il loro significato e la loro evoluzione nel corso del tempo.

3.2.6 I falsi

Si è già rilevato come le fonti debbano essere sottoposte a critica ed esegesi per trarne le informazioni che effettivamente contengono, al di là delle loro apparenze spesso fallaci. Vi sono poi alcuni oggetti e documenti che già in origine vengono appositamente prodotti al fine di falsificare la realtà (come falsi privilegi, false donazioni, false opere d'arte). Tuttavia, una volta rilevate, anche le contraffazioni, trasmettono realtà nascoste, perché divengono testimonianze di intenzioni precise.

L'esempio più noto e citato di falso è la cosiddetta *Donazione di Costantino*; famosa anche perché la rivelazione del 1440 da parte di Lorenzo Valla della sua contraffazione viene comunemente considerata l'origine ufficiale della filologia moderna, cioè della scienza che sottopone a verifica l'autenticità delle fonti attraverso la comparazione dei loro caratteri con quelli che esse dovrebbero presentare in relazione al tempo, al contesto e alle circostanze a cui si richiamano. In questo caso il grande umanista romano riscontrò che il documento era stato scritto con uno stile grossolano, non paragonabile a quello del tardo Impero Romano. Citando nomi di vesti, di paramenti e di cariche che al tempo dell'imperatore Costantino (IV secolo d.C.) non erano in uso e con frequenti ricorsi ad esempi biblici tipici invece di un'epoca ben più tarda, il testo della donazione apparve databile all'VIII secolo; decisamente lontano dai tempi del primo imperatore cristiano, ma collocato – non a caso – in un periodo in cui il Papato era particolarmente interessato a tutelare e promuovere le proprie prerogative temporali sia per timore dell'aggressività longobarda sia per gli attriti con Bisanzio sulla questione iconoclasta (Maffei, 1990; Cessi, 2010; Valla, 2010; Vian, 2010).

Con la scoperta della manipolazione anche il falso conserva valore documentario perché ad un significato apparente se ne sostituisce un altro, diverso e nuovo, forse ancor più importante di quello che gli avevano voluto attribuire i contraffattori. Esso diventa fonte dell'operazione di falsificazione e delle intenzioni che l'avevano generata.

In definitiva, dunque, anche i falsi, quando riconosciuti come tali, sono ottime e imprescindibili fonti dell'epoca del contesto e delle volontà per cui furono prodotte. Ogni fonte è quindi "autentica", poiché prodotta comunque da un atto generatore di cui è l'esito; si tratta di identificare e codificare tale "autenticità" e scindere cosa corrisponde alla realtà o cosa alla sua copertura.

3.3 Storiografia come campo di studio

La storiografia è, dunque, un campo indispensabile per la comprensione della storia. Essa permette di analizzare le grandi correnti del pensiero storico che si sono sviluppate – principalmente durante il XX secolo – come costola della professionalizzazione della disciplina a partire dalla fine del secolo precedente.

Permette, inoltre, di esaminare i presupposti sui quali si basa il lavoro dello storico: per esempio, se segue una determinata scuola o corrente storiografica, se è condotto nelle sue ricerche da criteri logici, o se ipotizza delle conclusioni a partire da certi tipi di fonti. Per questi motivi, i concetti di obiettività, causalità, evidenze e progresso con i quali lo storico ha a che fare quotidianamente sono suscettibili a un esame storiografico.

Tale campo di studio consente di farsi una idea del compito dello storico, di valutare le innovazioni, l'analisi dei temi in evoluzione e di comprendere gli indirizzi e gli obiettivi della ricerca.

Permette anche di esaminare le intersezioni con altre discipline, come la filosofia, le scienze sociali e, più recentemente, la critica letteraria. La storiografia, necessariamente, è un compito di sintesi, ma più che altro è un esercizio logico e metodologico che consente di valutare la consistenza e la coerenza dei risultati della ricerca storica. La sua importanza è cresciuta e oggi è essenziale per la formazione degli storici e, soprattutto, degli studenti e dei cittadini del domani.

Da un lato, nei contesti scolastici, la storiografia entra nella didattica con il proposito che la storia possa compiere una funzione utile nei programmi educativi, contribuendo a sviluppare negli studenti uno studio disciplinato e rigoroso. La conoscenza storica, infatti, è una disciplina necessaria per la formulazione di opinioni e di analisi sui fatti umani e favorisce una pluralità di approcci. La storiografia può diventare, secondo le parole di Miralles Martínez,

Ortuño Molina e Molina Puche (2011): *“un puntal necesario para fomentar un aprendizaje útil para entender el presente y el futuro de nuestras sociedades, así como ser una guía útil para los profesores para acercarse a la historiografía en función a algunos de los conceptos claves que rigen la disciplina abordados desde su perspectiva historiográfica”*.

Nell'altro, oggi, allo storico cosciente delle trasformazioni storiografiche è indispensabile la conoscenza e l'evoluzione della storiografia dalla nascita della disciplina e prendere così in considerazione la storicità delle opere storiche; allo stesso modo è essenziale possedere gli strumenti di esegesi necessari per ricercare le modalità e le motivazioni che spinsero gli storici a scrivere, scoprire i paradigmi storici e i sottotesti che si nascondono tra le loro pagine e, infine, situare storicamente la produzione.

Tale sforzo è necessario altresì allo storico nello svolgere allo stesso tempo un esercizio di auto-riflessione al fine di ragionare su se stesso e su come si vive l'esperienza di studiare il passato e con quale bagaglio intellettuale, impegno culturale ed emotivo si svolge il proprio compito.

Al fine di offrire una panoramica sull'evoluzione storica della materia, nelle pagine che seguono, verranno quindi illustrati le principali correnti storiografiche a partire dall'Illuminismo, vale a dire da quando si iniziò a elaborare un metodo storico e l'erudizione di stampo seicentesco si mise al servizio della ragione, ponendo le basi dello statuto scientifico della disciplina storica (Rossi, 2012).

3.3.1 Storiografia e illuminismo

I profondi cambiamenti politici, sociali e di mentalità che attraversarono il secolo dei Lumi lasciarono profonde tracce nella storiografia, che si servì delle acquisizioni di stampo

erudito del secolo precedente e del primo Settecento per proporre una nuova visione della storia, profondamente intrisa della nuova filosofia illuministica (Regalado de Hurtado, 2010).

Difatti, a partire dal Seicento – “la cui grandezza, soprattutto nella seconda metà, non è apprezzata come si dovrebbe” osserva Marc Bloch (1996, pag. 99) – la pubblicazione e l’utilizzo di grammatiche, dizionari, *thesauri* e raccolte di fonti, unitamente agli avanzamenti filologici e alle maggiori conoscenze linguistiche facilitarono uno studio sempre più approfondito delle fonti, che si editarono con sempre maggior frequenza. Per esempio, gli strumenti di ricerca si perfezionarono: Johann Albert Fabricius redige la *Bibliotheca latina* in tre volumi (1697) che raccoglie l’elenco di tutte le edizioni e dei commentari degli autori classici latini; i cataloghi delle biblioteche si moltiplicarono, nel 1622, nacque il primo *Catalogo generale della Biblioteca di Francia*; tra le discipline ausiliarie sorse l’araldica grazie ai lavori di Palliot (*La vraye et parfaite science des armoiries*, 1661) e Ménestrier (*Le véritable art du blason*, 1659) (Carbonell, 1986, pagg. 93–94).

Tra i maggiori esempi di questa nuova stagione intellettuale di erudizione critica risaltano le vicende dei padri bollandisti, del benedettino Jean Mabillon e di Ludovico Antonio Muratori.

L’impresa collettiva di alcuni sacerdoti gesuiti attivi ad Anversa a partire dal 1630, guidati dapprima da Heribert Rosweyde e poi da Jean Bolland (1596-1665) – da cui il nome bollandisti –, derivata dalla necessità di descrivere criticamente le biografie dei santi, di giustificarne e comprovarne storicamente il culto in forte polemica con gli ambienti riformatori protestanti, li portò a sottomettere a un esaustivo esame critico-filologico le agiografie disponibili, studiarne attentamente le fonti, cercarne di nuove nelle biblioteche di Italia, Francia, Germania e Belgio e, così a distinguere gli elementi storici da quelli leggendari (Delehaye, 1920; Boesch Gajano, 1985; Godding et al., 2009). Il risultato fu la pubblicazione degli *Acta Sanctorum* che, articolati in monografie, a loro volta ordinate in base ai mesi e ai

giorni dell'anno in base alla data in cui il santo veniva celebrato, in ciascuna voce riportavano la biografia del santo, la storia del suo culto ed una importante sezione dedicata alle fonti.

Alla morte di Bolland il lavoro di coordinamento fu portato avanti da Daniel Papebroch, il quale, cercando di trovare un metodo per distinguere i documenti genuini da quelli falsi, considerò spuri alcuni privilegi custoditi presso l'abbazia benedettina di Saint Denis di Parigi. La difesa da tali affermazioni fu così affidata al monaco maurino Jean Mabillon (1632-1707), i cui ragionamenti confluirono in un vero e proprio trattato, il *De re Diplomatica* (1681), in cui discuteva dei metodi per datare un documento a partire dalle lettere tipiche della scrittura, dalle formule e dai sigilli, fondando di fatto le moderne scienze della paleografia e della diplomatica (Leclant et al., 2010). La novità dell'opera di Mabillon, al di là della componente erudita e tecnica dell'invenzione della nuova disciplina, stava nell'atteggiamento sostanzialmente laico del suo sguardo pur occupandosi di storia religiosa; infatti, egli afferma: “il primo carattere di uno storico è amare e cercare la verità. È un obbligo che gli è indispensabile e ne fa una professione pubblica” (Mabillon, 1692, pag. 295).

Infine, in Italia, Ludovico Antonio Muratori (Bertelli, 1960; Falco & Forti, 1964; Centro di studi muratoriani, 1975; De Martino, 1996), sacerdote e bibliotecario della Casa ducale estense di Modena per un cinquantennio, pubblicò tra il 1723 e il 1738 una monumentale raccolta in ventisette tomi che chiamò *Rerum Italicarum Scriptores*, ponendo le basi per una grande storia d'Italia dal VI al XVI secolo da ripercorrere attraverso i documenti e la narrazione dei contemporanei. Egli pubblicò, infatti, commentate e corredate di note, antiche cronache edite e inedite, utilizzando le raccolte erudite del XVI e del XVII secolo allora disponibili e avvalendosi della collaborazione di decine di eruditi, bibliotecari e archivisti. Successivamente, tra il 1738 e il 1742, Muratori pubblicò in sei volumi le *Antiquitates Italicae medii aevii*, ideale seguito dei *Rerum* e concepiti come una raccolta ordinata di dissertazioni su tradizioni, leggende, costumi, riti e istituzioni medievali. Sulla base delle fonti pubblicate – citando oltre

tremila diplomi, tremila e cinquecento carte private e settecento epistole papali – egli tracciò una storia della cultura e della civiltà medievale. L'ultima impresa storiografica si realizzò tra il 1744 e il 1749 con la pubblicazione degli *Annali d'Italia*, concepiti come una grande storia civile della Penisola, inizialmente compresa tra il 410 e il 1500, ma poi proseguita fino al 1749. Essi, frutto di un attento esame delle fonti e orientati verso una visione laica della storia, hanno rappresentato per circa un secolo l'unica e completa analisi approfondita opera di storia nazionale disponibile in Italia.

I lavori sopracitati rappresentarono nella seconda metà del XVIII secolo un potente stimolo per la maturazione della grande stagione storiografia europea illuminista.

È infatti che tra Sei e Settecento che la moderna storiografia assunse le caratteristiche che avrebbero mantenuto fino agli inizi del Novecento, fondandosi su di una metodologia sempre più rigorosa. Riprese, infatti, vigore una “storiografia d'impostazione laica che dal Rinascimento non aveva più trovato una sua dimensione autonoma, schiacciata dal peso dei conflitti religiosi” (Romagnani, 2019, pag. 146); con Voltaire si affermò un modello di storia filosofica che – pur trascurando il rapporto con le fonti – fece prevalere l'interpretazione sulla semplice narrazione dei fatti, trasformando il racconto in problema e ponendo in primo piano non solo la concatenazione degli eventi, ma anche la loro spiegazione razionale; la storiografia si arricchì, grazie alle recenti acquisizioni nell'ambito dell'epigrafia, della paleografia e della diplomatica, di prospettive diverse da quelle tradizionali, essenzialmente politico-militari e religiose, aprendosi all'economia, alla statistica, l'etnografia e la scienza politica; infine, gli orizzonti spaziali si ampliarono e la prospettiva meramente eurocentrica iniziò a inglobare le civiltà dell'Asia, dell'America e dell'Africa.

Tuttavia, le caratteristiche più rilevanti dell'impostazione storiografica dell'Illuminismo, della *storia filosofica*, – e che accomunano molti autori del secolo dei Lumi, come Voltaire, Condorcet e Turgot – erano l'idea della storia come processo di emancipazione

progressiva e di potenziamento della ragione, liberata dalla paura e dalla superstizione, e di veicolo in grado di condurre, per stadi, a livelli sempre più elevati di civiltà. Infatti, durante questa epoca la laica e razionale idea di progresso sostituì il provvidenzialismo cristiano mantenendo tuttavia una prospettiva teleologica secolarizzata; si consolidò lo schema di periodizzazione fortemente eurocentrico delle epoche storiche secondo la successione antico-medievale-moderno con la modernità come punto di approdo più avanzato della civiltà. Lo stesso concetto di *civilisation* come processo, a partire dalla metà del Settecento, entra nel linguaggio comune dapprima in ambito francese e poi inglese (Febvre, 1966); allo stesso tempo si affermò sempre di più lo schema tripartito basato sulla concatenata successione di stadi di sviluppo: dallo stato selvaggio alla barbarie e dalla barbarie alla civiltà, mantenendo sempre la possibile ricaduta nella barbarie (Romagnani, 2019, pag. 163). Nell'allargare l'orizzonte alle civiltà diverse da quella europea, tuttavia, si affermò anche – soprattutto nei paesi coloniali come l'Inghilterra, la Spagna e in parte la Francia – uno sguardo etnocentrico che pose la civiltà europea occidentale e coloniale come modello e come inevitabile stadio di arrivo di un processo di civilizzazione comune a tutti i popoli della Terra. Così, in questa prospettiva, i popoli coloniali sarebbero tenuti ad accettare la temporanea supremazia dei colonizzatori per accelerare il processo di incivilimento che li avrebbe portati più rapidamente a uno stadio superiore. Negli ambienti intellettuali si aprì così il dibattito sulla natura dei selvaggi: da un lato, primitivi da emancipare, dall'altro, espressione di una civiltà incorrotta a cui guardare con interesse e attenzione. In questa prospettiva, le civiltà diverse da quella europea, prima escluse, entrarono negli orizzonti degli storici, sempre più inclini a ragionare in termini di storia universale; tuttavia, le differenze culturali non riuscirono ad essere collocate in un'adeguata prospettiva, incatenate nelle dicotomie barbarie/civiltà e sviluppo/sottosviluppo.

Una delle prime e più lucide enunciazioni dell'idea di storia come progresso è contenuta nel saggio dell'economista francese e futuro ministro delle finanze di Luigi XVI, Anne Robert

Jacques Turgot (1727-1781) (Finzi, 1987; Rossi, 2009), *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain (Quadro filosofico dei successivi progressi dello spirito umano)*, pubblicato a Parigi nel 1750. Legato agli enciclopedisti, egli paragonò lo sviluppo della società umana a quello del singolo individuo ipotizzando uno sviluppo cumulativo del patrimonio delle conoscenze di generazione in generazione, in modo tale che l'umanità "procede sempre, benché a passi lenti, verso una maggiore perfezione" (Turgot, 1978, pagg. 5-6), sebbene i ritmi dello sviluppo siano diversi per ogni popolo e non siano esenti da rallentamenti e frenate. A breve distanza di tempo l'economista ribadì la sua analisi nel *Plan de deux Discours sur l'histoire universelle (Piano di due discorsi sulla storia universale)*, composto fra il 1751 e il 1752, in cui individua nel progresso una linea di sviluppo in grado di condurre la civiltà umana sempre uguale, ma sempre diversa "come l'acqua del mare nelle tempeste" (Turgot, 1978, pag. 32), dall'anarchia primitiva alla società organizzata e dal dispotismo alla libertà.

L'espressione più estrema e drammatica della concezione progressista della storia di matrice illuministica la si trova però nell'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (Abbozzo di un quadro storico dei progressi dello spirito umano)* scritto nel 1793, poche settimane prima di morire, dal marchese di Condorcet (1743-1794), filosofo ed esponente girondino condannato a morte dalla Convenzione (Baker, 1988). Vittima consapevole della violenza di una rivoluzione alla cui genesi aveva con convinzione partecipato, Condorcet lasciò come testamento spirituale ai suoi famigliari e amici un testo di straordinaria lucidità nel quale mettendo in conto la morte per i propri ideali di giustizia, esaltò la forza della ragione in nome della quale possono anche essere commessi delitti. La convinzione di Condorcet è che tali errori non potranno più ripetersi in futuro proprio a causa del prevedibile progresso dell'umanità che saprà far tesoro delle proprie deviazioni e riprendere il cammino della civiltà verso un avvenire perfettibile, capace di far scomparire gradualmente

le disuguaglianze e di riplasmare la società secondo ideali etici e politici di perfezione (Condorcet, 1822).

La stagione più feconda per la grande storiografia illuministica si può collocare fra gli anni Trenta e Settanta del XVIII secolo. Ai primi anni Trenta appartengono infatti alcune opere fondamentali della cultura storiografica dei Lumi, come le *Considerations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence* (Considerazioni sulle cause della grandezza dei Romani e sulla loro decadenza, 1734) di Montesquieu, le *Lettres philosophiques* (Lettere filosofiche, 1734) e la *Histoire de Charles XII* (Storia di Carlo XIII, 1731) di Voltaire; al decennio fra il 1748 e il 1758 appartengono l'*Esprit des lois* (Spirito delle leggi, 1748) di Montesquieu, tutte le opere della maturità di Voltaire – come *Le siècle de Louis XIV* (Il secolo di Luigi XIV, 1750), l'*Essai sur les moeurs et l'esprit des nations* (Saggio sui costumi e lo spirito delle nazioni, 1756) e l'*Histoire de la Russie* (Storia dell'Impero di Russia sotto Pietro il Grande, 1759) –, le opere più importanti di Hume, come l'*History of England* (Storia d'Inghilterra, 1754-1763), e la *History of Scotland* (Storia del regno di Scozia sotto Maria Stuarda e Giacomo VI, 1758) di Robertson; alla fine degli anni Sessanta e all'inizio del decennio successivo le opere più rilevanti di Robertson, come la *History of the Reign of the Emperor Charles V* (Storia del Regno dell'imperatore Carlo V, 1769) e la *History of America* (Storia dell'America, 1777), e la grande *History of the Decline and Fall of the Roman Empire* (Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano, 1776-1788) di Gibbon. In questo arco di anni si avviò anche quella grande trasformazione del ruolo dello storico che porterà nel pieno Ottocento a identificare lo storico con il professore universitario e non più con un erudito ecclesiastico o giurista o con uno scrittore al servizio dei principi. La storiografia, finalmente dotata di un suo status disciplinare, si professionalizzò e diventò – come a Göttingen o a Edimburgo – una disciplina esercitata nell'ambito di luoghi e istituzioni precise: le università, le accademie, le società storiche, gli archivi e le biblioteche (Ricuperati, 1986, pagg. 817–850).

L'Università tedesca Georgia Augusta di Göttingen, fondata nel 1734 dal principe elettore Georg August di Hannover (dal 1727 anche re d'Inghilterra con il nome di Giorgio II) e affermata in pochi anni come uno dei più vivaci centri di diffusione della cultura illuministica, rappresentò un caso esemplare in quanto è in questa sede che per la prima volta si definì un percorso di studi universitari fondato sull'insegnamento della storia e destinato a formare funzionari pubblici (Antoni, 1973, pagg. 129–159; Marino, 1975; Valera, 1980; Iggers, 1982). La storia intesa come storia profana distinta dalla storia sacra o ecclesiastica entrò molto tardi e a fatica nei curricula universitari europei. Le prime cattedre di Storia erano già state istituite fra Sei e Settecento a Oxford, Cambridge e Edimburgo e già nel corso del Settecento era iniziato quel lento processo di professionalizzazione della disciplina che porterà nel pieno Ottocento all'affermazione del professore universitario come depositario di conoscenze, di metodologie e tecniche trasmissibili. Nell'università di Edimburgo, per esempio, si formarono personaggi come David Hume, William Robertson, Adam Ferguson e Adam Smith. Nell'ateneo tedesco “lo spirito cosmopolita e l'atteggiamento universalistico assunsero una connotazione diversa rispetto a quella dei *philosophes*, di cui non veniva condivisa l'idea della storia come progressiva ascesa della razionalità umana verso il proprio perfezionamento né la concezione stessa dell'esistenza di un *telos* immanente al divenire storico” (Di Fiore & Meriggi, 2011, pag. 8). In particolare, Harnold Ludwig Heeren (1760-1842), animatore insieme a Johann Christoph Gatterer e August Ludwig von Schlözer di una monumentale *Universal History of the World (Storia universale del mondo)* (Gabba, 1999), impostò un innovativo progetto di storia globale fondato sull'analisi delle strutture economiche e delle relazioni commerciali fra i popoli del mondo antico, sviluppando la tesi secondo cui civiltà e commercio erano strettamente connessi e i popoli che avevano avuto maggior importanza nella storia (come Cinesi, Indiani, Egizi, Babilonesi, Fenici, Greci) erano quelli che

avevano conquistato il controllo delle materie prime, della produzione e dell'esportazione dei prodotti finiti.

Lo studio approfondito della storia in tutti i suoi aspetti, politici e istituzionali, ma soprattutto economici e sociali, consentì agli storici di Göttingen una sempre maggior specializzazione in senso sia cronologico sia tematico. Ogni storia locale – come quella del Württemberg e del principato di Hannover, studiata da Ludwig Timotheus Spittler (1752-1810) – venne ricondotta a un contesto più ampio, superando angusti confini geografici e cronologici, mentre l'attenzione per il mondo antico non si limitò alle civiltà classiche greca e romana, ma si estese al Medio ed Estremo Oriente.

Anche il Medioevo incominciò a uscire dall'ombra, o dalla dimensione eminentemente religiosa in cui era rimasto relegato, per divenire oggetto di indagini specialistiche e pionieristiche sulle istituzioni feudali, sugli ordinamenti giuridici e sui contesti economici (Romagnani, 2019, pagg. 183–185). Allo stesso tempo non venne trascurata la storia religiosa, intesa soprattutto come storia del Cristianesimo, come dimostrano le ricerche di Johann Lorenz Mosheim (1693-1755) sugli istituti ecclesiastici e sui loro mutamenti, quelle di Spittler sulla nascita del diritto canonico o quelle di Gottlieb Jacob Planck (1751-1833) sulla storia della teologia protestante.

3.3.2 Il secolo della storia: romanticismo, storicismo, positivismo

Agli inizi del XIX secolo nel mondo occidentale la storia sperimentò un cambio radicale trasformandosi in una disciplina guidata da professionisti; essa così iniziò ad acquisire una importanza crescente nella cultura e nella vita intellettuale del tempo nel tentativo di dotarsi di uno statuto scientifico. Prima di allora, infatti, due erano le tradizioni predominanti di scrivere la storia, una erudita e antiquaria e l'altra essenzialmente letteraria. Solo occasionalmente

queste due correnti apparivano unite, come avvenne per esempio nell'opera di alcuni storici britannici del secolo precedente, come Gibbon, Hume e Robertson.

La nuova disciplina, che sorse dapprima nelle università tedesche, enfatizzò l'aspetto erudito della storia e, allo stesso tempo, liberò l'erudizione dal criterio antiquario più stretto, e i suoi migliori rappresentanti mantennero un certo stile letterario.

La neonata professione soddisfaceva alcune necessità pubbliche e obiettivi politici che resero fondamentale comunicare i risultati delle ricerche ad un pubblico a cui si stava cercando di modellare una certa coscienza storica e che ricorreva agli storici per la ricerca della propria identità.

Tuttavia, in questo modo, fin da subito “si creò una tensione tra l'*ethos* scientifico degli storici professionisti, che richiedeva un impegno nell'evitare i pregiudizi e i giudizi di valore, e la funzione politica della professione, che dava per scontato un certo ordine sociale” (Iggers, 2012, pag. 44).

In questo contesto, si svilupparono principalmente tre correnti dominanti: romanticismo, storicismo e positivismo.

3.3.2.1 Il Romanticismo

Il Romanticismo, considerato non solo come una reazione contro l'Illuminismo ma una specie di corrente di transizione verso nuove configurazioni all'interno della cosiddetta modernità, applicato al campo della storiografia produsse una notevole valorizzazione della storia nazionale a scapito quella universale, coerentemente con l'insorgente nazionalismo.

Fu soprattutto nell'ambito della storia medievale, al tempo praticamente sconosciuta o disprezzata, che si raggiunsero i risultati più rilevanti attraverso il movimento neogotico (Bossaglia & Terraroli, 1990; Di Carpegna Falconieri & Facchini, 2018). Importanti opere

della letteratura medievale furono pubblicate per la prima volta: in spagnolo *El cantar del Mio Cid* (1779); in russo, il *Canto della schiera di Igor* (1800); in tedesco, *La canzone dei Nibelunghi* (1807); in tedesco, *Beowulf* (1815); in francese, *La chanson de Roland* (1837). Tutte queste imprese furono apprezzate non solo per l'esoticità delle abitudini dei tempi antichi, ma soprattutto perché svelavano le radici storiche delle grandi nazioni europee come Spagna, Russia, Germania, Inghilterra e Francia (Aurell et al., 2013, pag. 200).

In questa maniera, nel secolo dei nazionalismi, del risveglio nazionale e dei popoli si fondarono archivi nazionali e li si aprirono per i ricercatori. La storia nazionale fu progressivamente insegnata nelle scuole e incentivata dai governi europei per inculcare sentimento patrio negli studenti. Contemporaneamente, gli stessi governi investirono molti fondi nel promuovere ricerche storiche di rilevanza nazionale, come la pubblicazione di testi scolastici illustrati dei momenti cardine della storia nazionale. I *Monumenta Germaniae Historica* (1833), una serie di volumi completa di fonti pubblicate per lo studio dei popoli germanici e, più ampiamente, dell'Europa tuttora in corso di pubblicazione, stabilirono un modello imitato in molti paesi europei (Linage Conde, 2001); per esempio, in Norvegia, a partire dal 1846 il parlamento incentivò la pubblicazione di testi legislativi dell'epoca medievale, e in Italia si fondarono le Deputazioni di Storia Patria con lo scopo di pubblicare documenti, descrivere e proteggere edifici monumentali di interesse nazionale. Inoltre, si diedero alle stampe numerose ricerche sulla storia nazionali e dei popoli, come per esempio: *La storia del popolo svedese* (*Svenska storia Folkets*) di Erik Geijer (1783-1847) e la *Storia di Boemia*, continuata come *La storia del popolo ceco* (*Dejiny narodu ceskeho*) di František Palacký (1798-1876). In Inghilterra, Thomas Babington Macaulay (1800-1859), famoso anche come poeta e saggista, pubblicò una *Storia unificata d'Inghilterra*. In Spagna, Modesto Lafuente (1806-1866) pubblicò 29 volumi di *Storia generale della Spagna*. Questi lavori pionieristici furono proseguiti dalla *Storia del popolo greco* (*Istorfa tou ellinikou ethnous*) di

Konstandinos Paparrigòpulos (1815-1891), in italiano, il *Sommario della Storia d'Italia* di Cesare Balbo (1845); la *Storia del popolo olandese* (*Geschiedenis van het Nederlandsche volk*) di Pieter Blok (1855-1929) e la *Storia del popolo romeno* (*Istoria Poporului romanesc*) di Nicolae Iorga (1871-1940).

3.3.2.2 Il positivismo applicato alla storia: lo storicismo

Nei primi anni del XIX secolo, la Germania fu teatro della nascita della moderna scienza storica grazie all'abbinamento della tradizione storico-letteraria e di quella erudita-documentale del secolo precedente e alla concezione del fluire temporale umano e sociale come un processo causale razionalista e non come una semplice successione cronologica di eventi (Moradiellos, 1994, pag. 43).

Già dalla fine del XVIII secolo i giuristi dell'Università di Gottinga avevano iniziato a riunire e valutare criticamente dati economici e demografici degli stati tedeschi per redigere le loro opere storiche. Come affermava uno di loro, August Ludwig von Schlözer, “la storia non può più essere meramente la biografia di re, note cronologiche esatte su guerre, battaglie e cambi di governo, e neanche rapporti su alleanze e rivoluzioni” (Iggers, 1968; Gooch, 1977; Iggers, 1982).

Barthold Georg Niebhur (1776-1831), professore dal 1810 presso l'Università di Berlino, fu pioniere nell'utilizzo del nuovo metodo storico-critico nei suoi lavori: l'esame e l'analisi critiche, filologiche e documentali delle fonti storiche “devono rivelare, almeno, con qualche possibilità, le connessioni generali tra gli eventi” (Stern, 1970). La sua *Römische Geschichte*, infatti, per la prima volta non riproduceva il racconto di Tito Livio e dei classici in favore delle recenti scoperte della critica filologica e documentale di fonti letterarie ed epigrafiche latine.

L'Università di Berlino, fondata nel 1810, si convertì così nel faro della nuova tendenza storiografica, tesa ad amalgamare la tradizione storico-letterario e quella erudita. Si trattava di una missione educativa che adottò tale ateneo come parte del nuovo assetto riorganizzativo dell'insegnamento secondario e superiore portata a compimento da Wilhelm von Humboldt e che seguì la disastrosa sconfitta della Prussia contro la Francia napoleonica nel 1806-1807. L'erudito tedesco cercò di riformare i *gymnasia* e l'università con l'intenzione di elaborare una formazione intellettuale ed estetica completa e il cui centro ideologico era quello della *Bildung*, un processo formativo e culturale dove filosofia e educazione erano intimamente legate in un processo di maturazione personale e che includeva la creazione di una società composta da cittadini informati e partecipativi. Tuttavia, l'intenzione della riforma non era affatto democratica: l'educazione umanistica, basata principalmente sul latino e sullo studio dei classici greci, aveva come scopo primario quello di creare una classe di alti funzionari pubblici al servizio del Regno. Al contrario delle università d'antico regime, la cui principale funzione era l'insegnamento, l'ateneo di Berlino si trasformò in un centro dove l'insegnamento era basato sulla ricerca. Con questi presupposti, nel 1825, venne accolto nel corpo docenti Leopold von Ranke (Di Bella, 2016; Dieter Boldt, 2016), allora un giovane professore nel ginnasio di Francoforte sull'Oder che aveva pubblicato recentemente un libro nel quale cercava di ricostruire, mediante l'analisi critica dei documenti, una delle grandi trasformazioni della politica europea, vale a dire, la nascita, come primo esempio della politica internazionale, degli stati moderni e dell'equilibrio dei poteri che ebbe luogo a partire dalle Guerre d'Italia di fine XV secolo all'inizio del XVI (von Ranke, 1824). In un allegato metodologico del volume, *Zur Kritik neuerer Geschichtschreiber* che si pubblicò separatamente quello stesso anno, lo studioso rifiutò categoricamente di scrivere la storia a partire da nient'altro che non fossero fonti primarie, arrivando per giunta ad accusare di non essere fededegne tutte le pubblicazioni antecedenti le Guerre d'Italia, compresa anche l'opera di Francesco Guicciardini. L'obiettivo

di von Ranke era trasformare la storia in una scienza rigorosa praticata da storici allenati professionalmente attraverso il seminario di ricerca archivistica guidato dal professore.

Questa metodologia empirista, di natura positivista e di totale dipendenza alla fonte, si incardinava in una visione descrittivista della storia: lo sforzo metodico di ricerca archivistica avrebbe così permesso stabilire con esattezza gli accadimenti e ricostruire una immagine reale e vera, obiettiva, del passato, ricostruendo gli eventi esattamente come erano successi. In altre parole, si trattava di una concezione debitrice dell'illusione che l'uso affidabile e critico delle fonti avrebbe potuto eliminare e neutralizzare la soggettività dello storico.

Partendo, quindi, dal presupposto che la storia fosse una realtà obiettiva e inalterabile, indipendente dalle inclinazioni dello storico; il compito dello storico veniva ridotto a ricostruire il passato "come era realmente accaduto". Quindi, lo storico doveva operare una vera descrizione dello sviluppo della storia e non interpretare o qualificare gli eventi, e tanto meno trarre conclusioni alla luce della presente o futuro. In altre parole, per raggiungere l'obiettività della conoscenza storica era necessaria la distanza tra soggetto e oggetto. In tali condizioni, la visione della storia era quindi una semplice narrazione dei fatti e degli eventi che lo storico deve scoprire solo attraverso le fonti, sottoponendole ad una rigorosa critica.

Questa concezione empiristica della pratica storiografica aveva le sue radici in una filosofia chiamata *storicismo*, secondo la quale i fatti e le situazioni passate risultano essere uniche e irripetibili e non possono essere comprese con categorie universali, bensì grazie ai loro contesti propri e particolari. Questa impostazione si basava sull'idea della storicità radicale di tutti i fenomeni umani, che fossero individui privati o istituzioni collettive. Tutti gli eventi, unici e irripetibili nel tempo e nello spazio, si evolvevano autonomamente e dovevano essere compresi ermeneuticamente, cioè per interpretazione, nella loro singolarità, e non mediante leggi universali. In questo senso si considera lo storicismo in netto contrasto con il positivismo di Auguste Comte (1798-1857), che predicava lo studio della società (sociologia) con lo stesso

spirito dei fenomeni astronomici, chimici e fisici, cercando di ricostruire le leggi generali che regolavano l'evoluzione socio-storica per prevedere il corso futuro degli eventi.

Dunque, il richiamo alla ricerca archivistica sulle fonti primarie inaugurate da Ranke fu seguito rapidamente in Germania (dove Theodor Mommsen, nella sua *Storia di Roma* del 1854 combinò la critica filologica e epigrafica con la numismatica e la archeologia) e negli altri paesi europei.

Successivamente, la scuola rankeana contribuì decisamente alla sedimentazione del concetto della storia come disciplina scientifica, però, come rovescio della medaglia, non poté far nulla contro la progressiva tendenza alla strumentalizzazione politica e nazionalista della storia: gli stessi Niebhur e Mommsen credevano esistesse un parallelismo storico tra Roma e la Prussia, nel quale quest'ultima avrebbe portato a compimento l'unificazione del popolo tedesco così come aveva fatto Roma con l'Italia; e il principio cardine della ricerca in archivio che Ranke lasciò ai suoi allievi non era estraneo alla convinzione generale degli storici che la loro missione fosse quella di contribuire alla costruzione di uno stato nazionale tedesco e che questo compito fosse d'importanza politica e diplomatica (Bruhns, 1990; Joll, 1985).

Tuttavia, se in Germania lo storicismo di Ranke e della sua scuola storiografica era ormai considerato il modello da seguire in molti paesi europei percorsi da sentimenti nazionalisti e romantici, in Inghilterra e Francia sorsero alcuni modelli che si distanziavano decisamente dai dettami tedeschi, e i cui esponenti principali furono Thomas Babington Macaulay (1800-1859) e Jules Michelet (1789-1874). In entrambi i casi, la volontà rankeana all'obiettività e alla neutralità non fu totalmente assimilata e si mantenne la tesi della partecipazione interpretativa dello storico nella costruzione della narrazione storica.

Anche quando lo svolgimento del discorso storico era basato su una esaustiva ricerca d'archivio, Macaulay non disattese l'aspetto retorico ereditato dalla tradizione letteraria e fu un eccellente narratore (Trevelyan, 1876; Clive, 1973). Allo stesso tempo, egli fu un deputato

liberale nel parlamento inglese e uno dei maggiori esponenti dell'interpretazione *whig* (liberale) della storia, che giudicava i processi storici con il metro tollerante, prospero e compiacente dell'Inghilterra vittoriana. Ciononostante, la storia di Macaulay non era solo incentrata sul mondo politico e diplomatico tipico della tendenza storiografica tedesca, ma si estendeva anche a quella che oggi chiameremmo “storia sociale e culturale”, cercando di raggiungere nella sua narrazione tutto il campo delle attività umane, come si evidenziò nella *Storia d'Inghilterra* pubblicata nel 1849.

Anche nell'opera di Michelet si rintraccia la connessione tra una ricerca archivistica esaustiva (dal 1930 fu direttore degli Archivi Nazionali francesi) e una partecipazione cosciente, a volte emotiva e romantica, nella costruzione della narrazione storica (Vaccaro, 2011). In linea con la scuola storica francese successiva alla Rivoluzione del 1789 (Augustin Thierry, François Guizot, Alexis de Tocqueville), Michelet elaborò una opera storica dove la presentazione dei conflitti politici e ideologici si interallacciava ed era in relazione con le condizioni sociali ed economiche imperanti in ogni congiuntura che intendeva analizzare (Tiné, 2012). Nel caso della sua popolare *Storia della Rivoluzione francese* (1847-1853), Michelet combinò queste relazioni con un esplicito impegno repubblicano, dando vita ad un agente storico nuovo, il “popolo di Francia”, il settore laborioso della popolazione in opposizione quello dei privilegiati e dei nobili (Michelet, 2019). In questo contesto, l'assalto alla Bastiglia del 14 luglio 1789 significava la prima irruzione nella storia di Francia di questo nuovo protagonista. Il nazionalismo romantico di Michelet contribuì allo stesso tempo a fomentare lo sviluppo delle storiografie nazionali in quasi tutta Europa. Infatti, la redazione di storie nazionali fu un momento chiave nella nuova coscienza di gruppo sviluppatasi con la industrializzazione, la crescita demografica e urbana, e la alfabetizzazione di una popolazione fino a poco tempo prima, per la maggior parte rurale e illetterata (Carbonell, 1986, pag. 108).

Dunque, nonostante poche eccezioni, nell'epoca della storia nazionale e professionale, il tema dominante, dentro e fuori le università, era quello della "grande narrativa" degli eventi politici, raccontata dal punto di vista dei leader e dei loro governi, che erano anche i creatori dei documenti che gli storici rankeani avevano scoperto negli archivi. Tuttavia, a quel punto alcuni approcci alternativi emersero, sebbene ancora marginalmente: storie economiche, sociali e culturali, come testimonia l'opera dello storico svizzero Jacob Burckhardt (1818-1897), conosciuto per il suo contributo fondamentale *La civiltà del Rinascimento in Italia* (1860). In tale opera si definisce infatti il concetto di cultura come l'insieme di sviluppi spirituali che si verificano spontaneamente e che non rivendicano una validità coercitiva universale. Iniziò così un rinnovato approccio alla storia della cultura, che andò oltre la semplice descrizione delle principali opere artistiche. Propose anche un ritorno ai valori classici al fine di articolare una visione globale che avrebbe incluso aspetti come lo sviluppo dell'individualità o la scoperta della bellezza del paesaggio.

3.3.3 Le reazioni di fronte al positivismo: filosofia della storia, marxismi e *Nouvelle*

Histoire

All'inizio del XX secolo, la storia diede sintomi di esaurimento dopo un lungo periodo di predominanza dei grandi schemi storico-filosofici del nazionalismo romantico e del positivismo comtiano. Il patriottismo degli storici romantici e il determinismo dei positivisti avevano messo in discussione i fondamenti epistemologici della disciplina storica e gli stessi storici sperimentarono una crisi rispetto alle visioni del mondo rappresentate da questi paradigmi. L'esaurimento dei modelli teorici emersi nel secolo precedente produsse un senso di crisi nella disciplina storica. L'età d'oro delle grandi teorie e filosofi della storia, come Comte o Hegel, finì e il testimone passò agli storici professionisti, agli storici dell'economia e della

cultura, come Burckhardt, Pirenne o Huizinga, e ai nuovi filosofi della storia, rappresentati da Benedetto Croce in Italia, Robin Collingwood in Inghilterra e José Ortega y Gasset in Spagna (Dray, 1989). Tutte queste figure propendevano per un ritorno all'uomo come oggetto centrale della conoscenza storica, che non può essere ridotta a formule astratte (Hughes, 1977; Iggers & Parker, 1979). I paradigmi scientifici del XIX secolo gradualmente caddero in disuso, mettendo in evidenza la radicale opposizione tra i metodi delle scienze umane e le scienze sperimentali. Tra di loro, le nuove scienze sociali emersero con forza e gli storici diventarono più consapevoli dell'opportunità di aprire il loro oggetto di studio a tutte manifestazioni della vita di una società in continuo dinamismo. Questo mise gli storici in stretto contatto con l'emergente disciplina sociologica, guidata da Emile Durkheim in Francia e Max Weber in Germania.

3.3.3.1 Una nuova filosofia della storia

Benedetto Croce (1866-1952), conosciuto soprattutto come filosofo ma anche molto attivo come storico in particolare dell'Italia e della sua natia Napoli, partì dall'idea che tutta la storia fosse storia contemporanea. Questo significava che per il filosofo italiano tutta la ricostruzione storica era costruita dal presente dello storico e, quindi, era condizionata dal contesto da cui lo storico scriveva. In questo senso, Croce ha espresso in modo esplicito il peso del presente (“presentismo”) in tutte le opere storiche.

In questo stesso contesto si collocò l'opera di un altro filosofo della storia di questo periodo, Robin G. Collingwood (1889-1943), che unì la filosofia all'analisi della storia della Gran Bretagna al tempo dell'Impero Romano. Nel suo lavoro più importante, *L'idea della storia* (1946), rifletté su alcuni temi essenziali della storiografia come l'immaginazione storica o la storia come rievocazione dell'esperienza passata. *L'idea di storia* fu pubblicata poco dopo

la morte del suo autore, diventando da allora uno dei volumi più influenti nella storiografia del secolo scorso. Uno dei concetti chiave di Collingwood era quello dell'immaginazione storica che ricrea il passato. Il concetto chiave del filosofo inglese era imperniato sulla conoscenza storica, che ha come oggetto il pensiero: non le cose pensate, ma l'atto stesso del pensare (Collingwood, 2001). Questo è ciò che lo portò a concludere che il semplice fatto della fissazione di un fatto storico porti con sé la stessa interpretazione (Donagan, 1962, pag. 18).

In Spagna, tra gli anni Venti e Trenta, operò anche il filosofo José Ortega y Gasset (1883-1956), la cui filosofia della storia è dispersa tra le sue diverse opere ma ha un'entità unitaria (Graham, 1997). Formatosi in ambienti culturali tedeschi, la sua filosofia si basava sulla “metafisica della ragione vitale”, sulla ricerca di una struttura di vita che fosse trascendentale nel suo rapporto con la realtà di ogni momento. In questo modo l'uomo diveniva ragione storica: “L'uomo è ciò che ha passato, ciò che ha fatto. L'uomo non ha natura, ma ha storia” (Ortega y Gasset, 1983). Ortega ritorna al tema del presentismo affermando che nulla esiste se non il presente; se il passato esiste, lo fa in quanto presente. La conoscenza storica consiste nel cercare ciò che è passato nel presente. Pertanto, ogni generazione deve ripensare il problema della storia riscrivendolo di nuovo.

3.3.3.2 Marxismi

La seconda metà del XIX secolo fu anche lo scenario dell'apparizione e diffusione dell'opera del filosofo rivoluzionario tedesco Karl Marx (1813-1883) (Musto, 2018), che confluì nel marxismo, inteso come corpus di scritti elaborati dallo stesso Marx e a volte in collaborazione con Friedrich Engels. Tale impostazione è una filosofia materialista di impianto politico e di vocazione rivoluzionaria, le cui tradizioni intellettuali sono individuate da Lenin:

“la filosofia classica tedesca, l’economia politica inglese e il socialismo francese, unitamente alle dottrine rivoluzionarie francesi in generale” (Lenin, 1973, pag. 78).

Nel contesto dell’industrializzazione europea, con le note conseguenze legate ai cambi economici, alle migrazioni e allo sradicamento delle masse contadine, all’estensione della miseria in ambito urbano e alla nascita di una classe operaia industriale (il proletariato), Marx, forte della sua formazione filosofica (si era addottorato presso l’Università di Berlino sotto l’influenza di Hegel), approcciò una serrata critica a queste trasformazioni. La sua analisi si estese da un piano intellettuale e politico, mentre lavorava come redattore di un giornale democratico, il *Rheinische Zeitung*, dal 1842 al 1843, fino ai fondamenti economici e alle conseguenze sociali della nascita e dello sviluppo del nuovo ordine borghese e capitalista.

In tale processo di analisi critica, Marx formulò una filosofia della storia che denominò “concezione materialista della storia”, conosciuta poi come “materialismo storico” (Marx & Engels, 2016). La migliore esposizione sintetica di tale pensiero si raccoglie nella prefazione al *Per la critica dell’economia politica*, pubblicato nel 1859 a Londra, dove Marx si era trasferito dopo l’insuccesso della rivoluzione del 1848 in Europa: “la mia ricerca arrivò alla conclusione che tanto i rapporti giuridici quanto le forme dello Stato non possono essere compresi né per sé stessi, né per la cosiddetta evoluzione generale dello spirito umano, ma hanno le loro radici, piuttosto, nei rapporti materiali dell’esistenza [...] e che l’anatomia della società civile è da cercare nell’economia politica. [...] Il risultato generale al quale arrivai e che, una volta acquisito, mi servì da filo conduttore nei miei studi, può essere brevemente formulato così: nella produzione sociale della loro esistenza, gli uomini entrano in rapporti determinati, necessari, indipendenti dalla loro volontà, in rapporti di produzione che corrispondono a un determinato grado di sviluppo delle loro forze produttive materiali. L’insieme di questi rapporti di produzione costituisce la struttura economica della società, ossia la base reale sulla quale si eleva una sovrastruttura giuridica e politica e alla quale

corrispondono forme determinate della coscienza sociale. Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza” (Marx, 2010).

Questa prospettiva critica materialista e dialettica dei fenomeni storici si concepiva come uno strumento per la azione rivoluzionaria, per l'intervento cosciente a fianco degli sfruttati nella lotta di classe che era provocata dall'esistenza della proprietà privata dei mezzi di produzione e della conseguente divisione della società in gruppi definiti in relazione al loro rapporto con tali mezzi di produzione. Secondo lo studioso di Treviri, le trasformazioni scaturite dall'industrializzazione stavano generando per la prima volta una classe sociale universale, il proletariato, che avrebbe potuto essere l'agente e il soggetto storico di una rivoluzione che avrebbe messo la parola fine all'organizzazione capitalista e al dominio della borghesia, abolendo la proprietà privata e raggiungendo una società senza classi e senza sfruttamento.

La doppia sfaccettatura che si avvertì nell'opera marxiana fu la base dello sviluppo alternativo che se ne fece: da una parte, si accentuò l'aspetto critico-descrittivo sottolineando il carattere materiale delle strutture produttive e della dialettica tra relazioni di produzione e forze produttive (marxismo come “determinismo e riduzionismo economicista”); dall'altra, si sottolineò il carattere attivo degli agenti sociali e della lotta di classe, concependo quest'ultima come il “motore della storia”. In termini generali, queste sfaccettature, che si rintracciano anche nello stesso Marx sia nel *Manifesto comunista* (1848), sia nel *Capitale* (1867), furono alla base dei futuri sviluppi della scuola storiografica marxista (McLellan, 1970; Rigby, 1998).

Ad ogni modo, l'influenza di Marx sulla pratica della professione storica fu minima durante la seconda metà del XIX secolo. Solo nei primi decenni del secolo successivo, e soprattutto dopo la Prima guerra mondiale e la rivoluzione bolscevica del 1917, si costruì

l'interpretazione marxista-leninista della storia, basata sulle opere di Marx (*Il Manifesto comunista*), Lenin (*L'imperialismo, fase suprema del capitalismo*) e Stalin (*Materialismo dialettico e materialismo storico*).

Successivamente, oltre al marxismo dogmatico connivente ai regimi politici estereuropei, a partire dalla Seconda guerra mondiale si fecero strada abbondanti *marxismi*. L'opera di alcuni teorici marxisti del primo dopoguerra, così come l'eredità della Scuola di Francoforte (Theodor Adorno e Herbert Marcuse su tutti) gettarono le basi del marxismo alla storiografia. Questa impresa fu portata a termine soprattutto da Antonio Gramsci (1891-1937), i cui *Quaderni dal carcere*, pubblicati tra il 1948 e il 1951, ebbero una notevole influenza nella storiografia marxista, essendo capaci di adattare il pensiero marxista alle diverse posizioni politiche delle sinistre europee del Dopoguerra (D'Orsi, 2018). Nei *Quaderni*, redattati per la maggior parte durante la sua prigionia fino alla morte, sopraggiunta nel 1937, Gramsci rigettava la riduzione del materialismo storico a una sociologia astratta e realizzava una lettura della realtà molto più possibilista (Ferri, 1977; Gramsci, 2007; *Gramsci e la storia d'Italia*, 2008). Secondo l'intellettuale italiano, lo storico non deve andare dalla teoria alla realtà, ma, al contrario, deve adattare la teoria alla realtà che sta ricercando. Questa e altre idee aprirono la strada a un materialismo storico capace di superare la via dogmatica e il discorso ideologico ufficiale che aveva dominato fino a quel momento nei paesi di politica comunista.

In Italia, si sviluppò, per esempio, l'idea gramsciana della storia come strumento di analisi e comprensione del presente in vista di una trasformazione sociale, dove la critica del passato diventa il mezzo per trasformarlo e modificare anche il futuro. Tra i principali storici italiani di questo pensiero si ricordano Rosario Villari (1925-2017) ed Emilio Sereni (1907-1977) (Ferretti, 2015). Il primo, storico e deputato al parlamento per il partito comunista, affrontò nei suoi studi l'origine della questione meridionale italiana (Villari, 1961); il

secondo, che fu anche ministro e senatore, studiò la storia dell'agricoltura e del paesaggio italiano (Sereni, 1961).

In Francia, alcuni membri della scuola delle *Annales* si avvicinarono al marxismo nella costruzione di monografie, come nel caso de *La Catalogna nella Spagna moderna* di Pierre Vilar (1906-2003), dove si applicò un metodo totalizzante per studiare i fondamenti economici di una struttura nazionale in costruzione (Vilar, 1962).

In Polonia, Witold Kula (1916-1988), elogiato da Braudel e conosciuto per la sua opera *La teoria economica del sistema feudale* (1962), argomentava la teoria economica di Marx denunciandone la fallibilità se applicata all'età moderna, e specialmente nei grandi stati signorili polacchi, nei quali i cereali erano prodotti grazie all'esportazione del lavoro servile e quando l'aumento dei prezzi conduceva a un calo di produzione e viceversa, dal momento che i nobili erano interessati al mantenimento di un reddito fisso dalle proprie terre e non ai benefici economici che avrebbero potuto derivarne (Kula, 1970).

In Spagna, il materialismo storico, guidato da Josep Fontana Lázaro (1931-2018) ebbe una notevole influenza, dal momento che non solo si considerò come una metodologia storiografia attraente, ma anche perché si riteneva fosse uno strumento intellettuale e culturale molto utile nella lotta contro la dittatura franchista (Fontana Lázaro, 2018). Per questo motivo, il marxismo durò nella penisola iberica molto più tempo rispetto agli altri paesi europei, sovrapponendosi con la storia delle mentalità.

Tuttavia, fu nelle isole britanniche che la scuola marxista ebbe un impatto più profondo rispetto ai paesi del continente. Sicuramente, il materialismo storico aveva iniziato ad attecchire in Inghilterra e Scozia prima della Seconda guerra mondiale, dal momento che la sua tendenza alla storia sociale e l'analisi dei fenomeni rivoluzionari si incastrava molto bene nell'intenso dibattito politico e accademico generatosi in seguito alla industrializzazione. Dall'altro lato, sin dagli inizi della pratica storiografica, nelle isole è sempre esistita una relazione immediata

con l'economia, come testimoniano i lavori di Adam Smith (1723-1790), di David Ricardo (1772-1823) e del demografo Robert Malthus (1766-1834) e la fondazione della London School of Economics (1895), dove lavorarono moltissimi storici.

Ciononostante, fino al 1945 questa tendenza non si esprime in nessuna scuola storiografica. Questa funzione venne, infatti, per la prima volta esercitata in maniera più o meno cosciente dal gruppo di storici del Partito Comunista britannico (Aurell et al., 2013, pag. 278). Fondato nel 1946, annoverò fra i suoi membri Maurice Dobb (1900-1976), Christopher Hill (1912-2003), Victor Kiernan (1913-2009), Rodney Hilton (1916-2002), Eric J. Hobsbawm (1917-2012) ed Edward P. Thompson (1924-1993) (Kaye, 1989; Dworkin, 1997).

Gli storici marxisti britannici, riuniti attorno a una delle riviste di maggiore incidenza nel panorama storiografico mondiale, *Past and Present* (1952), si proposero di affrontare l'analisi di temi storici di grande respiro, come il passaggio dall'età antica al feudalesimo, la transizione dal feudalesimo al capitalismo e la Rivoluzione industriale. Il primo di questi dibattiti fu affrontato da Perry Anderson (1938-) attraverso la sua opera *Dall'antichità al feudalesimo. Alle origini dell'Europa* (Anderson, 1978); il secondo, invece, da Maurice Dobb con il suo *Studies in the development of Capitalism* (Dobb, 1946); il suo volume fu completato da quello di Rodney Hilton, dalla prospettiva medievista; Eric J. Hobsbawm, infine, prolungò la transizione dal feudalesimo al capitalismo al XVII secolo.

Nel 1956, il gruppo visse un momento di difficoltà scatenato dai drammatici avvenimenti legati all'intervento sovietico in Ungheria. Alcuni dei suoi membri abbandonarono la disciplina del Partito Comunista e ci fu una certa dispersione, anche se non venne abbandonata l'ispirazione marxista applicata alla storiografia. Tuttavia, da quel momento, i lavori iniziarono ad essere incentrati più sulla storia culturale e intellettuale, a scapito della tradizione socioeconomica del gruppo, come testimoniano gli abbondanti interventi che Christopher Hill pubblicò da quel momento sul contesto intellettuale della

rivoluzione inglese del XVII secolo (Hill, 1997) o gli originali lavori di George Rudé (1910-1993) sulla funzione delle masse nelle rivoluzioni (1964). Raymond Williams, professore di letteratura inglese di origine gallese, approfondì l'epistemologia marxista, rinunciando ad alcuni termini ortodossi come "sovrastruttura" e diffondendo il concetto totalizzante della cultura di Lukács e quello di egemonia della classe dominante di Gramsci.

Tuttavia, in questo contesto, due figure spiccano particolarmente. Si tratta di Eric J. Hobsbawm ed Edward P. Thompson. Il primo, centrandosi sugli studi di storia sociale e dei movimenti operai e conosciuto per la sua sintesi del mondo contemporaneo diviso in quattro grandi epoche – l'era della rivoluzione (1789-1848), l'era del capitale (1848-1875), l'era dell'impero (1875-1914) e il secolo breve (1914-1991) –, contribuì al rinnovamento della storiografia marxista attraverso la partecipazione al dibattito sulla transizione dal feudalesimo al capitalismo e la pubblicazione di opere di carattere metodologico. Il secondo scrisse uno dei volumi più influenti della storiografia novecentesca: *The Making of the English Working Class (Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra, 1963)*, che risvegliò adesioni in tutta la comunità scientifica per la sua audace proposta di una storia impegnata, però allo stesso tempo rigorosa, antidogmatica e flessibile nella sua definizione di classe. Questa opera di fatto confermò la via culturalista della scuola marxista, in opposizione alla via strutturalista, più preoccupata alle fasi di transizione delle grandi epoche storiche.

In definitiva, il materialismo storico cercò di dare una spiegazione chiusa e totalizzante del mondo e della storia, usando un linguaggio scientifico. Tutti i suoi storici avevano in comune una grande fiducia nell'oggettività della conoscenza storica, che tuttavia contrastò radicalmente con la destrutturazione avvenuta nel pensiero storiografico dal decennio degli anni Settanta con l'irruzione delle tendenze postmoderne connesse in un modo o nell'altro con la svolta linguistica (*linguistic turn*). Questo mutamento di circostanze portò con sé un cambiamento che andava oltre il rinnovamento tematico promosso dai componenti della terza

generazione delle *Annales*, entrando nel campo del metodo e dell'epistemologia. Si impose il riconoscimento che non vi fosse alcun aspetto determinante o egemonico nell'evoluzione storica – geografica, economica, sociale, demografica – ma un ricordo straordinariamente complesso di tutti loro. La popolazione, il clima, l'economia, la struttura sociale costituirebbero un termine dell'equazione, ma i valori, la memoria, la tradizione, le idee, la politica, i costumi, la cultura sarebbero l'altro, non meno importante. Si iniziò anche a cercare una riunione con la libertà persa tra le strutture e le rigide classi sociali. Si iniziò a riflettere sulla volontà del gruppo, dell'individuo, che iniziò ad essere considerata agente causale importante quanto le forze impersonali della produzione materiale o della crescita demografica delle modificazioni storiche.

Ci furono anche ragionamenti specificamente storiografici a motivare questo cambio di sensibilità nell'esercizio della disciplina storica.

Da un lato, il marxismo era, alla fine degli anni Settanta, in una posizione difficile. Non si producevano più opere classiche, perché quelle che apparivano avevano perso il fascino originale di cui, all'interno delle loro eccessive schematizzazioni teoriche, avevano goduto i lavori pionieristici di Hobsbawm o Thompson.

Questo sconforto epistemologico era altresì accompagnato da alcuni avvenimenti storici che denotavano una certa debolezza del pensiero comunista, tanto in Europa occidentale, con le crisi dei partiti comunisti francese e italiano, come in Europa orientale – la contestazione polacca – fino all'Asia – il fallimento dell'invasione dell'Afghanistan. Le modifiche dei modelli storiografici in questo periodo si possono riassumere in una progressiva perdita dell'ideologia nella storia, a favore del pragmatismo scientifico e accademico (Martínez Shaw, 2018; Molinero Ruiz, 2018).

3.3.3.3 *La scuola delle Annales*

Come è stato sottolineato, a metà del diciannovesimo secolo la storiografia europea era contrassegnata dal positivismo, dal peso attribuito alla critica filosofica e dall'euristica. Ciononostante, dall'inizio del XX secolo emerse un nuovo orientamento, basato sull'idea che il vero obiettivo della storia fosse la vita dell'uomo nella società, come aveva già dimostrato il marxismo esercitando una notevole influenza tra diversi storici di quel tempo.

Fu così che nel contesto della crisi del capitalismo scaturita in seguito alla crisi del 1929 e degli effetti traumatici della Prima guerra mondiale nacque la scuola storiografica delle *Annales*, dal nome della rivista attorno alla quale lavorarono i principali esponenti, che, secondo il giudizio unanime degli storici, avrà una influenza enorme nella storiografia occidentale recente al pari di quella che esercitò lo storicismo classico tedesco nel XIX secolo (Burke, 2007).

I fondatori della rivista si opposero alle sintesi che provenivano dalla filosofia della storia e dall'accumulazione positivista delle monografie. Essi criticavano il narrativismo caratterizzato dal desiderio descrittivo, offrendo interessanti contributi metodologici e prospettive innovative dirette perlopiù a una storia sociale. Emersero comunque anche nuove aree tematiche, mentre la proposta di interdisciplinarietà e il lavoro di squadra accompagnarono il gruppo fin dall'inizio della sua esperienza.

Il primo problema che si incontra analizzando le *Annales* è se considerarla una scuola veramente specifica (Stoianovich, 1976; Revel, 1979). Infatti, tutta la sua evoluzione è strettamente collegata alla rivista scientifica che durante gli anni ha subito diversi cambi tematici e impostazioni metodologiche, come dimostrano i cambiamenti del suo sottotitolo: *Annales d'histoire économique et sociale* dal 1929 al 1946, *Annales. Économies, Société, Civilisations* dal 1946 al 1994, e *Annales. Histoire, Sciences Sociales* dal 1994 al giorno d'oggi.

In questa maniera, coerentemente alle evoluzioni metodologiche del gruppo, gli storici hanno riconosciuto all'interno delle *Annales* tre generazioni, ciascuna guidata da alcune figure: Marc Bloch e Lucien Febvre per la prima generazione, Fernand Braudel per la seconda e Georges Duby, Emmanuel Le Roy Lauderie e Jacques Le Goff per la terza. Ogni generazione fu logicamente influenzata per il contesto intellettuale del tempo; pertanto, ci furono alcuni storici legati contemporaneamente alle *Annales* e al marxismo, come Pierre Vilar o Ernest Labrousse, altri furono molto vicini allo strutturalismo, come Braudel, altri ancora si legarono alle tendenze filosofiche nate negli anni Settanta sotto la spinta di Michel Foucault e Louis Althusser come Le Goff o Duby.

Ad ogni modo, alcuni postulati di base permasero durante le tre generazioni della scuola. I primi membri intendevano sostituire la tradizionale narrazione degli eventi con una storia analitica orientata per problemi. In questa maniera, si voleva passare da un positivismo la cui tematica era essenziale era la politica a una storia analitica marcatamente socioeconomica. Allo stesso tempo, un'altra caratteristica in comune era quella della volontà di raggiungere una "storia totale" attraverso l'ampliamento disciplinare e tematico verso la geografia, l'antropologia e soprattutto con la sociologia. Per compiere questo tipo di operazioni storiografiche, i membri delle *Annales* si sentivano a proprio agio con le monografie, dal momento che permettono di dipingere un quadro minuzioso del periodo, del gruppo sociale o del tema che si vuole indagare in uno sfondo integratore basato sulla convergenza di spazio e tempo (Bisson, 2000).

Durante la prima fase delle *Annales*, tra gli anni Trenta e Quaranta del secolo scorso, il lavoro dei fondatori Lucien Febvre e Marc Bloch fu diretto nello sforzo di ribellarsi alla storia fino a quel momento tradizionale, politica e *événementielle* creando la rivista che diede il nome alla scuola nel 1929 e che subito si pose come luogo prediletto del dibattito storiografico in atto. Dopo la Seconda guerra mondiale, si fece carico della *leadership* della scuola Fernand

Braudel. Il nuovo orientamento si basò su un uso rinnovato di concetti come “struttura” e “congiuntura” ispirati dagli economisti tedeschi. A partire dal 1968, infine, si produsse un nuovo ricambio generazionale nato dalla confluenza di dialogo con le scienze sociali. L’influenza di questa terza generazione, identificata generalmente con la corrente della storia delle mentalità, sarà effettiva soprattutto fra gli anni Settanta e Ottanta. I suoi principali esponenti, tra cui Le Goff, Le Roy Lauderie e Duby, recuperarono il gusto per la storia politica e narrativa, ma con notevoli connotazioni ideologiche, mentali e culturali. Difficile, invece, stabilire con sicurezza la presenza di una quarta generazione delle *Annales*.

Come è stato ricordato, il punto di partenza del percorso delle *Annales* fu la fondazione della rivista da parte di Febvre e Bloch, che avvenne nel 1929 in un clima storicamente difficile, ma di forte rinnovamento storiografico. Si stavano infatti introducendo nella pratica storica, grazie all’opera di alcuni storici come Pirenne (1862-1935) e Berr (1863-1954), nuovi paradigmi derivati dalla sociologia, dalle scienze sociali e, in particolare dalla geografia.

I due fondatori, il primo modernista e il secondo medievista, intrapresero il loro percorso di studi universitari presso l’Università di Strasburgo, un luogo particolarmente adeguato a sviluppare una formazione interdisciplinare a cavallo fra le tradizioni storiografiche francese e tedesca, e che si mantenne come caratteristica peculiare di tutte le generazioni delle *Annales*. In particolare, Febvre, di otto anni più grande del collega sul quale esercitava in principio una certa autorità poi equilibrata per la solidità delle monografie pubblicate da Bloch (Mann, 1971; Chartier & Revel, 1979), entrò in contatto con la *École Normale Supérieure*, una istituzione particolarmente votata all’interdisciplinarietà. Infatti, in quell’istituto lavoravano al tempo Paul Vidal de la Blache, geografo, Lucien Lévy-Bruhl, antropologo, Émile Mâle, che si dedicava all’iconografia, e Antoine Meillet, un pioniere della sociologia del linguaggio.

Con tale contesto interdisciplinare, Febvre, fin dai suoi primi anni come accademico, cercò di combinare il materialismo di Marx con il misticismo di Michelet e nella sua tesi su

Filippo II e la Franca Contea, pubblicata nel 1911, cercò di pianificare un impianto politico, sociale e culturale dove la lotta di classe non fosse un semplice conflitto economico, ma anche di idee e sentimenti (Febvre, 1979). Con questo lavoro, Febvre diede il via al classico dibattito tra determinismo geografico e libertà umana, che all'epoca era molto in voga, in gran parte spinto dal prestigio che la geografia aveva cominciato ad avere in quegli anni. In effetti, è abbastanza significativo che, tra i due fondatori delle *Annales*, Febvre fosse sempre più incline alla geografia e Marc Bloch alla sociologia (Aurell, 2005).

Poco dopo che Febvre cominciò a pubblicare i suoi primi lavori, l'allora giovane storico Marc Bloch (1886-1944) iniziò anch'esso ad eccellere nel campo storiografico francese (Fink, 1999; Dumoulin, 2000; Mastrogregori, 2001). Nel 1924, infatti, Marc Bloch pubblicò uno dei libri più influenti del medievalismo contemporaneo, *I re taumaturghi* (Bloch, 2016). Al di là delle ripercussioni immediate, il libro ha avuto un'influenza duratura, costituendosi anche come riferimento della storia delle mentalità sviluppatasi dagli anni Settanta dalle componenti della terza generazione delle *Annales*. Si trattava di uno studio politico con importanti implicazioni mentali, che analizzava la convinzione diffusa dal Medioevo all'età moderna secondo la quale i re francesi e inglesi avevano la capacità di curare la scrofola, una malattia gangliare nota come "il male del re". In questo contesto, il miracolo reale era considerato soprattutto come l'espressione di una particolare concezione del supremo potere politico, in armonia con la peculiare simbiosi che si verificò durante quei secoli tra la sfera politica e quella spirituale. Fu un lavoro notevole, capace di superare gli approcci convenzionali. Infatti, da un lato, affrontò monograficamente – non solo sinteticamente – un periodo ampio, che superava di gran lunga i rigidi confini di quella che era conosciuta come la transizione dal Medioevo all'età moderna. Ciò pose le basi per l'impostazione di *longue durée* che avrebbe elaborato Braudel qualche decennio più tardi. Allo stesso tempo, fu una dimostrazione pratica dell'efficacia dell'applicazione multidisciplinare applicata agli studi storici, poiché Bloch fu capace di

collegare temi molto disparati come la psicologia collettiva, la storia delle mentalità, la sociologia, l'antropologia, le relazioni tra rappresentazioni collettive e fatti sociali e l'applicazione della storia comparativa.

La Seconda guerra mondiale suppose, come tutte le guerre, una rottura intellettuale radicale. Oltre alle vittime causate dalla guerra stessa – tra cui quella di Marc Bloch nel 1944 avvenuta per fucilazione nazista, probabilmente la più traumatica per la disciplina storica – la stessa evoluzione storiografica si arrestò bruscamente. La storia dovette adattarsi alla nuova situazione politica mondiale, polarizzata tra l'ascesa del comunismo e lo sviluppo del capitalismo liberale, che stimolava la ricerca di nuovi paradigmi che potessero ospitare e costituire il sostentamento ideologico di quei grandi modelli. Le scienze sociali correvano il pericolo della manipolazione ed erano soggette a obiettivi extra-scientifici come mai prima d'ora. Questo fu il motivo per cui fu proposta la formulazione di nuovi modelli teorici nella storiografia. In questo senso, si può dire che durante il dopoguerra la disciplina storica sperimentò una profonda trasformazione, con l'incorporazione di alcuni paradigmi che in poco tempo diventarono egemonici.

Il linguaggio storico divenne schematico. Il lavoro storiografico fu ridotto a una questione di strutture piuttosto che di persone, di collettività più che di individui, di motivazioni economiche piuttosto che psicologiche, di quantificazione piuttosto che di narrazione (Olabarri Gortazar, 1995). Tutto ciò ebbe la sua concretizzazione nello sviluppo del modello economico marxista, del modello ecologico-demografico francese e della cliometria nordamericana.

La diversa evoluzione dei paesi fece sì che le scuole storiche continuassero ad essere suddivise in ciascuna delle tradizioni nazionali che erano arrivate intatte fino alla Seconda guerra mondiale. Le *Annales* riuscirono a rinnovarsi attraverso un'appropriata relazione generazionale in cui la storia continuava ad essere in contatto con i movimenti filosofici, fedeli alla tradizione razionale e deduttiva francese.

In questo contesto, si distinse la figura di Fernand Braudel (1902-1985); la sua immensa tesi di dottorato sul *Mediterraneo di Filippo II* (Braudel, 1949), capace di invertire il protagonista dell'opera (il Mediterraneo a scapito di Filippo II), i volumi sulla civiltà materiale e il capitalismo (Braudel, 1967, 1979) e l'incompiuta storia di Francia (Braudel, 1988), infatti, ebbero un'influenza enorme su tutta la storiografia successiva.

Il concetto chiave dello storico francese fu quello relativo alla concezione di tre tempi storici – di breve, media e lunga durata –, il terzo dei quali fu probabilmente il più importante dal punto di vista storiografico, se si ricorda anche che è stato completato metodologicamente da alcuni influenti articoli pubblicati dallo stesso autore (Braudel, 1958). Nel modello epistemologico così organizzato la breve durata è costituita dall'accadimento estemporaneo degli eventi. La media durata è caratterizzata da un lento divenire delle strutture economiche, sociali e politiche che si concretizzano nei destini collettivi e di gruppi ampi di individui, e si sviluppa ad un ritmo più lento rispetto a quello degli eventi. Tra gli esempi si possono ricordare l'accentrarsi di grandi concentrazioni di potere e di egemonie politiche, polarizzazioni sociali e crescente divario tra ricchi e poveri. La lunga durata, invece, incide nelle strutture più profonde e durature. È il rapporto che si stabilisce tra uomo e ambiente, tra storia e geografia, tra società e ambiente. Si tratta di fenomeni strutturali, quasi impercettibili ma con un'enorme influenza sulla storia. È grazie a questa impostazione che Braudel giustificò la sua idea dell'unità del Mediterraneo, al di sopra delle diverse costruzioni politiche che si sono avvicendate nel corso della storia.

L'influenza dello strutturalismo braudeliano, in cui, come indica Kocka (2002), la storia è vista come un approccio in cui circostanze, condizioni, processi e sviluppi sopraindividuali sono in prima linea, si concretizzò anche nella pubblicazione di una serie di monografie sullo studio di una regione specifica, risultati di minuziose e pazienti ricerche che durarono anni, da parte di alcuni storici francesi che in seguito sarebbero stati i principali esponenti della terza

generazione delle *Annales*; tra questi, ad esempio, quelli di Georges Duby (1919-1996) sul Mâconnais, Pierre Goubert (1915-2012) sul Beauvais e Emmanuel LeRoy Ladurie (1929-) sulla Linguadoca.

Infatti, lo strutturalismo, insieme al marxismo britannico, cercava di elaborare un linguaggio scientifico per la storia che sostituisse la narrazione tradizionale in un quadro di predominanza della storia economica e sociale, considerata come l'unica capace di dare una vera spiegazione alla realtà storica. In questo modo, vennero applicati abbondantemente alla ricerca storica i metodi statistici, e i temi di interesse furono inerenti ai prezzi, alle tendenze, alle strutture, ai cambiamenti demografici.

Tuttavia, dalla fine degli anni Sessanta si cominciò a sperimentare in diverse aree delle scienze sociali – sociologia, antropologia e la linguistica, soprattutto – un ritorno ad un linguaggio comprensibile e narrativo, lontano dai codici schematici e scientifici del marxismo e dello strutturalismo. Il monolitico paradigma del Dopoguerra si ruppe con l'ingresso della nuova generazione delle *Annales* e dei nuovi movimenti narrativisti postmoderni.

Durante gli anni Settanta, la storia di carattere eminentemente economico e di serie lasciò progressivamente il posto a una storia sociale – specialmente sviluppata in Germania – culturale – che in Nord America e Inghilterra generò la corrente della nuova storia culturale e in Italia la microstoria – e mentale – rappresentata in Francia dalla terza generazione delle *Annales* e dalla storia delle mentalità (Iggers, 1998, pag. 12).

Le grandi concezioni storiche lasciarono il posto ad approcci meno ambiziosi, ma forse anche meno aprioristici. Le strategie di ricerca cambiarono, perché si basavano meno sulle tradizionali discipline economiche, sociali e politiche per fare perno sull'antropologia, la linguistica e la semiotica (Le Goff, 1980).

I concetti di modernizzazione, industrializzazione o urbanizzazione, che erano stati alla base della costruzione di così tante monografie storiche fino agli anni '70, furono sconvolti

dalla crescente angoscia di un mondo tormentato dalla crisi economica, dalla minaccia nucleare e dalle catastrofi ecologiche. La fine della supremazia di una visione lineare, progressista, unidirezionale ed eurocentrica della storia ebbe come conseguenza una maggiore attenzione data ad alcune sfere della vita che fino a quel momento erano state lasciate da parte dagli eventi storici. La vita privata divenne un importante oggetto di studio, così come quegli aspetti della sua portata con maggiore disponibilità documentaria: infanzia, famiglia, tempo libero, o morte. Philippe Ariés e Georges Duby coordinarono in questo senso un'influente serie di volumi sulla *Storia della vita privata* (1985), che ispirò iniziative analoghe in Argentina, Cile, Brasile e Portogallo. Questo progetto era basato sull'idea che la società moderna aveva trasformato la famiglia e la sfera privata in un luogo di rifugio di fronte alla progressiva codificazione sociale. Gli autori, infatti, postularono che la crisi della stratificazione sociale tradizionale durante la seconda metà del XX secolo annunciava la transizione da un mondo moderno a un mondo postmoderno. È in questo orientamento tematico che si rese visibile l'influenza tardiva ma influente di Norbert Elias (1897-1990), la cui opera principale, *Il processo di civilizzazione*, sebbene pubblicata nel 1939, non fu realmente assimilata fino agli anni Settanta e Ottanta.

Allo stesso tempo, Le Roy Ladurie, con il suo *Montaillou*, pubblicato nel 1975, fu uno dei classici esponenti di questo cambiamento nella storiografia, del passaggio dalla macrostoria alla microstoria, dalle strutture alle esperienze, dalle condizioni materiali dell'esistenza ai modi di vita. Le categorie macro-storiche come la crisi, il mercato, le classi e lo Stato furono progressivamente sostituite da altri concetti di portata più culturalistica come quelli dello spirito mercantile, del potere, delle élite sociali o del conflitto sociale. Tutta questa mutazione delle condizioni generali del pensiero storico si concretizzò nella storia delle mentalità (Duby, 1991). La frammentazione culturale caratteristica del decennio degli anni Settanta, che portò a una "storia in briciole" (Dosse, 2010), colpì anche la scuola delle *Annales*. Le nuove tendenze storiografiche stavano minando l'egemonia dello strutturalismo braudeliano: i temi si

ampliarono e comparirono studi sulla storia di donne, come quelli di Christiane Klapisch-Zuber, Arlette Farge, Mona Ozouf e Michelle Perrot; sulla povertà, come quelli di Michel Mollat; sul mondo del lavoro, come quello di Claude Fohlen; o sulla morte, come quello di Michel Vovelle.

Allo stesso tempo, si sperimentò una maggiore apertura dal punto di vista disciplinare, creando nuove sottodiscipline come la psicostoria, la cultura popolare o la antropologia simbolica, le quali a loro volta hanno influenzato notevolmente la storiografia. Il nuovo concetto di *mentalités* designava impostazioni molto più diffuse delle idee. La mentalità si riferisce, infatti, a ciò che è condiviso dagli uomini e opera a livello dei loro comportamenti quotidiani e inconsci. Si riferisce, quindi, agli automatismi del comportamento, al contenuto impersonale del pensiero (Vovelle, 1985, pagg. 7–19).

La storia delle mentalità si associò alla storia seriale (*histoire sérielle*), nella quale lunghe sequenze di dati venivano elaborate elettronicamente. Così, ad esempio, venne analizzato il contenuto di migliaia di testamenti di un periodo e di una regione determinata, al fine di studiare il processo di secolarizzazione e l'atteggiamento nei confronti della morte. In questo senso, la storia delle mentalità rappresentò un rinnovamento e un aggiornamento piuttosto che una rottura delle correnti schematiche dei decenni precedenti. La sua intenzione era quella di salire all'ultimo piano della costruzione braudeliana, quella degli eventi e della cultura. Era un passaggio dall'infrastruttura economica alla sovrastruttura culturale.

Con tutta probabilità, lo storico più rappresentativo e influente di questa generazione è stato Georges Duby (1919-1996). Formatosi nell'era dei grandi paradigmi, la sua tesi di dottorato sul Mâconnais rispondeva ai modelli più classici della storia economica e sociale. Tuttavia, a metà degli anni Sessanta, Duby lasciò l'ortodossia delle *Annales* braudeliane per dedicarsi allo studio di alcuni temi che diverranno i più seguiti della generazione a venire: la storia delle mentalità, la riproduzione culturale e l'immaginario sociale. Un'opera

paradigmatica in questo senso è *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* (1979) (*Lo specchio del feudalesimo. Sacerdoti, guerrieri e lavoratori*), che analizzava il rapporto tra il materiale e il mentale nel corso dei cambiamenti sociali. Dove Bloch aveva analizzato la struttura sociale della società feudale, Duby studiava le immagini medievali di quella struttura. Laddove i marxisti consideravano le idee come un mero riflesso della società, Duby enfatizzava il potere dell'immaginario collettivo.

Jacques Le Goff (1924-2014), l'altro grande medievista della terza generazione delle *Annales*, si confrontò anch'egli con il tema del tempo. Dove Braudel aveva distinto tre grandi forme di quello che si potrebbe definire come "tempo obiettivo" – la lunga, la media e la corta durata – Le Goff si preoccupò delle esperienze collettive del tempo durante il medioevo, distinguendo il tempo della chiesa da quello del mercante. Si addentrò anche nel mondo dell'immaginario medievale, e con *La nascita del Purgatorio* (1981), analizzò le rappresentazioni dell'aldilà e interpretava la funzione del purgatorio come una specie di terza via dove poter dare rifugio alle attese escatologiche del mercante.

Lo sforzo di questa generazione fu concreto, inoltre, nella rinascita di due vecchi generi ormai caduti in disuso: la biografia e la storia politica. Jacques Le Goff dedicò gli ultimi anni del suo percorso scientifico allo studio di due importanti personaggi del medioevo, come San Luigi di Francia e San Francesco d'Assisi. Non meno brillante fu l'esercizio biografico di Georges Duby su Guglielmo il Mareciallo (1986).

Infine, la terza generazione delle *Annales* ebbe il merito di aver portato i libri di storia a livelli di diffusione impensabili, sia per il notevole aumento delle vendite – il *Montaillou* di Le Roy Lauderie, pubblicato nel 1975, ben presto divenne un vero best seller – come per la presenza di successo di alcuni storici come Georges Duby o Jacques Le Goff nei mass media: i loro programmi radiofonici e televisivi furono seguiti con assiduità da migliaia di spettatori.

3.3.4 Dalla svolta linguistica alle tendenze storiografiche attuali

Gli anni Settanta sono considerati un periodo essenziale per lo sviluppo della storiografia perché da quel momento presero l'avvio tutti quei movimenti che si incunearono nel nuovo contesto della "rivoluzione culturale" che produsse la rottura postmoderna (Marwick, 1998; Jameson, 1998). Di conseguenza, i paradigmi predominanti dalla Seconda guerra mondiale (su tutti, marxismo e strutturalismo) vennero spazzati via in pochi anni, e sostituiti da altre tendenze e metodologie più coerenti con i nuovi tempi e valori della società. Le nuove tendenze enfatizzarono il linguaggio sulla realtà storica stessa; i fenomeni culturali sulle strutture sociali ed economiche e la negoziazione con l'antropologia sull'economia, sulla sociologia e sulla demografia. Ma la storia dovette pagare un prezzo elevato per un cambiamento così radicale: la cosiddetta "crisi della storia", che interessò la disciplina intorno agli anni Ottanta (Noiriel, 1996).

Il postmodernismo abbandonò il pensiero unico della modernità e progresso e considerò la storia da un punto di vista poliedrico, con l'intenzione di liberarla dai tradizionali schemi accademici e metodologici, che si erano basati sulla fattibilità di una storia assimilata ai metodi scientifici e sperimentali. Il fattore più complesso di questo movimento è, probabilmente, la sua stessa definizione, perché il postmodernismo è un insieme di epistemologie e metodologie, piuttosto che una singola corrente intellettuale.

Il concetto di postmodernità cominciò a diffondersi nel 1979, con la pubblicazione del libro di Jean-François Lyotard, *La condizione postmoderna* (1981), in cui il suo autore annunciava la fine delle grandi narrazioni o le grandi interpretazioni generali come il marxismo, il Cristianesimo o l'idea di progresso. Significativamente nello stesso periodo, Lawrence Stone (1979) pubblicò la sua diagnosi sullo stato della storiografia in quel momento,

dove iniziò a descrivere ciò che chiamò la caduta dei grandi paradigmi, in riferimento soprattutto al marxismo e la scuola delle Annales.

Come è successo in molte altre occasioni, la nascita e la diffusione del postmodernismo nella storiografia si concretizzò attraverso un tentativo di reazione e di superamento rispetto alle correnti precedenti, iniziando dalla storia socioeconomica, egemonica fino agli anni Settanta. La critica postmoderna della storia sociale ed economica non rimase ancorata alla sostituzione formale e tematica rappresentata dalla storia delle mentalità. I postmoderni proposero bensì un cambiamento più radicale, le cui implicazioni superavano l'ambito intellettuale per arrivare a quello esperienziale, in un esplicito rifiuto delle teorie illustrative (Iggers, 1998). Il problema sorse nella sua crudezza quando queste posizioni radicali degenerarono in uno scetticismo paralizzante o in un relativismo dallo scopo incerto. Un'altra delle manifestazioni più specifiche del postmodernismo storiografico fu che i suoi referenti teorici non provenivano dalla disciplina storica ed erano principalmente filosofi, antropologi e critici letterari della tradizione francese, come Lyotard, Barthes, Foucault, Derrida, Deleuze e Ricoeur.

In questo nuovo contesto intellettuale, una delle applicazioni fondamentali nelle scienze sociali fu la scoperta del primato del linguaggio, dei codici e dei simboli. Il decennio degli anni Settanta fu, come era stato negli anni Venti, un periodo di intenso dialogo interdisciplinare all'interno delle scienze sociali. Furono create connessioni, specialmente tra la storia, l'antropologia e la linguistica e l'enfasi fu posta sul discorso, piuttosto che sulla struttura. Nel campo più strettamente storiografico, la generazione di storici di questo decennio reagì di fronte alla storia economica e sociale, rivendicando il ruolo della cultura con approcci chiaramente influenzati dall'antropologia.

Se la storiografia americana era quella che si adottò più rapidamente alle nuove tendenze, in Gran Bretagna il cambiamento fu visto come una trasformazione negli interessi di

ricerca. In Francia, questo spostamento si verificò nella terza generazione delle *Annales*. Nella storiografia italiana, il cambiamento portò all'emergere della “microstoria”. Tutti questi fronti di rinnovamento possono essere sintetizzati nel consolidamento di due “svolte disciplinari”, quella antropologica e quella linguistica.

Il primo di questi cambiamenti di orientamento, che alcuni hanno definito la “svolta antropologica della storia”, aveva referenti intellettuali ben localizzati: in un primo momento, l'antropologia strutturale di Claude Lévi-Strauss (1908-2009); in seguito, l'analisi di alcuni filosofi legati alla psicoanalisi, come Jacques Lacan (1901-1981), e l'antropologia post-strutturale di Georges Dumézil (1898-1986) e, soprattutto, di Michel Foucault (1926-1984). Infine, la tendenza più recente dell'antropologia simbolica, sostenuta dall'americano Clifford Geertz (1973), influenzò l'intero nuovo campo della nuova storia culturale e politica.

Tutto questo afflusso di antropologia si materializzò nella trasformazione di molti studi storici durante la fine degli anni Settanta e Ottanta, quando un gruppo di storici, tra i quali Natalie Zemon Davis, Carlo Ginzburg, Peter Burke, Robert Darnton e Simon Schama, fece un serio sforzo per rinnovare le tematiche e le metodologie in sintonia con gli esiti della nuova antropologia, di intraprendere una serie di studi sulla vita rituale nelle società dell'età moderna, la cultura popolare, le feste, le cerimonie, i culti popolari.

In questo modo, gli studi etnografici furono definitivamente incorporati nel mondo storiografico, e agli studi della prima età moderna si aggiunsero poco dopo un buon gruppo di monografie dedicate all'età medievale. Negli Stati Uniti, spiccarono gli studi agiografici di Peter Brown sul primo periodo cristiano e quelli di Patrick Geary sulla devozione delle reliquie nell'alto medioevo. Nel vecchio continente furono rilevanti le iniziative guidate da Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt dalla piattaforma costituita dall'*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*.

Parallelamente a questo reciproco arricchimento tra storia e antropologia, la disciplina storica assimilò alcune delle nuove proposte teoriche che provenivano dal campo della linguistica. Alla fine degli anni Sessanta e negli anni Settanta nacque una tripla relazione tra storia, linguistica e cultura, dal momento in cui Claude Lévi-Strauss realizzò un uso di modelli linguistici nell'interpretazione di processi sociali. A partire da Lévi-Strauss, le derivazioni della sociolinguistica applicate alla storia si moltiplicarono. L'influenza della svolta linguistica nella storiografia si concretizzò in una intensa riflessione sulla credenza tradizionale secondo la quale un'indagine storica razionale potesse permettere di arrivare ad un'autentica conoscenza del passato. Alcuni storici francesi e nordamericani furono coloro che guidarono questa riflessione, in particolare Roland Barthes e Hayden White (1973). Il *linguistic turn*, un'espressione favorita da Gustav Bergman nel 1964 e resa famosa dalla raccolta di saggi curata da Richard Rorty (1967), sebbene fosse un movimento filosofico di base, divenne presto così un'impostazione storica.

Caduti definitivamente in disuso i paradigmi storiografici del Dopoguerra, gli storici cercarono una sorta di terza via, che cercava una sintesi tra l'evoluzione culturale della storia delle mentalità e lo spostamento linguistico della nuova storia narrativa. Questa terza via diventò concreta, non senza difficoltà, in alcune aree di studio, dando vita alla microstoria, ad una nuova storia politica, ad una nuova storia culturale, alla storia sociale della lingua o alla storia religiosa.

3.3.4.1 Le storie alternative

Le correnti della nuova storia, collocate nel contesto della crisi della storia e dell'impatto dei valori del relativismo culturale e storiografico insito nel postmodernismo, ebbero come elemento centrale un recupero della narrativa storica, sottolineando la funzione

dei soggetti storici sugli oggetti. Allo stesso tempo, i nuovi storici affrontarono questioni che erano precisamente quelle che la *nouvelle histoire* aveva respinto in quanto spurie e marginali, e iniziarono a studiare documenti che fino ad allora erano stati considerati residuali o complementari: la storia orale, le fonti iconografiche, i reperti archeologici o documenti inquisitori.

Tra le correnti, un ruolo predominante è stato quello rappresentato dalla nuova storia culturale, capace di superare i paradigmi della storia sociale di stampo marxista o delle *Annales*. L'agenda della nuova storia culturale, infatti, incluse non solo un cambiamento di gusti tematici, ma anche una mutazione nel modo di affrontarli. Per questo motivo, provò a creare un resoconto integrato di tutte le manifestazioni culturali, rafforzando i legami con altre discipline come la storia dell'arte, la storia intellettuale o gli studi letterari. Allo stesso tempo, il suo riferimento principale cessò di essere la struttura, le classi sociali o le mentalità, e diventò l'individuo, il che legittimò la sua aspirazione a non essere considerato semplicemente come una continuità della storia delle mentalità (Daniel, 2005; Serna & Pons, 2013).

Alcuni storici hanno rintracciato sette caratteristiche fondamentali della nuova storia culturale (Suny, 2002). Primo, l'opposizione a qualsiasi spiegazione che segua il modello del naturalismo sociale: non ci sono istituzioni o culture che siano senza tempo, decontestualizzate o a storiche; di conseguenza, devono essere sempre studiate alla luce di un dato tempo e spazio, cioè il loro contesto. In secondo luogo, mentre le svolte storiche e linguistiche sottolineavano il peso del linguaggio nell'interpretazione e nell'evoluzione storica, la storia culturale si concentra sul potere della cultura come fonte fondamentale di comprensione storica (Sewell, 1999). In terzo luogo, una nozione "olistica" di cultura sostituisce la nozione e aspirazione della "totalità" della realtà storica marxista e della *nouvelle histoire*. La cultura è considerata un sistema coerente di simboli e significati, che deve essere decifrato dallo storico e dall'antropologo, attraverso un processo di "problematizzazione". Quarto, la svolta culturale

condivide con Foucault il sospetto per la stabilità, la razionalità, la sovranità del soggetto. Di conseguenza, la storia culturale pone maggiore enfasi sui processi di identità nazionale, sugli interessi condivisi dai gruppi sociali e sulle dinamiche del potere. In quinto luogo, la storia culturale approccia la storia di genere (*gender history*) e gli studi di scienze politiche, centrandosi su concezioni, discorsi e generazioni di potere. Sesto, la svolta culturale considera lo stile narrativo come la migliore procedura per descrivere l'esperienza sociale. Settimo, la svolta culturale si identifica con l'antropologia nella sua dimensione più etnografica, cioè in cui è capace di inserirsi in un tempo e uno spazio per analizzarne la cultura.

Un altro movimento nato in contrapposizione alle costruzioni strutturaliste, totalizzanti e quantitative dei decenni precedenti è stato quello della nuova storia narrativa (Burke, 1991, pagg. 287–305). Tale impostazione iniziò a metà degli anni Settanta con una serie di narrazioni storiche realizzate da storici dal prestigio accademico consolidato che agirono quasi per compiere un esperimento di rottura con la tradizione precedente. Un esempio paradigmatico è il libro di Natalie Z. Davis *Il ritorno di Martin Guerre* (1982). Il lettore inizia la lettura attratto da un tema di ovvie ripercussioni storiche, e finisce con la sensazione di aver letto un buon romanzo, che a sua volta non perde nulla del suo valore storico. Oggi, i nomi di Emmanuel Le Roy Ladurie, Natalie Z. Davis, Robert Darnton, Simon Schama e Carlo Ginzburg sono associati al movimento della nuova storia narrativa, il cui contributo principale è stato quello di aver recuperato l'elemento narrativo che lo storicismo classico aveva cominciato ad abbandonare. La storia narrativa differisce fundamentalmente dalla storia strutturale in due aspetti: il suo ordine è descrittivo piuttosto che analitico; e dà priorità all'uomo e al suo contesto in una rigorosa esposizione storica attraverso una struttura coerente della narrazione.

Le nuove tendenze del narrativismo e l'impegno verso la pluridisciplinarietà si concretizzarono in nuovi gusti tematici e nello sviluppo di nuove metodologie nel campo della storiografia. La più rappresentativa fra le diverse esperienze è probabilmente la microstoria,

capace a sua volta di generare correnti molto diverse al suo interno, come testimoniano le differenze tra gli esperimenti narrativisti di Carlo Ginzburg e Natalie Z. Davis e lo studio microscopico tendente al marxismo, rappresentato per esempio da *La mutazione dell'anno mille* che Guy Bois pubblicò nel 1989, su una piccola cittadina di Mâconnais. La microstoria si basò sulla narrazione di un fatto singolare con aspirazioni globalizzanti e, paradossalmente, alcuni degli esponenti di questa nuova corrente emersero dal campo del materialismo storico: alcuni notevoli storici marxisti divennero microstorici e la rivista italiana *Quaderni Storici*, con contributi di Carlo Ginzburg, Giovanni Levi o Carlo Poni, emerse come uno dei principali forum sperimentali della microstoria (Levi, 1993; Serna & Pons, 2000; Lanaro, 2011).

Durante gli anni Sessanta, una nuova concezione di cultura politica iniziò a diffondersi negli ambienti intellettuali occidentali. Questa nuova percezione permise di introdurre nel campo degli studi empirici il mondo dei valori, delle idee, delle percezioni politiche più semplici e basilari. Il concetto aveva come contributo fondamentale l'integrazione degli aspetti culturali come fattori fondamentali nella spiegazione del cambiamento sociopolitico. La storia politica cessò quindi di essere un campo limitato alle relazioni diplomatiche e agli affari di Stato, per entrare pienamente nella dimensione culturale. Per queste nuove tendenze, la politica era una realtà sociale i cui componenti erano agenti effettivi dal punto di vista storiografico, perché consentivano di entrare nel mondo del potere attraverso l'azione, i discorsi politici, i miti, i simboli, le identità, le immagini o il linguaggio come formula persuasiva (Rémond, 1996).

Insieme alla nuova storia politica, una delle correnti storiografiche che a partire dagli anni '60 conobbe un particolare interesse, soprattutto in Francia grazie a Yves-Marie Hilaire e Gérard Cholvy, fu la rinnovata storia religiosa. In questo nuovo contesto, la storia religiosa riuscì ad ampliare il numero e la profondità di temi, addentrandosi nel campo della credenza popolare, della pietà, della spiritualità, dell'influenza della religiosità nel sociale, dei

movimenti collettivi devozionali e della coesistenza di religioni diverse. In questa maniera anche la morte, l'infanzia, la pietà popolare, il purgatorio e l'emarginazione – temi spesso a metà strada tra la storia culturale e la storia religiosa – furono accolti dalla rinnovata storia religiosa. Le storie monumentali sulla morte di Michel Vovelle (1973), Philippe Ariés (1977) e Jacques Chiffolleau (1980), tutte pubblicate negli anni Settanta, divennero presto dei capisaldi di un'interessante combinazione di storia culturale, storia sociale, storia delle mentalità e storia religiosa.

Nel contesto delle recenti tendenze storiografiche, la storia sociale del linguaggio gioca un ruolo significativo come collegamento tra la storia tradizionale e i postulati radicali della svolta linguistica. Interessati alla crescente influenza della linguistica nelle scienze sociali, ma allo stesso tempo preoccupati di riportare tutto il loro buon senso alla metodologia storica, alcuni storici hanno provato, fin dagli anni '80, a realizzare una lettura del passato attraverso i significanti. Da un lato, questi storici sono partiti dalla necessità di rinnovare gli strumenti metodologici della disciplina storica attraverso le tracce lasciate dalla svolta linguistica. Dall'altro, si basavano sulla convinzione che il decostruzionismo non costituiva una soluzione, perché tutti i tentativi di rovesciare il buon senso nella metodologia storica avevano fallito. La storia sociale del linguaggio nacque allora come risultato di una combinazione tra il trionfo della storia sociale e l'influenza della svolta linguistica nella disciplina storica. Questa metodologia, che iniziò a dare i suoi frutti durante gli anni Ottanta quando fu applicata all'analisi delle società medievali e rinascimentali, ora è pienamente consolidata nel panorama storiografico internazionale (Burke, 1996, pagg. 11–50).

Una delle conseguenze più note di questa evoluzione è rappresentata dal concetto di classe sociale, che cade in disuso, e di solito viene sostituito da altre formule più integrative, coperte dalla terminologia generica di “gruppo sociale”. L'appartenenza di un individuo a uno

specifico gruppo sociale è assegnata dai concetti di identità, marcatore o codice, piuttosto che dall'acquisizione di un certo potere d'acquisto.

Con identità si identifica la coscienza di ciascuna appartenenza a un gruppo di individui, in opposizione agli altri, così come la volontà di definirsi esternamente come un membro di questo. Il marcatore è la concretizzazione materiale di quell'identità in modo che tutti, compresi gli estranei al gruppo, capiscano apertamente il suo significato (è la funzione, per esempio, degli scudi araldici nelle società tradizionali e dei distintivi sul risvolto della giacca nelle società contemporanee).

La storia sociale del linguaggio è un sintomo del crescente interesse da parte di un buon numero di storici negli ultimi trenta anni verso le pratiche e le manifestazioni quotidiane, sul solco di quella “storia dal basso” postulata e praticata da Edward P. Thompson. In Germania, “la storia della vita quotidiana” (*Alltagsgeschichte*) è stata portata avanti da storici sociali come Hans Medick (1939-), che è anche noto per i suoi contributi nel campo dell'antropologia storica e della microstoria; e in Francia, l'*histoire de la vie privée* ebbe un significato analogo. L'ascesa della storia della vita quotidiana espresse il desiderio di inserire l'esperienza umana nella storia sociale che, come abbiamo visto, durante gli anni Cinquanta e Sessanta, rischiava di diventare eccessivamente astratta, imbrigliata nei dati quantitativi nelle macrostrutture. Dal rinnovato interesse nacquero numerose correnti tese a studiare la storia della vita quotidiana, come la storia della cultura materiale, capace di mettere in contatto storici, archeologi e storici dell'arte; la storia dell'alimentazione e la storia dell'abbigliamento, declinate ai temi economici, sociali e culturali; la storia del corpo e della corporeità, con particolare attenzione alla sua pulizia e alle pratiche sessuali; la storia dell'editoria, stimolata dall'interesse verso i mezzi di comunicazione nel passato; la storia delle emozioni, volta a indagare i rapporti umani come l'amore, la gelosia, l'invidia o la rabbia.

A partire dagli anni Settanta si iniziò a diffondere anche la storia di genere (Lee Downs, 2010), in coerenza con l'ascesa della seconda ondata di femminismo e la “liberazione delle donne” che occorre soprattutto ma non esclusivamente negli Stati Uniti, e che aumentò esponenzialmente il numero di giovani studentesse e professoresse universitarie, incoraggiando molte giovani ricercatrici a concentrarsi sulla storia delle donne (Scott, 2013). Le storiche femministe, postulando che le donne siano state invisibili in passato e che il loro contributo alla storia, incluso il loro lavoro quotidiano in occupazioni molto diverse, non abbia attirato l'attenzione degli storici in generale, come è stato affermato nel volume collettivo sulle donne nella storia dell'Europa pubblicato con il titolo significativo di *Becoming Visible (Rendendosi visibili)* (Bridenthal & Koonz, 1977), iniziarono a pubblicare biografie di eroine nella lotta per l'emancipazione e volumi sul ruolo delle donne nelle società.

Infine, l'ultima corrente sviluppatasi dalla crisi della storia e dalle svolte antropologiche e linguistiche è quella costituita dagli studi subalterni e postcoloniali, impegnati nello studio di altri grandi esclusi dalle grandi narrazioni storiografiche eurocentriche (Chaturvedi, 2000). Sviluppati su impulso dello storico Ranajit Guha (1923-) e ispirati dalle teorie di Gramsci e Marx, gli studi postcoloniali tentano un'analisi culturale che combatte il dominio del modo di vedere le cose da una prospettiva occidentale e offre al suo posto una conoscenza altra. Nel caso della disciplina storica, per esempio, il post-colonialismo è stato descritto come una prospettiva che cerca di decostruire le grandi storie della storia imperialistica, specialmente attraverso lo studio dei movimenti di resistenza indigeni.

3.3.4.2 Dalla frammentazione alla sintesi

La storiografia descritta nel paragrafo precedente è, fondamentalmente, una storia di frammentazione, postmoderna nel senso del rifiuto delle tradizionali “grandi narrazioni” che

hanno contribuito a generare storie comuni, ma che allo stesso tempo anche sono state influenzate dai processi incessanti di specializzazione accademica che ha colpito sia le scienze umane che le scienze sociali e naturali. Questa iper-specializzazione ha turbato molti accademici, tra cui gli storici, che li ha portati a cercare di ottenere una sintesi più ampia. Questa tendenza alla sintesi ha anche contribuito allo sviluppo di alcune tendenze culturali del nostro tempo, in particolare i processi di globalizzazione e una maggiore consapevolezza delle trasformazioni dell'ambiente.

La storia ambientale, conosciuta in altri ambiti storiografici come *environmental history*, *écologie historique* o *Umweltgeschichte*, è una conseguenza della crescente consapevolezza delle colpe dell'essere umano nei confronti dell'ambiente (Kramer & Maza, 2002). Questa nuova tendenza è emersa incorporando diversi flussi e movimenti. I pionieri della storia ambientale provennero da due discipline già consolidate: la geografia e la storia economica. In Gran Bretagna, la figura più rappresentativa fu lo storico William G. Hoskins (1908-1992), autore di un classico in questo campo, *The Formation of the English Landscape* (1955), mentre lo storico dell'economia australiano Keith Hancock (1898-1988) ha contribuito con un altro classico sull'argomento, *Discovering Monaro: A Study of Man's Impact on his Environment* (1972). Un altro aspetto che ha contribuito alla formazione della moderna storia ambientale è quello relativa alla «geostoria» di Fernand Braudel che si concretizzò negli studi di Emmanuel Le Roy Ladurie sui contadini della Linguadoca (1966) e sulla storia del clima (1967), entrambi pubblicati nel decennio di divulgazione delle teorie sul riscaldamento globale. Gli studi sulla storia ambientale stimolarono l'interdisciplinarietà, aiutando a unire una professione frammentata, incoraggiando i suoi professionisti a guardare al mondo nel suo complesso (Sorlin & Warde, 2009).

Tra gli sforzi di sintesi più in voga figurano anche la storia mondiale e la storia globale. La *World History*, le cui origini sono ricondotte alla pubblicazione dell'opera di McNeill

(1963), è un filone storiografico che intende esaminare la storia da una prospettiva planetaria superando le visioni monoculturali e parziali. Essa rileva e analizza schemi e modelli applicabili a tutte le culture umane nell'evoluzione storica e basa il suo studio su due categorie storiografiche principali: il sincretismo (come i processi storici hanno avvicinato le culture più disparate) e la discrepanza (la varietà e le differenze tra i modelli sociali) (Manning, 2003; Olstein, 2014). Negli ultimi anni, la storia mondiale sta avendo un discreto successo in Europa e in Francia e in Italia sono state pubblicate rispettivamente l'*Histoire mondiale de France* (Boucheron, 2017) e la *Storia mondiale d'Italia* (Giardina, 2017).

La *Global history*, nata dall'interesse verso i processi globali scaturiti in seguito alla fine della Guerra fredda e ai fatti dell'11 settembre, unitamente ai processi di globalizzazione tuttora in atto, cerca di dare risposte alle sfide sociali e alla necessità di sviluppare una prospettiva del passato più inclusiva dove "i successi, i processi e i fenomeni si situano in contesto globali" (Conrad, 2017, pag. 11). Per questo motivo, i temi affrontati in un'ottica globale sono quelli della circolazione di idee e dello scambio tra persone e istituzioni (Subrahmanyam, 2014).

A sua volta, la storia globale si divide in tre varianti: quella che concepisce la *global history* come storia del tutto; quella che la definisce come storia delle connessioni; e, infine, quella che la concepisce come basata sul concetto di integrazione.

Nel primo caso, la storia di tutto è quella che accade nel mondo intero e i suoi risultati sono sintesi a grande scala di un periodo specifico; nel secondo caso, il più popolare negli ultimi anni, l'idea cardine è quella secondo la quale nessuna società vive isolata e, di conseguenza, la mobilità e le interazioni sono l'oggetto privilegiato della ricerca; nel terzo caso, la storia globale si occupa di quei processi di scambio regolari e sostenuti, capaci di influire sulla conformazione delle società (Kyle Crossley, 2008).

Tuttavia, un approccio di tipo globale denota qualche limite, come la difficoltà nel trovare spazio nella storiografia più recente a causa dei costi previsti per una ricerca di carattere globale e per la natura stessa della ricerca storica che, molte volte, non prevede una connessione globale.

Infine, l'interesse degli storici si è indirizzato anche verso un approccio comparativo. Dagli anni Cinquanta (nel 1958 fu fondata una rivista dedicata a questa metodologia, *Comparative Studies in Society and History*, tuttora attiva) ad oggi, infatti, la diffusione della storia comparativa è cresciuta tra gli storici lentamente ma progressivamente.

Il postulato principale è quello di poter realizzare comparazioni fra culture diverse e distanti per combattere l'eurocentrismo, in un'ottica molto simile a quella degli studi subalterni e postcoloniali (Detienne, 2009). La storia comparata permette numerose connessioni, inoltre, con la storia ambientale, come ha dimostrato lo studioso Jared Diamond (1937-) nei suoi *Armi, acciaio e malattie* (1997) e *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere* (2005). Oltre a questa dimensione globale, la storia comparativa è ancora praticata oggi al fine di stabilire parallelismi storici tra realtà più immediate, in particolare identificando il mondo occidentale. Questa tradizione storiografica più "classica" è stata conservata soprattutto in Gran Bretagna, tra medievalisti e altomodernisti. In questo senso possono essere evidenziati i lavori di David Abulafia (1949-), che ha compiuto uno studio comparativo tra il regno normanno della Sicilia medievale e i comuni dell'Italia settentrionale in *The Two Italies (Le due Italie, 1977)*, di Peter Burke (1937-), che ha studiato due dei centri urbani con il più alto grado di sviluppo economico e culturale dell'Europa moderna nella sua *Venezia e Amsterdam* (1994), concentrandosi sull'analisi delle élite sociali, e dell'ispanista John Elliott (1930-) che ha dedicato una monografia alla comparazione fra i due modelli di imperi atlantici, quello spagnolo e quello britannico in *Empires of the Atlantic World* (2006).

3.4 Storici e insegnanti di storia

Generalmente, gli storici sono coloro che scrivono la storia o, meglio, la storiografia, e di solito svolgono due tipi di attività: la prima consiste nella ricerca, che si esplica nella scrittura e nella diffusione della storia attraverso la pubblicazione di volumi, saggi, contributi e articoli in riviste scientifiche; la seconda è caratterizzata dal lavoro di professore, quasi sempre all'università, che consiste nel fare lezione, organizzare convegni, seminari e laboratori agli studenti. Le denominazioni che entrambe le attività ricevono sono rispettivamente “lavoro di ricerca” e “impegno didattico”.

Agli insegnanti di storia di scuola generalmente non sono assegnati obblighi di ricerca e, con alcune eccezioni, svolgono il loro lavoro secondo questo principio. Le eccezioni sono rappresentate da un gruppo minoritario che decide di avvicinarsi volontariamente alla ricerca storica, spesso con il motivo principale di ascendere nella loro carriera professionale, anche se ultimamente si riscontra una crescente attività nel campo di ricerca della didattica della storia.

Questa situazione complessa presuppone una divisione del lavoro tra ricerca e insegnamento, e tra riflessione storiografica e didattica, accettata in generale come normale, ma che crea una certa distanza tra storici, insegnanti e didattica e risulta molto negativa per l'insegnamento della storia a qualsiasi livello. Uno dei fattori decisivi nella creazione di questi rapporti è stata indubbiamente l'interferenza della politica attraverso la professionalizzazione di entrambe le attività e le regole della loro pratica e il risultato scaturitone è una gamma molto varia di situazioni (Maestro, 2002b).

Si segnalano, pertanto, di seguito le tendenze relative al ruolo dello storico e dell'insegnante nella società a partire dal XIX secolo fino alla contemporaneità.

3.4.1 La funzione sociale dello storico tra XIX e XX secolo

Nelle sue origini come pratica professionale, nel XIX secolo, il mestiere dello storico era strettamente legato allo stato-nazione e ai suoi ideali (Miralles Martínez & Alfageme González, 2013): per la prima volta, sotto la tutela dello stato liberale ottocentesco si stabilirono connessioni tra la storiografia e l'insegnamento. La storia che ne derivò serviva a dare un supporto e un elemento di legittimità allo stato funzionando, nelle parole di Jeannie Bauvois-Cauchepin (2002), “come una realtà trascendente, eterna e perfettibile”. Nel contesto della struttura nazionale, la storia aveva una funzione chiaramente pedagogica, di integrazione, e rappresentava un ruolo significativo nella scuola. I miti nazionali che erano stati creati avevano un carattere organicista e avevano lo scopo sociale di localizzare argomenti e temi imprescindibili nella fondazione dello stato-nazione. E lo stesso obiettivo si ponevano i manuali scolastici (Weber, 2015). A tale proposito, risulta emblematico l'esempio che riporta Olivier Dumoulin (2003): “[s]i l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour des nobles causes; s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieilles lois qui nous ont fait libres; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps”.

Ancora più eloquente fu l'atteggiamento degli storici durante la Prima guerra mondiale, durante la quale divennero i garanti di un supporto scientifico necessario a screditare il nemico e trascinare la popolazione dietro di loro. Come sottolinea J. Bauvois-Cauchepin, “*les histoires nationales de la fin du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle procédaient, en général, d'une culture de guerre, d'une rhétorique de guerre, d'une vision duale des sociétés simplifiée à l'extrême*” (2002, pag. 247).

Per ciò che riguarda il Regno Unito, analogamente, la storia è servita da argomento nazionalista per tutto il diciannovesimo secolo, specialmente nell'era vittoriana. La storia e la nazione erano unite con un vincolo indissolubile e questo provocò la necessità di costruire una storia che potesse servire alle pretese dello stato-nazione, ma senza dimenticare la volontà di estendere quelle idee alla popolazione nel suo insieme. Ciò è stato ottenuto attraverso due meccanismi, espliciti dal modello di fare storia di Michelet: rendere il popolo protagonista della storia nazionale e, così, avvicinare le persone comuni alla storia nazionalista (Mandler, 2002, pagg. 16–20).

Un altro esempio è costituito dallo storico spagnolo più conosciuto del diciannovesimo secolo, Modesto Lafuente, che afferma che: *“la historia se escribía, por supuesto, para ser útil, para servir a las exigencias nacionalizadoras del Estado liberal, que exigía dotar a todos los ciudadanos de referentes de identidad colectiva. La historia ya no se podía escribir para la educación del príncipe heredero, o de una minoría de privilegiados aristócratas, sino para enseñar y adoctrinar al protagonista de la historia nacional, el ciudadano”* (Pérez Garzón, 2002).

Qualcosa in più afferma Sam Wineburg (2010) quando considera che questo modo di scrivere storia da e per la nazione causò una riduzione del quadro geografico e tematico, un finalismo storiografico che limitò tutto ciò che non rendesse esplicita lode o giustificazione nei confronti della nazione e, soprattutto, una esclusione di ampi settori sociali che nella realtà non si adattavano nelle proposte unificanti del modello nazionale, specialmente per quanto riguardava il modello educativo. In un certo modo, lo storico nazionale non solo peccava di sciovinismo, ma anche rischiava di escludere una parte significativa della sua stessa società, che, in un certo senso, dibatteva sull'inclusione o sulla modifica dei contenuti storici nei curricula scolastici.

Insomma, in questa prima fase si verifica in maniera evidente ciò che Jerzy Topolsky affermava riferendosi alla storia e alla sua conoscenza come “*uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación*” (1985).

Dal punto di vista dell'insegnamento e della didattica, la storia era una disciplina che si stabiliva nei diversi livelli educativi, con lo scopo politico complementare, ma capitale, di diffondere quella interpretazione della storia nazionale verso strati sociali sempre più ampi. D'altra parte, la pedagogia ottocentesca adottò una concezione generalista e accettò una situazione tributaria al servizio delle categorie e degli scopi di ciascuna delle scienze a cui era destinata, tra cui la storiografia. Le proposte pedagogiche divennero un altro aiuto per la storiografia ufficiale nel plasmare la forma della disciplina scolastica e le domande fondamentali dell'insegnamento: dalla tipologia e dall'interpretazione dei contenuti, fino alla loro quantità e all'ordine in cui avrebbero dovuto essere appresi attraverso il manuale.

La storia insegnata, come tributaria della storiografia ufficiale, acquisì in questo primo modello la forma di un sommario mimetico e necessariamente distorto della storia accademica, riproducendo su piccola scala i temi di una specifica interpretazione del passato e incorporando, allo stesso tempo, una concezione di base distorta della conoscenza storica, non esplicita ma non meno presente ed efficace (Maestro, 2002a).

Gli obiettivi educativi e il valore sociale di questo tipo di insegnamento erano definiti dalla storiografia ufficiale: conoscere il passato nazionale per capire il presente, per creare negli studenti un senso civico di accettazione di quel presente governato dallo stato liberale, e per inculcare un sentimento patriottico di difesa della nazione costituita dai gloriosi punti di riferimento del suo passato. I discorsi preliminari delle storie generali, come quelli sopraricordati di Lafuente o di Lavisse, e le dichiarazioni degli storici abitualmente assegnavano quella stessa utilità sociale alla storiografia.

In questo contesto, l'insegnamento della storia era visto come semplice trasmissione della conoscenza attraverso un apprendimento esclusivamente meccanico. E, per questo motivo, il libro di testo, come riassunto delle storie generali, organizzato allo stesso modo, diventò un personaggio fondamentale, un ponte visibile che era capace di unire insegnamento e ricerca e che condizionò fortemente, anche fino a tempi recentissimi, l'attività dell'insegnante, che risulta essere un semplice mediatore.

3.4.2 Storici fra le Guerre mondiali

Con alcune eccezioni (in particolare quella derivata dai regimi autoritari degli anni '30 e le loro sopravvivenze), fu dopo la Prima guerra mondiale che il modello dello storico nazionale entrò in crisi e, pertanto, si cercò un nuovo riferimento in cui basare l'utilità dello storico. L'iniziale impulso nazionalista della metà del diciannovesimo secolo aveva perso forza, in gran parte a causa della profonda crisi che colpì il mondo occidentale all'inizio del XX secolo. Era necessario cercare nuove forme di giustificazione, alcune alternative a una disciplina che richiedeva un obiettivo sociale (Caspistegui, 2003). Come sottolinea Peter Mandler, nel Regno Unito la storia diminuì notevolmente nel periodo tra le due guerre e subito dopo la Seconda guerra mondiale: *“nationalist history had become less central but busier, because more controversial”* (Mandler, 2002, pag. 54). La storia non era considerata più l'unico modo per avvicinarsi al passato; nacque la corrente *dell' historical heritage*, l'invenzione delle tradizioni e il turismo alla ricerca di luoghi del passato. Eric Hobsbawm parlò della «generazione di massa o delle tradizioni» nel periodo immediatamente precedente la Prima guerra mondiale, un periodo di cambiamenti radicali nelle società nel mezzo del processo di industrializzazione e, di conseguenza, in via di trasformazione (Hobsbawm & Ranger, 2002, pagg. 263–307).

Parallelamente a questo processo, lo storico, in un crescente processo di consolidamento professionale, iniziò un processo di isolamento che lo avrebbe portato ad avere un ruolo preminente nelle università, dove ottenne uno spazio proprio e un pubblico, costituito dagli studenti. Nazione, scientificità, insegnamento: questi aspetti vennero imposti come risultato della necessità di trasmettere la ricerca, limitata al circolo universitario nel caso anglosassone; con l'istituzione di una solida rete tra tutti i livelli di istruzione in Francia; dopo il processo di unificazione, nel caso della Germania; o, nel passaggio tra XIX e XX secolo in Spagna, quando l'università diventò ciò che Ignacio Peiró chiamò “*el centro pautador de la investigación y la enseñanza de la historia española*” (Pasamar Alzuria & Peiró Martín, 2002, pag. 12).

Il periodo di convulsioni di ogni genere che ebbe luogo nei tre decenni tra il 1914 e il 1945 portò a un ripensamento del ruolo della storia. L'elemento nazionalista non era più utile, come sottolinea Peter Mandler: “*if history was inessential for national cohesion, and if national cohesion itself was in question, then wherein lay history's special capacity for training in citizenship? In any case, there were more plausible claimants for that role now, mostly from the social sciences*” (Mandler, 2002, pag. 83). In questo modo, psicologia, sociologia ed economia presero il posto della disciplina storica, sempre più auto-assorbita e focalizzata sulla propria espansione all'interno del mondo universitario. Contemporaneamente, un generale disinteresse verso la politica divenne la norma di comportamento dello storico-tipo durante il periodo tra le due guerre. Lo storico vide, infatti, che la scelta tra impegno e asepsi comportava rischi, e buona parte della professione scelse una neutralità teorica. Il ruolo dell'educatore sociale venne abbracciato da altre discipline, più propense a combinare azione e scienza.

Nel bel mezzo della Guerra fredda, le posizioni si polarizzarono sull'isolamento o sull'intenso impegno politico. I gruppi di storici vicini ai diversi partiti comunisti occidentali si dedicarono a un intenso compito di aggiornamento della visione storica verso una visione del

passato meno determinata dalle visioni di classe. Nacque così una storia sociale, che riunì elementi delle trionfanti scienze sociali con l'intenzione di rovesciare i modelli dominanti nella storia tradizionale (Hobsbawm, 2003, pagg. 181–182).

Tuttavia, il rilevante ruolo sociale di cui la storia aveva goduto dal suo consolidamento a metà del diciannovesimo secolo declinò a causa dell'isolamento, del declino dei suoi approcci e della perdita di punti di riferimento (Caspistegui, 2003, pagg. 200–201). L'impegno politico, la conversione della storia in una scienza vicino al modello delle scienze naturali e la perdita di riferimenti nazionalisti configurò un panorama in cui la storia perdeva un peso specifico in gran parte del mondo occidentale (forse con l'eccezione francese, in cui l'impulso delle *Annales* aveva permesso una solida istituzionalizzazione). Nel nuovo contesto, lo storico era sì ancora un insegnante, ma capace solo di comunicare con la comunità scientifica e scolastica. Così, la ricerca e l'insegnamento (e talvolta impegno politico e ideologico) divennero i pilastri di un'espansione e democratizzazione dell'istruzione superiore universitaria.

Tuttavia, le cose erano molto diverse per ciò che riguardava l'insegnamento non universitario. Pilar Maestro ricorda infatti che, nella prima metà del XX secolo, Erich Weniger, riconosciuto come il più importante pedagogo tedesco del suo tempo e capace di influenzare il pensiero educativo tedesco ed europeo almeno fino agli anni Settanta, difese la tesi della “indipendenza della storia”, definita come una proposta didattica che individuava nuove relazioni con la storiografia in un piano conflittuale, esigendo dalla didattica una totale indipendenza rispetto alla ricerca storica, a cui assegnò un ruolo chiaramente secondario nell'insegnamento (Mütter, 1976; Maestro, 2002b). Questa posizione radicale fu scaturita dalla reazione che l'enorme influenza che la storiografia positivista aveva avuto in Germania sull'insegnamento, fondamentalmente finalizzata allo studio rigoroso di una storia politica.

Il risultato di tale impostazione fu, quindi, che la riflessione didattica fu ridotta a un rango inferiore, al di fuori della ricerca scientifica e dell'università; e l'insegnamento della storia continuò ad essere una mera conoscenza mnemonica.

3.4.3 Storia, storici e docenti nel Dopoguerra

La storia riprese poi vigore dagli anni Sessanta, ma non tanto nel suo prestigio disciplinare, quanto nella sua attrazione popolare. Peter Mandler attribuisce il successo a tre ragioni: la gravità degli errori commessi nel XX secolo, che sembravano rendere la memoria storica un imperativo morale e lo storico responsabile di tale ricordo; la ricerca degli antenati, favorita dall'espansione dei media, che a loro volta fornirono una forma di identità più individuale e diversa delle definizioni di identità più tradizionali come classe, religione o nazione; infine, lo storico britannico sottolineava come la storia potesse offrire anche il fascino dell'esotico, tanto quanto l'Himalaya o i mari del sud fino a qualche decennio fa (Mandler, 2002). Probabilmente possono essere addotte molte altre ragioni, tuttavia è evidente che emersero da tutte una rottura dei quadri tradizionali in cui si muoveva lo storico e nuove definizioni del suo ruolo sociale. Lo storico, come rileva Dumoulin, diventò un professionista, un personaggio pubblico, cominciò a rompere il suo isolamento, in gran parte richiesto da un pubblico desideroso di nuovi riferimenti, identità, giustizia, conoscenza o curiosità. Nacquero così nuove forme di espressione storiografica e, quindi, nuove esigenze per lo storico, che a volte è tentato di abbandonare, anche momentaneamente, i rifugi sicuri dell'accademia e dell'università. A tale proposito, occorre anche ricordare che il profondo impatto del postmodernismo portò a una revisione del lavoro dello storico.

Questa situazione portò alla diversificazione dei compiti dello storico, particolarmente ben raccolti, sebbene criticamente, da Olivier Dumoulin nella prima parte del suo libro

(Dumoulin, 2003). Tuttavia, questo “nuovo” compito dello storico avviò un processo di revisione approfondita del ruolo sociale che ha esercitato nel tempo, dal momento che i suoi compiti tradizionali cominciarono a essere sostituiti da altri più nuovi. Lo storico divenne così un esperto nella sua area di competenza, qualcuno fedele ai suoi principi di ricerca, capace di utilizzare adeguatamente un metodo riconosciuto e, così, capace di svolgere un nuovo ruolo sociale (R. J. Evans, 2002). Un sintomo di tale impostazione è rappresentato dall'apparizione degli stessi storici nei media, attratti dall'interesse per la storia recente. A partire dagli anni Ottanta, in Francia, nel Regno Unito o negli Stati Uniti, il periodo turbolento 1914-1945 iniziò a essere considerato come qualcosa di sempre più distante, ma, allo stesso tempo, come qualcosa degno di essere ricordato. L'industria dell'intrattenimento iniziò a prestare attenzione a questo periodo, considerato chiave per capire cosa stesse accadendo alla fine del XX secolo. Vaste ricostruzioni drammatiche o documentarie della storia di quegli anni iniziarono a guidare una catena di prodotti e interessi e, contemporaneamente, il cinema e la televisione beneficiarono dell'esistenza di una ricca memoria filmica di quel periodo. Inoltre, fu da questi bisogni sociali che lo storico iniziò ad apparire in vari procedimenti giudiziari, in molti casi relativi al periodo nazista e alla questione ebraica.

Questa tendenza alla diffusione della conoscenza storica è ben sintetizzata dal movimento della *Public History* che, sviluppatasi a partire dagli anni Settanta nel mondo accademico britannico e statunitense, ha via via acquisito una sua specifica autonomia nei dipartimenti di storia delle maggiori università e negli istituti di conservazione dei beni culturali, storici artistici e librari, dagli archivi alle biblioteche ai musei, sia pubblici che privati. Fare *public history*, che si può definire come l'insieme eterogeneo di pratiche individuali e collettive di conoscenza della storia comunicate e diffuse in ambito pubblico (Martin & Kean, 2013; Sayer, 2015), voleva e vuole significare far uscire la storia dal mondo accademico e farla arrivare nella piazza pubblica; ciò non significa solo, per usare le parole di Serge Noiret,

insegnare e divulgare la storia legandola concretamente ai problemi attuali, sentiti e dibattuti nelle “arene pubbliche”, ma anche e soprattutto “fare una storia in contatto diretto con l’evoluzione della mentalità e del senso delle appartenenze collettive delle diverse comunità che convivono all’interno dello spazio nazionale e nel villaggio globale e valorizzare lo studio delle loro identità”; significa fare – costruire, produrre – una storia partecipata e quindi condivisa (Noiret, 2009).

Tuttavia, tale impostazione esclude alcuni storici dal consesso stesso degli storici professionisti, limitati nelle loro posizioni e chiaramente alla ricerca di certezze scientifiche. In questo modo, l’abisso tra una storia popolare e una storia accademica, che in qualche modo era già iniziata nel XIX secolo, aumentò nella seconda metà del XX. Solo quelli che avevano una concreta inclinazione ideologica, gli umanisti britannici marxisti, per esempio, mostrarono la loro intenzione di rispondere a quell’interesse attraverso la storia dal basso, espressione di E.P. Thompson del 1966 che ottenne un successo immediato: “*writing “history from below” was a creative act and a political duty, a gesture of respect to the undeservedly neglected and forgotten which signalled a revival of the causes and values they had stood for. Though they would never have put it that way, these new social historians were using the past to stimulate their moral imagination in just the way Trevelyan had prescribed as one of the most powerful functions of the discipline*” (Mandler, 2002, pag. 113).

Si richiedeva, dunque, allo storico di contribuire alla società con insegnamenti sull’educazione civica, formando virtù e abilità di base in ogni cittadino democratico per poterlo diventare pienamente. Per questo, lo storico ha dovuto “*retrouver le sens des conduites, des actes, des paroles*” (Dumoulin, 2003, pag. 48) e, sulla stessa scia, Wineburg sottolineava che “*history holds the potential, only partly realized, of humanizing us in ways offered by few other areas in the school curriculum*” (Wineburg, 2010), e questo attraverso la comprensione dell’altro: “*coming to know others, whether they live on the other side of the tracks or the other*

side of the millennium, requires the education of our sensibilities. That is what history, when taught well, gives us practice in doing. Paradoxically, what allows us to come to know others is our distrust in our capacity to know them, a skepticism about the extraordinary sense-making abilities that allow us to construct the world around us” (Wineburg, 2010).

Dal punto di vista della didattica della storia, l'emergere di una nuova storia sociale e di alcuni storici come J. Kocka, R. Kosselleck o H.U. Wehler, e di molti altri in contatto con una sociologia critica, che espresse un reale interesse per l'insegnamento della storia, insieme all'ambiente più o meno generale delle esigenze politiche e sociali, scaturì nuovi approcci. Questa confluenza di interessi si manifestò in molti modi.

In Germania, forse, uno dei più rappresentativi fu rappresentato la rivista *Geschichte und Gesellschaft*, dai primi anni '70, dove si poteva apprezzare la necessità di basare sia la storiografia che l'insegnamento della storia da una nuova posizione retta da una maggiore attenzione alla loro funzione sociale. Negli stessi anni nacquero anche riviste di didattica, guidate dagli stessi movimenti di professori innovativi, dove apparivano riflessioni di una nuova didattica caratterizzata da un approccio maggiore alla storiografia critica contemporanea (Valls Montés & Radkau, 1999). Dagli anni '80, infine, la corrente che acquistò più forza e i docenti e gli storici si sentirono più a loro agio e furono in grado di lavorare con maggiore collaborazione. Infine, le difficoltà della situazione politica tedesca negli ultimi due decenni del ventesimo secolo riguardo a questioni politicamente e socialmente complesse come la riunificazione, il revisionismo e il “dibattito degli storici” hanno avuto un profondo impatto sull'amministrazione dell'istruzione influenzando l'insegnamento della storia. Di fronte agli storici conservatori che “non potevano sopportare che la storia perdesse gradualmente il suo ruolo di educatore della nazione tedesca” (Leiberich, 1991, pag. 21), i messaggi confusi e gli ordini dell'amministrazione limitarono l'azione del personale docente.

Per ciò che concerne il mondo anglosassone, in primo luogo, è necessario sottolineare l'importanza che nella seconda metà del XX secolo ha avuto il movimento di rinnovamento degli insegnanti. Ciò era principalmente dovuto al fatto che non erano previsti programmi nazionali obbligatori, il che implicava l'assenza di curricula schiacciati o di test ufficiali a livello nazionale. È vero che c'era una storia scolastica segnata dal patriottismo e dalla storia degli eventi; tuttavia, fu così che la libertà di programmazione permise di selezionare i contenuti e sperimentare nuove formule. La necessità di pensare ai programmi stessi implicava una forma di autoriflessione sulla pratica stessa, una maggiore attività didattica relativa alla ricerca di argomenti, risorse, materiali e strumenti didattici con conseguenti dibattiti tra i docenti.

Negli anni Sessanta, lo sviluppo di questa attività iniziale coincise con l'auge della scuola comprensiva, che già esisteva dall'inizio del secolo (Rubinstein & Simon, 1973), ma che trovò il suo slancio nel sostegno dell'amministrazione laburista di fronte alla necessità di proporre una scuola diversa e multiculturale con nuovi obiettivi educativi, dopo la guerra mondiale e i risultati dei processi di decolonizzazione. Nell'insegnamento della storia questo imponeva la necessità di rompere con la vecchia storia patriottica, data la chiara realtà del multiculturalismo in classe. Il progetto specifico che più chiaramente serviva a questi scopi era quello auspicato da L. Stenhouse sotto il nome di *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1970). La nuova concezione concentrò da un lato nella selezione di temi caldi dell'attualità che potevano suscitare l'interesse degli studenti, nell'uso preferenziale del dibattito come metodologia supportata dall'uso di dossier precedentemente selezionati, ma aperti, e, dall'altro, in un cambiamento radicale del ruolo dell'insegnante, moderatore neutrale dei dibattiti.

Questi presupposti della pratica erano basati su un rifiuto frontale delle teorie positiviste e della loro concezione della scienza, e quindi della loro corrispondente concezione storiografica. In classe significavano un utilizzo dell'interpretazione storica e uno spiccato

interesse nella selezione di argomenti che, uscendo dalla rigida costruzione della storia accademica, cercassero l'ispirazione nei problemi sociali, aprendosi così a varie discipline sociali e concentrandosi nel formare la consapevolezza critica degli studenti. I risultati di tale impostazione, sebbene il progetto non fosse esente da limitazioni e difficoltà nell'applicazione, furono rilevanti. Infatti, grazie all'esperienza dell'*Humanities Curriculum Project* emersero una serie di nuove ricerche che favorirono lo sviluppo di un secondo momento di riflessione sull'insegnamento della storia, che portò per esempio alla creazione del *S.C.H. (Schools Council History) 13-16 Project*, i cui principali obiettivi erano la lotta contro le manipolazioni della storia tradizionale e lo sviluppo del pensiero critico dello studente (Shemilt, 1980). Tuttavia, l'amministrazione conservatrice, con i suoi piani di riforma alla ricerca dell'insegnamento tradizionale, in cui «si imparano a memoria i nomi dei buoni re e regine d'Inghilterra, battaglie, fatti e tutti gli eventi gloriosi del nostro passato», come dichiarò il Primo Ministro Margaret Thatcher (Maestro, 2002b, pag. 45), ha sollevato la necessità di controllare l'educazione, e in particolare l'insegnamento della storia, attraverso l'imposizione del *National Curriculum*.

Nella Francia del Dopoguerra, l'opposizione al modello tradizionale operava da due fronti composti e strettamente collegati da docenti e storici, capaci di collaborare in tutti i tipi di attività, frequentando insieme grandi congressi e dibattiti, condividendo le responsabilità delle politiche educative, pubblicando su riviste comuni ed esprimendosi in forum pubblici. Infatti, le critiche degli storici delle *Annales* contro la vecchia storiografia furono condotte in accordo con quelle fatte da professori ed educatori, convenendo che l'eredità dominante di tale impostazione storiografica rimase intatta nei programmi, negli esami nazionali e nei libri di testo nonostante un apparente rinnovamento del contenuto. Per esempio, nel 1978, dalle pagine de *L'encyclopédie de l'Histoire*, diretta da Jacques Le Goff, Dominique Julia affermò: «*si un nombre croissant de maîtres récuse la mythologie véhiculé par les manuels traditionnels, ils*

ne sont pas préparés à les remplacer. Le petit "Lavisse" a fait son temps... Les intérêts qui fondent les recherches actuelles des historiens n'ont pénétré à l'école que latéralement et par adjonction au récit continu des origines à nos jours"; e allo stesso modo si pronunciarono Mona Ozuf (1984) e Suzanne Citron (1984, 1987). La lista dei lavori in forma di articoli, libri, atti di convegni, resoconti di dibattiti e, anche, programmi audiovisivi sul tema dell'insegnamento della storia divenne presto enorme, contando tra i firmatari Febvre, Labrousse, Duby, Mandrou, Ariés, Piganiol e Chesneaux.

Tuttavia, l'amministrazione ebbe un atteggiamento titubante in questo processo, specialmente in una delle più importanti riforme dell'insegnamento della storia, l'introduzione dell'*éveil* nella Scuola primaria nel 1969, che interessò un gruppo di materie, tra cui la storia. Fu un cambiamento che intendeva superare l'atteggiamento passivo degli alunni e dell'insegnamento accademico. Tuttavia, le istruzioni su come condurre l'*éveil* in storia non arrivarono fino al 1977, 1978 e 1980 per le tre fasi degli studenti tra i 6 e gli 11 anni, il che significava lasciare un gran numero di insegnanti senza alcuna direttiva. La ricerca, in seguito, ha dimostrato che la maggior parte degli insegnanti erano tornati al loro insegnamento tradizionale, mentre altri desiderosi di innovare hanno dovuto affrontare grandi difficoltà e ordini contraddittori. Gli stessi storici coinvolti alla guida della Commissione per le riforme, come Braudel nel 1969 o Le Goff nel 1984, non riuscirono a superare le disfunzioni dell'amministrazione e la resistenza di un folto gruppo di professori ad abbandonare l'educazione tradizionale e le critiche all'*éveil*, e di conseguenza alla nuova storiografia e ai professori innovatori, sono diventate sempre più virulente dagli anni Settanta e Ottanta. Per esempio, nel 1980 un professore conservatore premiato da varie accademie, Paul Guth, scrisse un appello sotto il titolo di *Lettre ouverte aux futurs illetrés*, a difesa della storia nazionale e avvertendo del pericolo della perniciosa alleanza tra insegnanti di storia e storici, accusati non solo di produrre futuri ignoranti, ma anche di uccidere la stessa storia. E alla stessa maniera,

Michel Debré, leader dell'organizzazione gollista antieuropeista *Comité pour l'indépendance et l'unité de la France*, denunciò la “snazionalizzazione” dei programmi di storia del primo governo Mitterrand e dell'allora ministro dell'educazione Alain Savary, adducendo una connessione evidente tra la rimozione dello studio delle glorie nazionali e la scomparsa della idea stessa di Francia nel suo destino globale.

In questa maniera, il dibattito alimentato dagli storici e dai media più conservatori, insieme alla colpevole rigidità dell'amministrazione, favorì la divisione interna del corpo docente ostacolando anche quella che era stata una buona comprensione tra professori e storici, facilitando il ritorno ad una storia cronologica, nazionale e patriottica.

3.4.4 Storici e insegnanti durante la crisi della storia

La situazione ereditata dal periodo del Dopoguerra ha lasciato l'insegnamento della storia e la funzione dello storico in una situazione di ambiguità e di pericolo (Prats Cuevas, 2016). Da un lato, si riconosce un certo tentativo di sperimentazione e di innovazione delle pratiche, riscontrabili in ambito accademico nelle impostazioni storiografiche derivate dalla svolta postmoderna e in ambito scolastico dalle numerose esperienze didattiche attive portate avanti da numerosi docenti sulla scia dei progetti sopraricordati; dall'altro, è stato rintracciato negli ambienti universitari un marcato ritiro di molti professori verso certezze positiviste, come se il positivismo di radice tedesca del XIX secolo fosse “*la última fortaleza donde ha de refugiarse nuestra disciplina después de la caída del marxismo y Annales*” (Barros, 2014, pag. 143), che si riflette verso delle scelte didattiche tradizionali e trasmissive.

Partendo dall'esperienza di “*Historia a Debate*” come piattaforma internazionale per esaminare l'evoluzione della disciplina storica (Barros, 2010), si può notare che in questo secondo decennio si sia verificato un chiaro ritiro di molti docenti, inclusi i protagonisti della

rivoluzione storiografica del XX secolo, verso posizioni tradizionali prevedenti la possibilità di rintracciare la storia “esattamente come è stata”. Questa nozione oggettivista totale è tuttavia estranea a ciò che oggi viene inteso come metodo scientifico e diventa, piuttosto, ciò che un tempo si chiamava in maniera peggiorativa “scientificismo”. Si tratta di un positivismo che restringe e limita la ricerca a una pratica empirica elementare e che prevede l'uso delle fonti come unico criterio per definire un'attività come scientifica (López Civeira, 2008). Tuttavia, questo iperoggettivismo contraddice l'intrusione del soggetto cognitivo nell'indagine, lo storico, e la cui risultante verità arriva a essere una conseguenza della ricostruzione paziente e creativa dell'oggetto da parte del ricercatore.

Le ragioni di tale impostazione arroccatasi sulle posizioni di un nuovo positivismo possono essere molteplici: la politica conservatrice egemonica dopo la caduta del Muro di Berlino che ha colpito le scienze umane in Europa e in America; il declino delle tendenze storiografiche critiche e impegnate degli anni Sessanta e Settanta come il marxismo o la scuola delle *Annales*, che lasciò spazio a una nuova storia *événementielle*, superficiale e descrittiva, interessata alle biografie dei grandi uomini, alla storia politica, diplomatica e militare; un contesto involutivo generale di isolamento nel mondo accademico talvolta volontario; il successo durante gli anni Novanta di valori e ideologie ostili alla storia tanto sul piano accademico quanto su quello politico.

Secondo *Historia a Debate*, di fronte a tale situazione, che relega lo storico a un isolamento che lo priva di una vera funzione sociale, è necessario pensare, creare e definire un nuovo paradigma storiografico che possa dare dignità e ridare senso al mestiere di storico nel XXI secolo.

Nel XX secolo furono i movimenti sociali tradizionali, tra cui il nazionalismo, ad accompagnare il rinnovamento storiografico del positivismo rankeano (gli storici positivisti facevano parte del movimento politico-sociale dominante e lottavano con le loro opere per il

successo e il consolidamento dello stato-nazione); negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, il marxismo e la scuola delle *Annales* hanno potuto svilupparsi fino a diventare correnti egemoniche grazie ai movimenti sociali operai, studenteschi e di massa; più recentemente sono stati i movimenti femministi, ecologisti, pacifisti e di antiglobalizzazione i nuovi focus di ricerca. Infine, dal 2011 si sta vivendo, soprattutto in Europa e America, una mobilitazione mondiale di indignazione sociale come non si vedeva dal maggio 1968. Iniziata a Tunisi, questo movimento sociale di dimensioni globali arrivò in Spagna (15M), dove si coniò il termine *indignados*, negli Stati Uniti (*Occupy Wall Street*), in Francia (*Nuit debout*), in Grecia (le manifestazioni di piazza Syntagma), in Messico (*Yosoyl32*), in Brasile e in altri paesi, spesso in concomitanza con la richiesta ai governi di azioni atte a prevenire il riscaldamento globale e il cambiamento climatico (*Fridays for Future*). In tutti i casi, gli studenti (come nel '68), e in particolare i laureati, costituiscono la parte più attiva di questo nuovo ciclo storico di mobilitazioni sociali giovanili, critico nei confronti del capitalismo globale. Questo movimento degli indignati dimostra ancora una volta che la società civile globale sia in grado di reinventarsi; di conseguenza, la storiografia deve cambiare il proprio modello di ricerca secondo questi ultimi accadimenti (Barros, 2018).

In questo contesto, il movimento *Historia a Debate*, nato nel 1993 con la collaborazione delle riviste *Annales* e *Past and Present* e promosso da Carlos Barros dell'Università di Santiago de Compostela, afferma che il positivismo e il postmodernismo debbano essere superati dalla costruzione di nuovi paradigmi, capaci così di assicurare «*un lugar en el siglo XXI, que no desmerezca al espacio ocupado por la historia profesional en el siglo XX*» (Barros, 2014, pag. 156). Più di vent'anni di esperienza, proposte, dibattiti e ricerche mostrano la necessità e la fattibilità del nuovo paradigma – «consenso» secondo Thomas Kuhn – che è praticato, senza pensieri unici, combinando costantemente il dibattito con accordi successivi, imparando dai diversi interlocutori, dentro o fuori dalla rete, per profilare dinamicamente le

posizioni metodologiche e storiografiche, epistemologiche e sociali. Infatti, secondo il filosofo statunitense, le scienze non avanzano per accumulazione, ma per rotture; e ogni nuovo paradigma mantiene parte del paradigma precedente in un nuovo contesto storico e storiografico. Così, per esempio, le *Annales* e il marxismo appresero dal positivismo il rigore documentale attraverso l'uso critico delle fonti, ma in un contesto ben differente da quello connotato dall'Europa nazionalista di inizio XIX secolo.

Partendo da questi presupposti, Barros e *Historia a Debate* riconoscono e riformulano tre grandi temi tipici della storiografia degli anni del Dopoguerra: la necessità di fare una storia globale, in contrasto con la crescente frammentazione della pratica storiografica; l'esigenza di una storia impegnata verso il passato e capace di proiettarsi verso il futuro; e, infine, il bisogno di fare una storia maggiormente pensata, cioè che sia in grado di riflettere sul metodo, sulla storiografia e sulla teoria (Guerrero Alonso, 2011).

Con queste premesse il nuovo concetto di storia elaborato da *Historia a Debate* prende il nome di «scienza con soggetto». Si tratta di una scienza storica con un doppio protagonista: sociale (l'agente storico) e cognitivo (lo storico). Nel primo caso, si cerca di non dimenticare, nei tempi del ritorno della storia tradizionale, il ruolo dell'azione collettiva nella storia: un contributo antico e attuale del marxismo storiografico. Nel secondo caso, risiede il concetto epistemologico che prevede la reintroduzione della condizione soggettiva dello storico e della comunità di storici nella creazione della storia.

La novità di *Historia a Debate* si concentra su questo secondo punto: sulla volontà di mantenere in contatto la comunità degli storici e la sociabilità accademica, incentrata su un rinnovato interesse collettivo e generazionale per la riflessione e l'autoriflessione sul mestiere e la scrittura della storia, attraverso l'internet.

Si tratta pertanto di una storiografia digitale, in grado di scambiare dibattiti e consensi in tempo reale con la partecipazione di colleghi di centinaia di università, utilizzando un mezzo

accademico di comunicazione impensabile per le tendenze storiografiche precedenti. Grazie a questo, è stato praticato, in rete, un'immediata storiografia che consente, insieme all'organizzazione di macro-congressi, di organizzare dibattiti, percepire i cambiamenti nella comunità internazionale di storici da una prospettiva privilegiata e fare proposte con possibilità di una grande diffusione nazionale e internazionale.

La storiografia dell'immediato che si riesce così a creare è capace di prolungare fino ad oggi e proiettare la ricerca storica al domani. Di fronte a coloro che lamentano e demonizzano il presentismo della nuova società dell'informazione, si può costruire sul terreno del concetto di storia immediata la riflessione, il dibattito e la ricerca partecipativa degli storici su fatti, processi e movimenti sociali, attuali o recenti, di rilevanza storica.

I cambiamenti che hanno colpito la società negli ultimi trent'anni, quindi, hanno modificato tutte le attività umane e di conseguenza anche quelle legate alla ricerca storica e al mestiere stesso di storico. Lo storico, infatti, al giorno d'oggi, vive in una condizione difficile e di isolamento; come abbiamo ricordato, spesso è un intellettuale immerso in una società plurale, multiculturale, democratica, matura, alfabetizzata e che si scontra con il successo di altre forme di narrazione storica, come il giornalismo o la letteratura, meno rigorosi, ma che spesso, come ha detto Pablo Sánchez León: "*resultan más sensibles al público que muchos de los sesudos estudios del historiador*" (Sánchez León & Izquierdo, 2008, pag. 141).

Ciò, secondo Alfonso Manjón Esteban (2011), non significa che lo storico abbia smesso di avere un ruolo egemonico nella sua area, né che la sua produzione scritta sia meno comprensibile per la società (anche se più complessa), né che ha smesso di essere un creatore di immagini sociali, un agente in grado di dire la verità al potere o un agitatore di coscienza. Significa, invece, che lo storico deve riappropriarsi del ruolo intellettuale che gli compete.

Tuttavia, non è facile definire esattamente quale sia il significato di "intellettuale". Il termine proviene dal latino *intellectualis*, che fa riferimento all'essere dotato di intelligenza e,

pertanto, capace di comprendere e risolvere i problemi della realtà. L'intellettuale è, così, quella persona che è stata formata, istruita accademicamente, e che in numerose occasioni detiene una certa rilevanza pubblica nel prendere decisioni tra le diverse possibilità di soluzione al sorgere di un problema. Questa possibilità di scelta afferma tradizionalmente che l'intellettuale, nel giudicare la realtà secondo una certa opzione o comprensione del mondo, ha basato la sua posizione su una specifica attribuzione o affinità ideologica, morale o di gruppo. Ciò rende di conseguenza che il contenuto dell'attività sviluppata da ciascun intellettuale, così come il pensiero contenuto nel suo lavoro, determinino il significato del suo contributo sociale e culturale. Questo è il motivo per cui normalmente ci si trova di fronte a un concetto piuttosto plurale della figura dell'intellettuale.

Tuttavia, cercando di voler astrarre il concetto di intellettuale, si potrebbe definirlo come *“un individuo dotato de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, filosofía u opinión para y en favor de un público”* (Said, 1996, pagg. 29–30). L'intellettuale è un agente incaricato di far progredire la scienza con i suoi studi, con le sue riflessioni. E nella misura in cui ciò viene raggiunto, specialmente in quel ramo della scienza legato allo studio della realtà sociale, ci si rende conto che questo progresso si traduce nella creazione di discorsi che incorporano opinioni, valori e ideologie che ordinano e organizzano l'interpretazione della società in cui viviamo. Va notato, tuttavia, che questo fenomeno si verifica non solo a livello cittadino, ma anche a livello professionale, poiché il progresso della scienza mira anche alla formazione e all'incentivazione del potenziale individuale di altri intellettuali. Queste impostazioni, inoltre, possono avere ripercussioni pubbliche maggiori o minori a seconda della diffusione data a ciascuna di esse. E possono avere una maggiore o minore accettazione nella società e nel cittadino medio a seconda dello stato dell'opinione generalizzata del paese, della normalità istituzionale con cui si sviluppano gli organi politici e amministrativi della nazione o dell'insieme di interpretazioni che gli intellettuali hanno dato al

problema concreto che affrontiamo. Nondimeno, in termini generali, si può affermare che sono responsabili della generazione dell'opinione e, quindi, dell'evoluzione o della trasformazione dell'immagine della nostra cultura e dei nostri valori come comunità. Questa trasformazione si riflette, infine, direttamente o indirettamente nel comportamento quotidiano e nel pensiero dei cittadini, capaci a loro volta di generare opinioni e comportamenti sociali. Come disse Antonio Gramsci: “Non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*. Ogni uomo, infine, all'infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un “filosofo”, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare” (1996, pag. 21).

Manjón Esteban (2011), dunque, ha rintracciato alcune funzioni proprie dell'intellettuale, e quindi anche dello storico, caratteristiche di cui deve riappropriarsi per avere un ruolo determinante nel XXI secolo: essere un agente che legittima o contraddice il potere; esercitare la capacità di *image-maker*; essere una guida sociale; dotare la società di una missione morale; rappresentare un ruolo di mediatore e di traduttore tra le diverse manifestazioni culturali.

La prima funzione tra quelle sopraricordate è quella legata alla capacità dell'intellettuale di avallare o combattere il potere. Edward Shils affermò che gli intellettuali “*o están en contra de las normas dominantes, o bien, de una manera básicamente acomodaticia, trabajan para ofrecer orden y continuidad en la vida pública*” (Shils, 1958). In questo modo, l'intellettuale diventa il primo agente incaricato di mettere in discussione il nazionalismo patriottico, il pensiero corporativo e il sentimento di superiorità di classe, razziale o sessuale; un essere a parte, qualcuno capace di dire la verità al potere, un individuo duro, eloquente, immensamente coraggioso e indurito per il quale nessun potere mondano è troppo

grande e imponente per non criticarlo e censurarlo con tutte le intenzioni. Lo storico, in questo senso, agisce denunciando le manipolazioni politiche e gli usi ideologici che possono essere fatti del passato (Said, 1996, pagg. 15–27). Dello stesso pensiero è lo storico Witold Kula, il quale afferma che il compito principale degli storici è quello di “liberare la società dei miti che essa stessa ha creato” (Kula, 1990, pag. 27).

In secondo luogo, l'intellettuale è creatore di un immaginario che ricostruisce o ridefinisce la realtà sociale in cui vive. Il ruolo dello storico è, in questo campo, significativo perché non si dedica esclusivamente all'analisi del passato ma alla comprensione del mondo in cui vive dalla comprensione dell'evoluzione del passato. In questo senso, lo storico, conferendo un certo senso a quel mondo in cui si sviluppa secondo specifici schemi o interpretazioni storiche, crea un immaginario su cui si basa la cultura, che alla fine è ciò che determina in gran parte l'azione umana (Cabrera, 2008).

L'intellettuale esercita, inoltre, la funzione di guida sociale. La ragione di tale compito è riscontrabile dal fatto che nessuno come lui può interpretare la società in cui vive a livello globale. Questo è il motivo per cui deve agire come una figura in grado di dire la propria verità al potere, come guida in grado di portare avanti inevitabili processi di consapevolezza sociale o agire come capo di protesta contro l'ingiustizia. Álvaro Ferrary sostiene che questa funzione sia “*a causa de sus elevados niveles de conocimiento, de su finura cultural y, por tanto, de sus superiores facultades racionales*” (1999, pag. 297).

La figura dello storico svolge in questo senso un ruolo altrettanto importante. Per cominciare, va notato che, come ha detto José María Mínguez, lo storico deve sentire un ruolo di responsabilità speciale ed esigente nel futuro dell'attuale civiltà, dal momento che dal “*observatorio privilegiado en que se encuentra, desde el conocimiento de las claves elementales para la interpretación del comportamiento de las sociedades pretéritas y, al mismo tiempo, desde su inserción preocupada en la sociedad en que vive, [...] no sólo está legitimado*

para realizar un análisis particularmente certero de la sociedad actual, sino que además cuenta con medios de intervención en ella tan poderosos que la utilización irresponsable de los mismos puede arrastrar graves consecuencias” (Mínguez, 2011, pagg. 34–35). Tale responsabilità deve essere esercitata agendo come coscienza critica della società, smascherando *“las mistificaciones ideológicas de la realidad y socavando, de ese modo, las relaciones de dominación basadas en ellas”* (Cabrera, 2008, pag. 56). In questo modo, ciò che lo storico fa è insegnare al mondo a mantenere un atteggiamento critico, a costruire possibilità interpretative che possano portare a comprendere meglio la realtà che vive.

Il ruolo dello storico come guida sociale in grado di dare al cittadino una coscienza storica e un atteggiamento critico è un elemento rivelatore della funzione sociale assegnatagli (Detti, 2018). Tra l'altro, perché nell'esercizio di questa funzione, il cittadino costruisce un'idea più chiara delle possibilità storiche della sua esistenza e, quindi, un'idea più chiara del presente e del futuro. Non c'è dubbio, in questo senso, che il futuro è sempre un'entità incerta ed esposta a una serie di fattori in grado di alterare il corso naturale dell'evoluzione umana. Eppure, è anche evidente che una conoscenza più approfondita e storica del presente e del passato consente di comprendere meglio la razionalità e le cause dell'apparizione di determinati comportamenti sociali, consente di interpretare le tendenze sociali che si verificano, anticipare quali opzioni saranno un domani probabili e possibili. A questo proposito, Antonio Maravall scrisse: *“la Historia nos libera, pues, de los errores pasados y también de los presentes en la medida en que dependen de la herencia recibida. Pero quizá lo más justo sería decir que nos libera de esos errores para permitirnos caer en otros. La Historia no es nunca solución. En el laberinto de dificultades en que cada circunstancia consiste no nos revela jamás la salida [...]”. La Historia no es un repertorio de soluciones ni mucho menos de sistemas. Lo es, en todo caso, de problemas, y hasta lo que un día pareció solución válida para cualquiera de éstos, luego*

queda más bien como la forma de un error. Por eso la Historia es una serie de tentativas, de ensayos” (1958, pagg. 251–252).

Oltre a questa funzione di guida sociale, all'intellettuale viene assegnata una missione morale – sebbene alcuni autori non accettano questa teoria e ritengono che non spetti agli storici dare lezioni morali (Mandler, 2006) –, non tanto nel senso di dare al cittadino valori trascendenti o metafisici, quanto nel senso di “*alumbrar nuevos proyectos, [y] proponer nuevos modos de ser y vivir*” (Marina, 1997, pag. 121).

Anche il ruolo dello storico in questo senso è notevole, perché è in grado di conoscere e comprendere meglio di chiunque altro i valori passati e presenti che definiscono e hanno definito la società. Nel descrivere, comprendere e spiegare il passato, crea modelli strutturali di trasformazione storica e arricchisce una visione del presente attraverso la creazione di analogie tra le due temporalità senza la necessità di mantenere una visione statica e permanente del mondo e della storia. La storia serve quindi a preservare la memoria e i valori del passato, ma anche a creare valori sociali in grado di modificare la stessa identità sociale e promuovere sentimenti di appartenenza tra i cittadini in una società democratica.

L'intellettuale (e quindi lo storico) dovrebbe anche avere la funzione di rappresentare un ruolo di mediatore e traduttore tra le diverse manifestazioni culturali. Infatti, in una società democratica, l'intellettuale dovrebbe trasmettere alla società un'immagine più vicina di quelle culture e pensieri che sono più estranei, in modo da poter ottenere un contatto e una comprensione reciproca tra le diverse parti. In questa funzione, lo storico dovrebbe assumere un ruolo preminente nel dibattito pubblico, poiché la sua maggiore conoscenza della storia di quelle civiltà che, in continuo movimento, hanno lasciato numerosi segni nella cultura del paese, lo rendono un agente in grado di comunicare meglio con quelle culture e di “*entrar en su personalidad, ver con su mirada, experimentar con su sensibilidad, [y] juzgar según sus criterios*” (Prost, 1996, pag. 169). A questo proposito, Miguel Ángel Cabrera (2008) afferma:

“El historiador no es tanto el juez de las disputas como un generador de las capacidades que permiten participar, con sensibilidad y conciencia histórica críticas, en tales debates públicos, en el entendimiento de que el libre debate enriquece la democracia y resulta vital para ésta, y de que, por el contrario, la existencia de identidades exclusivistas sin debate entre ellas es indeseable por amenazar el pluralismo”. Insomma, per usare le parole di Beatrice Borghi, la conoscenza storica “può essere anche un antidoto agli atteggiamenti irrazionali affioranti dal passato e su cui divengono facili le speculazioni attualistiche, poiché conoscere se stessi e gli altri costituisce da sempre una delle migliori contromisure all’incomprensione e all’ostilità” (Borghi, 2016b, pag. 254).

Ciononostante, di fronte a queste affermazioni e propositi, la posizione assunta dalle istituzioni scolastiche e dal mondo dell’educazione in generale risulta essere spesso vacillante.

Per esempio, in Inghilterra, nel 2011 sono sorte polemiche sui contenuti dell’insegnamento della storia. Dopo alcuni anni in cui prevaleva l’apprendimento storico basato sulla comprensione dei fenomeni storici, attraverso studi di determinati eventi o fasi, alcuni consiglieri del governo di David Cameron affermarono di voler tornare a una storia basata sulla storia delle glorie nazionali. Queste erano le proposte che il Segretario alla Pubblica Istruzione del governo di Cameron, Michael Gove, aveva annunciato alla Conferenza del Partito conservatore, affermando formalmente che i programmi di storia nell’istruzione secondaria dovevano essere rivisti. La sua proposta si basava sul rapporto di Simon Schama, professore di storia all’Università di New York, che auspicava un ritorno alla storia al fine di favorire un senso di identità nazionale britannica. Si trattava di rivendicare un ruolo ideologico e stimolante di sentimenti patriottici e dimenticare la complessità della comprensione del passato a favore di una storia che richiedeva una pratica didattica fondamentalmente mnemonica e legata al supposto genio britannico. Di fronte a queste posizioni, è emersa una resistenza, capeggiata da Richard Evans, preside della Facoltà di Storia di Cambridge, che ha

denunciato i piani del governo Tory, che intende mantenere e approfondire l'insegnamento di una storia scientifica nell'educazione, (R. J. Evans, 2011).

Discussioni su questo argomento sono state condotte in molti altri paesi. Negli ultimi mesi del terzo governo Berlusconi, è stata redatta una bozza di riforma del curriculum che ha soppresso parte della storia dell'istruzione primaria e, in parte, dell'istruzione secondaria (Dondarini, 2008). In Spagna si ricorda il dibattito delle *Humanidades*, che si riferiva quasi esclusivamente ai programmi di storia, e all'interno del quale la maggior parte dei partecipanti erano politici e giornalisti, alcuni presumibilmente ex esperti, e pochi, pochissimi storici e nessun esperto in didattica della storia. Il progetto di decreto dell'allora ministro Esperanza Aguirre divenne un catalizzatore di posizioni politiche, ideologiche, sociologiche e, solo in misura minore, di questioni educative. Nel dibattito si mescolarono la concezione dello Stato e le idee stereotipate più volgari dal punto di vista antropologico, le contraddizioni dei partiti politici, le pressioni degli elettori nazionalisti (spagnoli, catalani e baschi) e gli adeguamenti dei conti con la legislazione socialista sull'istruzione nei governi precedenti (Prats Cuevas, 1999).

Tutti questi dibattiti si sono riflettuti e si riflettono tuttora sullo stato della scuola e, di conseguenza, dell'insegnamento della storia. A titolo esemplificativo, Levstik (2008) sottolinea, infatti, che uno studio condotto negli Stati Uniti nei primi anni '90 del secolo scorso ha rivelato che ci sono stati pochissimi cambiamenti nella pratica dell'insegnamento degli studi sociali, e in particolare della storia, dall'inizio del XX secolo.

La scuola, infatti, al giorno d'oggi, pur non essendo più una istituzione elitaria destinata ai bambini delle famiglie più ricche, non è molto cambiata dalla situazione in cui l'aveva lasciata la Seconda guerra mondiale. Per questo motivo, Tonucci afferma: «*la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos*» (1990). Si tratta, aggiunge Estepa Giménez, di una scuola trasmissiva e tradizionale, perché si basa su tre presupposti fondamentali: l'alunno

non sa e va a scuola per imparare, il professore sa e va a scuola per insegnare a chi non sa e, infine, l'intelligenza è un contenitore vuoto che si riempie progressivamente per accumulazione di conoscenze (Estepa Giménez, 2017, pag. 14). Questa scuola in cui predomina il modello didattico tradizionale, con l'evoluzione sociale è diventata una scuola più moderna, ma solo negli aspetti più esterni, poiché, ad esempio, vuole promuovere la creatività, il protagonismo e le attività dello studente, ma non gli insegna a scegliere o indagare, incoraggia la curiosità degli studenti ma senza fare domande o desidera aprirsi agli studenti ma senza cambiare il contenuto dell'insegnamento; mira, alla fine, a modernizzare i libri di testo, ma introducendo cambiamenti più nel formato, come quello elettronico, che nei contenuti e nelle attività (Chomsky, 2019). Questi cambiamenti superficiali non modificano i pilastri che definiscono il modello didattico tradizionale, un modello che mira a formare gli studenti fornendo loro informazioni fondamentali della cultura attuale. Si tratta di un modello ossessionato dal contenuto, connotato da una prospettiva piuttosto enciclopedica e con un carattere cumulativo e tendente alla frammentazione.

Per quanto riguarda il modo di insegnare, la metodologia didattica si basa sulla convinzione che sia sufficiente una buona padronanza della materia da parte dell'insegnante, che, come normale metodo di insegnamento, utilizza la trasmissione verbale per trasmettere i contenuti; e si basa sul libro di testo e, in molti casi, sulle TIC come risorse di base. Ciò può essere accompagnato dalla realizzazione di una serie di attività – o meglio, esercizi –, con l'intenzione di rafforzare o illustrare la trasmissione di conoscenze. La relazione fondamentale è tra l'insegnante e ogni studente, poiché gli scambi orizzontali tra gli studenti sono difficilmente favoriti, anche perché gli studenti sono considerati come coloro che non sanno. Tale impostazione è ampiamente diffusa in ambito europeo, come segnala il primo *Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia* tenutosi a Santiago de Compostela nel 2010 (López Facal et al., 2011) e in ambito latinoamericano (Plá Pérez & Pagès Blanch, 2014). A

questo proposito valgono le parole di Pedro Miralles: *«la enseñanza de la historia ha respondido y responde, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo. Esta metodología se caracteriza por la explicación del profesor y o la lectura por el alumnado del libro de texto y la aclaración por el profesor de algunos conceptos a la vez que se le indica lo más importante para que el alumno subraye. A continuación, el estudiante realiza las actividades del libro de forma más o menos mecánica y descontextualizada»* (2009, pag. 262).

Per quanto riguarda la valutazione, essa consiste nel misurare la quantità di conoscenza memorizzata in quel contenitore inizialmente vuoto, che è il cervello di ogni studente. Sebbene di solito non sia esplicitamente dichiarato, ciò che viene chiesto allo studente è di ascoltare attentamente le spiegazioni, completare con cura gli esercizi, studiare, quasi inevitabilmente memorizzare, rivedere la lezione e quindi riprodurre il più fedelmente possibile, nell'esame corrispondente (o “verifica”), la conoscenza trasmessa nel processo di insegnamento.

4. Lo stato del Rinascimento nell'Italia bassomedievale

Da quanto esposto fino a questo momento si possono trarre alcune considerazioni provvisorie. Un insegnamento della storia di qualità è fondamentale per lo sviluppo di capacità critiche, di ragionamento e di competenze legate allo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e partecipata. Tuttavia, i documenti ministeriali italiani – dopo una serie di riforme non sempre felici – danno uno spazio limitato all'insegnamento di qualità della storia. Ad aggravare questa situazione pesa il nodo della formazione, sia in entrata che in servizio, che risulta spesso carente. Tale impressione è confermata dall'analisi dei risultati ottenuti dal “Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull'insegnamento della Storia”, in cui i soggetti intervistati hanno dichiarato di aver ricevuto raramente durante la scuola secondaria di secondo grado un insegnamento storico imperniato sui concetti della responsabilità, attivazione, criticità e cittadinanza attiva. L'esito del questionario, infatti, ha fatto sorgere in chi scrive la necessità di approfondire i fondamenti metodologici ed epistemologici della disciplina.

Tra le varie fonti di questa desolante situazione, in parte ricalcante la situazione legislativa del paese, la causa di questo impoverimento sembra, stando al sondaggio, risiedere soprattutto dalla pratica didattica condotta dal docente.

Per descrivere, confrontare e, nel caso, smentire questi primi risultati si è deciso di intraprendere una ulteriore analisi attraverso una ricerca qualitativa dei manuali scolastici e quantitativa attraverso un questionario somministrato ad insegnanti di storia della scuola di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna. Per la prima fase, si è scelto un tema di storia medievale – nello specifico, la formazione degli stati regionali in Italia bassomedievali –, e si è analizzata la ricerca scientifica recente sull'argomento e verificata la correttezza delle informazioni, la veste grafica, la presenza di fonti e di esercizi di verifica attivi contenute nei

manuali scolastici maggiormente utilizzati nell'area metropolitana della città di Bologna. Successivamente, ad un gruppo di insegnanti della stessa area si è somministrato un questionario che possa rivelare e analizzare la loro didattica, la riflessività della pratica e l'uso del manuale.

Ma prima, occorre riprendere le fila del discorso e soffermarsi su cosa si intende quando si parla di medioevo, l'epoca storica all'interno del quale il fenomeno della formazione degli stati regionali italiani è inserito.

4.1 Medioevo: istruzioni per l'uso

Con il termine «medioevo» si fa riferimento a una delle cinque epoche in cui convenzionalmente viene suddivisa la storia. Di durata di circa un millennio, i suoi limiti sono comunemente compresi fra il V e il XV secolo dopo Cristo. Tale vocabolo venne coniato in età umanistica per denigrare l'epoca precedente, a cavallo tra la classicità greco-romana e la rifioritura della cultura nel seno del nascente Rinascimento, ma ebbe anche altre connotazioni nelle epoche successive.

Infatti, benché il medioevo da una parte abbia un certo fascino, spesso stereotipato; dall'altro, esso è sovente misconosciuto e non è raro sentire dire, nei momenti di crisi e di difficoltà, che si è all'alba di “un nuovo medioevo”, diventando così il sinonimo di un'età oscurantista, brutale, dominata da forze irrazionali e caratterizzata dall'assenza dei più elementari diritti civili (Di Carpegna Falconieri, 2015).

È il caso, dunque, di fare chiarezza sul concetto e sull'idea di medioevo, al fine di circoscrivere l'ambito di ricerca.

4.1.1 L'invenzione del medioevo. Breve storia del concetto di età di mezzo

Può sembrare scontato, tuttavia vale la pena ricordare che gli uomini medievali non sapevano di vivere nel medioevo. La parola «medioevo» nacque, infatti, con l'obiettivo di indicare una parentesi, un vuoto nella storia, una età di mezzo fra due pieni e non dal tentativo consapevole di comprendere e di dare senso a un'epoca. I responsabili di tale scelta furono gli umanisti del Quattrocento e del Cinquecento, che, sebbene la storiografia loro coeva distinguesse solo un'età antica fino alla caduta dell'Impero romano d'Occidente e una recente tuttora in corso, ritennero che un lungo periodo di decadenza avesse interrotto il flusso della civiltà antica, che proprio sotto la loro spinta culturale stava per rinascere.

Cionondimeno, nel 1469 comparve un'espressione nuova, che forse alcuni troppo frettolosamente hanno visto riferirsi all'età di mezzo: il vescovo Giovanni Andrea Bussi, riferendosi a Nicolò Cusano, lodava la sua competenza nelle storie latine sia dell'età antica sia della *media tempestas*; che forse potrebbe semplicemente significare “passato recente”. Pur tuttavia, queste e altre espressioni simili comparvero nella letteratura dei decenni successivi, testimonianze della consapevolezza di vivere in un momento di rinnovata fecondità culturale e intellettuale, basata sulla riscoperta e sullo studio degli antichi, e sottolineando un distacco dall'età precedente. A questo proposito, per esempio, Giorgio Vasari, nel 1550, nelle sue *Vite dei più eccellenti architetti, pittori e scultori* affermava che l'arte barbara, o gotica, quindi medievale, aveva fatto perdere il senso classico delle proporzioni e della misura, e che tale sensibilità riapparve solo a inizio del XIV secolo con Cimabue e Giotto. Si trattò, secondo la felice definizione di Jacques Heers (1995), dell'inizio di quel processo che portò all'invenzione del medioevo.

La svolta, poi, che permise la compressione di tutta una civiltà ai termini negativi avvenne nel XVI secolo in Germania, negli ambienti della riforma protestante. I riformisti

luterani, infatti, riprendendo gli spunti offerti dalla tradizione umanistica, identificarono il medioevo come quell'epoca caratterizzata dalla progressiva decadenza della originaria spiritualità cristiana causata dal potere del papato romano. In questa maniera, i tratti distintivi dell'epoca furono l'ignoranza, la superstizione, l'oscurantismo e l'arroganza e, così, soprattutto negli ambienti tedeschi, il concetto di medioevo iniziò a coincidere con la storia del cattolicesimo romano.

Se, dunque, dalla parte riformata l'età di mezzo veniva considerata come un periodo di decadenza, dalla parte cattolica controriformista, fra XVI e XVII secolo, la nozione di età di mezzo venne identificata soprattutto un periodo caratterizzato dagli importanti valori positivi della fede, della religione e della morale latina. In questo modo, accanto allo scontro ideologico sul tema, si affiancò anche un intenso lavoro filologico volto al recupero in chiave storiografica di una rivalutazione del passato: nacquero così le imprese dei padri bollandisti sulle fonti agiografiche (*Acta Sanctorum*), di Jean Mabillon sulla paleografia e sulla diplomatica e di Charles Du Fresne Du Cange nella creazione di un dizionario di latino medievale. L'idea di medioevo così si cristallizzò e nel 1688, Christoph Keller, noto anche come *Cellarius*, diede alle stampe la *Historia Medii Aevi*, il secondo volume di un manuale scolastico articolato in tre scansioni temporali: classicità, medioevo, contemporaneità. Fu così che “la scansione storia antica, storia medievale e storia moderna si diffuse nell'insegnamento e nella ricerca, restando in uso fino a oggi nonostante la sua genericità” (Senatore, 2018, pag. 19).

Gli studiosi eruditi settecenteschi, capaci di eccellere negli studi e nelle raccolte di materiale documentario, proseguirono l'opera di arricchimento della conoscenza storica ma resero perciò più difficile continuare a rappresentare il Medioevo come epoca dalla fisionomia unitaria. Ludovico Antonio Muratori, intraprendendo una monumentale opera di edizione di fonti italiane dal VI al XVI secolo (*Rerum Italicarum scriptores e Antiquitates Italicæ medii ævii*) non avvertì solo la barbarie dei primi secoli dopo la caduta dell'Impero romano

d'Occidente, ma anche segni di progresso e di cambiamento verso l'età moderna che iniziarono a verificarsi già intorno all'anno Mille e soprattutto in Italia. Allo stesso modo, gli studiosi da un lato pronunciarono contro la definizione di un medioevo fanatico e oscurantista, ciononostante, dall'altro contribuirono a rinnovare l'immagine stereotipata di quell'epoca, soffermandosi in particolare sulla storia delle istituzioni politiche e sociali.

Per Voltaire, il medioevo è feudale, basato sull'autoritarismo e sul privilegio, modello che perdurò fino al momento in cui il padre dell'Illuminismo francese scriveva e viveva. Infatti, nell'*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* del 1756, lo scrittore francese descrive l'Europa del XV secolo affermando che “*la barbarie, la superstition, l'ignorance, couvraient la face du monde, excepté en Italie, il ne faut pas connaître l'histoire de ce temps-là que pour la mépriser*” (Voltaire, 1963, pagg. 10–11). Tuttavia, il medioevo è anche l'epoca della nascita della “monarchia temperata”, secondo Montesquieu, una forma di governo sconosciuta nell'antichità greco-romana e con una religione, il cristianesimo, che favorisce più di altri il regime politico moderato. E anche il governo gotico, sinonimo di governo barbaro, venne rivalutato, perché considerato il migliore per i suoi tempi (Carreras Ares, 2004). Grazie, dunque, a questa fase imperniata sull'erudizione, il medioevo diventò esperienza storica a tutto tondo.

Tra la fine del XVII e i primi decenni del secolo successivo la cultura europea, entrata in un nuovo clima romantico, riabilitò l'immagine del medioevo: non perché allontanatosi dai cliché dei secoli bui, ma perché proprio quell'immagine ormai stereotipata del periodo attraeva i romantici, vogliosi di riscoprire il lato irrazionale, passionale e oscuro dell'uomo e della sua storia. Per studiosi come Herder, Novalis, Schlegel in Germania, Michelet, Chateaubriand e Thierry in Francia e Manzoni, Troya e Balbo in Italia, il medioevo fu anche età della fede, dello spirito e dei sentimenti, e diventò così il luogo privilegiato della reazione contro la razionalità illuminista (Artifoni, 1997). Si recuperò in questo modo la fede cristiana e il sentimento dello scorrere inevitabile del tempo indusse a scegliere le rovine di castelli e i ruderi di chiese come

soggetto pittorico, mentre le avventurose vicende di dame, cavalieri e principi diventarono oggetto dei romanzi storici e delle opere letterarie di Horace Walpole, di Walter Scott o di Alessandro Manzoni.

La cultura romantica tentò anche di ricercare nel medioevo le radici dello spirito nazionale. In Germania si ripresero e si portarono a conseguenze estreme suggestioni che aveva valorizzato le barbarie vigorose delle popolazioni germaniche contrapponendole alla fiacchezza dei latini del basso impero e con l'apporto decisivo dei filosofi romantici si attuò nella cultura un'autentica «svolta nazionalistica» (Sergi, 2001): contro il razionalismo francese si esaltarono la solidarietà, la poesia, la fede e la bellezza delle primitive popolazioni germaniche, indebitamente presentate come etnia omogenea e portatrice di valori condivisi e uniformi. La cultura tedesca dell'Ottocento rivalutò, dunque, il medioevo proprio perché aveva visto le popolazioni germaniche diventare protagoniste della storia europea, cosa che proprio per lo stesso motivo aveva indotto gli umanisti di area latina a disprezzarlo. Tuttavia, l'esaltazione delle radici germaniche dell'Europa, proposta dalla cultura tedesca, non mancò di suscitare la reazione della storiografia francese. Fustel de Coulanges, per esempio, rivendicò il ruolo che la Gallia aveva avuto nella creazione della civiltà europea, dato che proprio in quei territori si erano mescolate per la prima volta le caratteristiche dell'aristocrazia senatoria romana con quelle dei Franchi.

La ricerca di un'identità nazionale penetrò con maggiore fatica e con più contraddizioni in Italia. Durante la prima metà del XIX secolo, in concomitanza con il movimento risorgimentale, il medioevo fu visto in maniera ambigua: da un lato, come l'epoca in cui la penisola aveva subito le prime occupazioni straniere, ma anche come l'epoca in cui il genio italico aveva trovato la sua massima espressione nel movimento comunale, in quelle città che erano riuscite a opporsi con successo agli imperatori tedeschi.

Successivamente, la centralità del ruolo urbano venne affermato con forza dopo il raggiungimento dell'unità nazionale: l'epoca delle autonomie comunali divenne allora il momento fondante di quelle identità locali che il nascente stato centrale si apprestava a uniformare. Tuttavia, come segnala Muzzarelli, si trattò di un paradosso, dal momento che “il medioevo unitario che non esiste divenne la faccia pubblica, dunque ben visibile, e storica dell'Italia, unita, delle cento città e dei mille campanili” (2013, pag. 7).

In questa maniera, nel corso dell'Ottocento e fino ai primi decenni del secolo successivo il periodo medievale divenne, sotto diversi aspetti, un tempo dai contorni incerti in cui situare ideali e valori perduti o presunti tali. Anche il senso di insicurezza che talora si accompagnò alle trasformazioni in atto sollecitò la ricerca, nell'ambito architettonico e decorativo, di stili espressivi che, ricollegandosi al passato, in qualche modo si proponessero di salvaguardarne l'eredità. Particolare fortuna ebbero varie forme artistiche legate a un presunto spirito dell'età medievale, che aveva ormai acquisito i caratteri di un mito, come le produzioni di artigianato dell'*Art and Crafts* voluta da William Morris e la società *Aemilia Ars* di Alfonso Rubbiani, i movimenti pittorici dei Preraffaelliti e dei Nazareni o lo stile architettonico neogotico (Bordone, 1993; Di Carpegna Falconieri & Facchini, 2018). Riguardo quest'ultimo elemento, l'architetto francese Eugène Viollet Le Duc compilò il *Dizionario dell'arte gotica*, un accurato repertorio delle forme costruttive medievali; su questa base egli procedette al restauro di numerosi edifici, come la cittadina di Carcassonne o la cattedrale di Notre Dame a Parigi, servendosi del repository per creare una immagine perfetta dell'architettura medievale, che in realtà non è mai esistita, ed eliminando tutti gli elementi di epoche successive. Ad imitazione dell'architetto francese, in Italia lavorarono Alfredo D'Andrade sui castelli del Piemonte e della Valle d'Aosta e Alfonso Rubbiani sui castelli e palazzi pubblici in Emilia, soprattutto a Bologna. Le loro ricostruzioni e i loro restauri, appoggiati a una labile base di conoscenze storiche, sortirono l'effetto paradossale di dare un volto ottocentesco a molta parte del

patrimonio architettonico che si era conservato del medioevo. Contemporaneamente, tuttavia, spogliarono gli antichi edifici dei segni delle progressive modifiche che essi avevano subito nel corso del tempo, offrendo alle generazioni successive una immagine ideale del medioevo reinventata nell'Ottocento.

Oggi, la visione attuale del medioevo in campo accademico vira verso una sua demistificazione, infatti, l'età di mezzo, che fin dalla sua invenzione è stata trattata in termini univoci, mal si presta a essere trattata come unità. Per esempio, anche i positivisti, che sostenevano la necessità di raccontare la storia sulla base esclusiva delle fonti senza cercarne un senso, rifiutarono di trattare unitariamente i secoli bui, tracciando una linea di demarcazione intorno all'anno Mille.

Il medioevo si connota infatti come un periodo fatto di incontri e scambi tra diverse culture; un periodo che non tende a dividere ma spesso a unire e ad assimilare esperienze lontane e apparentemente contrastanti. Non a caso, fra i tentativi di definizione complessiva dell'età medievale avanzati negli ultimi decenni, vi è stato chi l'ha definita come contenitore, facendo a meno della stessa parola "medioevo" durante tutta la trattazione del volume (Montanari, 2002) e chi ha proposto di qualificarla come "età della sperimentazione, ossia della ricerca, in tutti i campi e in tutte le direzioni, di molte soluzioni possibili ai problemi della convivenza civile, sociale, istituzionale e religiosa; vale a dire, una età fatta di politica e di modelli istituzionali, di rapporti sociali ed economici, di espressioni culturali e artistiche, di saperi tecnici, di modi di vita quotidiani differenti e dalle molteplici sfaccettature" (Tabacco, 1993).

4.1.2. Periodizzazione e fonti

Il medioevo, pertanto, è un “lungo e complesso periodo nel quale si può trovare tutto e il contrario di tutto” (Cardini & Montesano, 2019, pag. XV): esso sussiste alla disgregazione dell’Impero romano avvenuta nel corso del V secolo, ma anche alla premesse della formazione dello Stato moderno (secoli XIII-XV); è caratterizzato da momenti di stagnazione demografica, sociale ed economica e dalla vita rurale (secoli VI-X), ma anche dallo sviluppo di grandi città mercantili e protoindustriali (XI-XIII); da trasformazioni involutive (secolo XIV) e da rivoluzioni intellettuali o commerciali come quelle avvenute fra Due e Trecento.

Di fronte a tanta varietà, gli storici hanno ritenuto di suddividere il medioevo in periodi attraverso una operazione storiografica chiamata periodizzazione.

A livello generale, la medievistica italiana ha preferito dividere la *media aetas* in due periodi: l’alto medioevo (secoli V-XI) e il basso medioevo (secoli XI-XV), dove il primo periodo sarebbe quello della stagnazione demografica ed economica e della travagliata sperimentazione di nuove forme istituzionali dopo la fine dell’Impero romano d’occidente, mentre il secondo sarebbe un periodo opposto, caratterizzato da crescita, prosperità e formazioni di organizzazioni politiche stabili destinate a perdurare.

Alcune tradizioni nordeuropee, come quella tedesca ed anglosassone preferiscono invece suddividere il medioevo in tre sezioni: alto o primo medioevo (secoli V-X), pieno medioevo (secoli X-XIII) e basso o tardo medioevo (secoli XIII-XV).

Al giorno d’oggi, una più ampia lettura del passato invita storici e studiosi ad introdurre una quarta suddivisione del periodo medievale: il tardoantico, compreso tra i secoli V e VI.

In questa maniera, una suddivisione più compiuta del medioevo vedrebbe, secondo Dondarini (2011):

- Tardoantico (secoli V-VI), che vede il tramonto degli antichi ordini e sistemi politici che facevano perno sul Mediterraneo centroccidentale, l’affermazione e

diffusione del cristianesimo e l'insediamento di nuovi popoli nell'Europa occidentale.

- Alto medioevo (secoli VI-X), caratterizzato da decremento e stagnazione demografica, restringimento degli orizzonti economici e commerciali, ascesa dei regni centroeuropei, tentativi di nuovi assetti sovranazionali e rapida diffusione dell'Islam.
- Pieno medioevo (secoli X-XIII), durante il quale si assiste a un generale incremento demografico e produttivo e all'ampliamento delle terre coltivate, all'apertura degli scambi in ambiti sovralocali, all'ascesa della rilevanza delle città, all'apogeo della Chiesa romana e alla sua scissione da quella orientale a conflitti con il mondo islamico e al rinnovamento culturale.
- Basso medioevo (secoli XIII-XV), che vede l'apice dello sviluppo economico e demografico, sovrappopolamento rispetto alle risorse, inversione della crescita demografica e crisi di mortalità, nuovi assetti geopolitici e affermazione delle prime monarchie nazionali e degli stati regionali italiani, perdita di peso economico e politico delle città italiane, ma loro protagonismo culturale e artistico, ulteriore irrigidimento dei rapporti tra cristianità e mondo musulmano e ricerca di nuove vie commerciali verso l'Oriente.

Tuttavia, occorre ricordarsi che tali impostazioni storiografiche sono delle convenzioni, quindi per loro natura soggettive e parziali, che mutano con il cambiare delle prospettive dalle quali il medioevo viene considerato, e ciascuna ha una sua legittimità in base a una sua logica interna specifica. Per esempio, la maggior parte degli storici concorda nel ritenere il medioevo concluso verso la fine dell'XV secolo, facendo coincidere la cesura con la scoperta da parte di Cristoforo Colombo di un nuovo continente oltre l'oceano Atlantico; altri, vedono il passaggio all'età moderna nella data del 1453, anno della presa di Costantinopoli da parte di Maometto

Il e conseguente fine dell'Impero romano d'Oriente; altri ancora, come gli esponenti della *Nouvelle Histoire*, ritengono di poter concludere il medioevo alla fine del XVIII secolo, cioè fino alla fine dell'epoca preindustriale, secondo un'impostazione chiamata «lungo medioevo». Parimenti, sussistono discordanze sulla data di inizio dell'età di mezzo. Convenzionalmente, la data più usata è il 476, anno della caduta «senza rumore», per usare l'espressione di Momigliano (1985), dell'Impero romano d'occidente avvenuta dopo la deposizione dell'ultimo imperatore Romolo Augustolo; tuttavia, alcuni studiosi retrodatano l'avvento del medioevo al 410, anno del Sacco di Roma da parte di Alarico, o al 378, anno della battaglia di Adrianopoli tra goti e romani e che vide la morte sul campo di battaglia dell'imperatore Valente; altri, invece, posticipano la cesura alla fine della unità cristiana del Mediterraneo causata dall'avvento degli Arabi (VII secolo).

La necessità di periodizzare un periodo tanto esteso nasce, al di là delle caratteristiche economiche, sociali o istituzionali, dalle tipologie di fonti che il ricercatore incontra durante il suo lavoro storiografico e che sono fortemente connesse alle vicende del periodo. Infatti, tra le differenze che sussistono tra i diversi periodizzamenti e, soprattutto tra i secoli prima e dopo il Mille, la più consistente è quella rappresentata dalle fonti disponibili. Tranne che poche eccezioni, le fonti della storia europea in età altomedievale sono da un punto di vista tipologico le stesse della storia antica: atti legislativi delle autorità maggiori (imperatore, papa o re), opere scritte, naturalmente in latino (storie, cronache, epistolari, opere letterarie), resti materiali (edifici, sculture, pitture, cimiteri, monete od oggetti), epigrafi. Rarissimi sono i documenti giuridici, come donazioni, compravendite, testamenti e contratti commerciali, o i documenti patrimoniali, come gli inventari di beni, mentre per il basso medioevo si dispone di fonti scritte in quantità maggiore e di tipologie molto differenti, non solo per motivi casuali, ma perché in quel periodo aumentò enormemente il ricorso alla scrittura in numerosi contesti: atti notarili e

dell'autorità pubblica, serie di registri amministrativi, giudiziari, fiscali o contabili, censimenti, prediche e sermoni, lettere a opera di vari autori.

4.1.3 Stereotipi e luoghi comuni

Il medioevo, pertanto, è un periodo caratterizzato da una lunghissima durata – circa mille anni – e dai confini sfumati, da una grande quantità di eventi e fenomeni, spesso in antitesi l'uno all'altro, e da una rilevante differenza tipologica per ciò che riguarda le fonti storiche a disposizione. Tale stato di ambiguità è connaturato nel concetto stesso di medioevo, che è stato coniato in ambienti umanistici per sottolineare un momento di pausa e vuoto nei confronti della classicità e che con il passare dei secoli e delle interpretazioni ha assunto via via nuove accezioni, a volte positive e volte negative.

Si potrebbe dunque ipotizzare che il concetto stesso di medioevo è uno stereotipo, un luogo comune dove studiosi ed eruditi hanno riversato attese, origini, identità, estraneità, momenti di grandezza o di decadenza in base alla propria prospettiva storiografica.

Tale impostazione lascia supporre che nel corso del tempo, il medioevo si sia arricchito di numerosi cliché, che al giorno d'oggi continuano a ad essere tramandati nel linguaggio comune o, ancora peggio, tra i banchi di scuola.

Brusa (2004) e Marostica (2004), in uno sforzo riassuntivo, ne hanno elencati numerosi. Tra i più tenaci ad essere scardinati vi sono:

- I barbari, che nella vulgata sono spesso visti come elementi estranei alla latinità, vivono in comunità primitive, invadono e distruggono l'Impero romano. Al contrario, la storiografia recente ha sottolineato come le popolazioni germaniche avessero contatti, anche molto forti con l'Impero già a partire dal III secolo.

- Il feudalesimo e la piramide feudale, abbattuti dall'avvento della Rivoluzione francese, che ha eliminato ogni residuo medievale. Al contrario, la struttura feudale sembra che fosse più conforme a uno schema a rete, molto mobile e in costante evoluzione durante i secoli centrali e finali del medioevo.
- Il sistema curtense, inteso come insieme di aziende agricole autarchiche e capaci di produrre una economia povera e di sussistenza, fenomeno smentito dalla ricerca storica.
- I servi della gleba, simboli del più stretto servaggio e della precarietà della vita medievale. Tuttavia, vi sono poche attestazioni di tali figure, i contadini erano liberi, servi o schiavi, ma mai legati alla terra.
- Il Papato romano, inteso come potere monarchico esteso a tutto il periodo medievale. Contrariamente, solo dopo il XII secolo il papato si presenta come tale potere, e dopo uno sviluppo secolare.
- Il mito dei comuni italiani, rappresentati come gli antagonisti principali dei poteri feudali e delle mire espansionistiche degli imperatori di Germania Federico I Barbarossa e Federico II e rappresentanti, pertanto, di una italianità o identità lombarda nei confronti del nemico straniero centralizzatore. Diversamente, l'età comunale non rappresenta un superamento dell'età feudale: i comuni sono immersi tra le maglie dei rapporti feudali e signorili; la lotta contro Federico I e suo nipote Federico II, poi, non ha nulla di nazionale, borghese o lombarda.
- L'alimentazione medievale, considerata povera e al limite della sussistenza. Per converso, le fonti attestano che nel medioevo la dieta era perlopiù carnivora e pertanto si mangiava più carne che vegetali.

- L'organizzazione familiare, intesa come allargata e patriarcale. Viceversa, si riscontra nel medioevo una prevalenza della famiglia nucleare o coniugale.
- Il concetto di medioevo delle nazioni o europeo, secondo il quale nell'età di mezzo è rintracciabile l'origine etnica delle nazioni moderne e contemporanee. Invece, pare che i sistemi politici medievali fossero notevolmente frazionati e l'elemento vocazionale nelle istituzioni medievali fosse pressoché assente.
- La traumatica fine del mondo antico avvenuta nel 476 con il tracollo del sistema imperiale romano e l'imbarbarimento delle civiltà mediterranee. In verità, un'immagine così drammatica appartiene solo a parte del mondo occidentale; vista da un'altra prospettiva si è trattato per lo più di una mutazione, di una trasformazione del mondo romano.
- Il medioevo inteso come età buia e di oscurantismo, caratterizzato da una parte da guerre, fame e carestie, e, dall'altro, da ignoranza e superstizione. In verità, guerre, fame e carestie hanno sicuramente interessato il mondo medievale, ma soprattutto tra XIV e XV secolo, i due secoli finali che hanno dato un'immagine falsata su tutto il periodo precedente; allo stesso modo, furono i polemisti luterani, in aperto scontro ideologico contro il cattolicesimo, a individuare una decadenza medievale della Chiesa romana rispetto al cristianesimo delle origini.
- La paura della fine del mondo prevista nell'anno Mille; insostenibile al vaglio delle fonti.
- Il Cristianesimo, diffusosi in maniera decisa dal IV secolo e capace di omogeneizzare la cultura medievale. In verità, tale processo fu connotato da diversi contrasti, numerosi popoli si convertirono forzatamente solo molto più tardi e, soprattutto, aspetti della religione pagana sono penetrati sincretisticamente nel nuovo culto.

- La concezione della terra piatta, derivata dall'errata concezione che l'uomo medievale potesse leggere solo testi sacri.
- La caccia alle streghe, registrata al contrario solo verso la fine del medioevo e con particolare tenacia tra Sei e Settecento, cioè in piena età moderna.

Secondo Sergi, tra le cause della persistenza di tali luoghi comuni si possono annoverare “la pigrizia della manualistica scolastica, la scarsa qualità della divulgazione, i percorsi stentati di una *public history* che è ancora lontana dal garantire presa diretta con la ricerca specialistica e sano distacco dalle attese condizionanti dei destinatari” (2010, 2018, pag. 42). Tuttavia, secondo lo studioso, la causa più rilevante è quella legata all'uso pubblico della storia in una opera propagandistica politicamente orientata verso il nazionalismo.

Infatti, nonostante alcuni studiosi come Hobsbawm e Ranger (2002) abbiano dimostrato i meccanismi di invenzione della tradizione otto e novecenteschi, altri come Pohl (2010) abbiano chiarito che alla base dei popoli in movimento non ci fossero identità etniche e altri ancora come Geary (2009) abbiano definito il fenomeno della falsificazione, numerosi politici, a volte ignoranti, a volte in mala fede, partendo da rivendicazioni del presente le rivendicano e introiettano nel passato medievale, proprio forse perché poco conosciuto.

Il medioevo oscuro, così, si presta ad essere utilizzato nei vari contesti: per esempio, la piramide feudale piace agli ambienti politici di destra per l'ordine gerarchico costituito anche grazie alla delega data da Dio, e alla sinistra che vede nella sua distruzione nel corso della Rivoluzione francese la fine di un assoggettamento medievale; l'immaginata *curtis* chiusa e autarchica incontra i favori dei passatisti che vedono una semplicità di convivenza fra uomini non ancora corrotti dal denaro, ma anche denunciata dai progressisti che intravedono i prodromi del capitalismo; le comunità cittadine e rurali spesso sono viste come luoghi di convivenza felice e armonica, caratterizzata da interessi comuni e condivisi da tutta la cittadinanza, incontrando così commenti positivi sia da una parte comunitaria cattolica, sia da

movimenti ispirati al socialismo. Si tratta di luoghi comuni non solo relazionati alla politica ideologica; il medioevo viene infatti spesso travisato e declinato in maniera libera e fantasiosa nelle logiche legate alla promozione turistica, che vede in alcuni accadimenti, come la rivendicazione del signore locale dell'inventato *ius primae noctis* oppure il presunto soggiorno di una testa coronata nel territorio, il fattore necessario per dare vita a celebrazioni folkloriche.

Tale impostazione, spesso incentivata dalla visione di prodotti multimediali e di intrattenimento o dalla superficiale lettura di testi non esattamente corretti, lasciano nelle più giovani generazioni preconcetti che di fatto alimentano e sostengono la vigenza dei suddetti luoghi comuni.

Infatti, in una ricerca condotta da García Pujades (2013) sui concetti e sui preconcetti che gli studenti della scuola secondaria hanno nei confronti del medioevo emerge che gli alunni intendono l'età di mezzo come un mondo molto ampio, costruito sulla base di elementi provenienti dal mondo accademico-scientifico e dalla cultura popolare, dove trovano posto il fantastico (*Il signore degli anelli* o *il Trono di Spade*), slittamenti cronologici (*Troia* o *il Lazarillo de Tormes*) e alcune conoscenze che si riducono spesso alla storia nazionale (in questo caso, spagnola), segnalando come avvenimenti imprescindibili la scoperta dell'America, Cristoforo Colombo, i Re cattolici o la Riconquista. In questo contesto, inoltre, l'età medievale è spesso vista come oscura e legata a condizioni di vita precarie.

Tuttavia, se da una parte i preconcetti degli studenti mescolano lo storicamente sostenibile e il fantasioso, dall'altro, il lavoro dell'insegnante in classe spesso non viene aiutato dagli strumenti didattici che ha a disposizione.

Infatti, recentemente, Loré e Rao (2017), conducendo una schedatura e una valutazione scientifica sulla sezione dedicata al medioevo nei manuali più diffusi dedicati agli studenti di secondaria di I e di II grado, dimostrano che “in molti manuali in uso a trattazione relativa a questo periodo sia viziata da errori di dettaglio e soprattutto da luoghi comuni quasi

inestirpabili: elevati a sistema, essi incidono sui quadri interpretativi più generali, proponendo un'immagine di quest'epoca che non corrisponde, in elementi essenziali di interpretazione e di periodizzazione, con quella elaborata dagli studiosi delle ultime due, se non tre generazioni. Questa immagine non è interamente frutto di fantasia: essa dipende in alcuni casi da una semplificazione della storiografia talmente spinta da risultare falsificante, in altri da una straordinaria pervicacia di idee vecchie, talvolta di sessanta o settant'anni, e riviste nel frattempo radicalmente, in alcuni casi da almeno quaranta. Lo stesso meccanismo di aggiornamento usato da molti editori – che integrano con limitati ritocchi, centrati soprattutto sul piano didattico, testi scritti talvolta decenni or sono – non aiuta: anche dove le aggiunte confezionate per l'occasione sono storiograficamente al passo con i tempi, quasi mai si riesce a emendare un'impostazione ormai vetusta, sicché il risultato più ricorrente è quello di una discrasia, se non di una contraddittorietà, fra base vecchia e apporti nuovi” (pagg. 305–306).

Specificatamente, gli autori, inoltre, concordano nel ritenere che, dal punto di vista generale il passaggio dall'antichità all'età di mezzo è spesso abbozzato in maniera schematica, sottolineando la drammaticità delle invasioni barbariche e la perdita della civiltà antica, che sopravvive solo tra le mura dei monasteri; e che la conversione dei barbari risulta essere un momento nodale delle vicende dei regni romano-barbarici, dal momento che fu in quel momento che le popolazioni germaniche perdettero la loro ferocia a vantaggio di un dialogo nei confronti della latinità. Allo stesso modo, la cesura tra alto e basso medioevo, a parere degli studiosi, rimane troppo netta, impernata sulla lettura di alcuni autori classici della storiografia medievistica, come Pirenne o Bloch, le cui tesi sono considerate sicuramente valide, ma non aggiornate secondo le ultime ricerche. Permangono, altresì, alcuni motivi fondanti della storiografia post-risorgimentale e quindi legati alla costruzione della narrazione dello stato italiano, come per esempio i temi delle repubbliche marinare o il conflitto tra i comuni centro-

settecentrionali e il Barbarossa inteso in chiave nazionale. Nei manuali studiati si evince, inoltre, che, a partire dal Trecento, la narrazione vira verso un forte momento di crisi perdurante fino a fine Quattrocento e connessa al trasferimento del papato ad Avignone (evento che emblematicamente viene ricordato come «cattività avignonese»). In questa maniera, il medioevo è connotato da circa settecento anni di crisi, depressione economica e stagnazione, a fronte di circa tre secoli compresi tra l'anno Mille e il Trecento.

In conclusione, dunque, il medioevo pare essere ancora relegato a un periodo definito come buio e oscurantista. A favore di questa visione convergono diversi fattori, tra i quali una volontà politica di stampo nazionalista post-risorgimentale e interessi di natura economica legati a feste, eventi folklorici o riconoscimenti dal forte impatto turistico e quindi economico. Tale impostazione, unitamente alla presenza nei libri di testo di contenuti non sempre aggiornati, non aiuta gli studenti sviluppare una conoscenza storica approfondita legata alle fonti e al pensiero critico. Se poi a tale contingenza si aggiunge il ristretto spazio dedicato alle discipline storiche nei percorsi di formazione universitari riservati ai docenti, la situazione sembra aggravarsi sempre più. Chi insegna storia nella scuola secondaria ha spesso compiuto un percorso che lo ha portato a ottenere una laurea in Lettere o in Filosofia, in questo modo le competenze in ambito storico, tranne che per eccezioni minoritarie, risultano meno ampie rispetto a quelle linguistico-letterarie o filosofiche. Ne deriva così che un grande numero di insegnanti possiede pochi strumenti per orientarsi all'interno della materia, mentre i percorsi di formazione privilegiano per lo più aspetti didattico-pedagogici.

L'ipotesi di chi scrive, pertanto, è la seguente: nel suo sviluppo storico la figura dello studioso di storia si è divisa in due ambiti. Da una parte vi è il professore universitario immerso nel mondo accademico, che conduce la propria ricerca e diffonde i risultati acquisiti tramite la pubblicazione degli esiti attraverso riviste scientifiche, la

pubblicazione di monografie o la partecipazione a convegni specialistici; dall'altra parte, vi è il docente di scuola, incaricato di insegnare le materie curricolari, tra cui la storia, e sviluppare negli studenti un senso di responsabilità e senso civico, nella formazione di una cittadinanza attiva e partecipata. Questi due mondi, tuttavia, paiono incomunicabili fra di loro, senza frequenti connessioni e scambio di opinioni, cosa che comporterebbe vantaggi ad entrambe le professioni. Cionondimeno, la stessa dicotomia è riscontrabile, per certi versi, tra il contesto accademico e la società. Pertanto, sembra che esista una barriera tra i progressi storiografici e la cultura diffusa.

Per queste ragioni, si intende investigare un tema che non è stato trattato nelle valutazioni manualistiche citate precedentemente, vale a dire, la formazione degli stati regionali tra XIV e XV secolo, tanto nel campo accademico, quanto nel campo della manualistica secondaria, al fine di individuare eventuali discrepanze tra le due discipline e, qualora sia possibile, comprovare l'ipotesi soprammenzionata. Per raggiungere tale obiettivo, verranno anche effettuate interviste a docenti di scuola secondaria.

4.2 Premesse storiografiche dello Stato del Rinascimento

L'Italia del Rinascimento e le sue culture politiche e sociali sono un tema controverso, ma allo stesso tempo nodale della storiografia occidentale sullo Stato del tardo medioevo e della prima età moderna. Le innovazioni politiche, economiche e culturali introdotte sia dall'umanesimo civico, sia dal pensiero politico del periodo (tra cui spiccano le riflessioni di Marsilio da Padova e di Machiavelli), la cultura empirica e le reti commerciali e sociali di mercanti e banchieri, le spesso mitizzate conquiste letterarie e in campo culturale-artistico da Giotto a Michelangelo, da Petrarca ad Ariosto sono da sempre state considerate dagli studiosi le tappe più significative del percorso verso la modernità. Tuttavia, la debolezza politica della

penisola italiana apparentemente la allontanò dal percorso verso il cosiddetto stato moderno, lasciando così alle repubbliche, ai principati e alle istituzioni italiche solo un ruolo marginale nell'evoluzione dell'identità politica europea nel periodo compreso tra Quattro e Seicento.

Tale paradosso, vale a dire la coesistenza di una forza e una debolezza del sistema politico italiano nel contesto degli stati del Rinascimento, è profondamente radicato nel dibattito storico recente e imperniato su due miti storiografici diversi, ma di analogo peso.

Da una parte vi è la convinzione diffusa, spesso trasposta anche nei manuali scolastici, che si trattò di una Italia composta da città (Najemy, 2004). Tale impostazione, risalente al clima politico e sociale ottocentesco e derivante da una visione nazionalistica elaborata al fine di fornire una legittimità storica alla fondazione dell'identità nazionale, è ben esemplificata da Carlo Cattaneo, che nel 1858 scrisse un saggio dal titolo *La città considerata come principio ideale delle storie italiane*, e che vedeva proprio nel contesto urbano e nella sua “capacità di assoggettare economicamente e politicamente il territorio, nel fitto scambio fra la *civitas* e il contado, il valore profondo e duraturo dell'esperienza comunale, il lascito consegnato alla posterità” (Gamberini, 2009, pag. 30). Ne derivò che le ispirazioni del patriota fossero perlopiù di carattere politico e che pertanto nella sua ricostruzione i caratteri del rapporto città/contado venissero evocati più che indagati e ciò che emerse – in particolare per i secoli bassi del medioevo – fu un quadro fatto di suggestioni, di impressioni, che tuttavia non si tradusse in un'adeguata indagine storiografica.

La seconda grande narrativa, invece, si centra sul modello elaborato da Federico Chabod a partire dalle riflessioni di Max Weber di un prototipo di «Stato del Rinascimento» fatto di ufficiali e istituzioni che garantiscano monopolio dell'uso della forza, uniformità e accentramento e che negli anni Cinquanta del secolo scorso fornì la prima lettura complessiva dell'Italia tardo medievale e della prima età moderna allo scopo di designare una possibile via italiana alla formazione dello Stato moderno (Chabod, 1967, pagg. 604–623).

Nei decenni successivi, due momenti sono stati cruciali per prendere le distanze dai già menzionati miti storiografici. Negli anni Settanta, si introdusse nel panorama storiografico italiano una visione dualistica della politica che prendeva a prestito dalla storia costituzionale tedesca (Rotelli & Schiera, 1974). Secondo tale impostazione il termine chiave è «Stato per ceti» (*Ständestaat*), che starebbe a indicare il sistema di governo caratterizzato dall'esistenza di centri di potere distinti e dal fatto che non vi fosse una volontà pubblica e sovrana che si imponesse sugli interessi particolari; all'interno di questo sistema, le grandi decisioni in campo amministrativo, legislativo e soprattutto fiscale venivano prese sulla base di contrattazioni e accordi tra sovrano e ceti – clero, grande e piccola nobiltà, borghesia, città –, rappresentati nelle assemblee da delegati che avanzavano proteste, affermavano i propri diritti, formulavano consigli, dichiaravano entro quali termini fossero disposti a collaborare con il principe. Su tale solco, Elena Fasano Guarini e Giorgio Chittolini sottolinearono come il potere pubblico sviluppasse una più efficace attitudine al controllo non assorbendo o eliminando i vari e diffusi poteri radicati nel territorio, ma utilizzando perlopiù reciproci patti e accordi. Il principe o chi esercitava il controllo sul territorio deteneva infatti un potere discontinuo, dominando solo su una parte di esso, e spesso attraverso una continua mediazione tra le varie istituzioni sovrapposte nei diversi corpi territoriali, fossero essi comunità rurali, signori, città soggette o altro (Chittolini, 1979b, 1979c; Fasano Guarini, 1978).

Contemporaneamente e nei decenni successivi, il dibattito sulle origini dello Stato si animò in tutta Europa, come testimoniano sia i progetti di ricerca nel contesto della *European Science Foundation* (*The Origins of the Modern State in Europe, 13th to 18th Centuries*, 1999) e del CNRS (Genet, 1985; Genet & Vincent, 1986; Genet, 1987, 1990; Coulet & Genet, 1990), sia un rilevante convegno tenutosi a Chicago nel 1993 (Chittolini et al., 1994), che offrirono importanti punti di riferimento alla storiografia di ambito italiano. In particolare, gli studi condotti finora dal gruppo coordinato da Jean-Philippe Genet hanno riguardato in particolar

modo gli aspetti culturali e ideologici della genesi degli Stati, i rapporti tra Stato e Chiesa, le politiche fiscali, le città e le borghesie, le aristocrazie, le carriere dei funzionari, il diritto e la teologia; le aree territoriali privilegiate sono la Francia e l'Inghilterra. Le ricerche hanno spostato indietro le origini dello Stato moderno (fine XII secolo), sostenendo la tesi di una profonda continuità tra il mondo feudale e le formazioni statali del tardo Medioevo, fino a supporre che lo Stato moderno nacque proprio dove si era sviluppato il feudalesimo.

In questa maniera, nel 1996, un convegno dedicato allo stato territoriale fiorentino (Zorzi & Connell, 2002) offrì l'opportunità di raccogliere e sintetizzare alcune linee di ricerca, tra cui l'analisi delle pratiche di potere, fazioni e reti clientelari, di relazioni informali di influenza e autorità, di grazia o di servizio, e di puntare l'attenzione su un grande numero di corpi sociali e attori politici. Secondo tale impostazione, la dinamica della costruzione dello Stato e della crescita del governo risultò più pattista che autoritaria, più reciproca che verticale; inoltre, tale modello non coinvolgeva esclusivamente strutture formalizzate di governo e istituzioni che differivano solo per scopi e scala di influenza, bensì anche attori e pratiche che non derivavano necessariamente dalla sfera pubblica, come le clientele aristocratiche o le fazioni.

Recentemente, i temi precedentemente esposti sono stati oggetto di una esaustiva ricompilazione e approfondimento grazie all'opera di Andrea Gamberini e Isabella Lazzarini (2014) i quali hanno costruito un'opera al fine di offrire "una sintesi che copra tanto una ricognizione generale dei caratteri e delle trasformazioni dei regni, dei principati, delle signorie feudali ed ecclesiastiche e dei governi repubblicani in Italia dal Trecento al primo Cinquecento, quanto una serie di temi cruciali comuni all'esperienza politica di tutti questi Stati" (pag. 9).

In conclusione, le ricerche degli ultimi decenni, pur adottando punti d'osservazione diversi, sono concordi nel sottolineare la natura pluralistica e policentrica dell'organizzazione del potere fra tardo medioevo e prima età moderna: la formazione di un'entità politica chiamata

Stato non viene così più descritta nei termini di affermazione o avvento di un potere superiore che elimina ogni altro concorrente, quanto piuttosto come un processo lungo e tortuoso, fatto di mediazioni, riconoscimenti, complessi rapporti di forza tra diversi soggetti politici e sociali, inseriti in un concetto aperto di strutture di autorità e potere; di quadri e modelli politici (Maire Vigner, 2013).

4.3 Temi di ricerca

In questo contesto, diversi sono stati gli approcci della medievistica nei confronti delle costruzioni dei modelli statali sul finire del medioevo.

Tra i temi più recenti e innovativi della ricerca storiografica si ricordano: il ruolo dei centri urbani e delle comunità rurali, le prospettive legate alle fazioni e ai partiti; i linguaggi del potere; il ruolo delle donne; le cariche degli ufficiali; l'amministrazione della giustizia, l'arte della diplomazia e lo sviluppo economico.

4.3.1 Centri urbani e comunità rurali

Per ciò che riguarda il primo argomento, il tema della fine delle città-stato dell'Italia centro-settentrionale è considerato un dato centrale per cogliere il senso dei cambiamenti relativi alla condizione delle città tra Tre e Quattrocento. L'Italia settentrionale, inquadrata nel Regno d'Italia, aveva, infatti, visto fiorire nei secoli centrali del medioevo l'indipendenza politica di numerosissime città, proiettando la propria egemonia su rilevanti estensioni di contado circostante. Si trattava di città stato tendenzialmente sovrane, dotate di organi di autogoverno, che, al di là di una apparente dipendenza verso il papa o l'imperatore, di fatto non riconoscevano alcuna autorità superiore. Tuttavia, il loro numero nel corso del tempo diminuì

vistosamente: se ai primi decenni del Trecento esse erano più di ottanta, alla pace di Lodi del 1454 erano divenute meno di quindici (Somaini, 2014). Al posto delle città stato si affermarono, attraverso alterne vicende, istituzioni di altro genere, come principati di origine feudale (per esempio i domini sabaudi), principati ecclesiastici (Stati pontifici); e, soprattutto, nuovi soggetti che originatisi dalle stesse città-stato si erano trasformati in formazioni territoriali più estese, aggregando molte delle preesistenti entità comunali e altri territori di varia provenienza (Simeoni, 1950; Valeri, 1949).

Tra le cause che provocarono il tramonto delle città-stato, gli storici rintracciano lo shock demografico di fine Trecento (Ginatempo & Sandri, 1990). Infatti, per molte città italiane la peste del 1348 comportò un tracollo tale da impedire loro la sopravvivenza da realtà indipendenti e numerosi comuni umbri e marchigiani, per esempio, finirono per piegarsi al legato papale Gil de Albornoz tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo.

Dal punto di vista delle cause interne, poi, gli storici rintracciano come causa dell'avvento di stati regionali a scapito delle realtà comunali la difficoltà di quest'ultime nel risolvere le tensioni politiche e sociali. Nonostante l'avvento di un *dominus* o le esperienze di governo largo avessero spesso un effetto pacificatore riducendo la violenza privata e avessero introdotto una ideologia di buon governo legata a valori civici di concordia, questa stabilizzazione dei conflitti interni avvenne tramite l'espulsione e l'estromissione degli oppositori (membri di famiglie ostili, *magnati*, partiti e fazioni rivali). Tuttavia, questa manovra non faceva che stabilizzare il comune in maniera apparente, dal momento che i fuoriusciti, di norma, tentavano di rientrare in patria per cacciare a loro volta chi li aveva estromessi, e la frammentazione dello scacchiere politico generale permetteva loro di trovare rifugi, alleati e sostegno per operare contro la città di provenienza (Bec & Heers, 1990; Milani, 2009). Pertanto, la tenuta delle città-stato era minata dal fuoriuscitismo. Non reggendo a questa situazione molti comuni si diedero alla tutela politica di potentati più forti; eppure, questo

cambio di regime spesso provocava la perdita dell'indipendenza politica. Un'altra risposta fu quella della di dare vita a forme di coordinamento sovracittadino, come per esempio la possibilità di legarsi alle opzioni ideologiche del guelfismo e del ghibellinismo; ciononostante, spesso tale impostazione non faceva che esasperare maggiormente i conflitti fra due blocchi contrapposti (M. Gentile, 2006).

Contemporaneamente, l'affermarsi di conflitti di portata sempre più vasta fece a sua volta emergere una crisi di carattere militare. Infatti, in pochi decenni, le forme tradizionali della milizia comunale, basate sulla mobilitazione dei cittadini, divennero inadeguate. I nuovi conflitti richiedevano eserciti specializzati e di grosse dimensioni e così si fece sempre più sistematico il ricorso a costose truppe mercenarie. Per molte città la situazione divenne insostenibile: da una parte, i costi esorbitanti non permettevano loro di arruolarle, dall'altro resistere a eserciti di quel tipo era pressoché impossibile e questo favorì quelle realtà che potevano disporre di ingenti risorse (Grillo, 2008; Mallet, 2013).

In questa maniera, anche le forme di sottomissione più o meno temporanee a un potentato maggiore non riuscirono a garantire una durevole stabilità e intorno agli anni Venti del Trecento cominciò pertanto a emergere la spinta verso la costruzione di sistemi di potere che oltrepassassero la dimensione locale delle città-stato.

Una mutazione profonda colpì la condizione dei contadi, ossia quei territori che i comuni cittadini avevano a suo tempo considerato come loro pertinenza e che in genere avevano assoggettato e/o che tentavano di assoggettare. Nel rapporto città-contado si passò così dall'idea di una piena sottomissione del territorio alla città a un approccio di tipo pluralistico, basato sulla presenza di più attori che interloquivano con un'autorità superiore per ottenere concessioni particolari.

Infatti, tra XIV e XV secolo l'allargamento degli orizzonti politici ed economici coinvolse fortemente le campagne, determinando profondi cambiamenti nella signoria rurale.

Il rapporto di protezione e difesa dei signori nei confronti degli *homines*, fedeli che contrattavano costantemente la propria fedeltà e i servizi, si articolava a mano a mano che crescevano le ambizioni economiche, sociali e politiche della comunità. Per mantenere il proprio ascendente, il signore doveva intercettare le comunicazioni con un numero sempre maggiore di attori politici ed economici (signori, comunità, città, principi) e allargare a sua volta le proprie reti di relazioni al fine di farsi mediatore dei loro interessi. Questo processo avvenne con grande forza nei casi in cui il signore mantenesse la propria autonomia, formalmente riconosciuta dagli altri attori politici della penisola, ma anche qualora avesse ottenuto una delega di autorità da parte delle nascenti formazioni regionali (Cengarle, 2014).

Contemporaneamente, nell'Italia rurale del tardo medioevo, si assistette infatti ad un processo di «comunalizzazione» (Blickle, 2000).

Se da un lato, i governi cittadini che controllavano il contado fecero delle comunità rurali un mero strumento al fine di dividere il carico fiscale e di mantenere argini, ponti e infrastrutture, riversando verso i contadini debiti e condizioni economicamente difficili; dall'altro la popolazione delle campagne – ma anche delle città –, nella quasi totalità, pervenne alla condizione giuridica di libertà (Zorzi, 2020), le istituzioni comunitarie misero a punto funzionamenti più stabili e definiti, le comunità conservarono la propria consistenza, e qualche volta si espansero, grazie a nuove investiture di boschi, pascoli e decime da parte di enti ecclesiastici o cessioni signorili. Inoltre, in tale contesto, gli stati territoriali assunsero le comunità rurali come proprie interlocutrici e si stabilirono nuove fiere e mercati. Le comunità rurali così furono in grado di gestire risorse, come pascoli, boschi, foreste litoranee, paludi, terreni coltivati, fontane e impianti di diverso genere; esercitavano diritti sulla gestione delle acque e dei porti, riscuotevano pedaggi e dazi (Alfani & Rao, 2011). Con i proventi che si assicuravano, i comuni coprivano almeno parte del carico fiscale imposto dallo Stato e di mettevano in condizione di erogare un'ampia gamma di servizi. Sostentavano le persone che

attraversavano gravi momenti di difficoltà: orfani, vedove, malati e poveri. Amministravano i lasciti pii dei privati, con elemosine di natura occasionale promuovevano con elargizioni di denaro pubblico la fondazione e il funzionamento di ospedali. Offrivano ai contadini le sementi di cui avevano bisogno a condizioni vantaggiose; ingaggiavano maestri di scuola, medici, barbieri, prostitute, corrispondendo loro parte del salario; fondavano e abbellivano chiese, costituendo il beneficio che spettasse al curato; riuscivano ad attenuare le richieste fiscali e militari dello Stato, negoziando con i magistrati che venivano dalla città (Della Misericordia, 2014).

La condizione di cittadino di città suddita, invece, da una parte, continuò come in passato a comportare numerosi vantaggi, come privilegi fiscali (il trattamento dei cittadini era spesso meno gravoso), giurisdizionali (si poteva essere giudicati da un tribunale urbano, più vicino ai loro interessi) eannonari (le città avevano diritti sulle eccedenze agricole delle campagne); dall'altro avvenne una progressiva chiusura delle basi della partecipazione alla vita politica delle città stesse (Capitani, 1981; Chittolini, 1979a; Dean, 1999).

La società politica delle città italiane tendenzialmente si ridusse e si restrinse la composizione dei ceti dirigenti urbani. Solo alcune oligarchie locali mantennero il primato, legittimate dal fatto di essere riuscite a imporsi come interlocutrici primarie del potere centrale, spesso in cambio di sottomissione. In questa maniera, gruppi ristretti di *cives* concentrarono nelle loro mani le leve del potere a livello locale, dominando nei consigli cittadini, gestendo la fiscalità, avendo il controllo delle istituzioni ecclesiastiche locali, governando ospedali, luoghi pii, enti assistenziali e devozionali e controllando i principali eventi rituali della comunità, come feste e processioni (Bertelli, 1978; Bordone et al., 2004).

Per ciò che concerne le città meridionali, invece, esse non conobbero il fenomeno comunale, dal momento che i centri urbani erano inquadrati sin dal XII secolo nella cornice del *Regnum Siciliae* e il potere regio aveva messo un forte freno alle loro possibili velleità

indipendentistiche. Ciononostante, fra Tre e Quattrocento, nelle città dei due Regni si ebbero ugualmente dei fenomeni di notevole effervescenza politica e sociale. Le *universitates* meridionali e siciliane seppero entrare, infatti, in dialogo con le rispettive Corone, mostrando anche una attitudine a sviluppare dei processi di costruzione civica. Si trattò di una crescita di ruolo politico, che corse parallela alla ripresa economica e demografica e che fu avallato e incoraggiato dai poteri regi che riconobbero nelle città dei bacini fiscali da potenziare e nel contempo videro in esse un possibile contrappeso politico nei confronti del bellicoso ceto feudale (Vitolo, 2005; Cirillo, 2006; Titone, 2009).

4.3.2 Fazioni e partiti

Nella storiografia degli ultimi due decenni, le forme di organizzazione politica che in generale vengono comprese nella definizione di fazione di «fazione» o di «parte» hanno acquisito una rilevanza nuova. Da una parte, infatti, il tema, affrontato in precedenza da storici dell'età comunale, è entrato a far parte dell'agenda di studiosi modernisti, e in buona parte per questa via è stato trasmesso alla storiografia tre e quattrocentesca; dall'altra, l'approccio nei confronti delle fazioni ha subito variazioni significative, sia dal punto di vista metodologico, che dal punto di vista delle categorie concettuali e interpretative. Tuttavia, la densità sugli studi che risulta da questa attenzione al tema è in realtà ancora diseguale: la bibliografia è ricca di contributi sull'Italia centro-settentrionale, mentre per ciò che concerne l'area meridionale e insulare l'interesse verso le dinamiche di fazione si è originato solo di recente (M. Gentile, 2014).

Circa quarant'anni fa, Jacques Heers (1983), tentando di sistematizzare una narrazione sui partiti nell'Europa occidentale medievale, notava che le fazioni sfuggono ai consueti procedimenti dell'indagine storica; per lo studioso si trattavano di formazioni spontanee e

tenute insieme da legami taciti o comunque informali, generalmente il momento della loro nascita è sconosciuto, e non ci sono patti, contratti scritti o statuti che forniscano informazioni sulla loro composizione sociale e i loro scopi.

Le difficoltà derivano dal fatto che le tipologie documentarie più utilizzate per ricavare informazioni sulle fazioni possono produrre distorsioni prospettive molto forti. Le fonti narrative, come per esempio cronache, parlano di fazioni quasi esclusivamente a proposito di momenti violenti del confronto politico e allo stesso tempo ne danno scontati l'esistenza e il funzionamento; la documentazione pubblica risulta reticente sui gruppi organizzati, sui quali tende a dare notizia in caso di interventi repressivi. Inoltre, nel senso comune, il termine «fazione» evoca spesso un quadro di disordine, di anarchia e irrazionalità, designando gruppi eversivi che tramano nell'ombra contro il bene comune. Si tratta di una serie di stereotipi che sono connessi al rifiuto di riconoscere una razionalità a forme di organizzazione sociale e politica perdenti rispetto allo stato territoriale, che fra la fine del medioevo e l'età moderna si è affermato come unico interlocutore (Spruyt, 1994).

Nonostante il riconoscimento di questo stereotipo, la produzione storiografica degli ultimi vent'anni ha mostrato una forte capacità di assimilazione per ciò che riguarda il tema dell'origine dello stato moderno in Italia. Se da un lato gli storici hanno sviluppato una attenzione nuova al pluralismo delle istituzioni, dei sistemi giuridici e dei soggetti politici, dall'altro tale pluralismo è spesso presentato come elemento funzionale ai processi di formazione statale (Chittolini et al., 1994). In questa maniera, tale impostazione ha fatto sì che tale pregiudizio si sia riflesso in numerose ricerche, dove le fazioni sono viste come utile strumento di governo nelle mani del principe o come forme organizzate che riescono a emergere in occasioni di conflitti, faide e guerre.

Difatti, che cosa si debba intendere per «fazione» continua a rimanere un problema aperto, la cui origine risale al dibattito intercorso tra Nicola Ottokar e Gaetano Salvemini sui

gruppi sociali e politici in conflitto a Firenze nel tardo Duecento. Secondo lo storico italiano il fenomeno doveva leggersi in termini di lotta di classe (1899); per lo studioso russo, invece, doveva essere interpretato come una competizione per il potere tra oligarchie che erano espressione della medesima élite (1926). John Najemy (2002), ha sottolineato le influenze dell'eredità di Ottokar sulla storiografia nei decenni successivi. Esse provocarono l'espansione del concetto di politico nella direzione dei legami informali, delle clientele, del rituale, e la conseguente attenzione per gruppi, fazioni e partiti; tuttavia, come effetto collaterale, tale espansione ha fatto sì che venisse ristretta l'analisi sociale quasi esclusivamente ai gruppi dirigenti, eliminando dal panorama i ceti subalterni e un orizzonte marxista della ricerca.

Il successo del paradigma ottokariano ebbe poi l'apporto tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso dall'influenza esercitata dall'antropologia sociale britannica che dava particolare attenzione agli individui e alle loro capacità di manipolare norme, legami e appartenenze. In tale maniera, la nozione di fazione che ne derivò fu quella di un "raggruppamento fluido, di carattere congiunturale, e finalizzato all'organizzazione del conflitto durante i periodi di cambiamento sociale rapido, che si forma in opposizione ad altri gruppi simili e che si scioglie al raggiungimento dell'obiettivo immediato o al venir meno della leadership" (M. Gentile, 2014, pag. 281).

Successivamente, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, una serie di studi dedicati alla costituzione dello stato regionale lombardo in relazione al tema dei rapporti fra centro e periferia, ha condotto a ripensare l'assunto della natura informale e contingente delle fazioni. In particolare, Della Misericordia ha messo in questione un uso del termine fazione, definito come «debole», in quanto impiegato per definire "ogni forma di segmentazione della società" (1999, pag. 757) e una situazione in parte analoga è stata riscontrata nella Parma del Quattrocento da Gentile (2001, 2009), il quale rileva come le quattro fazioni della città esercitarono per lunghi periodi un ruolo istituzionale riconosciuto dal governo. Infatti, da tali

studi si lascia intendere che tra le funzioni esercitate dalle fazioni non ci fosse solo quella conflittuale, tali gruppi erano anche un modo diffuso di organizzare la rappresentanza politica, in forme spesso riconosciute dal principe (Gamberini, 2005). Inoltre, si constata che le fazioni spesso si presentavano come raggruppamenti verticali guidate dalle maggiori famiglie aristocratiche e che comprendevano diverse fasce sociali. Si trattava di veri e propri corporati, per i quali i sociologi e antropologi considerano più pertinente la nozione di partito, anche in assenza di un'ideologia o di un programma politico definito (S. W. Schmidt et al., 1977). In generale, l'appartenenza politica del singolo individuo incontrava dei vincoli strutturali: di una fazione o di un'altra, in genere, si nasceva, e l'identità di fazione tendeva a irrigidirsi quanto più si stava in alto nella scala sociale. L'appartenenza alla fazione diventava così parte integrante dell'identità familiare e del casato.

4.3.3 I linguaggi del potere

Il tema dei linguaggi politici è uno dei più frequentati dalla recente storiografia, ma è probabilmente anche uno tra i più difficili da circoscrivere, dal momento che possiede un certo grado di inclusività. Inteso come sistema per trasmettere contenuti propriamente politici, come codice di comunicazione di cui gli attori sociali conoscevano le regole e i significati, il linguaggio poteva infatti essere verbale, figurativo, musicale, rituale. Queste forme venivano impiegate durante il primo Rinascimento “al fine di comunicare idealità, creare consenso, delimitare appartenenze, stabilire gerarchie, produrre legittimità, plasmare identità o definire contenuti di una nuova statalità” (Gamberini, 2014).

Forse proprio a motivo della loro peculiarità, questi sistemi di comunicazione del politico sono stati indagati in maniera abbastanza settoriale e secondo angolature non sempre interessate a dare una sistematizzazione del tema nel contesto della costruzione dello stato del

Rinascimento. Tuttavia, numerosi sono stati gli stimoli che queste ricerche hanno fornito agli storici della politica e delle istituzioni, permettendo di portare alla luce il significato propagandistico del fenomeno e la costruzione dialettica e costituzionale della comunicazione politica.

In questo contesto, in cui un particolare apporto è stato offerto da ambiti disciplinari diversi come l'iconologia, la storia delle idee o la storia politica, il riconoscimento di un ampio spettro di soggetti capaci di produrre e di utilizzare i linguaggi politici si è rivelato un tratto comune. Pertanto, non si trattò solo di detentori del potere, ma anche corpi sociali e territoriali del dominio (comunità, lignaggi aristocratici, fazioni, ceti) che proprio con i detentori del potere avviarono un fitto dialogo inerente alla comunicazione politica (Cammarosano, 1994).

Infatti, nonostante una delle più accreditate chiavi di lettura delle vicende della penisola italiana alla fine del medioevo sia quella che interpreta le trasformazioni del quadro politico in termini di semplificazione secondo la quale alla pluralità di poteri costituitisi a partire dall'XI secolo nelle campagne (signorie rurali) e nelle città (i comuni) si vennero a creare nuove forme di coordinamento egemoniche (gli stati regionali) riducendo il numero degli attori politici, l'avvento degli stati regionali non spense le tradizioni valoriali e i principi di convivenza politica. Questi ultimi, al contrario, si mantennero vitali, continuando a ispirare l'azione di ampi segmenti della società ed entrando non di rado in confronto gli uni con gli altri.

Accanto alla pluralità di protagonisti coinvolti nella comunicazione civica, si accompagnò anche un plurale linguaggio politico, connotato da diversi significati. Come evidenziato da diversi studiosi anglosassoni (Black, 1991; Padgen, 1990) ogni specifico linguaggio – teologico, aristotelico, del repubblicanesimo antico, o del diritto civile – era definito sulla base di un insieme più o meno coerente di tropi, figure retoriche, stilemi, *topoi*, modalità argomentative. Tuttavia, si è osservato che le possibilità di impiego di questi linguaggi erano molto varie: era infatti sufficiente una diversa contestualizzazione, una particolare scelta

di fonti, un' enfasi su certe *auctoritates* per consentire di orientarsi verso un certo tipo di pubblico, di cambiare la logica del discorso e di direzionarne le finalità (Lambertini, 1999). Si è potuto così rilevare che il linguaggio biblico è stato impiegato da governi sia per fondare una concezione del potere sia di tipo ascendente (il potere deriva dal popolo) che di stampo discendente (il potere deriva da Dio) (Buc, 1994); e analogamente si ricorse all' aristotelismo per dare giustificazioni a governi antitetici, come monarchia e repubblica (Meier, 1994).

Per ciò che concerne i contenuti del linguaggio politico, esse vennero sviluppati e realizzati nell' ambito di un dialogo tra i vertici dello stato, che erano portatori di un' autonoma proposta politica, e una serie di soggetti che a più riprese si rivolsero ai governanti per dar conto delle proprie aspettative, proiettando su di essi i propri ideali di buongoverno, di equità o di pace sociale. Tra i tanti piani di questa dialettica, due sono i principali.

Il primo livello, comune a tutti gli stati del tempo, è quello dello scambio tra governati e governanti, tra il principe, o la città dominante, e i corpi sociali e territoriali del dominio. In questo contesto i frequenti scontri sulla scena politica erano accompagnati dalla tendenza da parte degli attori medesimi a formulare principi ideali e modelli di convivenza.

Il secondo livello è costituito dallo scambio tra gli ordini mendicanti e la società politica. Soprattutto i francescani profusero grande impegno nello sviluppo di nuovi linguaggi dominativi, funzionali alla nascita di una comunità mistica evangelica che aveva nel sovrano il garante della nuova etica economica e politica del regno (Evangelisti, 2006).

Risiedono allora proprio nella complessità di queste dinamiche le ragioni che spiegano il motivo per cui non è possibile individuare un unico linguaggio del principato, né un unico linguaggio delle repubbliche: ciascuna ha una propria peculiare vicenda e caratteri suoi propri. Pertanto, agli storici della politica e delle istituzioni è parso più proficuo studiare i linguaggi politici valorizzando la ricchezza dello scambio comunicativo tra gli attori, così da portare alla

luce soprattutto la pluralità delle culture politiche vigenti fra Tre e Quattrocento, alcune delle quali circolanti solo in ambiti localizzati (Gamberini & Petralia, 2007).

Tra gli ambiti del linguaggio politico, un posto rilevante è occupato da quello rituale. Tale campo di studio, nato a partire dagli anni Ottanta grazie alle opere pioneristiche di Muir (1981) su Venezia e di Trexler (1980) su Firenze, interpreta un grande numero di eventi cerimoniali – quali processioni, incoronazioni, funerali, matrimoni, tornei – che vedevano governati e governanti posizionarsi gli uni rispetto agli altri attraverso il linguaggio del rituale. Alla base di questa lettura vi è il convincimento che lo spazio politico non sia una realtà rigidamente definita, ma costituisca al contrario una struttura in continuo divenire, permeabile all'interpretazione che della realtà stessa danno gli attori (Fantoni, 2005). A partire da questa premessa, una serie di indagini hanno evidenziato la capacità del rituale di sancire aspetti importanti della costruzione di un nuovo ordine politico, quali il principio della continuità dello stato (attraverso per esempio le esequie del principe), il carattere pattizio dell'obbligazione politica (come nel caso dello sposalizio di Venezia con il mare), l'unità del corpo sociale (mediante la celebrazione del Corpus Domini a Venezia e a Genova e della Vergine a Milano), o il primato della giustizia pubblica su altre forme di composizione del conflitto (attraverso articolati cerimoniali penali) (Casini, 1996; Crouzet-Pavan, 2002; L. C. Gentile, 2008; Ricciardelli, 2013; Gaffuri et al., 2015).

L'impressione di una comunicazione vivace a più voci si ricava poi anche da un'analisi agli studi dedicati al tema dei linguaggi figurativi e simbolici. Sul terreno dell'architettura, per esempio, si è rilevato come gli interventi del principe si inserissero in un tessuto urbanistico profondamente segnato dall'esperienza comunale, generando così un dialogo talora acceso, in cui alle appropriazioni e risignificazioni di mura o edifici da parte del signore corrispondeva la reazione delle città suddite, gelose del governo dei propri spazi non meno che della propria memoria monumentale, il baluardo della loro residua autonomia (Gamberini, 2014, pag. 379).

Recentemente, accanto agli studi dedicati al linguaggio del rituale e dell'architettura, una serie di indagini hanno approfondito il ruolo dei linguaggi propriamente verbali, incentrandosi sulla dimensione retorica della parola e sui discorsi che per suo tramite venivano elaborati. Questi ultimi rivestivano un'importanza centrale nell'ambito del sistema di comunicazione del politico per la loro tendenza a intrecciarsi con altri codici comunicativi (Gamberini, 2005; Lazzarini, 2008; Della Misericordia, Massimo, 2008; Lazzarini, 2009).

4.3.4 Le donne e lo Stato

Dal punto di vista storiografico, la storia dello Stato è sempre stato un campo di ricerca battuto dagli studiosi, cosicché storici e storiche che hanno lavorato sulla storia delle donne e di genere negli ultimi trent'anni si sono ritrovati a fare i conti con la categoria «Stato» in modo piuttosto esplicito. È anzi possibile che “alcune caratteristiche tipiche degli stati dell'Italia tardomedievale rendano inevitabile per gli storici imbattersi in questioni femminili, se non addirittura nelle donne stesse” (Ferente, 2014, pag. 313).

Infatti, gli esiti di tali ricerche hanno dimostrato che lo stato del Rinascimento si sia occupato di donne e, anche, che le donne si siano occupate dello stato. Diversi sono i temi toccati dalla storiografia in questo senso, tra cui le questioni inerenti alla proprietà, alle figure di governo, al sistema assistenziale e alla legislazione suntuaria.

Per ciò che concerne il primo argomento, il tema dei diritti di proprietà e di successione delle donne è antico e cruciale (Bellomo, 1961; Guerra Medici, 1996; Kirshner, 2011). La dote, anche se non l'unico canale attraverso il quale le donne venivano in possesso di beni, è stata considerata l'istituzione che concretizzava l'asimmetria fra i sessi. Essa era un insieme di beni assegnati alla figlia dalla sua famiglia natale come parte del processo matrimoniale, destinata ad essere amministrata dal marito durante gli anni del matrimonio ma a ritornare alla donna se

questa fosse rimasta vedova, allo scopo di assicurarne il mantenimento e preservarne l'onore. Una dote era indispensabile al matrimonio e il matrimonio rimaneva, in epoca pretridentina, principalmente un contratto tra laici e un notaio garantiva la pubblicità dell'atto.

Due tendenze, particolarmente ben studiate nei casi di Venezia (Chojnacki, 2000) e Firenze (Molho & Kirshner, 1978), sono evidenti nel periodo tra il 1350 e il 1550: da una parte l'irresistibile inflazione del costo delle doti delle donne delle élite, e dall'altra l'egualmente irresistibile accumularsi della legislazione sulle doti.

La conseguenza di doti più ricche era che le vedove dei ceti dirigenti si ritrovavano titolari di consistenti ricchezze, una posizione ambigua che le esponeva al corteggiamento potenzialmente aggressivo sia della loro famiglia natale che di quella acquisita: era questo il caso di Firenze, dove il costume imponeva alle giovani vedove con grosse doti di risposarsi e abbandonare nella casa del primo marito i propri figli (Klapisch-Zuber, 1985). Una ricca dote durante le vedovanza, tuttavia, poteva anche trasformarsi in un'opportunità unica di indipendenza e potere, e alcuni storici di Venezia hanno analizzato figure di vedove patrizie che godevano di una libertà di iniziativa relativamente ampia, per esempio come committenti o benefattrici (Chojnacki, 2000).

Le doti erano anche centrali nei processi di distinzione sociale, che a loro volta interagivano con le norme stabilite dai governi per definire l'appartenenza alla nobiltà, come per esempio l'accesso agli uffici. La proprietà delle donne, infatti, ne determinava l'identità nelle e tra le famiglie, intese come unità costruttive delle comunità politica e giacché i meccanismi di esclusione e di inclusione politica si applicavano sempre in principio a gruppi familiari, le donne potevano diventare la via attraverso la quale gli uomini trasformavano il proprio status politico.

Il tema delle donne di governo in Italia è stato quasi del tutto ignorato fino ad anni molto recenti, eppure esse nell'Italia del Tre e Quattrocento si trovano facilmente. Si tratta di

donne laiche che governavano di diritto stati grandi o grandissimi, con o senza mariti, come Giovanna I e Giovanna II di Napoli, Maria I di Sicilia o Eleonora d'Arborea.

In questo senso, le ricerche più recenti hanno dimostrato che le madri, le mogli, le figlie dell'Italia centrosettentrionale non solo ricoprivano un importante ruolo come committenti di opere letterarie e artistiche, ma anche come rilevanti attori politici la cui collaborazione era indispensabile alla versione signorile del governo dinastico e diplomatico (Lazzarini et al., 2021). Gli studi sulla *queenship*, infatti, hanno sottolineato la natura formale nei regimi dinastici del ruolo delle consorti e la normalità delle reggenze femminili in luogo di re minori, assenti o inabili (Bestor, 1996; Woodacre, 2013).

Inoltre, molti figli, maschi e femmine, legittimi e naturali, erano decisamente interpretati come una risorsa delle famiglie signorili, e i loro matrimoni con alleati politici erano una componente fondamentale della politica estera: nella seconda metà del Quattrocento, i matrimoni principeschi riflettevano e rivelavano gli sviluppi diplomatici con grande precisione.

Allo stesso modo, la corte, immagine della casa e della famiglia del principe dove pubblico e privato erano sontuosamente confusi, era uno spazio politico in cui le donne avevano compiti, spazi, competenze e rilevanza politica che completavano quelli maschili e le consorti erano circondate da un seguito a loro assegnato che variava molto da caso a caso per misura e livello di indipendenza finanziaria. La corte femminile da una parte rifletteva e dall'altra influenzava il potere effettivo della consorte che cambiava con il suo ciclo di vita: la nascita di un erede poteva trasformare l'isolamento in centralità mentre il matrimonio dell'erede stesso trasformava la centralità in marginalità (Ferente, 2014).

Molte dame e principesse rinascimentali dettero prova di notevole talento come investitrici e amministratrici delle proprie fortune: un fatto che conferma come le donne fossero a proprio agio nell'esercitare l'iniziativa economica, anche su larga scala, come prosecuzione legittima del loro ruolo nella casa. Quando la casa era quella del principe, questa vocazione di

genere a un ruolo economico poteva essere integrata ai tradizionali doveri del principe, come accadde nello *Specchio per una principessa* che Diomede Carafa scrisse per Eleonora d'Aragona quando questa lasciò Napoli per diventare duchessa di Ferrara nel 1471 (Carafa, 1988).

Per ciò che riguarda il sistema assistenziale, tra il Due e il Cinquecento gli stati italiani, attraverso la committenza dalla famiglia reale e in particolare delle donne, garantirono continui privilegi fiscali e trasmisero ingenti risorse alle istituzioni caritatevoli, e sempre più spesso presero l'iniziativa essi stessi nel fondare, riformare o coamministrare simili istituzioni, come dimostra per esempio il caso di Napoli (Vitolo & Di Meglio, 2003). Come benefattori, moglie e marito agivano spesso assieme nel finanziare un piccolo istituto, un ostello per i malati, per bambini orfani o vedove povere; le donne, tuttavia, agivano anche individualmente o in associazioni, vincolate o meno dall'appartenenza a una confraternita. Negli ospedali la maggior parte delle donne era consacrata all'istituzione donando beni in cambio della partecipazione a una comunità che si sarebbe presa cura di loro quando non avrebbero potuto più lavorare. A un livello più basso, moltissime donne erano impiegate nelle istituzioni caritatevoli con un salario, come cuoche, lavandaie e sarte. Infine, una moltitudine di balie ricopriva una funzione essenziale per gli ospedali ed erano assunte con gli stessi contratti che un tipico *paterfamilias* delle élite avrebbe sottoscritto per i propri figli.

Le donne, infine, erano le principali destinatarie dell'assistenza pubblica in ogni fase della loro vita. Le neonate erano in media due terzi di tutti i piccoli abbandonati; molte serve e schiave domestiche partorivano figli illegittimi dei loro padroni in ospedali o lasciavano i propri neonati agli ospedali (Cluse, 2007). Le necessità delle donne povere, poi, continuavano anche per le giovani nubili od orfane per ciò che concerne il reperimento della dote: questo divenne non soltanto una delle missioni principali di confraternite ed enti assistenziali, ma anche una sicura fonte d'ansia e preoccupazione.

Infine, i corpi delle donne erano depositari dell'onore collettivo, quello dei mariti e dei padri, quello delle famiglie, delle comunità e delle città. Una sessualità ben ordinata era tra le preoccupazioni principali degli stati, al fine di imporre la modestia e l'onestà. In Italia molto presto vengono emanati da governi laici leggi suntuarie dedite al disciplinamento del lusso e degli atteggiamenti in generale da tenere in occasioni pubbliche (Kovesi Killerby, 2002; Muzzarelli, 2020).

In conclusione, gli stati italiani sembrano incarnare gli interessi dei padri/governanti che servivano lo stato; i protagonisti e i beneficiari della costruzione statale erano gli stessi. Anche le donne, tuttavia, ricoprivano ruoli ufficiali, benché fossero escluse dalla categoria di ufficiali. Anche le donne potevano essere principi, nonostante la categoria rimanesse giuridicamente problematica; erano contribuenti fiscali, benché la legislazione tendesse a ridurre la loro personalità giuridica sotto tutela. La fertilità delle donne era insieme una benedizione e una minaccia per i padri impegnati nella costruzione di un lignaggio maschile, necessario ad essere ammessi nella piena partecipazione politica nelle loro comunità. Le donne, dunque, erano deboli ma allo stesso tempo pericolose, e lo stato sentiva il dovere di proteggerle e insieme di rinchiuderle.

4.3.5 Uffici e ufficiali

Secondo un'impostazione lasciata alla storiografia da Federico Chabod (1967), una delle principali caratteristiche dello stato nella sua organizzazione interna è quella relativa agli ufficiali del principe. Tuttavia, la visione dello storico valdostano era perlopiù relegata ad un'analisi principesca e lombarda del tema, orientata verso esempi milanesi e sforzeschi.

Tale impostazione ha profondamente influenzato le ricerche successive; infatti, la densità delle indagini risulta tuttora essere squilibrata a favore di apparati statali di stampo francese (come la Savoia) o di regni meridionali (in particolare nel Regno di Sicilia) e solo recentemente la ricerca si è avvicinata agli studi su uffici e ufficiali sull'Italia bassomedievale di stampo comunale.

Un ulteriore punto di interesse del dibattito storiografico concerne la visione di una separazione in atto dall'inizio del Trecento all'interno del mondo comunale; si tratta della distinzione fra repubbliche cittadine e signorie principesche. Se l'ufficiale comunale è studiato fin dal Duecento come uomo politico, l'ufficiale del principe è considerato come un esecutore amministrativo o come un membro dell'entourage cortigiano in costruzione. Tuttavia, in questa maniera, l'ufficiale rinascimentale viene così privato del suo retroterra politico.

Un'ultima specificità degli studi sul mondo degli ufficiali si riferisce all'orizzonte privilegiato dai numerosi studi politico-istituzionale degli ultimi decenni. Appena varcato il Trecento, quando l'esperienza comunale tende a non essere letta più in modo unitario, la diversità diventa protagonista. Ne deriva che il quadro risultante sia assai diversificato. Molto è conosciuto sugli ufficiali siciliani, per esempio, ma molto poco su quelli napoletani.

In sintesi, “una cronologia più ristretta che altrove, incentrata soprattutto su casi di studio quattrocenteschi, una geografia politica fortemente diversificata e raramente comparata: ecco alcune delle principali ragioni delle difficoltà nelle quali si trova chi si sforza di proporre una sintesi coerente sugli uffici e gli ufficiali degli stati italiani del Rinascimento” (Castelnuovo, 2014, pag. 335).

Eppure qualcosa si muove, da alcuni anni si sono susseguiti seminari e convegni nei quali il tema dell'ufficiale ha ritrovato significato pieno. Lo stato territoriale fiorentino è tale perché provvisto di specifici uffici (Zorzi & Connell, 2002); le cancellerie signorili possono considerarsi come vivai di ufficiali (Castelnuovo & Mattéoni, 2012); sono possibili

comparazioni tra gli uffici dei diversi stati (Leverotti, 1997) e tra gli ufficiali attivi (Castelnuovo & Mattéoni, 2005); un ruolo decisivo è rappresentato dal cancelliere, che spesso ha un legame ambiguo con il potere, dal momento che le sue prerogative tendono a sovrapporsi a pratiche locali preesistenti, dando vita a conflitti di non sempre facile gestione (Crouzet et al., 2020).

Da tali recenti studi emerge pertanto un quadro diversificato: le fondamenta duecentesche del variegato universo degli ufficiali rinascimentali italiani esaltano le sue differenze di partenza. Nei comuni si trovano i magistrati; altrove, ufficiali dai modelli più gerarchici, signorili e in prospettiva cortigiani. Tali distinzioni primigenie tendono tuttavia a stemperarsi nel Trecento.

L'universo cittadino abbandona la sua unità politico-istituzionale dando vita a signorie urbano-centriche, futuri principati monocittadini o regionali, a una nuova gerarchia repubblicana nella quale le città dominanti si distinguono dai comuni dominati; allo stesso tempo, nei regni meridionali come nei principati di stampo transalpino, il ruolo dei centri urbani si rafforza sempre più. Ovunque, inoltre, il governo del territorio pone in risalto il profilo cangiante di una miriade di ufficiali attivi fra centro e periferia.

Si pongono in questo momento le premesse trecentesche della crescita politica e sociale dei singoli ufficiali che iniziano a presentarsi, al più tardi nel corso del Quattrocento, come gruppo cosciente di una propria identità istituzionale e culturale. Si salda così un nesso vigoroso tra la carica amministrativa ricoperta e l'eminenza sociale dell'ufficiale che vi è preposto.

Su questo legame si basa, a sua volta, l'accresciuto prestigio, visto come beneficio, dell'ufficiale medesimo, portatore itinerante di tecniche amministrative, di pratiche professionali e di culture politiche condivise.

4.3.6 L'amministrazione della giustizia

La giustizia nell'Italia del tardo medioevo è stata oggetto negli ultimi decenni di un forte interesse da parte degli storici e di una profonda revisione interpretativa (Giorgi et al., 2012). Da un lato, ciò è dipeso dal diffondersi anche negli studi italiani delle tendenze storiografiche che dagli anni Settanta del Novecento hanno privilegiato le fonti giudiziarie facendone uno dei principali domini della ricerca internazionale. Dall'altro, l'amministrazione della giustizia si è rivelata un fecondo ambito di indagine del filone degli studi sulla formazione dello stato che ha caratterizzato le ricerche sulla storia politica nell'Italia del Quattro e Cinquecento.

Nel complesso, le ricerche hanno apportato nuove conoscenze e contribuito a tracciare un profilo, spesso originale, della criminalità e delle istituzioni giudiziarie e processuali. Linea di fondo è stato il passaggio da studi centrati principalmente sull'analisi dell'amministrazione della giustizia pubblica all'attenzione crescente per l'operare di un pluralismo di sistemi giudiziari, che non si risolvevano solo nelle attività di tribunale ma anche nei modi, molteplici, di soluzione delle dispute che si svolgevano al di fuori di esse (Zorzi, 2014).

Se ancora negli anni Settanta del Novecento l'attenzione degli studiosi era posta sulla violenza e sulla transizione da forme comunitarie di controllo sociale e dell'ordine giudiziario ad assetti più propriamente statali, negli anni Ottanta le ricerche hanno esplorato le dimensioni della funzione pubblica della giustizia, sottolineando la centralità delle procedure processuali e del ruolo consulente dei giuristi e la pluralità di sedi di esercizio della giurisdizione (Cammarosano, 2012). Dagli anni Novanta si è fatta strada la consapevolezza che l'esercizio della giustizia si esprimesse in una pluralità di modi (violenti e pacifici, extraprocessuali e sanzionatori) di conduzione e soluzione delle dispute, e le ricerche hanno messo in evidenza

l'ordinaria diffusione di pratiche fino ad allora considerate marginali, come vendette, faide, pacificazioni, arbitrati.

Questo allargamento prospettico della visione della giustizia ha promosso anche un ampliamento dello spettro documentario utilizzato dagli studiosi: non solo atti processuali, fonti giuridiche e statuti, ma anche fonti notarili, deliberazioni consiliari, scritture di memoria e cronachistiche. Per esempio, si è recentemente indagata la procedura della giustizia nelle sacre rappresentazioni fiorentine (Delcorno, 2018).

Tuttavia, indagando le pratiche che vennero impiantandosi nell'esperienza politica dei comuni per poi riconfigurarsi in quella degli stati territoriali, nel pluralismo giudiziario si può riconoscere una coerenza unitaria.

Gli attori sociali avevano infatti a disposizione un campo plurale di risorse giudiziarie in cui ritagliare le proprie strategie di conduzione e risoluzione dei conflitti. Il ricorso al processo, all'attività di tribunale e delle magistrature, costituiva perlopiù una fase delle dinamiche conflittuali, che passavano di fronte al giudice e che spesso si concludevano al di fuori di esso. Pratiche alternative si offrivano dunque alle parti, e cruciali risultavano il consiglio e l'ausilio dei parenti, degli amici, dei vicini, nel suggerire le strategie di gestione e di uscita dal conflitto: le soluzioni violente, le triangolazioni istituzionali, le vie di composizione e pacificazione, pratiche lecite e permesse dalle leggi (Zorzi, 2009).

Quando il sistema giudiziario podestarile entrò in crisi a metà del Duecento a causa dell'emergenza di un profondo mutamento degli assetti di potere in seguito all'entrata sul piano politico di nuovi gruppi famigliari dirigenti, cresciuti in ricchezza e status con la mercatura, la banca, l'imprenditoria artigiana e le professioni giuridiche, avvennero tre processi: misure politiche contro magnati e potenti, ovvero l'élite politica precedente; lo sviluppo delle pratiche giudiziarie fondate sulle procedure *ex officio*, sulla dilatazione del penale e sulla diffusione di misure straordinarie, al fine di punire con maggiore efficacia i rei; l'uso politico del bando di

giudizio, meccanismo di esclusione per via giuridica che risiedeva per alcune famiglie di escluderne altre dagli uffici e dalla città e di colpirli nelle basi patrimoniali.

Si trattò dell'origine di una giustizia penale, che adottò la forma del processo, con l'istruzione dell'inchiesta, l'escussione delle testimonianze, la presentazione delle eccezioni, la formulazione di una deliberazione e l'emanazione di una sentenza. Tuttavia, parallelamente, ebbe anche luogo una profonda trasformazione delle forme del controllo sociale e dell'ordine pubblico. Tra XIII e XV secolo si allentarono generalmente i meccanismi di controllo centrati sull'attività di comunità locali, come vicinie, parrocchie, rioni, a favore della creazione di corpi di polizia legati al potere e ai governi.

Tale trasformazione significava una tendenza generale a rendere più stretti i rapporti tra potere politico e apparati giudiziari. Nuove configurazioni istituzionali legarono le politiche giudiziarie all'attività dei governi, affidandole progressivamente o organi direttamente dipendenti da essi, composti da membri eminenti dei gruppi dirigenti ma digiuni di diritto, e interpreti di un'attività giudiziaria e di repressione a sostegno dei nuovi, più concentrati, assetti di potere. In questo modo, per esempio, alle figure podestarili, che rimasero quasi ovunque i tribunali di riferimento della giustizia cittadina sia al civile sia al criminale, furono sovrapposte nuove magistrature e consigli con competenze che ne svuotarono le funzioni più rilevanti.

I nuovi organi giudiziari adottarono procedure che non costituivano delle innovazioni assolute, ma che segnarono una rilevante discontinuità nell'azione inquirente e giudiziale, accentuando soprattutto la flessibilità dei procedimenti. Si assiste infatti generalmente a legittimazioni di denunce segrete, non perseguibili per calunnia e incentivate da taglie e premi in denaro, che diventarono presto il modo d'avvio dell'azione processuale; la segretezza degli atti, che legittimava di fatto i nuovi assetti di potere e che era spia delle vaghezze di norme e regole cui dovevano attenersi i nuovi organi giudicanti; la maggiore speditezza dell'*ordo* processuale, volta perlopiù a un orientamento pragmatico del penale.

Contemporaneamente il senso autocratico dei sistemi signorili è testimoniato dalla diffusione del sistema delle suppliche e delle grazie: vale a dire, concessioni su richiesta a privati e a enti di esenzioni e privilegi, in deroga o in eccezione a statuti, ai decreti e alle consuetudini municipali (Cengarle et al., 2005).

In conclusione, dunque, l'azione dei poteri pubblici fu orientata a utilizzare gli strumenti della giustizia come risorse della lotta politica, come sistemi di governo e di definizione dei nuovi assetti del potere, come fonti di legittimazione, come modi per organizzare il consenso, come è stato indagato per il caso di Firenze (Zorzi, 2008).

4.3.7 La diplomazia

Gli inizi della diplomazia permanente e l'emergere degli ambasciatori residenti sono stati abitualmente associati dagli studiosi europei alla crescita di poteri territoriali nell'Italia fra Tre e Quattrocento. La cronologia di questi sviluppi è stata tendenzialmente analizzata in dettaglio da storici che cercavano il primo ambasciatore residente, e la loro consistenza e razionalità sono state considerevolmente esagerate dalla ricerca di una continuità di fatto anacronistica nelle pratiche diplomatiche fra l'età rinascimentale e i moderni stati nazionali (Senatore, 1998, pagg. 28–50). A partire dalle ricerche più sistematiche e accurate sulla diplomazia italiana di Garret Mattingly (1955), una nuova generazione di studiosi ha evidenziato come il processo sia stato meno radicale e più sfumato, anche se le ambasciate residenti vennero ancora considerate come l'elemento chiave della transizione dalla diplomazia medievale a quella moderna (Ilardi, 1986; Queller, 1976).

Nei decenni scorsi, l'edizione massiccia e sistematica di fonti diplomatiche (Azzolini & Lazzarini, 2017) e una più mirata attenzione ai meccanismi di potere e di legittimazione all'interno degli stati italiani hanno permesso agli studiosi di concentrarsi su approcci

innovativi al tema della diplomazia rinascimentale, tra cui l'utilizzo anche di fonti statutarie (Borghi & Galletti, 2022). Riccardo Fubini (2000) ha sottolineato come la necessità di legittimazione interna ed esterna dei nuovi governi provocasse un profondo mutamento nella natura del ruolo dell'ambasciatore, trasformando il *nuntius* o procuratore in un ufficiale pubblico non limitato da uno stretto mandato, e profondamente e autonomamente coinvolto nella conservazione dello stato per cui agiva in missioni prolungate o temporanee per sanare conflitti, ottenere la pace, raccogliere informazioni e rafforzare il ruolo istituzionale del proprio governo. La prosopografia degli inviati diplomatici ha rivelato una relazione profonda tra le cancellerie centrali e la diplomazia (Lazzarini, 1998; Leverotti, 1992; Senatore, 1998) e l'analisi delle relazioni simbiotiche su cui venne costruito l'equilibrio politico della penisola italiana a metà XV secolo ha mostrato la funzionalità reciproca tra diplomazia e guerra (Isaacs, 1994; Mallet, 1994).

Negli anni recenti, la ricerca si è concentrata sulle reti di comunicazione, sul ruolo cruciale della raccolta dell'informazione, sulle pratiche di negoziazione e sul sofisticato equilibrio tra comunicazione orale e scritta in un mondo in cui le lettere rappresentavano la maggior parte di una crescente quantità di scritture pubbliche (Bullard, 1994; Senatore, 1998; Dover, 2006; Lazzarini, 2008, 2016). Con un'attenzione ravvicinata a una cronologia più lunga e a un più ampio spettro di casi di studio (Duranti, 2009), la diplomazia italiana è divenuta un tema di ricerca molto articolato, in grado di offrire agli studiosi un campo aperto di indagine che, senza delegittimare le pretese a una propria originalità, “la fonda su qualcosa di più della crescita delle ambasciate nell'età della lega italica” (Lazzarini, 2015).

Tale diffusione di studi è stato possibile grazie al cospicuo numero di fonti disponibili; durante il XV secolo, infatti, le fonti diplomatiche si moltiplicarono a un ritmo senza precedenti: questa esplosione era il risultato documentario di un mutamento cruciale per la diplomazia medievale legato all'evoluzione del sistema peninsulare dei poteri, e alla

trasformazione complementare della comunicazione pubblica in forma scritta (Fubini, 1994, pagg. 19–21; Lazzarini, 2008) . Tra tali documenti si possono annoverare diversi gruppi di testi, come lettere per (missive) e dagli ambasciatori (responsive), documenti raccolti dall'ambasciatore o dal suo cancelliere per l'espletamento della missione, conti di spese o quaderni con ricordi personali, registrazioni di dibattiti consiliari o statuti.

L'ambasciatore, infatti, doveva essere in grado di svolgere diversi compiti, riassumibili nella necessità di una residenza prolungata, la capacità di creare reti di comunicazione e infine di raccogliere informazioni. Le guerre territoriali sempre più prolungate e diffuse, unitamente alla crescente pressione finanziaria che ne derivò, spinsero i poteri italiani verso il bisogno di legittimità interna e riconoscimento esterno; da ciò scaturì un bisogno di legami fra regimi che fornissero, attraverso un riconoscimento reciproco, una vidimazione formale e pubblica della loro egemonia interna e del loro ruolo esterno. Tale fenomeno è stato particolarmente studiato per i rapporti intercorsi tra gli Sforza e i Medici (Lazzarini, 2003).

In questo contesto, l'ambasciatore era tenuto a rappresentare il signore, raccogliere informazioni, negoziare alleanze, tenere aperti vitali canali di comunicazione alternativi alla guerra, eventualmente risolvere i conflitti. Il ruolo dell'ambasciatore assunse così un carattere pubblico (*officium*), grazie a un processo di concentrazione del potere all'interno dello stato, sia alla crescente politicizzazione della diplomazia. Tuttavia, si trattava di un processo in corso, tutt'altro che chiaro e lineare e l'uso di inviare agenti all'estero per periodi più o meno lunghi ebbe nel medioevo origini multiple, così come molteplici erano gli scopi (Andretta et al., 2015; Gilli, 2009).

Allo stesso modo, la residenzialità non solo aveva origini multiple, ma era lontana dall'essere una pratica continuativa. Stati grandi e piccoli sceglievano di tanto in tanto di ritirare i loro ambasciatori permanenti dalle loro sedi abituali per scarsità di denaro grazie a soluzioni

alternative e meno costose, come i rapporti dinastici o le reti ecclesiastiche e militari (Covini et al., 2015).

A partire dagli anni Ottanta del Quattrocento, i contatti e le interferenze fra l'Europa e l'Italia si approfondirono e divennero regolari e reciproci. Tuttavia, l'invasione francese trasferì le tensioni fra gli stati italiani dal livello di ipotetiche alleanze diplomatiche interne e/o esterne a una successione di leghe militari e varie guerre. Ciononostante, non si trattò di una questione di pura violenza: la ridefinizione in termini di aggressione militare dell'intermittente influenza degli stati europei sull'Italia di fatto smantellò la simbiosi politica su cui il sistema degli stati italiani si era precariamente costruito. La rottura dell'equilibrio italiano rivelò allora le debolezze di un comune discorso della diplomazia, che non solo aveva assicurato sin dagli anni Cinquanta del secolo una relativa stabilità, ma che aveva anche accelerato e condizionato l'evoluzione dell'autonomia degli stati (Lazzarini, 2014).

L'allargarsi della rete politica e il parziale mutamento delle regole della competizione trasformarono così le gerarchie del negoziato, riducendo i protagonisti del dialogo diplomatico a un chiuso cerchio di poteri maggiori, e costringendo tutti gli altri a contare su circuiti di seconda mano o su alleanze dinastiche per rimanere coinvolti, o per sopravvivere evitando il coinvolgimento. Questo cambiamento, comunque, produsse altre due conseguenze cruciali. La trasformazione delle dinamiche diplomatiche gradualmente e coinvolse in un solo scenario un'ampia gamma di protagonisti di primo e di secondo rango in Italia e in Europa, e perfezionò un linguaggio comune nato dalla combinazione di usi diversi entro una cornice generale sviluppatasi soprattutto in un contesto italiano. In secondo luogo, questo linguaggio comune, una volta standardizzato e riconoscibile, divenne progressivamente più rigido e formalmente definito: il profilo dell'ambasciatore si incentrò sulla professionalità e sullo status sociale, i cancellieri arretrarono verso un ruolo di mero supporto e fiorirono trattati che definivano i caratteri di un corpo aristocratico e di una funzione consolidata (Frigo, 2000).

4.3.8 Lo sviluppo economico

Nella recente produzione storiografica sugli stati regionali italiani la prospettiva politico-istituzionale ha occupato il centro della scena, mentre uno spazio decisamente minore è stato riservato dagli storici al mutamento economico. Tra i primi a occuparsi del tema in questione vi fu David Herlihy (1972), che alla fine degli anni Sessanta del Novecento cominciò a riflettere sulla nascita di una economia regionale nell'area toscana e a domandarsi in che misura la creazione dello stato territoriale fiorentino avesse condizionato la fisionomia economica della regione (Herlihy, 1978).

Una quindicina d'anni più tardi le sue riflessioni trovarono una più organica sistemazione nelle tesi di Paolo Malanima (1983), secondo il quale fu la supremazia demografica ed economico-finanziaria di Firenze sulle altre città toscane a sostenere il predominio della città del giglio, che a sua volta permise l'espansione territoriale e la formazione dello stato regionale.

La riflessione sulla formazione e l'articolazione delle regioni economiche si è estesa ben presto alla Lombardia e al Veneto (Ciriaco, 1986, 1989; Knapton, 1988; Mirri, 1986) e ha subito un'accelerazione soprattutto negli anni Novanta con le ricerche di Stephan Epstein. In costante dialogo critico con le posizioni di Douglass North (1994) e della *New Institutional Economic School* inglese, Epstein ha allargato il campo di osservazione dall'Italia centrosettentrionale alla Sicilia aragonese e successivamente alla comparazione tra stati italiani ed europei in una prospettiva di lunga durata (Epstein, 2000). Il nucleo centrale della sua tesi è che la crescita economica in età preindustriale dipendesse essenzialmente dall'integrazione dei mercati, processo a sua volta strettamente legato al rafforzamento della sovranità degli stati e

alla loro accresciuta capacità di ridurre gli ostacoli allo sviluppo rappresentati da privilegi e rendite monopolistiche, in particolare abbassando i costi di transizione commerciale.

Mentre l'approccio "regionalista" conosceva una certa fortuna nella storiografia europea, per l'Italia ai lavori di Epstein si sono affiancati quelli di un gruppo di studiosi che ha affrontato il tema generale sotto angolazioni diverse e talvolta contrastanti (Frangioni, 1987; Tangheroni, 1992; Knapton, 1992; Franceschi, 1994; Malanima, 1996; Corritore, 1997; Lanaro, 1999). Più episodica è stata la produzione degli ultimi anni, anche se l'interesse non è venuto del tutto meno (Faugeron, 2006; de La Roncière, 2010; Sakellariou, 2012).

Un aspetto da sottolineare è che, per gli specialisti dei secoli XIV-XVI, il discorso sulle regioni economiche si è costantemente intrecciato con il rinnovamento delle interpretazioni della cosiddetta crisi tardomedievale, di cui si sono evidenziate soprattutto le ricadute positive: l'aumento del reddito pro capite, la crescita e la diversificazione dei consumi, la nascita di nuovi poli manifatturieri spesso situati nei centri minori e nei borghi rurali, la riduzione dei costi di produzione; processi a loro volta in grado di incentivare la formazione di mercati regionali più integrati (Franceschi & Molà, 2006).

Più in generale questa stagione di ricerche e dibattiti ha lasciato in eredità un ampio catalogo di argomenti, problemi e nodi ancora da risolvere. In discussione rimangono aspetti quali il grado di divisione del lavoro su scala territoriale, la diffusione della protoindustria, il rapporto tra circuiti economici regionali ed extraregionali, l'effettiva coincidenza tra regioni politiche ed economiche, il reale impatto delle misure varate dai governi, la diversità dei risultati ottenuti a seconda dei differenti contesti istituzionali (Franceschi & Molà, 2014).

Ciononostante, pur nella diversità degli approcci, il quadro che si delinea dagli studi sul tema evidenziano che le politiche economiche attuate dai governi dei principali stati italiani del Rinascimento mostrano almeno tre significativi aspetti comuni.

Il primo di questi era il prezzo da pagare alle esigenze di carattere fiscale: un dato che deriva dalla crescita vertiginosa dei costi della competizione politico-militare e della gestione ordinaria dei territori. Nel corso del Quattrocento, infatti, crebbe l'importanza delle imposte dirette sul complesso delle entrate e allo stesso tempo diminuì l'incidenza delle indirette; all'interno di questo ultimo gruppo il calo interessò prevalentemente le imposte sui consumi urbani, mentre le entrate doganali restarono piuttosto elevate. Queste tendenze segnalano la difficoltà da parte dei governi di operare significative riduzioni del prelievo sulla produzione e sugli scambi, che non a caso trovano più spazio laddove – come nel Regno di Napoli – il potere centrale puntò maggiormente su risorse fiscali alternative (Ginatempo, 2001, 2006).

Il secondo era la volontà di utilizzare la decisione economica come strumento di negoziazione con città, comunità rurali e gruppi di pressione diversi: una pratica testimoniata dalle strategie seguite nella concessione di fiere e mercati ai centri assoggettati ma anche dalle politiche commerciali che, nei casi singoli, contraddicevano spesso i loro principi ispiratori. L'alleggerimento o la cancellazione delle gabelle su strumenti e materie prime indispensabili in determinate attività, la riduzione dei dazi di ingresso e di transito o, viceversa, la concessione di tariffe protezionistiche a difesa di specifiche produzioni erano le manifestazioni più tangibili del privilegio. Un privilegio che, nei centri urbani dell'Italia post-comunale ormai privati della loro autonomia fiscale a vantaggio di un signore, divenne un mezzo grazie al quale i ceti dirigenti cercarono di limitare le conseguenze dell'incameramento delle finanze cittadine deviandone i costi su altri soggetti, in particolare gli abitanti delle campagne (Ginatempo, 2006, pagg. 284–291).

Il terzo punto consiste nella tenace sopravvivenza di una visione municipalistica del governo dell'economia, la tendenza a tutelare come prioritari gli interessi cittadini e in primo luogo quelli della capitale; una scelta che non mirava necessariamente a danneggiare i centri

soggetti, ma certamente a evitare che, almeno nei comparti ritenuti strategici, lo sviluppo della città, comunità minori e aree del territorio entrasse in conflitto con quello della dominante.

Parallelamente, nel corso del tempo si registrò un maggiore controllo pubblico sulle infrastrutture della produzione e degli scambi, la creazione o il rafforzamento di magistrature specializzate, una più vigile attenzione alla dimensione territoriale delle politiche economiche. Per quanto riguarda il sostegno delle attività produttive, è osservabile fin dal Trecento un deciso intervento di governi, che nei secoli successivi si trasformò in una vera e propria politica dell'innovazione: una politica tesa ad armonizzare e arricchire il patrimonio manifatturiero, condivisa da tutti gli stati italiani, indipendentemente dalle loro dimensioni e dalla loro forma costituzionale (Epstein, 2000).

Per ciò che concerne la dimensione territoriale delle politiche economiche, le iniziative dei governi dovevano confrontarsi con la sopravvivenza di bacini e circuiti produttivi e commerciali eccentrici rispetto ai confini politici. Pertanto, la coincidenza tra spazio politico e regione economica non può essere considerata un assioma, dal momento che lo sforzo degli stati rinascimentali di valorizzare le risorse interne non fece venir meno il loro interesse verso il commercio interregionale e internazionale (Franceschi & Molà, 2014).

5. I manuali di storia

I manuali scolastici costituiscono il principale strumento didattico per l'insegnante. Il suo utilizzo può essere vario e ricco di possibilità. Tuttavia, allo stesso tempo, è auspicabile che il corpo docente non sia schiavo del libro di testo; se così fosse, infatti, lo strumento didattico perderebbe tutte le possibilità didattiche nel contesto del processo di insegnamento-apprendimento.

Come, infatti, indica Martínez Bonafé (2002) il manuale scolastico è, principalmente, uno strumento di lavoro utilizzato per facilitare l'assimilazione di saperi già elaborati. Il loro principale vantaggio risiede nel fatto che, come ha segnalato López Hernández (2007) si tratta di un compendio del sapere che contiene il programma e del curriculum scolastico. Questa garanzia ha fatto sì che i libri di testo godano di una salute ottima e conseguentemente si siano adeguati alle nuove tecnologie per rendersi più attrattivi: CD, libri digitali o elettronici (Vassiliou & Rowley, 2008). In questo modo, come segnala Parcerisa Aran (1996), i manuali scolastici costituiscono i materiali curriculari con una maggiore incidenza quantitativa e qualitativa per quanto concerne l'apprendimento degli studenti all'interno dell'aula (Molina Puche & Alfaro Romero, 2019).

Tuttavia, nonostante i cambi di forma e di formato, i libri di testo mantengono spesso la stessa struttura dagli inizi del XX secolo (Hidalgo Herrera, 2014). Una struttura che spesso nasconde, con le parole di Maestro (2002c), la persistenza del tradizionale processo di apprendimento e, con esso, un evidente immobilismo metodologico. Infatti, come osservano Gómez Carrasco e Molina Puche (2017) su manuali spagnoli e francesi, spesso gli esercizi (a volte in forma di domanda) presenti risultano semplici e di tipo meccanico e ripetitivo; in numerosi casi si limitano a completare vuoti nelle frasi, osservare immagini e rispondere elaborando cosa illustrava la lezione del capitolo precedente.

Questa impostazione risulta quantomeno pericolosa dal momento che numerosi studiosi sono concordi nel ritenere il libro di testo un elemento chiave per analizzare il modo in cui gli studenti concepiscono la conoscenza storica (Foster, 2012). Esiste anche unanimità tra i ricercatori nel collegare la qualità dei libri di testo in materia di storia alle possibilità di essere utilizzati per promuovere le competenze storiche e le capacità cognitive negli studenti (Sáiz Serrano, 2013). In Spagna, gli studi sui libri di testo hanno dato numerosi frutti negli ultimi vent'anni (Gómez Carrasco, Miralles Martínez, et al., 2014; Valls Montés, 2001, 2008). In Europa l'analisi sui libri di testo è una linea di ricerca fondamentale per comprendere le tensioni all'interno dell'insegnamento della storia, i suoi rapporti con il potere, la costruzione delle identità collettive, dei curricula e del contesto storico, sociale e culturale. I lavori di Audigier e Tutiaux-Guillon (2004), Cajani (2006), Elmersjö (2014), Nygren (2011), Nicholls (2003), Pingel (2000) e Stöber (2013) hanno approfondito, per esempio, l'analisi della costruzione del concetto di Europa e la presenza di narrazioni di grandi traumi sociali e politici. Una simile traiettoria si è sviluppata negli Stati Uniti, come mostrano i lavori di Foster (1999) e Moreau (2003). In questo caso, la ricerca ha messo in risalto la costruzione della nazione, il trattamento delle principali figure politiche del paese e i valori sociali trasmessi attraverso i manuali di storia. Allo stesso modo, in America Latina, la ricerca sui libri di testo di storia ha contribuito alla formazione del messaggio identitario che viene trasmesso attraverso temi chiave come i processi di indipendenza o l'arrivo di Colombo in America (Carretero et al., 2006).

La maggior parte di questi studi ha posto l'accento sul discorso lineare, prevalentemente nazionale, dei manuali di storia e sulla loro funzione di trasmettitori di conoscenza e di senso della realtà egemonica da parte delle autorità o del potere, che generalmente non viene discussa (Carretero, 2006). Nei fatti, dunque, come dice Barton (Barton, 2010a), i manuali di storia esprimono il passato nazionale che enfatizza il ruolo dei padri fondatori o documenti di riferimento nazionali, a volte accompagnati da guerre, battaglie e altri eventi bellici.

Nonostante l'interesse per questi temi legati alla costruzione di identità collettive, esiste attualmente un consenso nella comunità scientifica sulla necessità di allargare le linee di ricerca sui manuali al loro contesto di utilizzo in aula (Valls Montés, 2001; Foster & Crawford, 2006). Per questo motivo, secondo Gómez Carrasco e Molina Puche (2017) la sfida della ricerca attuale passa “*por el análisis y adaptación de esas competencias educativas propuestas por los currícula a la disciplina histórica, a través de actividades formativas que desarrollen tanto contenidos conceptuales como el pensamiento histórico*”. Si tratta di un approccio che tenta di lavorare sulle competenze storiche e che influenza le capacità da storico, come la ricerca, la selezione e il trattamento delle fonti storiche, l'analisi delle cause e delle conseguenze, il cambiamento, la continuità nei processi storici e la prospettiva storica (Wineburg, 2010; Seixas & Morton, 2012; Sáiz Serrano, 2013; Gómez Carrasco, Ortuño Molina, et al., 2014; Vansledright, 2014). In una delle loro ultime monografie, Seixas e Morton (2013) hanno sottolineato sei concetti chiave per lo sviluppo del pensiero storico: rilevanza storica, fonti, cambiamento e continuità, cause e conseguenze, prospettiva storica e dimensione etica della storia. Il ruolo chiave che il libro di testo gioca nello sviluppo del corso di storia nell'Istruzione Secondaria richiede un'analisi approfondita dei contenuti, delle attività formative e del loro adattamento ad una corretta alfabetizzazione storica degli studenti.

Al fine, quindi, di analizzare la presenza di narrazioni nazionali nei manuali e l'applicazione delle competenze di cittadinanza nei libri di testo di storia, si intende indagare i contenuti sostanziali presentati nei manuali maggiormente utilizzati nelle scuole secondarie di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna (quale conoscenza storica viene proposta in questi materiali didattici) e i contenuti strategici (come questa conoscenza viene presentata e che tipo di abilità cognitive sono richieste agli studenti). Per raggiungere questo scopo, è stato condotto uno studio esplorativo delle attività proposte agli studenti di un momento cruciale per la comprensione dell'attuale sistema sociale, economico, politico, culturale e di pensiero della

Penisola e in Europa: la formazione degli stati regionali tra XIII e XV secolo, un tema che recentemente è stato riaffrontato con vigore nella storiografia scientifica, dal momento che tutti i processi storici che hanno avuto luogo in questo periodo sono stati il germe di istituzioni persistenti. Questo argomento si presenta, pertanto, come una delle chiavi nella comprensione dell'organizzazione sociale, politica, economica, sociale e della cultura attuale.

Per orientarsi tra i contenuti dei libri di testo Prats (2012), che rielabora i suggerimenti di Rüssen (1997), considera come loro caratteristiche fondamentali le seguenti sei: che contengano finalità didattiche esplicite; che creino motivazione; che trattino correttamente le informazioni; che permettano di strutturare le attività in classe; che suscitino crescita e conoscenza; e, per ultimo, che trattino aspetti metodologici e tecnici.

Per ciò che riguarda il primo punto, occorre che le finalità del manuale siano esplicite, ma soprattutto condivise dagli studenti; è necessario che l'alunno sappia cosa ci si aspetta che apprenda, il senso delle strategie e degli esercizi proposti e l'utilità di questa conoscenza in un contesto immediato di apprendimento.

Per ciò che concerne il secondo punto, è auspicabile che lo strumento didattico incentivi il desiderio di apprendere; e per raggiungere tale obiettivo è necessario che siano presenti alcuni fattori, tra cui una veste grafica accattivante, contenuti presentati in modo chiaro e che stimolino curiosità e proposte di lavoro inclusive.

Il trattamento adeguato delle informazioni e delle proposte di attività sono intimamente legate al terzo punto, cioè alla correttezza dei contenuti; essi non dovrebbero essere esageratamente semplificati, bensì occorre che siano leggibili, senza contraddizioni o dogmatismi, in linea con le acquisizioni della ricerca storica, ma allo stesso tempo aperti alla riflessione storica e al dibattito.

Il quarto punto legato alla possibilità di strutturare l'attività classe implica la facoltà di poter modulare l'impostazione del manuale in base alle esigenze della classe, adattandosi a

ritmi, sequenze o varie attività in maniera poco forzata; è auspicabile altresì che possa essere usato come guida metodologica, nel cui contesto si possano percorrere cammini differenti in base al livello di profondità richiesto.

Per ciò che concerne il quinto aspetto, legato intimamente al terzo, si suppone che i contenuti posseggano una caratteristica aperta e inter-relazionata, capace di allacciarsi ad altre discipline, indicando così possibili approfondimenti e accrescere l'apprendimento.

Trattare aspetti metodologici e tecnici (punto 6) permette infine di rendere l'alunno partecipe e protagonista del proprio apprendimento; per questo motivo ci si augura che il manuale fornisca fonti sulle quale lavorare.

Occorre tuttavia sempre ricordare che i materiali scolastici e, quindi, del manuale sono degli strumenti e, in quanto tali, mai essere considerati come elementi predominanti nella progettazione didattica.

5.1 Uno strumento di valutazione per il manuale di storia

Il manuale, dunque, non solo è una sintesi essenziale e parziale del passato. Esso è prima di tutto interpretazione storiografica di eventi e processi accaduti nel passato; attraverso lo studio dei libri di testo, il lettore non conosce realmente quei fatti, bensì conosce la loro interpretazione. Il manuale condensa una breve sintesi nella quale si rintraccia la collazione di punti di vista, elaborazioni e tesi di scuole di pensiero e di singoli studiosi che formano la tradizione storiografica (Borghi, 2016). Gli studenti e le studentesse non hanno dunque accesso ai fatti del passato, ma alla loro interpretazione, non hanno a che fare con gli eventi, con delle solidificazioni indiscutibili, ma con le proposte degli storici. Questo comporta che i fatti si possano discutere, sottoporre a verifica, modificare, arricchire, contraddire. Tale possibilità, tuttavia, rimane spesso solo teorica e non è sfruttata e realizzata rimanendo spesso vana se non

vi è un insegnante che riesce a ridimensionare il potere dei libri di testo di assolutizzare la storia in storia generale, una ed unica.

Il ruolo del docente di fronte all'uso del manuale è fondamentale per fare in modo che gli alunni non costruiscano visioni distorte del passato, del presente e del futuro. È indispensabile che alla base della progettazione e nell'attuazione del processo di insegnamento/apprendimento vi sia una riflessione sull'uso che ne va fatto, perché esso sia quanto più utile e corretto (Lucenti, 2020). Per le potenzialità e i pericoli in cui si può incorrere, il manuale si pone veramente come uno strumento potente con cui conoscere la realtà e la storia e per questo non va sottovalutato, ma adottato nel migliore dei modi.

Secondo quanto risulta dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica più aggiornata, che attribuiscono al manuale di storia e ai sussidiari la funzione di strumento di base per proporre e stimolare una conoscenza del passato quanto più ampia e ricca di aspetti vitali, si presentano di seguito i parametri fondamentali, individuati da Prats Cuevas (2012), per rendere confrontabili e valutabili i vari testi proposti. In base ad essi si sono individuate le diverse opzioni degli autori e degli editori per verificare le finalità didattiche, la motivazione, la correttezza delle informazioni, la presenza quantitativa e qualitativa di attività ed esercizi di verifica, le possibilità di intraprendere un lavoro interdisciplinare e, infine, la presenza di fonti grazie alle quali poter lavorare in classe in relazione al tema della formazione degli stati regionali bassomedievali italiani.

Le sei categorie individuate (finalità didattiche, motivazione, informazioni, attività, crescita/conoscenza e aspetti metodologico-tecnici) saranno valutate in ogni manuale secondo una scala di valori che va da 1 a 5, dove per uno si intende insufficiente e per cinque ottimo (si confronti la tabella 72).

Tabella 72

Il sistema di categorie di valutazione dei manuali scolastici.

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Finalità didattiche</i>	Le finalità didattiche non sono esplicitate	Le finalità didattiche sono esplicitate in maniera insufficiente	Le finalità didattiche sono esplicitate in maniera sufficiente	Le finalità didattiche sono esplicitate in maniera buona	Le finalità didattiche sono chiaramente esplicitate
<i>Motivazione</i>	Il manuale non motiva l'apprendimento della storia	Il manuale non motiva l'apprendimento della storia in maniera sufficiente	Il manuale motiva l'apprendimento della storia in maniera sufficiente	Il manuale motiva l'apprendimento della storia in maniera buona	Il manuale motiva l'apprendimento della storia
<i>Informazioni</i>	Il contenuto informativo del manuale è totalmente inesatto rispetto alla ricerca scientifica sull'argomento	Il contenuto informativo del manuale è carente e/o insufficiente e rispetto alla ricerca scientifica sull'argomento	Il contenuto informativo del manuale è sufficiente rispetto alla ricerca scientifica sull'argomento	Il contenuto informativo del manuale rispecchia la ricerca scientifica sull'argomento	Il contenuto informativo del manuale rispecchia totalmente la ricerca scientifica sull'argomento, anche la più recente
<i>Attività</i>	Il manuale non presenta attività di verifica	Il manuale presenta solo attività di verifica di carattere mnemonico	Il manuale presenta attività di verifica di carattere mnemonico-analitico	Il manuale presenta attività di verifica di carattere mnemonico-analitico e di ragionamento	Il manuale presenta attività di verifica di carattere mnemonico-analitico, di analisi e ragionamento storico, anche grazie alle fonti
<i>Crescita/conoscenza</i>	Non esistono contatti tra la storia e altre discipline	Esistono pochi contatti tra la storia e altre discipline	Esistono sufficienti contatti tra la storia e altre discipline	Esistono contatti tra la storia e altre discipline	Esistono numerosi contatti tra la storia e altre discipline e il manuale promuove l'interdisciplinarietà

<i>Aspetti metodologico-tecnici</i>	Nel manuale non sono presenti fonti	Nel manuale sono presenti poche fonti	Nel manuale sono presenti fonti	Nel manuale sono presenti fonti di diversa tipologia (immagini, documenti, storiografia, etc.)	Le fonti di diversa tipologia sono il perno sul quale impostare il discorso storico e le attività

5.2 La scelta dei manuali

Nell'area metropolitana di Bologna (ex provincia) sono presenti 32 scuole secondarie di secondo grado statali. Di queste, quindici si trovano nel capoluogo di provincia (I.I.S. "Arrigo Serpieri", I.I.S. "Manfredi - Tanari", I.I.S. "Aldini Valeriani - Sirani", I.I.S. "Belluzzi-Fioravanti", I.I.S. "Crescenzi-Pacinotti-Sirani", Liceo "Galvani", Liceo "Minghetti", Liceo "Bassi", Liceo "Righi", Liceo "Fermi", Liceo "Copernico", Liceo "Sabin", I.P.C. E Turistico "Aldrovandi - Rubbiani", Liceo Artistico "Arcangeli", I.T.C. "Luxemburg"); quattro a Imola (I.I.S. "Paolini - Cassiano", I.I.S. "Alberghetti", Liceo "Rambaldi-Valeriani-A. Da Imola", Istituto Tecnico Agr. E Chim. "Scarabelli-Ghini"); tre a Casalecchio di Reno (Liceo "Leonardo Da Vinci", Ipsar Casalecchio Sede, I.T.C. "Salvemini" Casalecchio Di Reno); due a San Lazzaro di Savena (I.I.S. "Mattei", I.I.S. "Ettore Majorana"); uno ad Alto Reno Terme (I.I.S. "Montessori - L. Da Vinci"); uno a Budrio (I.I.S. "Bruno"); uno a Castel San Pietro Terme (I.I.S. "Bartolomeo Scappi"); uno a Castel Maggiore (I.I.S. "Keynes"); uno a Castiglione dei Pepoli (I.I.S. "Caduti della Direttissima"); uno a Crevalcore (I.I.S. "Malpighi"); uno a San Giovanni in Persiceto (I.I.S. "Archimede"); e uno a Vergato (I.I.S. "Luigi Fantini") (Tabella 73).

Tabella 73

Scuole e loro ubicazione nell'area metropolitana di Bologna

<i>Scuola</i>	<i>Località</i>
<i>I.I.S. "MONTESSORI - L. DA VINCI" PORRETTA TERME</i>	Alto Reno Terme
<i>I.I.S. "ARRIGO SERPIERI" BOLOGNA</i>	Bologna
<i>I.I.S. "MANFREDI - TANARI"</i>	Bologna
<i>I.I.S. "ALDINI VALERIANI - SIRANI"</i>	Bologna
<i>I.I.S. "BELLUZZI-FIORAVANTI"</i>	Bologna
<i>I.I.S. "CRESCENZI-PACINOTTI-SIRANI"</i>	Bologna
<i>LICEO "GALVANI"</i>	Bologna
<i>LICEO "MINGHETTI"</i>	Bologna
<i>LICEO "BASSI"</i>	Bologna
<i>LICEO "RIGHI"</i>	Bologna
<i>LICEO "FERMI"</i>	Bologna
<i>LICEO "COPERNICO"</i>	Bologna
<i>LICEO "SABIN"</i>	Bologna
<i>I.P.C. E TURISTICO "ALDROVANDI - RUBBIANI"</i>	Bologna
<i>LICEO ARTISTICO "ARCANGELI"</i>	Bologna
<i>I.T.C. "LUXEMBURG"</i>	Bologna
<i>LICEO "LEONARDO DA VINCI"</i>	Casalecchio di Reno
<i>IPSAR CASALECCHIO SEDE</i>	Casalecchio di Reno
<i>I.T.C. "SALVEMINI"</i>	Casalecchio di Reno
<i>I.I.S. "KEYNES"</i>	Castel Maggiore
<i>I.I.S. "BARTOLOMEO SCAPPI"</i>	Castel San Pietro Terme
<i>I.I.S. "CADUTI DELLA DIRETTISSIMA"</i>	Castiglione dei Pepoli
<i>I.I.S. "MALPIGHI"</i>	Crevalcore
<i>I.I.S. "ALBERGHETTI"</i>	Imola
<i>LICEO "RAMBALDI-VALERIANI-A. DA IMOLA"</i>	Imola
<i>ISTITUTO TECNICO AGR. E CHIM. "SCARABELLI-GHINI"</i>	Imola
<i>I.I.S. "PAOLINI - CASSIANO"</i>	Imola
<i>I.I.S. "ARCHIMEDE"</i>	San Giovanni in Persiceto

I.I.S. "MATTEI"
I.I.S. "ETTORE MAJORANA"
I.I.S. "LUIGI FANTINI"

San Lazzaro di Savena

San Lazzaro di Savena

Vergato

L'insegnamento della storia è trasversale in ogni tipo di scuola superiore, dai licei, agli istituti tecnici e professionali.

L'istituto di Istruzione superiore "Maria Montessori – Leonardo Da Vinci" – suddiviso in liceo scientifico, liceo linguistico (francese), liceo linguistico (tedesco), liceo economico-sociale, liceo delle scienze umane, istituto professionale, istituto tecnico meccanica-meccatronica, istituto tecnico informatica – ubicato nel comune di Alto Reno Terme ha adottato nell'anno scolastico 2020/2021 *Nuovo millennium. Dal Mille alla metà del Seicento* nelle cinque classi di liceo (G. Gentile et al., 2016), *Domande alla storia* nella classe dell'istituto professionale (Ronga & Gentile, 2020) e *Sulle tracce del tempo* nelle due classi afferenti agli istituti tecnici (De Luna & Meriggi, 2014).

L'Istituto di Istruzione Superiore "G. Bruno" di Budrio – suddiviso in liceo scientifico, liceo scientifico con opzione scienze applicate, liceo delle scienze umane, istituto tecnico settore industriale, elettronica ed elettrotecnica, istituto tecnico settore economico, industriale amministrazione finanza e marketing, istituto professionale settore servizi commerciali, istituto professionale settore industria e artigianato indirizzo manutenzione e assistenza tecnica – ha adottato per le cinque classi di liceo *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019), per le tre classi professionali *Una storia per il futuro* (Calvani, 2016), per la classe afferente all'istituto tecnico professionale tecnico commerciale *Noi nel tempo* (Lepre et al., 2015) e per le due classi del tecnico industriale *L'esperienza della storia* (Fossati et al., 2012).

L'Istituto di Istruzione Superiore "Arrigo Serpieri" – articolato in tre sedi, una centrale situata alla periferia di Bologna in località Corticella riservata all'Istituto Tecnico Agrario e due coordinate e riservate a due Istituti professionali per l'agricoltura e l'ambiente, una a Loiano

"Luigi Noè" e una a Sasso Marconi "Benito Ferrarini" – ha adottato per le cinque classi di istituto tecnico *Comunicare storia* (Brancati & Pagliarani, 2018), per le due classi professionali di Sasso Marconi *Storia in 100 lezioni* (Brancati & Pagliarani, 2020), e per la classe professionale di Loiano *Nuovi orizzonti* (Onnis & Crippa, 2016).

L'Istituto di Istruzione Superiore "Archimede" di San Giovanni in Persiceto – comprendente 5 indirizzi – ha adottato per le tre classi di area liceale *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) e per le quattro classi di area tecnica *La rete del tempo* (De Luna & Meriggi, 2018).

L'Istituto di Istruzione Secondaria "J.M. Keynes" di Castel Maggiore – articolato in Liceo, Istituto Tecnico settore Economico, Istituto Tecnico settore Tecnologico, Corso serale per Geometri e Corso serale Amministrazione Finanza e Marketing – ha adottato per l'area liceale *Le conseguenze della storia* (Codovini, 2016) e per le restanti sezioni *La rete del tempo* (De Luna & Meriggi, 2018).

L'Istituto di Istruzione Secondaria "Caduti della Direttissima" di Castiglione dei Pepoli ha adottato per la classe di Liceo scientifico *Dalle storie alla storia* (Luzzatto, 2016), per la classe di Amministrazione finanza e marketing *Dialogo con la storia* (Brancati & Pagliarani, 2013), per la classe di Manutenzione e assistenza tecnica *Capire la storia* (Autori vari, 2012), e per la classe di Servizi Commerciali *Storia in movimento* (Brancati & Pagliarani, 2019).

L'Istituto d'Istruzione Superiore "Paolini-Cassiano" di Imola – articolato in istituto tecnico (amministrazione finanza e marketing, e costruzioni ambiente e territorio) e professionale (servizi commerciali e servizi sociosanitari) – ha adottato per otto classi della prima articolazione *Storia più* (Giardina et al., 2016) e per una *Storia è... fatti, collegamenti, interpretazioni* (Bertini, 2019); per le otto classi afferenti all'istituto professionale, invece, è stato scelto *Una storia per il futuro* (Calvani, 2016).

L'Istituto d'Istruzione Superiore "Alberghetti" di Imola – articolato in Istituto tecnico industriale, liceo scientifico delle scienze applicate, triennio di specializzazione meccanica e istituto professionale industria e artigianato – ha adottato per le cinque classi di liceo *L'idea della storia* (Borgognone & Carpanetto, 2017), per le otto classi afferenti all'istituto tecnico *Comunicare storia* (Brancati & Pagliarani, 2018), e per le quattro classi di scuola professionale *Guida allo studio della storia* (G. Gentile & Ronga, 2017).

L'I.I.S. "Manfredi Tanari" di Bologna – organizzato in istituto tecnico-amministrazione e marketing, tecnico-sistemi informativi aziendali, tecnico-turistico, professionale-servizi commerciali web community, professionale-qualifica triennale regionale operatore amministrativo segretariale, professionale-qualifica triennale regionale operatore del punto vendite – ha adottato *Erodoto magazine* (G. Gentile et al., 2017) per i tecnici e *Impronta storica* (Castronovo, 2017) per le classi afferenti alle sezioni professionali.

L'Istituto "Mattei" di San Lazzaro di Savena – suddiviso in istituto tecnico economico, liceo scientifico, liceo delle scienze umane e liceo economico-sociale – ha adottato *Prospettive della storia* (Giardina et al., 2017) per le sei classi dell'istituto tecnico, *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per le due classi di liceo scientifico e *Comunicare Storia* (Brancati & Pagliarani, 2018) per le sei classi afferenti al liceo delle scienze umane.

L'Istituto "Aldini-Valeriani-Sirani" di Bologna – composto in realtà da sei sezioni (Istituto Tecnico Aldini Valeriani, Istituto Professionale Aldini Valeriani, Istituto Tecnico Serale Aldini Valeriani, Istituto Professionale Sirani, Istituto Tecnico Commerciale Serale Sirani e Istituto Professionale Servizi Sociali e Pubblicità Serale Sirani) ha adottato per le sezioni serali *Storia: avvenimenti e problemi* (Manca et al., 2012), per i professionali *Storia in tasca* (Paolucci & Signorini, 2012), e per il tecnico *Sulle tracce del tempo* (De Luna & Meriggi, 2014).

L'Istituto d'Istruzione Superiore "Fantini" di Vergato ha adottato *Guida allo studio della storia* (G. Gentile & Ronga, 2017) per la classe dell'istituto tecnico-amministrazione finanza e marketing, *Noi nel tempo* (Lepre et al., 2015) per la classe di liceo delle scienze applicate e *Una storia per il futuro* (Calvani, 2016) per ciò che riguarda la classe professionale di design della comunicazione visiva e pubblicitaria.

L'Istituto alberghiero "Bartolomeo Scappi" di Castel San Pietro Terme ha adottato per le quattro classi terze (sala, cucina, pasticceria e accoglienza) *La storia è servita plus* (Montanari, 2015).

L'Istituto di Istruzione Superiore "Belluzzi-Fioravanti" di Bologna ha adottato *Immagini del tempo* (Cartiglia, 2018) per le nove classi terze afferenti all'istituto tecnico e *Storia e progetto* (Calvani, 2015) per le tre classi terze dell'istituto professionale.

L'I.I.S. "Malpighi" – suddiviso nelle sedi di Crevalcore (istituto tecnico settore tecnologico e istituto professionale), di San Giovanni in Persiceto (istituto professionale indirizzo servizi commerciali), e di Bologna (istituto professionale indirizzo servizi socio-sanitari) – ha adottato *La nostra avventura* (De Vecchi & Giovannetti, 2016) per la classe terza della sede di San Giovanni in Persiceto e per le due classi terze della sede di Crevalcore, e *Comunicare storia* (Brancati & Pagliarani, 2018) per le due classi di Bologna.

L'istituto di Istruzione Superiore "Majorana" di San Lazzaro di Savena – suddiviso in istituto tecnico (indirizzi: biotecnologie sanitarie, elettronica, meccanica e mecatronica), liceo linguistico e liceo scientifico delle scienze applicate – ha adottato *La rete del tempo* (De Luna & Meriggi, 2018) per le tre classi terze dell'istituto tecnico, *Conseguenze della storia* (Codovini, 2016) per le tre classi di liceo linguistico e *Millennium* (G. Gentile et al., 2016) per la classe di liceo scientifico delle scienze applicate.

L'Istituto di Istruzione Superiore "Crescenzi-Pacinotti-Sirani" di Bologna ha adottato per le tre classi afferenti all'istituto professionale indirizzo servizi socio-sanitari *Chiaroscuro*

(Feltri et al., 2012); per due classi dell'istituto tecnico è stato adottato *Storia in movimento* (Brancati & Pagliarani, 2019) e per quattro *Dialogo con la storia e l'attualità* (Brancati & Pagliarani, 2013).

Il Liceo “Galvani” di Bologna ha adottato *Scenari* (Feltri et al., 2018), *Nuovi profili storici* (Giardina et al., 2012), *Mondi della storia* (Giardina et al., 2014), *Storia, concetti e connessioni* (Fossati et al., 2015), *L'idea della storia* (Borgognone & Carpanetto, 2017) e *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per le classi terze del liceo scientifico internazionale; per ciò che concerne le tre classi di liceo classico, sono stati adottati *Tempi e culture* (Banti, 2015), *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) e *Millennium* (G. Gentile et al., 2016).

Il liceo ginnasio statale “Minghetti” di Bologna ha adottato *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per sette classi, *Epoche* (De Bernardi & Guarracino, 2012) per una, e *Nuovi profili storici* (Giardina et al., 2012) per due.

Il liceo “Laura Bassi” di Bologna ha adottato *La storia. Progettare il futuro* (Barbero et al., 2019) per le sei classi di liceo di scienze umane e di liceo musicale, e *Storia e storie dimenticate* (G. Gentile et al., 2019) per le otto classi di liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale e di linguistico.

Il liceo “Righi” di Bologna – organizzato in liceo scientifico, delle scienze applicate e scientifico – ha adottato *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per otto classi terze, *Nuovi profili storici* (Giardina et al., 2012) per quattro, e *Scenari* (Feltri et al., 2018) per cinque.

Il liceo “Fermi” di Bologna ha adottato *Sulle tracce del tempo* (De Luna & Meriggi, 2014) per sette classi, *Storia, concetti e connessioni* (Fossati et al., 2015) per tre classi, *La rete del tempo* (De Luna & Meriggi, 2018) per due classi e *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per due classi.

Il liceo “Copernico” di Bologna – organizzato in liceo scientifico, delle scienze applicate e linguistico – ha adottato *Tempi e culture* (Banti, 2015) per due classi, *Lo spazio del tempo* (Giardina et al., 2015) per due classi, *L’idea della storia* (Borgognone & Carpanetto, 2017) per sei classi, *Noi nel tempo* (Lepre et al., 2015) per una classe, e *Storia e identità* (Prosperi & Zagrebelski, 2015) per una classe.

Il Liceo “Sabin” di Bologna – suddiviso in liceo scientifico, liceo scientifico con opzione scienze applicate, liceo scientifico con opzione scienze applicate e fisica sperimentale, liceo scientifico ad indirizzo sportivo, liceo delle scienze umane e liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale – ha adottato *La storia. Progettare il futuro* (Barbero et al., 2019) per tutte le dieci classe terze dell’istituto.

Il liceo scientifico “Da Vinci” di Casalecchio di Reno – organizzato in liceo scientifico, liceo linguistico, liceo scientifico potenziato, liceo delle scienze umane e liceo economico-sociale – ha adottato *Chiaroscuro* (Feltri et al., 2012) per sette classi, *Nuovo millennium. Dal Mille alla metà del Seicento* (G. Gentile et al., 2016) per quattro classi.

Il liceo “Rambaldi-Valeriani-Da Imola” di Imola – organizzato in liceo classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane e economico sociale – ha adottato *Nuovo millennium. Dal Mille alla metà del Seicento* (G. Gentile et al., 2016) per la classe terza del liceo classico, *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) per tre classi dello scientifico, *Le conseguenze della storia* (Codovini, 2016) per le sette classi del liceo delle scienze umane e del linguistico.

L’Istituto professionale Statale per l’Artigianato e i servizi “Aldrovandi-Rubbiani” di Bologna ha adottato per le sette classi dell’indirizzo economico, grafico, e del punto vendita *Storia in corso* (De Vecchi & Giovannetti, 2015), e *Storia in campo* (Brancati & Pagliarani, 2015) per le quattro classi dell’indirizzo moda.

L'IPSAR "Veronelli" di Casalecchio di Reno – suddiviso negli indirizzi cucina, sala e vendita e accoglienza turistica – ha adottato *Nuovi orizzonti* (Onnis & Crippa, 2016) per le classi terze dell'istituto.

Il liceo artistico "Arcangeli" di Bologna ha adottato *Comunicare storia* (Brancati & Pagliarani, 2018) per le otto classi terze dell'istituto.

L'Istituto tecnico agrario chimico "Scarabelli-Ghini" di Imola ha adottato *Storia in movimento* (Brancati & Pagliarani, 2019) per le otto classi terze dell'istituto.

L'Istituto tecnico commerciale statale "Luxemburg" di Bologna ha adottato *Storia concetti e connessioni* (Fossati et al., 2015) per le cinque classi terze dell'istituto.

L'Istituto tecnico commerciale "Salvemini" di Casalecchio di Reno ha adottato *L'esperienza della storia* (Fossati et al., 2012) per tutte le undici classi terze dell'istituto.

Alla luce di quanto esposto precedentemente, risulta che nell'area della città metropolitana di Bologna sono presenti 303 classi terze di scuole secondarie di secondo grado statali, cioè di classi che affrontano la storia medievale nel corso degli studi. Di queste, trentadue (10,6%) hanno adottato *Storia e storiografia* (Desideri & Codovini, 2019) e ventinove (9,6%) *Comunicare storia* (Brancati & Pagliarani, 2018). Tali libri di testo risultano essere i più utilizzati, dal momento che insieme raggiungono poco più del venti per cento delle preferenze. *La storia. Progettare il futuro* (Barbero et al., 2019) raggiunge il 5,3% del totale delle preferenze (16 classi); segue *Sulle tracce del tempo* (De Luna & Meriggi, 2014) (5% pari a 15 classi); e *L'esperienza della storia* (Fossati et al., 2012) e *Le conseguenze della storia* (Codovini, 2016), entrambi adottati in 13 classi ciascuno (4,3%). *Una storia per il futuro* (Calvani, 2016), *La rete del tempo* (De Luna & Meriggi, 2018) e (Borgognone & Carpanetto, 2017) sono adottati in dodici classi ciascuno (4%); mentre *Nuovo millennium* (G. Gentile et al., 2016) e *Storia in movimento* (Brancati & Pagliarani, 2019) sono stati scelti come libri di testo in 11 classi ciascuno (3,6%). *Chiaroscuro* (Feltri et al., 2012) è adottato in dieci classi (3,3%);

mentre *Immagini del tempo* (Cartiglia, 2018) e *Storia, concetti e connessioni* (Fossati et al., 2015) in nove ciascuno (3%). *Storia più* (Giardina et al., 2016) e *Storia e storie dimenticate* (G. Gentile et al., 2019) sono utilizzati in otto classi ciascuno (2,6%); mentre *Nuovi profili storici* (Giardina et al., 2012) e *Storia in corso* (De Vecchi & Giovannetti, 2015) in sette (2,3%). *Prospettive della storia* (Giardina et al., 2017), *Scenari* (Feltri et al., 2018) e *Dialogo con la storia e l'attualità* (Brancati & Pagliarani, 2013) sono invece adottati in sei classi ciascuna (2%). I restanti libri di testo vengono utilizzati da meno del due per cento delle classi totali. Tali dati sono parzialmente riassunti nella Tabella 74.

Tabella 74

Libri di testo, numero di classi nelle quali viene usato e percentuale del loro utilizzo nelle scuole secondarie di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna.

<i>Scuola</i>	<i>Classi</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Storia e storiografia</i>	32	10,6
<i>Comunicare storia</i>	29	9,6
<i>La storia. Progettare il futuro</i>	16	5,3
<i>Sulle tracce del tempo</i>	15	5
<i>L'esperienza della storia</i>	13	4,3
<i>Le conseguenze della storia</i>	13	4,3
<i>Una storia per il futuro</i>	12	4
<i>La rete del tempo</i>	12	4
<i>L'idea della storia</i>	12	4
<i>Nuovo millennium</i>	11	3,6
<i>Storia in movimento</i>	11	3,6
<i>Chiaroscuro</i>	10	3,3
<i>Immagini del tempo</i>	9	3
<i>Storia, concetti e connessioni</i>	9	3
<i>Storia più</i>	8	2,6
<i>Storia e storie dimenticate</i>	8	2,6

<i>Nuovi profili storici</i>	7	2,3
<i>Storia in corso</i>	7	2,3
<i>Nuovi orizzonti</i>	6	2
<i>Prospettive della storia</i>	6	2
<i>Scenari</i>	6	2
<i>Dialogo con la storia e l'attualità</i>	5	1,6
<i>Guida allo studio della storia</i>	5	1,6
<i>Erodoto Magazine</i>	4	1,3
<i>La storia è servita plus</i>	4	1,3
<i>Storia in campo</i>	4	1,3
<i>Noi nel tempo</i>	3	1
<i>Impronta storica</i>	3	1
<i>Storia e progetto</i>	3	1
<i>La nostra avventura</i>	3	1
<i>Tempi e culture</i>	3	1
<i>Storia in cento lezioni</i>	2	0,7
<i>Storia in tasca</i>	2	0,7
<i>Lo spazio del tempo</i>	2	0,7
<i>Domande alla storia</i>	1	0,3
<i>Dalle storie alla storia</i>	1	0,3
<i>Capire la storia</i>	1	0,3
<i>Storia è... fatti, collegamenti, interpretazioni</i>	1	0,3
<i>Storia: avvenimenti e problemi</i>	1	0,3
<i>Mondi della storia</i>	1	0,3
<i>Epoche</i>	1	0,3
<i>Storia e identità</i>	1	0,3

Pertanto, al fine di analizzare i libri di testo di storia maggiormente utilizzati nella scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna, verranno presi in esame nelle pagine che seguono i seguenti libri di testo, che raggiungono il 77,4 per cento (cioè più di due terzi) del totale nell'anno scolastico 2020/2021:

1. *Storia e storiografia*
2. *Comunicare storia*
3. *La storia. Progettare il futuro*
4. *Sulle tracce del tempo*
5. *L'esperienza della storia*
6. *Le conseguenze della storia*
7. *Una storia per il futuro*
8. *La rete del tempo*
9. *L'idea della storia*
10. *Nuovo millennium*
11. *Storia in movimento*
12. *Chiaroscuro*
13. *Immagini del tempo*
14. *Storia, concetti e connessioni*
15. *Storia più*
16. *Storia e storie dimenticate*
17. *Nuovi profili storici*
18. *Storia in corso*

5.2.1 Storia e storiografia

Il manuale confezionato da Desideri e Codovini (2015) nasce da una pluralità di approcci, rappresentate dalle “voci dei personaggi che hanno fatto la storia e le opinioni di coloro i quali hanno fatto lo studio della storia la loro professione”, con l’obiettivo di conoscere il passato e imparare a comprendere il presente.

Per raggiungere tale obiettivo, ciascun volume del corso *Storia e storiografia* si articola in Unità e capitoli, introdotti le prime da una linea del tempo, e i secondi da una sintetica introduzione affiancata da una cartina ragionata.

Lungo il capitolo, diverse sezioni aprono squarci e possibilità di approfondire il tema in questione. I profili, per esempio, sono arricchiti da cartine, immagini, schemi e Lessico in pagina.

Vi sono anche diverse schede, come per esempio quelle denominate *Tendenze*, dove un concetto viene analizzato nel suo sviluppo storico, e *Sic et non*, all'interno della quale si riflette su una questione fondamentale del capitolo attraverso brevi citazioni di passi storiografici.

Molto spazio è lasciato inoltre alle fonti e alla storiografia: la sezione *Archivio* raccoglie numerosissime fonti, fra le quali una è presentata corredata da un'analisi guidata e la sezione *Storiografia*, suddivisa in tre piani tematici (Economia e società, Istituzioni politiche e cultura e Scienza e tecnologia), propone testi storiografici introdotti dalla presentazione di Tesi, Argomentazioni e Conclusioni che lo storico sostiene nel testo.

Infine, una sintesi e una mappa agevolano il ripasso dei contenuti del capitolo, *l'Officina didattica* permette allo studente di verificare immediatamente le competenze storiche acquisite e un glossario ragionato spiega in maniera articolata i termini fondamentali del linguaggio storiografico che necessitano di un'attenta focalizzazione conclusiva.

Il volume, pertanto, sebbene si presenti essenziale, ma al tempo stesso chiaro, nelle finalità che intende risvegliare riesce a coinvolgere in maniera ottima il lettore e lo studente grazie ai numerosi e interessanti approcci al tema del capitolo. Vengono, infatti, affiancati mappe, carte, linee del tempo, fonti di diverso genere, sezioni dedicate al lessico e ai temi più rilevanti anche in una dimensione diacronica.

La ricchezza e la varietà degli approcci è ben rispecchiato dal tipo di contenuti che vengono veicolati attraverso il testo. Non solo, dunque, viene trattato l'aspetto politico-

istituzionale, che rimane il prevalente, ma un significativo spazio dell'unità è dedicato ad altri aspetti del tema, come per esempio l'economia, la scienza e la tecnologia, la sociologia, la storia culturale, la storia militare, la religione e l'ideologia politica. A titolo esemplificativo si segnalano di seguito alcuni titoli di paragrafi, di fonti o di attività del testo: processo di formazione dello stato moderno, elementi di continuità e frattura con lo stato tardomedievale, come gli stati nacquero dalla guerra e la guerra nacque dagli stati, l'unificazione legislativa, lo stato e le finanze, la violenza, gli eserciti permanenti, le conseguenze economiche, la funzione giuridica alla base dello stato moderno, nazione e nazionalità dello stato moderno, tecnologia e qualità del prodotto tessile, la politica dell'equilibrio, le molte forme del potere, le corti come sistema di relazione, l'ideologia politica del Quattrocento, interessi privati e cariche pubbliche, il condottiere, elementi di affinità tra i diversi stati italiani, la diplomazia del Quattrocento, tecniche e regole per proteggere Venezia dal mare.

Nel complesso, quindi, il volume rappresenta con estrema chiarezza la ricchezza del periodo della formazione degli stati italiani tra la fine del Medioevo e l'inizio dell'età moderna. I contenuti riguardo la situazione europea e italiana, corretti ed esaurienti, sono presentati in due capitoli separati (l'ottavo e il nono), ma in forte connessione l'uno con l'altro.

Tuttavia, la profondità e l'ampiezza dei contenuti (che potrebbero essere trattati anche in un contesto didattico universitario) rischiano di appesantire la narrazione. Infatti, in questa maniera, la trattazione circa la formazione degli stati regionali in Europa e in Italia occupa ben sessantatré pagine complessive (comprendendo quindi anche le attività di verifica, riassunti, glossari e fonti), limitando probabilmente il suo utilizzo in classe.

Le attività di verifica, contenute nella sezione denominata *Officina didattica*, cercano di coinvolgere diverse aree di apprendimento. La prima si rivolge alle conoscenze, e prevede attività che mirano a collocare eventi e fenomeni nel tempo, a utilizzare il lessico specifico disciplinare e a localizzare eventi e fenomeni nello spazio; la seconda, dedicata alle

metodologie, richiede agli studenti di lavorare con gli strumenti di base, come fonti e mappe; infine, la terza area, di tipo logico-argomentativa e più estesa rispetto alla precedente, cerca di sviluppare la problematizzazione degli argomenti, esercitare l'interdisciplinarietà, stabilire nessi, analizzare e spiegare documenti e concetti, anche attraverso la logica continuità/discontinuità.

Come si è ricordato precedentemente, il volume è connotato da una spiccata volontà interdisciplinare, che viene rispecchiata dalle frequenti sezioni dedicate alle fonti e agli approfondimenti. In questo modo, la narrazione storica si apre a molteplici possibilità didattiche legate alla geografia, alla religione, alla scienza, alla tecnologia, all'economia o al diritto.

Il numero di fonti all'interno delle unità è impressionante: estratti di opere storiografiche si trovano nella sezione *Sic et non*, che intende far riflettere lo studente su una questione fondamentale del capitolo attraverso brevi citazioni di passi storiografici. Inoltre, la sezione *Fonti e Storiografia*, divisa in due parti, raccoglie dapprima nella parte denominata *Archivio* numerosissime fonti corredate da un'analisi guidata; poi, nella seconda, chiamata *Storiografia*, suddivisa in tre piani tematici (Economia e società, Istituzioni politiche e cultura e Scienza e tecnologia), sono proposti testi storiografici introdotti dalla presentazione di Tesi, Argomentazioni e Conclusioni che lo storico sostiene nel testo. In totale, dunque, nel solo capitolo dedicato alla formazione degli stati regionali italiani (e quindi escludendo la formazione degli stati e delle monarchie nazionali in Europa) sono presenti quattordici estratti provenienti da testi storiografici e sei di fonti.

5.2.2 Comunicare storia

Il manuale di Brancati e Pagliarani è un manuale che, nelle parole degli autori, vuole unire “alla solidità del profilo storico un progetto didattico completamente rinnovato per sviluppare le competenze storiche e le competenze chiave europee, con particolare attenzione alla cittadinanza digitale” (Brancati & Pagliarani, 2018). Per questo motivo, sono proposti laboratori di apprendimento cooperativo chiamati “Storia e comunicazione”, che analizzano il rapporto tra informazione e potere nelle varie epoche, con l’obiettivo di formare cittadini consapevoli delle complesse dinamiche della comunicazione nella storia e nella società contemporanea.

Dal punto di vista della struttura, ogni capitolo si apre con un quadro d’insieme che fornisce le coordinate geopolitiche (una carta commentata con lo scenario in cui si svolgono i fatti affrontati all’interno del capitolo), le date fondamentali (una cronologia essenziale del periodo preso in esame), le parole della storia (cinque parole chiave per conoscere, capire e utilizzare il lessico storico) e la mappa degli eventi (una mappa concettuale che anticipa i contenuti e le relazioni principali). Segue la sezione intitolata “Le fonti della storia”, una lettura guidata dei documenti che si articola su due livelli: una lettura attiva in cui si invita lo studente a ricordare e ricercare informazioni a partire da una parola o da una frase, e alcune domande per l’analisi e la comprensione della fonte alla luce degli eventi storici studiati. Il profilo storico è corredato di schede di approfondimento: “Le parole della storia”, per comprendere e saper usare il lessico disciplinare; “Territorio e patrimonio”, per conoscere il patrimonio artistico, culturale e ambientale delle diverse regioni italiane; “Scienza, tecnologia e lavoro”, dove le svolte tecnologiche sono presentate anche in rapporto con i mutamenti che hanno introdotto nel mondo del lavoro. Integrano ogni volume i fascicoli “Lavoro, impresa, territorio”, una storia dei settori produttivi e delle professioni in Italia, con compiti di realtà e strumenti per l’alternanza scuola-lavoro.

Nella sua veste grafica, il libro di testa si presenta accattivante, con immagini e didascalie ben fatte, linee del tempo, focus su alcuni tempi di interesse o di lessico specifico (per esempio, nel capitolo dedicato agli stati regionali del medioevo ve ne sono uno dedicato alle compagnie di ventura, uno sulla compagnia finanziaria dei Medici e uno sul nepotismo papale), grafici, mappe, riassunti di alcune date chiave e schede in cui la storia si lega al patrimonio.

Per ciò che concerne il contenuto, la narrazione circa la formazione e sviluppo degli stati regionali italiani segue una visione perlopiù politico-istituzionale, con pochi accenni alla storia militare (le truppe mercenarie) e alle questioni economiche (soprattutto per quanto riguarda la rivolta dei Ciompi). L'idea del particolarismo e del pluralismo degli stati regionali italiano si evince chiaramente dal testo; tuttavia, mancano riferimenti precisi ai temi di stampo non istituzionale più recenti della storiografia sul tema, come per esempio di storia delle donne, di storia economica, di linguaggi del potere.

Per ogni capitolo sono proposte numerose e varie attività di verifica, come esercizi di classe capovolta che parte dalla visione critica di una video-lezione o di una lezione digitale, domande aperte che stimolano la riflessione e il ragionamento critico, quesiti circa il lessico specifico, compiti di realtà sulla base delle schede "Territorio e patrimonio", interrogazione e interpretazione guidata della fonte presentata (nel caso specifico si tratta della descrizione di Lorenzo de' Medici fatta da Niccolò Machiavelli nelle *Istorie fiorentine*). A fine capitolo, la verifica sommativa è costituita da esercizi meccanico-mnemonici, come collocare nello spazio gli avvenimenti, collocare nel tempo associando la data all'evento corrispondente o utilizzare correttamente il lessico; ma anche da attività riflessivo-storiche, che richiedono allo studente la capacità di tematizzare, problematizzare e interpretare gli avvenimenti del tema in oggetto, a volte in un contesto cooperativo e volta sviluppare le competenze della cittadinanza digitale.

Sono presenti inoltre esercizi che cercano di allenare gli studenti all'esposizione orale, approfondendo e collegando gli eventi del passato e individuando i nessi passato/presente.

Per ciò che riguarda le possibilità di crescita e conoscenza, il manuale cerca consapevolmente di creare legami con altre discipline, come la storia dell'arte, la geografia e il diritto; ne sono testimoni le sezioni dedicate al patrimonio (le opere d'arte prodotte e commissionate dai signori o dal loro entourage e i sistemi di fortificazioni edificati dal cardinale Albornoz), le carte geografiche e le schede dedicate alla cittadinanza e alla costituzione.

La presenza delle fonti nel capitolo dedicato alla formazione degli stati regionali italiani è limitata. Viene infatti presentata una sola fonte che descrive la figura di Lorenzo de' Medici. Assenti sono documenti di storiografia più recente.

5.2.3 La storia. Progettare il futuro

L'organizzazione interna del manuale scritto a sei mani da Alessandro Barbero, Chiara Frugoni e Clara Sclarandis pubblicato nel 2019 prevede una divisione in capitoli, a loro volta suddivisi in sezioni. Alla fine del capitolo, infine, vengono proposti una sintesi per nuclei fondanti del tema in oggetto, una pagina di verifica, una selezione di fonti coeve al periodo preso in esame e una di documenti storiografici.

Il libro di testo si connota dunque per una chiara scelta di fornire agli studenti le fonti; tale filosofia, riflessa nelle finalità didattiche, è chiarita dagli stessi autori, che affermano: "Il punto di vista degli altri restituisce un quadro complesso e stratificato della realtà [...]. Imparare a leggere le fonti aiuta a distinguere tra informazioni attendibili e non attendibili [...]. Ogni epoca ha una sua fonte privilegiata: le miniature nel Medioevo, i pamphlet nel Settecento, i grandi discorsi nel Novecento. Ogni unità si chiude con l'analisi guidata di una fonte, che ne

svela le caratteristiche, gli artifici retorici e comunicativi e aiuta a leggerla e a comprenderla meglio” (Barbero et al., 2019).

Nella sua veste grafica, il libro di testa si presenta accattivante, ricco di immagini con didascalie ben fatte, linee del tempo, focus su alcuni tempi di interesse o di lessico specifico (per esempio, nel capitolo dedicato agli stati regionali del medioevo ve ne sono uno dedicato ai condottieri e uno all’equilibrio di potere), grafici, mappe, riassunti di alcune date chiave e rimandi alle fonti che si trovano alla fine del capitolo.

Per ciò che concerne il contenuto, la narrazione circa la formazione e sviluppo degli stati regionali italiani segue una visione “classica” del tema, legata perlopiù alle vicende istituzionali, alle date e alle battaglie. Tali aspetti vengono raccontati nei dettagli, con una profondità che non stupirebbe trovare in un manuale universitario; ad ogni modo, in questa maniera, l’idea che gli stati regionali italiano fossero di natura pluralistica è chiarita con forza. Infatti, la formazione di un’entità politica chiamata Stato non viene descritta nei termini di «affermazione» o «avvento», quanto piuttosto come un «processo» lungo fatto di mediazioni, riconoscimenti e complessi rapporti di forza tra diversi soggetti politici e sociali. Allo stesso tempo, tuttavia, mancano riferimenti precisi ai temi di stampo non istituzionale più recenti della storiografia sul tema, come per esempio di storia delle donne, di storia economica, di linguaggi del potere.

Tra le attività di verifica dell’apprendimento, occorre segnalare che la maggior parte di esse richiedono un impegno meccanico e/o mnemonico da parte dello studente (collega la data all’accadimento, vero o falso senza spiegazioni, definizioni, collegare fatti e personaggi, collegare la famiglia alla città in cui prese il potere) e dei sette esercizi solo due comportano un ragionamento storico e critico; il primo prevede che l’alunno spieghi gli eventi che seguirono la pace di Caltabellotta, soffermandosi sull’unificazione dei Regni di Napoli e di Sicilia, del ruolo dei baroni e le ragioni dello sviluppo del Regno di Napoli sotto la guida di

Roberto d'Angiò, il secondo richiede allo studente di preparare una esposizione orale sul “sistema dell'equilibrio” e la sua crisi. Le attività più stimolanti si ritrovano per lo più in coda al capitolo, quando accanto alle fonti viene richiesto di leggere, comprenderne e, a volte, interpretarne il contenuto.

Per ciò che riguarda le possibilità di crescita e di conoscenza, il libro di testo fornisce un gran numero di carte geografiche, sempre dotate di una esauriente legenda, e di raffigurazioni iconografiche, come dipinti o statue, corredati da ottime didascalie. Tale impostazione, tuttavia, sembra scelta perlopiù per rendere accattivante la leggibilità e la fruibilità del contenuto, più che una scelta consapevole sulle possibilità di legare la conoscenza storica ad altre discipline.

Infine, per ciò che concerne gli aspetti metodologico-tecnici, il manuale in coda al capitolo offre allo studente quattro fonti, suddivise in due “documenti” – coevi al periodo oggetto di indagine – e due testi di “storiografia”, ossia recenti riflessioni sui temi di studiosi e professori universitari. Tali documenti sono presentati con un piccolo riassunto, una legenda per comprendere le parole più antiche e desuete, e infine alcune domande per stimolare la comprensione e l'interpretazione del testo.

5.2.4 La rete del tempo e Sulle tracce del tempo

Il manuale di De Luna e Meriggi intitolato *La rete del tempo* (2018) è la più recente edizione de *Sulle tracce del tempo* (2014) degli stessi autori. I contenuti e la forma dei due testi non differiscono. Pertanto, si analizzerà di seguito il primo, i risultati saranno estesi anche al secondo libro di testo.

Gli autori chiariscono nella presentazione del volume che il manuale di storia è, prima di tutto, una sfida didattica. Il suo compito è “quello di aiutare l'insegnante a diffondere

conoscenza storica, a interpretare al meglio il suo ruolo di mediatore, capace non soltanto di padroneggiare il sapere, ma anche di trasmetterlo raccontandolo, comunicandolo, mettendolo in scena, così da agevolare tanto i percorsi di apprendimento quanto quelli di riflessione dei suoi allievi” (De Luna & Meriggi, 2018). Il testo, dunque, si sforza di assecondare una narrazione avvincente e lineare ma al tempo stesso rigorosa e profonda, al fine di – oltre a offrire nozioni e informazioni – andare verso una conoscenza storica complessa e critica.

Il secondo obiettivo dichiarato degli autori è quello inerente alla sfida della ricerca. Il volume tenta, infatti, di recepire i risultati più consolidati della ricerca scientifica senza ignorare le nuove strade aperte da innovative ipotesi interpretative e anche da quelle che si delineano nella vivacissima arena dell’uso pubblico della storia. In questa maniera, le ricadute in chiave storiografica delle discussioni pubbliche si sono tradotte in bibliografie ricche e innovative. Per la Prima guerra mondiale, per esempio, dopo decenni di storia militare e diplomatica, il centenario è stato segnato da un’inedita attenzione alle testimonianze dal basso, alle scritture popolari e, in generale, da una documentazione intrisa di forte soggettività.

La terza sfida degli autori è quella della Rete, l’avversario considerato potenzialmente più pericoloso nel cammino verso un’educazione critica; ma al tempo stesso essa incarna una importante risorsa per raggiungere una scuola rinnovata e insegnanti in grado di avventurarsi nel mondo digitale con la forza di poter arricchire la propria didattica. In questo contesto, il manuale rappresenta uno strumento centrale, un timone, per navigare in Rete.

Per ciò che riguarda la motivazione, *La rete del tempo*, oltre a una veste grafica accattivante fornita di carte, linee del tempo, immagini, sintesi, domande guida e grafici, è corredata da diverse prospettive disciplinari e di strumenti didattici per stimolare l’apprendimento: in un editoriale è contenuta un’anticipazione dei temi di ogni sezione, esso è proposto con un taglio argomentativo ma, al tempo stesso, con un linguaggio diretto e incisivo; in maniera ricorrente una rubrica su pagina intera, intitolata *L’interpretazione dello storico*, si

mettono in luce, nella forma di domanda/risposta, svolte e nodi storici fondamentali in un'ottica di rottura rispetto al passato; per ogni volume del corso sono presenti sei o sette inserti chiamati *Mondi connessi* in cui lo sguardo autoriale si allarga alla prospettiva della storia globale per varcare i limiti degli orizzonti nazionali e rendere conto dell'interazione attiva tra le diverse culture e della complessità dei nuovi scenari geopolitici; infine, ne *Lo storico e la Rete* sono presentati laboratori per lo sviluppo della competenza digitale in chiave critico-metodologica.

Dal punto di vista dei contenuti, nonostante l'intenzione degli autori esplicitata nella presentazione dell'opera, la narrazione segue un'impostazione abbastanza classica votata alla storia istituzionale. Il sintetico resoconto concernente gli stati regionali italiani bassomedievali muove i passi dall'indebolimento del potere imperiale, passa per la ricerca di legittimazione dei governanti e la tendenza oligarchica generale degli ordinamenti comunali, e termina, infine, con l'espansione militare e la formazione dei cinque stati più potenti (ducato di Milano, Repubblica di Venezia, Repubblica di Firenze, Stato Pontificio e Regno di Napoli), di cui successivamente si tratterà brevemente le caratteristiche principali, e la pace di Lodi (1454). Pochissimo spazio è dunque dedicato all'eterogeneità della sperimentazione politica del XV secolo, che si evince solamente in piccola parte dal tipo di governo instaurato nei vari regimi della Penisola. Nessuno spazio è invece riservato ai temi di maggiore interesse della ricerca scientifica accademica recente, come per esempio la storia delle donne o la diplomazia, eccezion fatta per un piccolo box dove viene affrontato il tema del debito pubblico, una frase – “in questo e in altri casi la legittimazione, tuttavia, passò anche attraverso l'autocelebrazione e la spettacolarizzazione del potere che furono poste in atto tramite corti sfarzose e committenza di opere d'arte ai massimi artisti dell'epoca” (De Luna & Meriggi, 2018) – che ricorda il tema dei linguaggi del potere. Interessante è la scelta di intervistare l'autore Meriggi sul tema della divisione della penisola italiana in stati regionali alla luce dell'attualità.

Per ciò che riguarda le attività di verifica, gli autori hanno optato per porre la sezione degli esercizi in fondo a ciascuna delle sezioni che si affrontano lungo il corso. Nello specifico, *L'officina della storia* – questo è il nome della sezione – è presentata al termine dei capitoli 9 (*L'Italia tra Signorie e Stati regionali*), 10 (*La nascita delle monarchie nazionali europee*) e 11 (*L'età dell'Umanesimo e del Rinascimento: l'uomo al centro del mondo*). Pertanto, gli esercizi coinvolgono temi e argomenti dei tre capitoli sopracitati. Le attività tendono a verificare le conoscenze circa lo spazio e il tempo, il lessico specifico e i principali concetti attraverso esercizi meccanici; verso il termine della sezione, invece, si cerca di valutare e sviluppare competenze critico-argomentative attraverso la redazione di testi, analisi di fonti, compiti di realtà e di collegamento con altre discipline.

Ciononostante, l'approccio interdisciplinare del testo risulta insufficiente. Come si ricordava, un piccolo approfondimento di natura economica sul debito pubblico è presente lungo la narrazione del capitolo; al termine della sezione si incontra un lungo approfondimento su come si muovevano e interagivano merci, saperi e tecnologie tra XIV e XV secolo (che non centra in pieno il tema della formazione degli stati regionali); infine, per la sezione intitolata *Lo storico e la rete*, si lavora sui motori di ricerca digitali e su diversi tipi di fonti (dipinto, serie televisiva e canzone) per studiare in maniera guidata la corte di Lorenzo il Magnifico.

Tale impostazione molto innovativa e di merito per lo studio della storia non è tuttavia supportata da altre fonti, che effettivamente scarseggiano durante la narrazione del tema di nostro interesse. Infatti, in tale contesto, il volume presenta una sola fonte: un estratto delle *Storie del popolo fiorentino in XII libri* di Leonardo Bruni dove l'autore parla della mancata istituzione di un regno visconteo nell'Italia centrosettentrionale a causa della morte improvvisa di Gian Galeazzo.

5.2.5 L'esperienza della storia

Il manuale di Fossati, Luppi e Zanette (2012), nelle parole degli autori, “propone un chiaro e funzionale progetto didattico: il volume sviluppa le conoscenze e le competenze di storia generale; gli Atlanti delle grandi trasformazioni allegati ai volumi illustrano le fondamentali svolte nella storia della scienza, della tecnica, dell'economia e dell'ambiente in una visione di storia settoriale. Inoltre, la periodizzazione è quella proposta dai documenti ministeriali: dal Basso Medioevo alla fine dell'Ottocento nel secondo biennio e dalle premesse della Prima guerra mondiale a oggi nel quinto anno”.

Con tale premesse, l'opera possiede le seguenti caratteristiche: ha una struttura didatticamente efficace, che separa il testo, nella parte alta della pagina, dagli approfondimenti e dagli strumenti di studio, nella fascia bassa (le fonti, i temi iconografici – Icostoria –, gli approfondimenti – Casi –, le carte commentate – Geostoria –, i box di lessico, che forniscono numerosi spunti di discussione; tiene costantemente presenti e permette di sviluppare le diverse competenze previste dai documenti ministeriali (attenzione particolare è dedicata alla costruzione di un lessico progressivo e alla localizzazione degli eventi e dei fenomeni); numerosi sono gli schemi e le mappe concettuali, che aiutano a sintetizzare e schematizzare, e ricorrenti le cronologie; apposite icone segnalano gli elementi di continuità e discontinuità tra passato e presente, una dimensione che attraversa tutto il corso, con l'obiettivo di stimolare e sostenere la motivazione allo studio; le schede *Polis* propongono una riflessione ricorrente sulle tematiche di Cittadinanza e Costituzione; i percorsi dell'Atlante delle grandi trasformazioni permettono di contestualizzare scoperte scientifiche e innovazioni tecnologiche, di stabilire nessi e relazioni tra scienza, economia e tecnologia e di analizzare casi esemplari di storia locale; infine, la Guida allo studio che conclude ogni unità presenta un riepilogo lessicale, una

sintesi discorsiva e una concettuale, esercitazioni per sviluppare le competenze e per prepararsi all'Esame di stato.

Tra le finalità didattiche del volume, dunque, vi è quella di mettere al centro del discorso storico la *polis*, intesa come comunità organizzata, in una dimensione diacronica. Una particolare attenzione è, infatti, data ai mutamenti dei valori, dei rapporti sociali, delle idee, delle istituzioni, dei diritti e dei doveri che formavano e ancora formano il tessuto della convivenza civile, senza dimenticare la rilevanza rivestita dalla società, dai modelli produttivi e dagli ambienti umani. *L'Esperienza della storia* intende lavorare sull'intreccio fra competenze di storia generale e competenze di cittadinanza, dal momento che per gli autori la storia è considerata come una grande "palestra" di educazione allo spirito critico e alla consapevolezza della complessità, necessari prerequisiti di una formazione civile.

Per raggiungere e accompagnare tali obiettivi, dunque, il manuale presenta una veste grafica accattivante, all'interno del quale le porzioni di testo sono ben bilanciate con l'apparato iconografico e le sezioni dedicate agli approfondimenti. In questa maniera, accanto alla narrazione storica classica si affiancano possibilità per sviluppare la periodizzazione, le competenze, il nesso passato-presente, il nesso storia-territorio, i legami con la cittadinanza attiva e la Costituzione.

Dal punto di vista dei contenuti, la narrazione riguardante l'Italia degli stati regionali è nell'unità 5, da pagina 147 a 170. L'esposizione procede prima di tutto a partire dal contesto geografico della penisola italiana, e, per ciò che concerne la situazione storica, dalle fine del XIII secolo. In questo modo, la formazione degli stati regionali è inquadrata come un fenomeno di lunga durata, il cui acme è raggiunto tra la fine del Trecento e l'inizio del secolo seguente, e i cui prodromi sono da rintracciare tra le pieghe e le storture dell'impianto delle città comunali. La descrizione degli eventi segue perlopiù una visione classica, di stampo politico-istituzionale, con riferimenti ai canonici esempi rappresentati da Milano, Firenze e Venezia. Brevi sono gli

approfondimenti dedicati alle altre realtà, come alla dinastia dei Savoia, allo Stato pontificio e all'Italia meridionale. In questo modo, tuttavia, la narrazione non coglie – se non in modo sporadico grazie a piccoli riquadri di lessico – i temi più studiati in epoca recente dalla storiografia accademica, come per esempio la diplomazia, il ruolo delle donne, la creazione degli ufficiali e i linguaggi del potere. Inoltre, sebbene l'eterogeneità delle genesi degli stati regionali italiani possa evincersi dalle diverse particolarità cittadine, un discorso generale sulle molteplici possibilità di negoziazione del potere attuate nel corso del tempo è mancante.

Alla fine di ogni capitolo (sono tre e intitolati *L'Italia e il suo ruolo nel Medioevo*, *Un paese diviso* e *Un equilibrio instabile*) il manuale chiede allo studente di consolidare il lessico progressivamente conosciuto durante la lettura del manuale e di prepararsi per l'esposizione orale. Queste verifiche *in itinere* richiedono, per quanto riguarda la prima attività, un approccio perlopiù mnemonico, dal momento che occorre rispondere a vero o falso o a brevi domande; e un approccio maggiormente argomentativo nella seconda attività, dal momento che sono proposte una serie di domande che fungono anche a guida allo studio e per collegare in maniera adeguata gli argomenti affrontati. Infine, al termine dell'unità, un'intera pagina è dedicata alla verifica al fine di sviluppare le competenze e scrivere di storia. La prima parte delle attività richiede di stabilire nessi e relazioni rispondendo alle domande o scegliendo tra un ventaglio di risposte, e di collocare i fenomeni nel tempo numerandoli dal più risalente al più recente. Tale tipo di esercizi richiedono un'applicazione limitata del ragionamento storico-critico; cosa che viene invece richiesta nella seconda parte della pagina di verifica. Infatti, viene richiesto di trattare in maniera sintetica una serie di argomenti predisposti rispondendo alle domande con un testo generalmente compreso tra le cinque e le venti righe. Sebbene tale attività sia trasmessa come propedeutica all'esame di stato, chi scrive ritiene che tale esercizio sia valevole per raggiungere tale scopo solo in maniera limitata. Infatti, pur sviluppando capacità logico-

argomentative, esso non mette in risalto la capacità critica, per cui è indispensabile lavorare con le fonti.

L'unità in questione è particolarmente votata all'interdisciplinarietà con le seguenti materie: geografia (con la quale introduce mappe e carte con ottime legende), arte (infatti, si contano numerose immagini di affreschi, dipinti e statue, tra cui un posto particolare è riservato all'*Allegoria del buon governo*) e, in misura minore, sociologia. Infatti, nell'intera unità tale legame è rappresentato dalla scheda chiamata *La Lombardia e il sistema finanziario*, in cui si percepisce anche un nesso tra passato e presente. Ciononostante, l'impressione è che l'interdisciplinarietà e le possibilità di crescita e conoscenza a essa connessa non sia del tutto consapevole.

In ultima analisi, la presenza delle fonti è scarna: si tratta di una dedicata ai traffici di Venezia e una alla politica dell'equilibrio. Le due fonti sono sì dirette, tuttavia è necessario segnalare che gli estratti sono di durata molto breve (una decina di righe) e, sebbene accompagnate da un riassunto introduttivo, non sono combinate ad attività che ne permettano una più profonda comprensione.

5.2.6 Le conseguenze della storia

Il manuale di Codovini (2016) “punta all'acquisizione delle competenze storiche di base con un profilo chiaro ed essenziale; linee del tempo, schemi e supporti didattici in itinere per favorire la memorizzazione delle nozioni fondamentali; un costante richiamo a testimonianze, approfondimenti e interpretazioni storiografiche; un accurato lavoro metodologico sulle fonti; un ricco apparato di carte e immagini per “visualizzare” i più importanti avvenimenti delle varie epoche”.

Tra gli obiettivi didattici e gli strumenti che l'autore mette in campo per raggiungerli si ricordano:

- Aperture di capitolo che fissano i concetti chiave con brevi focus sui contenuti fondamentali, una linea del tempo e una carta che visualizza le principali informazioni;
- Un profilo che seleziona le informazioni e ne favorisce la memorizzazione con schemi, carte e domande di verifica in itinere;
- Un lavoro di analisi e commento su fonti storiche significative (letterarie e iconografiche), utili per favorire la comprensione degli eventi più importanti;
- Testimonianze e documenti storiografici per arricchire la narrazione storica con le voci dei suoi protagonisti;
- Approfondimenti dedicati ai personaggi più importanti e ai concetti chiave della storia;
- Approfondimenti di vario ambito, che problematizzano i grandi temi di attualità mostrandone le origini e gli sviluppi nel corso dei secoli;
- Schede di Cittadinanza e Costituzione per riflettere su temi di educazione civica e sui principi alla base della nostra democrazia;
- Sintesi e mappe concettuali ad alta leggibilità per il ripasso dei contenuti fondamentali dei capitoli.

Il volume, dunque, si connota per una varietà di schede, approfondimenti e sezioni, tali da rendere accattivante e fluente la narrazione storica. La presenza di una buona veste grafica e di una sezione iconografica completa segue la stessa direzione.

Per ciò che concerne la motivazione, l'autore precisa che *Le conseguenze della storia* nasce per scongiurare i pericoli rappresentati dal presente permanente, nel quale la moltiplicazione delle informazioni e delle idee si è tramutata in eccesso, generando possibili cortocircuiti, povertà informativa e l'utilizzo di scarti, rifiuti e sottoprodotti conoscitivi. Il compito della storia, nella visione dell'autore, risiede nella scelta di quella rete di filtraggio

conoscitivo e di aiuto nella ricerca delle coordinate culturali. Non a caso il sottotitolo del manuale è *Conoscere il passato per comprendere e affrontare le sfide del presente*.

Per quanto riguarda l'aspetto contenutistico, il tema della nascita e formazione degli stati regionali in Italia è affrontato nel capitolo nove dell'unità tre. Pur seguendo una narrazione prettamente politico-istituzionale, essa sottolinea (soprattutto nei confronti dei cinque stati regionali più rilevanti – ducato di Milano, Repubbliche di Venezia e Firenze, Stato pontificio e Regno di Napoli –) la necessità dei vari signori di integrarsi nella varietà di corpi intermedi e poteri locali, spesso scendendo a compromessi e concedendo loro cariche e privilegi. In questo contesto, tuttavia, poche sono le possibilità di andare oltre alla narrazione classica; le sezioni di approfondimento sono dedicate alla figura di Lorenzo de' Medici e al concetto della politica dell'equilibrio. Le fonti, invece, permettono uno sguardo più ampio, verso la scienza e la tecnologia, la figura del condottiero, la diplomazia, la politica e la società.

Al termine di ogni paragrafo nel quale è suddiviso il capitolo, il manuale prevede una serie di domande, inquadrare con il nome *Soste di verifica*, volte ad aiutare lo studente nella fissazione dei concetti basilari e di riassunto degli stessi. A conclusione del capitolo, invece, l'*Officina didattica* offre allo studente due pagine di esercizi grazie ai quali può valutare la propria preparazione. I tipi di attività richiedono perlopiù capacità mnemoniche; infatti, viene richiesto di collocare eventi e fenomeni nel tempo indicando la data esatta tra un ventaglio di possibilità, localizzare gli stati regionali italiani in una carta muta della penisola (perlomeno viene stimolata una competenza geografica) e completare una serie di frasi rispondendo vero o falso. Verso la conclusione della sezione dedicata agli esercizi, il manuale offre attività maggiormente stimolanti, cercando di approfondire aspetti logico-discorsivi e analitici dell'apprendimento. Viene richiesto, infatti, di stabilire nessi nel processo di trasformazione del comune da signoria a principato, di scrivere un testo di otto righe circa e un tema storico utilizzando le fonti disponibili nel volume.

Le possibilità di crescita e conoscenza attraverso connessioni con altre materie sono legate alla presenza delle fonti, le quali permettono di cogliere concatenazioni con l'arte (sebbene le legende non siano complete), la sociologia, la politica, la scienza e la tecnologia.

Nel testo sono presenti numerose fonti, perlopiù di carattere storiografico. Difatti, le fonti dirette sono due (una scritta, si tratta del documento con il quale l'imperatore concesse il vicariato a Castruccio Castracani, e una iconografica, si tratta di un dipinto di Vittore Carpaccio che illustra le tecniche che Venezia utilizzava per proteggersi dal mare); mentre, le fonti storiografiche indirette nove. Queste ultime trattano perlopiù i temi sopraricordati afferenti alla vita quotidiana e materiale, canali e chiuse, polvere da sparo, imprese capitalistiche, produzione tessile, e aspetti sociopolitici, la diplomazia, similitudini tra diversi stati regionali, la gestazione dello stato moderno, la costruzione del concetto di nazione.

5.2.7 Una storia per il futuro

Il manuale *Una storia per il futuro* di Vittoria Calvani (2016) è stato progettato e calibrato sulle esigenze degli istituti tecnici, con maggiori informazioni, più date, una trattazione più distesa e approfondita di alcune parti (per esempio, la politica economica) rispetto alla precedente edizione e un'attualizzazione che arriva nel quinto anno fino all'Isis e alla Quarta rivoluzione industriale.

Il progetto, che cerca di unire uno stile narrativo e un taglio interpretativo, si caratterizza per una forte attenzione al territorio (schede di Storia e territorio e di Storia locale), all'economia, scienze e tecnica e al patrimonio artistico (schede di Arte e territorio) considerati parte integrante della formazione tecnica.

La didattica, dotata di molteplici strumenti di assistenza allo studio (lessico settoriale, schemi, mappe), e di analisi di fonti dirette e storiografiche, dedica particolare attenzione

all'esposizione orale – cui è dedicata, nella Guida allo studio che correde ogni capitolo, un'intera sezione – e ai laboratori necessari per un'adeguata preparazione all'Esame di Stato.

Completano infine l'opera le schede di Cittadinanza, incentrate su temi di diritto e sulla Costituzione italiana (Orizzonti di cittadinanza), e gli atlanti (allegati a ciascun volume), strumenti indispensabili per “visualizzare” non solo fatti storici ma anche questioni e problematiche geostoriche attuali.

Dunque, il volume intende correggere e migliorare l'edizione precedente privilegiando gli aspetti curriculari più vicini alle materie di indirizzo degli istituti tecnici, come per esempio le scienze, la tecnica o l'economia. Tuttavia, da un punto di vista estetico i capitoli (e così anche quello dedicato alle signorie e principati in Italia, il dodicesimo) risultano essere decisamente essenziali e lineari. Accanto alla narrazione, infatti, poche sono le immagini, le linee del tempo, gli schemi, i riquadri dedicati al lessico e le fonti. Per ciò che riguarda la linea del tempo, per esempio, le uniche date sono le seguenti: fine del XIII secolo e 1499, che significano rispettivamente “prime signorie in Italia” e “fine della politica dell'equilibrio”. Tale impostazione, pur tralasciando l'accuratezza della veste grafica, aiuta probabilmente la narrazione discorsiva e la scorrevolezza delle informazioni.

Da un punto di vista contenutistico, la narrazione segue la via classica delle vicende politico-istituzionali, dando molto spazio al tema delle guerre e delle compagnie di ventura e alle realtà più celebri (Milano, Venezia e, in misura minore, Savoia, Firenze e Italia meridionale; manca lo Stato della Chiesa). Tuttavia, una certa rilevanza è affidata anche all'aspetto economico del periodo, come testimoniano i paragrafi sulle attività produttive di Milano e di Venezia. Sebbene si possa evincere dalla lettura dei paragrafi relativi alle diverse realtà statali italiani, il fatto che il processo di statalizzazione abbia seguito dei percorsi eterogenei e stadi di gestazione vari non è mai esplicitato in maniera chiara; gli

approfondimenti sono interessanti e permettono di lavorare in classe o individualmente in maniera proficua.

Infatti, il capitolo presenta una fonte diretta (*Vita di Filippo Maria Visconti*), una fonte storiografica (un articolo di giornale del marzo 2015 che ripercorre le vicende che portarono alla decisione di costruire il Duomo di Milano) e una lettura d'immagine (una pianta di Firenze del 1470) che richiedono allo studente un impegno critico-riflessivo per rispondere alle sollecitazioni allegate. In chiusura di capitolo, una grande carta rappresenta la situazione politica successiva alla stipula della Pace di Lodi. Infine, la sezione intitolata "Verifica formativa" offre al docente e agli studenti tredici esercizi. I primi undici richiedono perlopiù una conoscenza mnemonico-meccanica dei contenuti, in quanto i quesiti prevedono di indicare l'anno esatto di un accadimento, di mettere in ordine cronologico alcuni eventi, di scegliere il completamento delle frasi date tra un ventaglio di scelte, o di indicare se alcune affermazioni siano vere o false. Gli ultimi due esercizi, invece, denominati "Guida all'esposizione orale", tendono maggiormente a risvegliare un pensiero critico e analitico, sebbene la motivazione esplicitata sia superare l'interrogazione orale e non pensare criticamente.

Il testo è corredato da due fonti, da carte e da alcune immagini. Alcune di quest'ultime sono di grosso impatto visivo e artistico, altre sono corredate di esaurienti didascalie, altre ancora risultano essere troppo indipendenti rispetto alla narrazione e, quindi, di scarsa utilità per una comprensione ulteriore dell'argomento e per avanzare connessioni con altre materie. Tuttavia, l'impostazione tecnica è evidente nelle corpose schede che chiudono il capitolo (*Storia locale*, che tratta di Venezia, regina del mare; *Scienza e tecnica*, che sottolinea l'importanza della polvere da sparo nell'arte della guerra; *Storia e territorio*, che affronta il tempo del deserto del Sahara come luogo strategico nel passato e nel presente; e *Civiltà parallele*, che mette a confronto temporale cosa succedeva nei Regni africani nel momento in cui in Italia sorgevano le signorie e i principati). Dal punto di vista della trattazione, queste

schede occupano tredici pagine, cioè poco meno della metà dell'intero capitolo; tale scelta testimonia un evidente sforzo da parte dell'autrice di creare spazi di dialogo e confronto con altre discipline, scientifiche e umanistiche.

Per ciò che riguarda gli aspetti metodologico-tecnici, sono presenti nel capitolo due fonti (una diretta e una storiografica) e alcune carte. Tuttavia, tali documenti sono presentati senza riassunto e, soprattutto, senza domande che possano stimolare la comprensione e l'interpretazione del testo.

5.2.8 Gli snodi della storia

Il volume di Borgognone e Carpanetto intitolato *Idea della storia* (2017) è stato sostituito nel mercato manualistico dal più recente *Gli snodi della storia* ad opera degli stessi autori (2021). Per questo motivo, di seguito si presentano gli esiti della ricerca e dell'analisi su quest'ultimo testo.

Il titolo del manuale suggerisce la scelta di aggregare gli argomenti per nuclei concettuali ed evenemenziali, ciascuno dei quali costituisce una fase di grande interesse fornita di un significato periodizzante tale da segnare un passaggio dai tratti precedenti a quelli successivi. Il volume si caratterizza, quindi, per una narrazione organica che mette in rilievo e in relazione i segni peculiari di un periodo, di una società, di un sistema politico ed economico, sottolineandone talvolta il perdurare al di là delle svolte e dei cambiamenti.

L'idea degli "snodi", inoltre, nelle parole degli autori "si riferisce all'intento di connettere la storia con le altre discipline, superando artificiosi steccati per riportare all'osservazione storica la complessità dei fenomeni politici, letterari, artistici, economici, scientifici e tecnici di un determinato periodo" (Borgognone & Carpanetto, 2021). A quest'ultimo aspetto gli autori riservano generalmente numerose parti, in cui si focalizza

l'attenzione su questioni relative a scienza e tecnica, economia e finanza, ambiente e territorio, arte e patrimonio, anche con la funzione di attivare un dialogo con i temi caldi della contemporaneità.

Il manuale permette, infatti, di individuare (in particolare nella sezione *La storia che vive*) le permanenze o le trasformazioni di fenomeni storici del passato rilevanti nella contemporaneità.

I dossieri *Snodi* approfondiscono in maniera originale tematiche di carattere tecnico-scientifico, ambientale ed economico finanziario. Gli inserti *Snodi – Storia arte e patrimonio* sono dedicati al patrimonio artistico nazionale e mondiale. Le attività operative *Snodi pluridisciplinari* collegano la storia e le altre materie di studio, soprattutto in vista della preparazione al colloquio d'esame. Nel capitolo di nostro interesse, dedicato alla formazione degli stati regionali italiani, si analizza in maniera interdisciplinare con storia dell'arte il rito del matrimonio tra Venezia e il mare, il miracolo della cupola del Brunelleschi tra arte e tecnica e le colture del riso e della seta nella Lombardia del XV secolo in una visione territoriale ed economica.

Nell'opera si presta attenzione anche al lessico, in particolare mediante: finestre di lessico (storico, del diritto, dell'economia, della tecnica) collocate lungo la narrazione; *Le parole per capire la storia*, in cui un concetto storicamente significativo viene seguito nella sua evoluzione per capirne le radici e gli sviluppi nel corso del tempo fino a oggi; esercizi di conoscenza e di competenza lessicale nelle soste didattiche *Fissare i concetti chiave* e nella verifica finale di capitolo.

La storia che gli autori vogliono proporre vuole essere il terreno privilegiato per la formazione del cittadino. Pertanto, nel volume compaiono contenuti disciplinari connessi in chiave problematizzante con l'educazione civica, i principi costituzionali, i più importanti documenti normativi nazionali e internazionali e le questioni di interesse mondiale presenti

nell'Agenda 2030 ONU per lo sviluppo sostenibile. Corredano infatti il profilo spunti di riflessione nella sezione intitolata *Educazione civica. Il cammino dei diritti* che permettono di connettere i contenuti storici con l'attualità, in vista dell'esercizio della cittadinanza attiva e in coerenza con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile.

Per ciò che riguarda la motivazione e l'apparato grafico, il volume si presenta in una veste accattivante. I capitoli si aprono su una doppia pagina che presenta una sintesi di un argomento rilevante per la trattazione del capitolo, una chiara linea del tempo che evidenzia i principali eventi del periodo, un'immagine, con esauriente didascalia, rappresentativa e un suggerimento di attività di classe capovolta. Successivamente, la narrazione si presenta chiara, inframmezzata da box e sezioni di approfondimento, mappe concettuali, carte e immagini su cui poter lavorare in classe e a casa.

I testi storiografici sono stati selezionati secondo il criterio del confronto tra tesi diverse, per affinità o differenza, e della volontà di documentare i più importanti dibattiti, garantendo l'accessibilità dei contenuti da parte degli studenti. Per ciò che riguarda il capitolo 8, dedicato alle Signorie e ai Principati nell'Italia bassomedievale, sono presentate le seguenti fonti storiche: un estratto in cui Francesco Guicciardini, autore della *Storia d'Italia*, individua Lorenzo de' Medici come garante della tranquillità italiana; un brano di Girolamo Savonarola estratto dal suo *Trattato sul governo di Firenze* dove tratta della figura del tiranno. Per ciò che concerne i testi di storiografia il volume invece tratta delle caratteristiche generali delle monarchie europee di fine Quattrocento, il ruolo del contado nella formazione delle signorie e le motivazioni del perché in Italia non si afferma una monarchia nazionale.

Le proposte di attività e di esercizi, da svolgersi in classe o presso la propria abitazione, sono frequenti lungo il corso dei capitoli. Durante la narrazione, per esempio, nelle sezioni dedicate al lessico o agli snodi disciplinari, un box è dedicato a domande che guidano la riflessione e aiutano lo studente ad argomentare con rigore logico e storico i fatti del passato.

Al termine del capitolo, *L'officina della storia* permette di verificare le conoscenze e competenze acquisite attraverso esercizi mnemonico-meccanici volti all'apprendimento delle coordinate spazio-temporali e del lessico specifico. Solo in chiusura l'attività si articola in maniera più complessa e richiede un approccio analitico e critico allo studente: a partire da un dato testo si richiede, infatti, di sviluppare un discorso interdisciplinare attraverso alcuni suggerimenti. Nello specifico, nel capitolo di nostro interesse, viene commissionata un'argomentazione sulla figura di Lorenzo il Magnifico.

Dal punto dei visti dei contenuti, la trattazione del manuale segue uno stampo tradizionale, incentrato perlopiù sulla storia evenemenziale istituzionale e dove nessuno spazio (eccezion fatta dalle schede di approfondimento) è dedicato alle tematiche più recenti della ricerca accademica sul tema. Essa è caratterizzata da una prima parte generale dove viene affrontato il passaggio dal comune alla signoria e poi al principato in una maniera fin troppo lineare e dove non si evince a sufficienza la complessità del fenomeno; una seconda parte, invece, è dedicata alla trattazione sintetica delle principali realtà peninsulari – il ducato di Milano, la repubblica di Venezia, la Firenze dei Medici (che hanno un'importanza strabordante lungo la trattazione), lo stato della Chiesa e il Regno di Napoli – e delle guerre d'Italia.

5.2.9 Nuovo millennium

Il manuale “Nuovo millennium”, confezionato da Gianni Gentile, Luigi Ronga e Anna Rossi, secondo le parole degli autori, “vuole coniugare la dimensione cronologica e quella tematica, la trama politica e l'evoluzione sociale, la storia dei vincitori e quella dei vinti, la cultura e la civiltà materiale, l'attenzione alle fonti e l'interpretazione storiografica in modo da offrire una visione scientificamente aggiornata della storia. L'obiettivo del corso è accompagnare lo studente a consolidare le categorie interpretative del presente e del passato.

In questa maniera, il presente è affrontato attraverso la sezione “Storia e Cittadinanza” che consente di conoscere i fondamenti dell’ordinamento costituzionale italiano, li confronta con documenti fondamentali della storia, li rapporta ai fatti di oggi e contribuisce così allo sviluppo del senso civico dei ragazzi; mentre il passato è analizzato nella sezione dell’Antologia tematica che coniuga fatti del passato e temi del presente proponendo riflessioni su questioni sociali, politiche e di costume di grande attualità” (G. Gentile et al., 2016).

In apertura delle parti, su doppia pagina, una Carta storica permette di individuare lo sviluppo dei fatti a livello geografico; mentre, in apertura di ogni unità, una Linea del tempo colloca in ordine temporale i fatti storici.

La sezione “Documenti e Storiografia” è accompagnata da laboratori per la comprensione e contestualizzazione; quella denominata “Essenziale”, invece, alla fine di ogni unità, offre la sintesi dei paragrafi organizzati in capitoli per il ripasso. La rubrica “Verità e falsità storiche nel cinema”, invita a scoprire come convinzioni del presente si fondino spesso su visioni non del tutto corrispondenti alla realtà storica, mentre quella chiamata “Leggere un classico” intende analizzare i classici della storiografia per stimolare una maggiore conoscenza dei più rilevanti snodi tematici.

Il volume si presenta accattivante grazie a un apparato grafico ricco di carte tematiche, linee del tempo, tabelle riassuntive, immagini con chiare didascalie, sezioni dedicate al lessico specifico e rimandi alle fonti presenti alla fine del capitolo.

Dal punto di vista dei contenuti, concordando con Loré e Rao (2017), il tema (Unità 5 e Unità 7) è affrontato privilegiando la narrazione politica, in modo sostanzialmente corretto e con riferimenti precisi, per esempio, ai cambiamenti negli eserciti, con un nuovo ruolo dei mercenari. Permangono alcune significative rigidità interpretative. I detentori dei poteri locali sono sempre caratterizzati in senso feudale, mentre i rapporti vassallatici furono al contrario uno dei principali strumenti usati dai re per rafforzare la loro autorità sui signori. Nella

costruzione di apparati statali fra secolo XIV e XV non si mette abbastanza in rilievo che le nuove formazioni politiche mantennero un carattere largamente composito: non tutto faceva riferimento al re, rimanevano al contrario larghi spazi di sovranità a città e signori.

Per ciò che concerne le attività di verifica, riflessione e analisi del testo, vengono privilegiate quelle di ragionamento storico-critico, anche se non in maniera troppo profonda. Una serie di domande, inserite alla fine dei paragrafi e inquadrare nella sezione “Guida allo studio”, permettono di orientare lo studente tra gli accadimenti più rilevanti del periodo preso in considerazione; in chiusura di unità, invece, la verifica avviene attraverso l’analisi guidata di fonti di tipo artistico-figurativo e storiografico e l’elaborazione di schemi e brevi testi che confrontano due o più caratteristiche del tema, come per esempio i rapporti di potere e gli strumenti del sovrano, gli ostacoli più comuni alla costruzione dello stato moderno o il processo di costruzione dello stato medesimo in Italia.

Per ciò che riguarda le possibilità di crescita e di conoscenza, il libro di testo fornisce un gran numero di carte geografiche, sempre dotate di una esauriente legenda, e di raffigurazioni iconografiche, come dipinti o statue, corredati da didascalie. Tale impostazione, tuttavia, sembra scelta perlopiù per rendere accattivante la leggibilità e la fruibilità del contenuto, più che una scelta consapevole sulle possibilità di legare la conoscenza storica ad altre discipline.

Infine, per ciò che concerne gli aspetti metodologico-tecnici, il manuale in coda al capitolo offre allo studente due fonti, l’immagine dell’*Allegoria del buon governo* di Ambrogio Lorenzetti e un estratto da *La coscienza degli italiani* dell’antropologo Carlo Tullio Altan. Tali documenti sono presentati con un piccolo riassunto, una legenda per comprendere le immagini dell’affresco, e infine alcune domande per stimolare la comprensione e l’interpretazione del testo.

5.2.10 Storia in movimento

Il manuale *Storia in movimento* di Brancati e Pagliarani (2019) aggiorna i contenuti e gli approfondimenti delle edizioni precedenti ponendo particolare attenzione al lessico disciplinare. Inoltre, nel terzo volume sono affrontate in chiave storica le tematiche più significative dell'attualità. In questo corso il profilo storico è arricchito con ampi approfondimenti (schede, fonti, lessici specialistici) che si snodano in chiave interdisciplinare. Tali ambiti sono identificati con specifici colori che ricorrono in tutto il corso: viola per economia e finanza, rosso per scienza e tecnica, blu per diritto e, infine, verde per arte e cultura.

Il profilo è organizzato in unità che si aprono con una linea del tempo in cui sono indicati gli eventi fondamentali; un indice illustrato e commentato di ogni capitolo; un percorso di lavoro con il metodo della classe capovolta. Ogni capitolo si apre con un quadro di insieme che fornisce l'indice degli approfondimenti tematici organizzati per ambiti disciplinari; una carta commentata per presentare lo scenario geopolitico in cui si svolgono gli eventi; e una linea cronologica degli eventi più importanti del capitolo. Per ciò che riguarda il tema della formazione degli stati regionali italiani, trattato nel capitolo 8 dell'unità 3, la linea del tempo si snoda dal 1347, anno di inizio della Repubblica romana di Cola di Rienzo, al 1494, discesa di Carlo VIII in Italia; la carta commentata descrive invece lo spazio e i territori della penisola tra XIV e XV secolo.

Per ciò che riguarda i contenuti, il corso segue una trattazione perlopiù istituzionale e politica, dedicando la maggior parte del testo alle descrizioni di come i vari stati regionali si siano formati, ponendo l'accento sulle famiglie più importanti che detennero il potere e alcune biografie esemplari, come quella di Lorenzo de' Medici. Non viene approfondito adeguatamente l'eterogeneità degli stati regionali e mancano in larga parte accenni agli ultimi

filoni di ricerca sul tema, fatta eccezione per alcuni spunti sull'economia e un riquadro che tratta del significato del termine "diplomazia".

Il corso si caratterizza per la centralità riservata al lessico disciplinare che viene approfondito in due luoghi diversi: *Le parole chiave della storia*, dove si analizza l'origine, il significato e lo sviluppo nel presente di alcune parole e concetti fondamentali, come per esempio il termine "signoria" e "condottiero"; e *Lessico specialistico*, dove si analizza l'origine, il significato e lo sviluppo storico di parole e concetti, in modo da valorizzare un approccio multidisciplinare; nel caso specifico, il termine approfondito nel capitolo è "diplomazia". In questo box sono previste attività per migliorare e ampliare la conoscenza e l'utilizzo delle parole.

Sono presenti altresì fonti, le quali vengono affrontate attraverso una lettura guidata per imparare a comprendere e a interpretare testi e immagini collegando gli agli eventi storici studiati, grazie anche a domande riepilogative. Nel capitolo dedicato alla formazione degli stati regionali sono presentate due fonti dirette: la prima descrive la spregiudicatezza di Gian Galeazzo Visconti; la seconda, l'opera di Lorenzo de' Medici a Firenze.

Gli approfondimenti di questo corso riguardano invece i mutamenti dei sistemi economici e finanziari, lo sviluppo dell'industria, le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche, la nascita del patrimonio artistico e culturale italiano ed europeo. Le schede sono dotate di fonti e di brani storiografici per consentire un approfondimento critico e di attività per aiutare lo studente a contestualizzare l'argomento e legarlo alle sue esperienze concrete. Alcuni approfondimenti puntano ad evidenziare il nesso tra storia e territorio per mostrare come il territorio può produrre o influenzare fatti sociali e vicende economiche. Il territorio, dunque, viene studiato come una fonte storica con particolare attenzione sia alle modificazioni avvenute nel tessuto socioeconomico italiano ed europeo sia la nascita del patrimonio artistico e culturale soprattutto nazionale. Nel nostro caso, i temi affrontati coinvolgono i nessi con l'economia (i

navigli di Milano e il boom edilizio nell'Italia del Quattrocento). Quest'ultimo nesso è inoltre approfondito grazie a una fonte storiografica recente.

Alla fine di ogni unità si propongono percorsi storiografici con due brani a confronto sui processi e le trasformazioni più significativi della storia. Ogni percorso si conclude con un laboratorio didattico per stimolare gli studenti a interpretare e confrontare testi diversi.

Il corso presenta anche una ricca sezione dedicata all'educazione alla cittadinanza globale, divisa in due tipologie di schede. Le schede *Cittadinanza e Costituzione* sono incentrate sulle grandi questioni politiche e sociali dell'attualità, con precisi riferimenti alla costituzione italiana e ai documenti istituzionali dell'Unione Europea e dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. Un laboratorio finale aiuta gli studenti a comprendere, a discutere e ad approfondire i temi trattati utilizzando internet in modo consapevole; le schede *Agenda 2030* trattano le grandi problematiche ambientali del mondo attuale nell'ottica dell'educazione allo sviluppo sostenibile, obiettivo strategico per il presente e il futuro del nostro pianeta. Le schede sono legate ai *sustainable development goals*, gli obiettivi di sviluppo sostenibile, adottati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015 e da raggiungere entro il 2030.

Infine, il corso si caratterizza per un progetto didattico ricco e dettagliato. Ogni capitolo si chiude con un laboratorio delle competenze diviso in:

- *Competenze disciplinari*, con attività specifiche sulle categorie fondamentali della storia (spazio, tempo e lessico), sui nessi di causa ed effetto e sui collegamenti di lungo periodo;
- *competenze del XXI secolo*, con esercizi finalizzati al pensiero critico, alla comunicazione e alla collaborazione;
- *Verso il nuovo esame di Stato*, in cui sono proposti brevi documenti e tracce per preparare gli studenti al tema di attualità previsto dalla tipologia c della prima prova scritta secondo le nuove norme sull'Esame di Stato.

Ogni unità si chiude con la sezione verso il nuovo esame di Stato in cui è presentato un brano di storiografia analizzato e attivato in modo da preparare lo studente alla tipologia B della prima prova scritta, secondo le nuove norme sull'Esame di Stato. Sono previste doppie pagine dedicate ai compiti di realtà, all'apprendimento cooperativo e all'autobiografia cognitiva, costruite sulle competenze trasversali del XXI secolo.

5.2.11 Chiaroscuro

Il manuale di Feltri, Bertazzoni e Neri (2016), aggiornato recentemente, è stato adeguato alle Nuove Indicazioni per il secondo biennio e il quinto anno, a partire dalla sua nuova periodizzazione, tenendo conto degli Obiettivi specifici di apprendimento e dello sviluppo delle competenze.

Tuttavia, agli occhi degli editori, inalterato rimane il carattere del testo, attento a cogliere i diversi aspetti degli eventi, dei fenomeni, dei personaggi storici, a presentarne le varie interpretazioni, a rappresentare la complessa trama della storia, mai univoca e leggibile secondo diverse, talvolta contrastanti, accentuazioni e prospettive.

L'Indice presenta una organizzazione secondo grandi ed evidenti piani di lettura che consentono una mappatura visuale delle macro-aree concettuali e delle tematiche sviluppate.

Ogni Unità si apre con uno spazio che introduce, per mezzo di grandi immagini, ampie didascalie e un "fondo" di taglio giornalistico ai nodi centrali del periodo trattato.

La narrazione storica è puntualizzata da titoli a margine ed è integrata da numerose rubriche, che permettono approfondimenti, ampliamenti, nuove prospettive di analisi. Fra queste: *Riflessioni di Storia controfattuale (E se...)*, in cui vengono formulati scenari alternativi rispetto a quanto storicamente accaduto, stimolando i ragazzi a ragionare sulle dinamiche della storia; *Sguardo d'insieme*: approfondimento di un tema cruciale, di un fenomeno di lunga

durata, ponendo l'accento su mutamenti e permanenza; *Battaglie che hanno cambiato la storia*; *Radici del presente*, meditati parallelismi fra eventi accaduti nel passato ed episodi succeduti nel Novecento; e, solo nel terzo volume, *Novecento secolo di...*, una scheda che illustra importanti fenomeni storici, culturali o ideologici caratterizzanti il secolo scorso.

Le pagine presentano puntuali riferimenti al vasto materiale digitale collegato all'opera e riferimenti storiografici. Si tratta di una scelta di numerosi brani, aperti da una breve introduzione e, al termine del documento, alcune domande per la comprensione, la riflessione e la discussione, consentendo di sviluppare la competenza di base nell'analisi delle fonti.

Sono presenti percorsi di approfondimento, che dedicano ampio spazio a tematiche interdisciplinari, con punti di contatto fra storia e letteratura, arte, scienza ecc.

Infine, tutte le unità si concludono con un esercizio essenziale ai fini della preparazione alla prima prova dell'Esame di Stato, con la proposta di strategie di comprensione, di arricchimento del lessico, di compilazione di schemi e tabelle.

Inoltre, per ogni volume, è previsto un Quaderno per le competenze. Tali quaderni operativi (disponibili per gli alunni su richiesta del docente) si propongono di aiutare lo studente a cogliere le informazioni fondamentali presenti nel testo, attraverso varie tipologie di esercizi (domande di comprensione, spiegazione dei termini-chiave, attività su carte, completamento di schemi, elaborazione di testi scritti) che consentono di sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze specifiche della disciplina storica. Nei Quaderni sono inoltre presenti le sintesi delle Unità, un utilissimo strumento per il ripasso dello studente.

Il volume, dunque, seguendo una chiara ed esplicita direzione, si connota per una vasta gamma di possibilità didattiche (carte, immagini, schemi, fonti, sezioni di approfondimento), rendendo la narrazione discorsiva ed accattivante.

Per ciò che riguarda i contenuti relativi alla formazione degli stati regionali nella parte finale del medioevo, il manuale elabora il lungo processo di formazione statale in maniera

originale. Infatti, una prima parte del tema è trattato nel capitolo 4 della seconda unità; tale sezione, intitolata *Principati, monarchie e imperi nel Trecento e nel Quattrocento*, affronta in particolar modo il passaggio dal comune alle signorie (con i casi di Milano e Firenze), principi e condottieri, la politica dei principi italiani e Francia e Inghilterra nel Quattrocento. Una seconda parte del tema è trattato nel capitolo 2 dell'unità tre, intitolato *Le grandi potenze europee alla fine del XV secolo*; in questa sezione vengono affrontate le ambizioni del regno di Francia, la nascita della potenza spagnola, l'Italia e la pace di Lodi e la nascita della guerra moderna.

Dal punto di vista generale, il manuale offre un inquadramento sintetico del medioevo, e "l'idea di sottrarre il medioevo al luogo comune di secoli bui è qui banalizzata attraverso la proposta che il medioevo è «non solo tenebre»; e cioè che a fianco di un alto medioevo, dal secolo V al X, segnato dalle invasioni e dalla peste, e di un "autunno del medioevo" visto come epoca «di regresso demografico e di crisi economica», esiste anche una fase positiva, il basso medioevo (secoli XI-XIII), di rilancio sociale ed economico. Così impostato, il medioevo rimane un'epoca di fratture, dove non si esce dai pregiudizi nei confronti delle epoche più dibattute (secoli V-X e XIV- XV)" (Loré & Rao, 2017). Dal punto di vista specifico sul tema in oggetto, prevale una linea politico-istituzionale e la sottolineatura degli aspetti ideologici della monarchia, mentre gli strumenti di rafforzamento e compositi delle monarchie nel loro complesso (rapporto vassallatico-beneficiari, ufficiali o giustizia) sono poco trattati e diluiti all'interno della narrazione degli avvenimenti.

Per ciò che riguarda le attività in classe, il volume richiede esclusivamente agli studenti risposte aperte a quesiti basati su numerosissime fonti dirette e storiografiche riprodotte tra le pagine. Questi documenti non seguono solamente la trattazione politico-istituzionale, ma si soffermano anche sugli aspetti di vita quotidiana ed economica del secolo. Per esempio, le riflessioni che il manuale vuole indurre sono riconducibili al ruolo delle donne, l'etica del

mercante, la religiosità, la vita in città, le rivolte, la guerra, le streghe e la danza macabra. Infine, l'ultima sezione si propone di avviare gradualmente lo studente alle metodologie più adeguate a sviluppare un saggio breve (che è, tra l'altro, uno dei possibili quesiti dell'esame di Stato alla fine della quinta superiore).

Attraverso le numerose fonti, dunque, lo studente riesce ad avvicinarsi a collegamenti interdisciplinari con altre materie, soprattutto la geografia, aspetti di demografia, arte, storia delle religioni, la letteratura, aspetti di economia e sociologia.

5.2.12 Immagini del tempo

Per l'autore del volume “studiare la storia significa costruirsi un'immagine, il più possibile ricca e particolareggiata, del tempo che ci precede. Fonti, documenti e interpretazioni concorrono all'elaborazione di questa visione, che orienta la nostra percezione e azioni di cittadini nel presente. Più di ogni altro dato spesso le testimonianze iconiche, opere d'arte o manufatti del quotidiano, raccontano con nitidezza il tempo passato” (Cartiglia, 2018).

Seguendo questo obiettivo, il corso è strutturato in modo da privilegiare un approccio visivo allo studio della storia e l'accesso a ogni epoca è affidato a immagini significative. Sono presenti numerose carte, al fine di inquadrare gli eventi nello spazio. Le domande chiave all'inizio di ogni paragrafo sono un utile supporto in vista dell'interrogazione e le mappe di sintesi consentono di organizzare le informazioni. Il racconto storico si snoda attraverso lo studio accurato di fonti testuali e iconiche, nelle rubriche *Raccontare per documenti* e *Raccontare per immagini*, talvolta facendo emergere significati interessanti e poco noti di opere d'arte della tradizione. Nel trattare l'argomento in oggetto, il volume presenta alcuni brevi brani storici, come l'incipit del privilegio con cui la città di Ferrara concede a Obizzo II la signoria perpetua, un passaggio della bolla *Unam Sanctam* di Bonifacio VIII, un passaggio

dell'anonimo romano sulla morte di Cola di Rienzo, e due fonti iconografiche (il successo della missione del cardinale Albornoz in Italia centrale e il preludio del ritorno a Roma da Avignone del papa).

Per ciò che concerne il contenuto, il tema della formazione degli stati regionali negli ultimi secoli del medioevo è affrontato nell'unità sei della sezione due. La trattazione è sintetica e incentrata perlopiù sulla storia politico-istituzionale, facendo numerosi approfondimenti dello stesso taglio sulle principali dinastie italiane. Nonostante la sintesi, tuttavia, si evince dalla narrazione che la formazione delle entità statali a partire dall'esperienza comunale è stato poliforme e non ha seguito una via di sviluppo unica. L'interdisciplinarietà è affidata nel corso a diverse schede di approfondimento, chiamate dossier, come per esempio *Storia e società*, *Storia e vita quotidiana*, *Storia e economia*, *Storia e tecnica*, *Storia delle donne*, *Storia e letteratura*, *Storia e arte*. Nel nostro caso, i temi affrontati, che denotano una trasversalità di temi limitata, sono stati la figura del condottiero, la funzione degli stemmi e il dissenso religioso.

La proposta didattica di verifica include un percorso graduato di formazione delle competenze di lettura e scrittura in ambito storico. Più in particolare, le attività di lettura si orientano sia a testi continui sia a testi discontinui, come diagrammi e carte geografiche; le proposte di scrittura guidano alla stesura del testo argomentativo, anche in vista dell'esame di Stato. Per quanto riguarda il tema in oggetto, le attività di verifica sono affidate per lo più a esercizi che mirano a memorizzare meccanicamente i contenuti (riordinare nella giusta sequenza cronologica, scrivere la città accanto al nome della dinastia, spiegare il significato di alcuni termini); in chiusura, invece viene chiesto allo studente di esporre alcuni argomenti in vista dell'interrogazione e, soprattutto, di confrontare la situazione di frammentazione del periodo con la situazione attuale della Penisola. Successivamente, il testo, in vista dell'esame di Stato, chiede allo studente di comprendere un testo storiografico (nello specifico, la voce

Signorie e principati dell'*Enciclopedia Europea* curata da Chittolini) attraverso la risposta ad alcune domande guida.

In ogni sezione, un compito di realtà, individuale o di gruppo, mette in gioco diverse competenze trasversali e, al tempo stesso, offre concrete proposte di incontro con il mondo del lavoro.

Infine, è previsto anche un percorso inclusivo per studenti con BES e DSA, connotato da una chiara identificazione, all'inizio del paragrafo, delle domande chiave; un audiolibro delle sintesi; mappe visive in carattere ad alta leggibilità e un apposito volume intitolato *L'essenziale*.

5.2.13 Storia, concetti, connessioni

L'idea culturale e didattica che sta alla base del manuale di Fossati, Luppi e Zanette (2015), e che ne definisce l'organizzazione, è ben rappresentata dal titolo. La storia è, nelle parole degli autori, "una disciplina che offre grandi possibilità formative proprio per la sua ineliminabile natura di intreccio tra eventi, fenomeni di diversa natura, piani della vita sociale. La ricchezza del discorso storico sta nella sua capacità di collegare questi differenti piani in un quadro unitario e coerente" (Fossati, Luppi & Zanette, 2015). Tale ricchezza rappresenta una delle difficoltà fondamentali dell'insegnamento e dello studio della disciplina, ma offre anche una palestra di grande interesse per la formazione di un pensiero critico. Perciò il testo lavora su una struttura binaria, composta da paragrafi che illustrano i fatti e i concetti fondamentali, intervallata da connessioni che sollecitano attività di sintesi, comparazione, giudizio storiografico, in una prospettiva diacronica e sincronica e, quando è possibile, in una logica di confronto tra passato e presente.

La storia è intesa come un'occasione formativa per imparare a collegare, per maturare uno stile di pensiero che abitui a non isolare fatti, fenomeni e giudizi, ma a connetterli in una trama di senso, al fine di rendersi conto della complessità del mondo e avere strumenti per analizzarlo.

Condensando la materia in queste due strutture fondamentali, i concetti e le loro connessioni, il manuale rinuncia agli elementi di paratesto. Intorno ad esso, invece, il lettore può trovare una selezione di elementi con funzione organica. Oltre alle immagini, scelte in modo che possano effettivamente servire a contestualizzare e ambientare la narrazione, particolare attenzione è dedicata al lessico disciplinare, per mostrare non solo l'origine e il significato dei termini specifici, ma anche i loro mutamenti nel corso del tempo e, quando utile, il senso di un corretto impiego nel linguaggio quotidiano. La selezione delle fonti punta a fornire un repertorio di documenti essenziali che siano davvero adeguati nell'illustrare e comprendere più a fondo le motivazioni degli attori storici. Da ultimo, alcune schede sono dedicate a tematiche di cittadinanza e al loro rapporto con la Costituzione italiana.

Per ciò che concerne la struttura del volume, la trattazione è scandita in unità e capitoli. Le unità sono aperte da due pagine di orientamento allo studio attraverso la linea del tempo e una mappa di insieme delle maggiori rilevanze. Ogni capitolo è diviso in paragrafi, ciascuno introdotto da un concetto guida, che aiuta a cogliere il centro del ragionamento, e chiuso da un veloce esercizio di collegamento (per esempio, riordino cronologico o localizzazione di informazioni).

Ogni paragrafo è completo di apparati funzionali allo studio: *Documenti fondamentali*, cioè una scelta di fonti di primaria importanza per comprendere il discorso storico; *Lessico in azione*, che mette in evidenza l'origine e l'uso del lessico specifico attraverso frasi esempio; numerose *Carte storiche*.

Alternate ai paragrafi, le pagine di *Connessioni* tematizzano collegamenti tra eventi, fenomeni, concetti, piani della storia – di volta in volta rilevanti rispetto ai concetti trattati nel profilo base e a partire da essi. Elementi visivi quali tabelle riassuntive, schemi e mappe, cronologie e carte d'insieme aiutano a fissare i nessi tematizzati. La scelta delle connessioni risponde a diverse esigenze, segnalate da diverse tipologie: connessioni interne alla trattazione – cause ed effetti, confronti, connessioni di sintesi – fenomeni in sintesi, quadri di insieme, chiavi di lettura di eventi e processi – fatti e interpretazioni, storia e genere, agganci con fenomeni contemporanei – passato e presente, intrecci fra diversi piani e discipline – storia e mentalità, storia ed economia, storia, arte e letteratura, storia e tecnologia.

Ogni capitolo si conclude con la *Guida allo studio*, composta da una sintesi, un riepilogo lessicale, una verifica delle conoscenze e delle competenze e da una guida per l'esposizione orale con domande e tracce per prepararsi all'interrogazione.

Le schede di *Storia e cittadinanza* propongono, a partire da una parola chiave, approfondimenti e riflessioni, anche atualizzanti, su temi cruciali della convivenza civile, con collegamenti alla Costituzione o ad altri documenti di rilevanza internazionale.

A fine unità, gli autori propongono una scelta di *Lecture storiografiche* richiamate lungo il testo, selezionate dalle più recenti ricerche e filoni di studio.

Ogni unità si conclude con un *Laboratorio delle competenze* che ne ripercorre i contenuti in quattro zone operative: rielaborazione e collegamenti, lavorare con il lessico, analizzare testi e immagini, prepararsi al saggio breve/articolo di giornale e al tema, in vista dell'esame di Stato.

Il tema della formazione degli stati regionali italiani bassomedievali è affrontato nel capitolo 10, intitolato *Chiesa, impero e Italia fra Trecento e Quattrocento*, afferente all'unità 3, *Il tramonto del Medioevo*. Nonostante il capitolo in questione si apra sullo scisma e la rilevanza della famiglia degli Asburgo – che poco hanno a che vedere con la formazione degli

stati regionali italiani, il contenuto dei paragrafi successivi effettivamente segue una trattazione dei contenuti corretta, evidenziando l'eterogeneità dell'esperienza signorile. Tuttavia, la narrazione segue una impostazione tradizionale, basata sui fenomeni politico-istituzionali e l'enucleazione delle principali signorie del periodo. Risentono maggiormente dell'attenzione verso altre tipologie di temi più recenti nella storiografia accademica le sezioni a margine del testo, come quella dedicata al lessico – che si occupa di diplomazia –, e ai documenti fondamentali – che tratta della cultura e dell'esplosione artistica nelle corti italiane –.

L'interdisciplinarietà è lievemente fomentata, inoltre, dalla rubrica *Connessioni*, che presenta la questione della frammentazione politica italiana in un'ottica tra passato e presente. Carente, tuttavia, risultano i collegamenti con altre discipline curricolari.

Per ciò che riguarda le fonti, nel testo è affrontata la morte di Lorenzo il Magnifico attraverso le parole di Nicolò Machiavelli; in coda, invece, la crisi del comune e la comparsa dello stato regionale in Italia da parte dello storico Giorgio Chittolini. Si tratta dunque di una fonte diretta e una fonte storiografica.

Particolarmente curata e approfondita è, invece, la sezione dedicata alla verifica delle conoscenze e delle competenze. In questa parte gli autori chiedono agli studenti dapprima di rielaborare e collegare, sintetizzare e schematizzare i concetti grazie ad esercizi perlopiù meccanici; successivamente la sezione presenta attività critico-riflessive, come domande aperte, incitando così gli allievi alla riflessione critica e all'utilizzo del lessico specifico, analisi di immagini e di fonti ed esercizi di elaborazione di un tema storico volti alla preparazione della terza prova dell'esame di Stato.

5.2.14 Storia più

Nelle parole degli autori, Sabbatucci, Giardina e Vidotto, *Storia più* è “una narrazione aggiornata e snella ampliata da fonti e storiografia per dare conto, insieme ai temi di storia generale, delle grandi tappe dello sviluppo economico e tecnologico” (2016).

Dal punto della forma, il testo si presenta, in controtendenza rispetto ai manuali analizzati, asciutto graficamente, minimale nella scelta dei colori, delle immagini, delle tabelle e dei grafici. Il testo, pertanto, occupa gran parte delle pagine, impedendo forse una piena godibilità della narrazione. L'impostazione ricorda maggiormente un libro di testo universitario che un manuale della scuola secondaria di secondo grado. Ciononostante, i pochi apparati iconografici e infografici – carte, tabelle, grafici – aggiornati, danno conto visivamente e con semplicità della complessità degli eventi.

Dal punto di vista del contenuto, le *Anteprime*, ad apertura di modulo, mettono a fuoco gli argomenti centrali del periodo facendo emergere gli snodi fondamentali, le cause e le relazioni tra gli eventi e i luoghi, l'interdipendenza tra fenomeni storici, culturali, istituzionali, economici e scientifici.

Nei *Capitoli*, le schede *Personaggi* ed *Eventi* permettono di entrare nel vivo della storia: il profilo di grandi figure – uomini e donne della politica, della cultura, della economia, della scienza – in schede ricche di particolari inediti; gli eventi epocali – grandi battaglie, rivoluzioni, manifestazioni pubbliche, ecc. – fedelmente ricostruiti in narrazioni avvincenti. Per ciò che riguarda il capitolo di nostro interesse – il numero 8, afferente al modulo 2 –, i personaggi che vengono introdotti dal testo sono Cola di Rienzo e Cosimo de' Medici.

Per quanto riguarda l'accuratezza dei contenuti, il manuale tratteggia in maniera decisamente sintetica, ma corretta, il fenomeno della formazione degli stati regionali italiani. Peculiare è la scelta di suddividere il tema fra due capitoli: da una parte, il passaggio dal comune alla signoria (con la narrazione del ducato di Milano, delle repubbliche di Venezia e

Firenze, dei regni di Napoli e Sicilia e dello stato della Chiesa); dall'altro, la politica dell'equilibrio, la presenza di truppe mercenarie sul suolo italiano e le guerre d'Italia.

Le schede *Storia*, *Società*, *Cittadinanza* affrontano i temi di Cittadinanza e Costituzione, in un'ottica passato-presente. Per ciò che riguarda il tema della formazione degli stati regionali nell'Italia bassomedievale il tema affrontato è lo sviluppo del concetto di regione tra passato e contemporaneità; un altro tema importante è quello concernente i mercenari, che viene trattato nel capitolo seguente. Tuttavia, tale scheda è l'unica che nel capitolo permette di avere uno sguardo interdisciplinare con altre materie (nello specifico, educazione civica). Questo dato permette di supporre che le possibilità di crescita e conoscenza verso altri approdi attraverso il manuale siano limitate.

Valorizzano, parzialmente, le tematiche economico-scientifico-tecnologiche le sezioni *Fare Storia* e *Grande Tema*. Alla fine di ogni modulo i *Fare Storia* permettono, attraverso la lettura di documenti e pagine storiografiche, di correlare la conoscenza storica agli sviluppi delle istituzioni politiche e religiose, della economia, delle tecniche e tecnologie. Il *Grande Tema*, uno per volume, approfondisce e attualizza una questione di rilievo di carattere storico-economico.

Per esempio, nel modulo due, all'interno del quale convergono i temi della crisi del Trecento, la formazione degli stati regionali europei ed italiani, l'Umanesimo e il Rinascimento, gli autori propongono un grande numero di fonti (ben venti tra fonti dirette e indirette) volte ad approfondire i seguenti aspetti: emarginazione e rivolte, la centralità dell'uomo, nuovi saperi e tecniche. Pertanto, in un certo modo, l'interdisciplinarietà è affidata all'analisi delle fonti. Tuttavia, l'ampio respiro del modulo, che si riflette nella scelta delle fonti, non sembra centrare direttamente il tema di nostro interesse.

Durante il capitolo si presentano a fine paragrafo delle domande guida allo studio; a fine capitolo la *Sintesi* e gli esercizi (*Sviluppare le competenze*), potenziati sul Web da audio e

da test interattivi, cercano di mettere a prova gli studenti sulle conoscenze e sviluppare le competenze circa il capitolo appena affrontato.

La sintetica sezione dedicata alle attività è marcatamente indirizzata a quest'ultimo aspetto. Infatti, per ciò che riguarda la formazione degli stati regionali italiani, i tre esercizi proposti sono i seguenti: ordinare alcuni argomenti disponendoli in una sequenza di causa ed effetto, utilizzare poi la scaletta per redigere un testo di circa dieci righe; ordinare alcuni argomenti dividendoli in tre gruppi riferiti a una città e spiegare il perché di tale suddivisione; rispondere a tre quesiti aperti.

5.2.15 Storia e storie dimenticate

Il manuale scritto da Gentile, Ronga e Rossi (2019) si presenta come un itinerario articolato sul piano cronologico, arricchito da numerosi approfondimenti di ordine politico, economico, sociale e culturale, e sul piano della problematizzazione dei processi storici nell'ottica del lungo periodo. In particolare, mette in evidenza la pluridimensionalità della storia: all'interno della Storia generale, che inquadra eventi, processi e problemi europei e mondiali, si inseriscono storie particolari, storie settoriali. Queste sono ospitate in inserti in forma monografica (le Storie dimenticate che danno il titolo al corso), dedicati a questioni diverse, a volte curiose, sempre particolari, con lo scopo di mostrare come la storia si presenta in diverse dimensioni di ricerca e di studio.

La struttura del manuale è lineare: la trattazione è organizzata in Parti che affrontano il periodo trattato nelle sue linee generali. Le parti sono articolate in Unità che presentano la narrazione storica (solida, precisa e puntuale), intervallata da documenti, carte, immagini commentate e schemi per la memorizzazione. Segue le varie Unità un Laboratorio costituito da fonti, o da temi storiografi specifici ci su cui svolgere attività didattiche volte

all'acquisizione di competenze. Le Unità sono completate da dossier tematici (classificati secondo le seguenti categorie: culture e civiltà, società, arte, economia e tecniche, atlante).

Nella sua veste grafica, dunque, il libro, che dichiara finalità didattiche esplicite, si presenta accattivante, con immagini e didascalie ben fatte, linee del tempo, focus su alcuni concetti di interesse o di lessico specifico (per esempio, nel capitolo dedicato agli stati regionali del medioevo ve ne sono diversi dedicati alla corte, tecniche di combattimento, protagonisti), grafici, riassunti e schede in cui si mettono a confronto carte geografiche storico-tematiche.

Dal punto di vista dei contenuti, la trattazione circa gli stati regionali in Italia è inserita nella più ampia unità (la sesta) dedicata alle monarchie, imperi e stati regionali. Essa comprende l'organizzazione dello stato moderno, la Guerra dei cent'anni, le monarchie nazionali (Francia, Inghilterra e Spagna), l'Impero e la frontiera orientale, e, infine, la debolezza dell'area italiana, le guerre e l'equilibrio.

Tale impostazione permette dunque di inserire lo scenario italiano in un contesto molto più ampio e di portata europea. Tuttavia, nonostante questo aspetto positivo, la trattazione segue alcune rigidità interpretative, alcune delle quali anacronistiche e fuori fuoco. Infatti, il volume privilegia in maniera abbastanza corretta la narrazione politica, con riferimenti precisi all'organizzazione delle monarchie e alle conseguenze sociali dei cambiamenti in atto; tuttavia, i detentori dei poteri locali sono sempre caratterizzati in senso feudale e non si mette abbastanza in rilievo che le nuove formazioni politiche mantennero un carattere largamente composito: non tutto faceva riferimento al re, ma, anzi, rimanevano larghi spazi di sovranità ad appannaggio dei poteri particolari. Per questo motivo risulta discutibile la chiave interpretativa dell'unità, che afferma che "dal XV secolo alcuni sovrani europei iniziano ad accentuare tutto il potere nelle proprie mani e acquisire una sovranità assoluta sul territorio nazionale", come se il processo di statalizzazione sia dovuto alla volontà del sovrano di raggiungere un potere assoluto.

Alla fine di ogni capitolo dell'unità, il volume presenta alcune domande-guida allo studio. Si tratta di domande aperte che vertono sui temi toccati dallo studio individuale. Nella sezione dedicata alle fonti, una serie di domande permette di comprendere, contestualizzare, rielaborare, discutere e reinterpretare i documenti. Infine, in chiusura di unità, due pagine sono dedicate alla verifica delle conoscenze e delle competenze. Tra gli esercizi legati alle conoscenze si annoverano: completa la frase tra tre possibili soluzioni, definisci le espressioni (come stato moderno, monarchia feudale, diplomazia, ecc.), e collega l'avvenimento con la data. Tra quelli connessi alle competenze, invece, viene richiesto di rispondere a delle domande esercitando capacità di sintesi, utilizzare i documenti dati e le conoscenze per sviluppare la questione proposta e, infine, scrivere un testo argomentativo che analizzi le diverse situazioni politiche dell'area centro-settentrionale italiana. La proposta legata alle attività da svolgersi in classe e in autonomia pertanto richiede una buona dose di ragionamento critico-analitico, supportata dall'esegesi di fonti di diverso tipo, come documenti storiografici e carte geografiche.

Per quanto riguarda le possibilità di crescita e conoscenza attraverso le connessioni con altre materie, il volume insiste sugli aspetti cartografici, iconografici ed economico-sociali. L'importanza del corredo iconografico e cartografico è testimoniata dalle numerose illustrazioni e rappresentazioni, anche artistiche, che intendono agevolare lo studio, ma, allo stesso tempo, sono strumenti di verifica e di ragionamento. L'aspetto legato all'economia e alla tecnica è riservato alle pagine finali del dossier, intitolato *Le città: mura, torri e piazze*, dove vengono presentati un gran numero di estratti di documenti connessi al tema urbano, come il ritorno della città da parte di Jacques Le Goff, il *Liber Paradisus*, lo skyline della città medievale, la vita in città, le malsane condizioni igienico-sanitarie, e l'architettura delle piazze cittadine come segno della potenza politica.

In questo modo, dunque, il numero di fonti, che nella sezione a loro dedicata sarebbe solo due, aumenta. Considerate, quindi, le fonti dell'unità si alternano fonti iconografiche, dirette e storiografiche, accompagnate da quesiti e domande volte a sviluppare la rielaborazione, discussione e reinterpretazione della storia.

5.2.16 Nuovi profili storici

Nell'ambito delle grandi unità che scandiscono la struttura, i capitoli narrativi del volume si alternano a sezioni di documenti e di critica storica, ma queste ultime, lungi dall'essere, un semplice corredo di apparati, rappresentano parti integranti di un percorso critico. I capitoli seguono una scansione periodizzante corrispondente agli orientamenti storiografici consolidati: ciascuno di essi abbraccia un arco temporale individuato sulla base di fenomeni storici che hanno segnato una svolta o una cesura nel campo politico-istituzionale, economico-sociale, religioso o culturale. La rubrica "Parola chiave", che nel corso del capitolo 10 del modulo due, corrispondente al tema della formazione degli stati regionali italiani, è dedicata alla "diplomazia", che approfondisce termini o concetti storiografici di grande rilievo, è presente in ogni capitolo.

Numerose rubriche arricchiscono questa edizione. "Storia, società, cittadinanza", presente in ogni capitolo, mette a fuoco i principali temi del dibattito sulle forme di cittadinanza attraverso un percorso diacronico che prende spunto da un argomento trattato per arrivare ai giorni nostri. Nel caso di studio, il tema è quello dei mercenari, professionisti nel mestiere delle armi utilizzati dal medioevo fino ai giorni nostri. "Geografia e Storia", "Letteratura e Storia", "Cinema e Storia" – collocate a fine di ciascun modulo – offrono la lettura di luoghi del pianeta, particolarmente determinanti per lo svolgersi di alcuni accadimenti storici, e di capolavori letterari e cinematografici, che illuminano secondo una prospettiva multidisciplinare alcune

vicende umane. Per ciò che riguarda il primo caso, il volume si sofferma sul ruolo strategico-geografico delle Alpi; per la settima arte, si concentra sulla figura di Giovanna D'Arco.

Punto di forza della proposta editoriale, la sezione "Fare storia", composta di documenti storici e di pagine di storia critica, rende conto degli orientamenti storiografici più recenti, evidenti sia nel ripensamento di questioni tradizionali sia nell'apertura di nuovi campi di d'indagine. Nel capitolo dedicato alla formazione degli stati regionali italiani, si affrontano i seguenti temi: la guerra e gli eserciti, le finanze dei signori, la politica dell'equilibrio, la nascita della diplomazia, il concetto di nazione. I nuclei di interesse, pertanto, non si limitano a raccordare la sezione "Fare storia" al modulo di pertinenza e stabiliscono invece cadenze tematiche (di storia sociale, politica, militare, religiosa, culturale, mentale e materiale) dislocate lungo l'intero percorso degli approfondimenti. Il manuale manifesta una grande attenzione per i problemi dell'apprendimento: agli apparati tradizionali (carte e immagini con legende ben strutturate, ma anche sintesi) si affiancano strumenti didattici tesi ad agevolare l'approccio degli studenti alla disciplina (domande di "Guida allo studio", voci di "Glossario" ed "Esercizi").

Le nuove disposizioni di legge prescrivono, infine, che i libri di testo siano disponibili nella versione stampa, online scaricabile da internet e mista, venendo incontro alle esigenze di una didattica che sempre più si rivolge a nativi digitali e necessita di disporre di una grande flessibilità nella articolazione e predisposizione dei percorsi formativi. Si offre così, sul sito della casa editrice, tutte le rubriche "Il libro", dedicate ai classici della storiografia, cioè a quei libri che la comunità degli storici ritiene dei capisaldi della cultura storica contemporanea. In ciascuna rubrica si cerca di fare emergere la personalità dell'autore, si danno informazioni sullo scopo e sul contenuto dell'opera, si discute il problema della sua fortuna e si offre una selezione di pagine significative. In questo modo, gli studenti hanno la possibilità di comprendere, tramite casi esemplari, che i grandi libri di storia, come qualunque altra opera dell'ingegno,

presentano nuove acquisizioni ma sono figli del loro tempo e richiedono, a loro volta, di essere inquadrati storicamente.

Per ciò che concerne la verifica dei contenuti – i quali sono perlopiù presentati in chiave politico-istituzionale, ma che non disdegnano approcci multidisciplinari verso la geografia, l'arte, l'attualità e la cittadinanza –, il volume affianca ad attività mnemoniche – come domande a cui occorre rispondere vero o falso, domande a scelta multipla, localizzazioni geografiche – attività di sintesi e riflessione, come per esempio la richiesta di riflettere sulle caratteristiche degli stati regionali italiani e degli assetti politici in Italia centro-settentrionale attraverso una serie di domande-guida.

5.2.17 Storia in corso

In base alle linee guida ministeriali, la funzione dell'insegnamento della disciplina della storia negli istituti tecnici e professionali consiste nel fornire le competenze generali per una visione critica dell'evoluzione delle società umane, viste nella connessione fra gli aspetti economico-sociali, tecnico-scientifici, politico-istituzionali e culturali. Tutto questo come prerequisito per un'autentica maturazione delle competenze di cittadinanza. Le linee guida pongono infatti l'attenzione su quattro aspetti principali: i temi dell'economia, della scienza e della tecnica inseriti entro un quadro organico di comprensione storica; la dimensione geografica e la localizzazione dei processi storici nell'ambito territoriale e ambientale; il nesso tra i processi storici analizzati e il presente; l'integrazione tra l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione e quello della storia. Con queste parole gli autori De Vecchi e Giovannetti (2015) descrivono le motivazioni che sottendono il manuale *Storia in corso*.

Per ciò che riguarda la struttura dell'opera, essa presenta le seguenti caratteristiche essenziali: una trattazione sintetica, esposta con linguaggio chiaro; lezioni *Ieri e oggi* che

propongono una riflessione sulle radici storiche del presente; un tutor, presente in tutte le lezioni, che guida lo studente all'acquisizione delle competenze di base attraverso un corredo di aiuti allo studio e di esercizi.

Storia in corso, inoltre, tenta di integrare l'acquisizione delle competenze di storia generale con quelle di storia dell'economia, delle tecniche e del lavoro attraverso due strumenti: le schede *Storia e... economia/alimentazione/tecnica* ecc. proposte nel manuale; i volumetti che completano il corso, presentati in più versioni per rispondere alle esigenze dei diversi indirizzi; un ampio apparato di schede, che propone approcci diversi allo studio della storia: la dimensione geografica (*Geostoria*), la lettura di fonti visive (*Guardare la storia*) e scritte (*Leggere le fonti*), il confronto di interpretazioni diverse (*Parola di storico*), l'analisi di personaggi storici fondamentali (*Protagonisti*).

L'*Atlante delle grandi trasformazioni*, in due versioni, a taglio economico-sociale e a taglio tecnologico-industriale, illustra i grandi mutamenti avvenuti nei sistemi produttivi, l'evoluzione delle figure professionali, le principali innovazioni tecnico-scientifiche e le trasformazioni dell'ambiente e del territorio, con particolare attenzione alla storia locale. I temi di storia dell'alimentazione e dell'ospitalità sono interamente dedicati a uno specifico ambito della storia settoriale, quello di carattere turistico-alberghiero. Il manuale dedica infine attenzione ai temi della cittadinanza: le schede *Cittadini* consentono di approfondire le radici storiche delle istituzioni democratiche e di confrontare modelli culturali diversi; le lezioni della sezione *Cittadinanza e Costituzione* presentano la Costituzione, il funzionamento dello Stato e le organizzazioni internazionali.

Dal punto dei visti dei contenuti il tema di nostro interesse, la formazione degli stati regionali italiani nel basso medioevo, è affrontato nel paragrafo 4, parte del capitolo 7 – intitolato *Monarchie e stati regionali* –. La narrazione, che è inserita nel quadro delle

monarchie iberiche, dei nuovi equilibri in oriente e della Guerra dei cent'anni, si distingue per una marcata sinteticità.

La sezione a lato chiamata *Tutor* permette allo studente di orientarsi nella trattazione, collegando fatti e accadimenti svolti nei capitoli precedenti. Tuttavia, la breve descrizione del fenomeno signorile è dal punto di vista delle informazioni insufficiente, poco dinamica e solamente abbozzata per quanto riguarda le singole dinamiche degli stati regionali. Pur descrivendo un quadro eterogeneo del fenomeno, esso non viene approfondito e totalmente assenti risultano essere i temi più recenti della storiografia accademica sul tema.

Allo stesso modo, le possibilità di crescita e conoscenza in chiave interdisciplinare risultano scarse; infatti, il testo propone solamente una riflessione geostorica sulla situazione istituzionale-politica nata in seguito alla pace di Lodi.

La presenza di fonti è altrettanto rara: è infatti solo presente un breve brano preso dalle *Istorie fiorentine* di Niccolò Machiavelli che illustra le dinamiche che portarono i principi italiani a stipulare la pace di Lodi.

Per quanto riguarda, invece, le attività di verifica, il testo è affiancato da numerosi quesiti volti a sviluppare un filo logico e critico sui temi affrontati. Gli esercizi sommativi di fine unità (che nel manuale si chiama “quadro”) comprendono attività che inglobano i seguenti temi: il declino di Chiesa e Impero, la crisi del Trecento e monarchie e stati regionali. In questo contesto, dunque, il tema delle signorie bassomedievali italiane si perde tra le cause della Guerra dei Cent'anni, lo spirito di crociata nella penisola iberica e l'assedio di Costantinopoli. Inoltre, i quesiti richiedono allo studente perlopiù uno sforzo mnemonico e meccanico.

5.3 Pianificazione dello studio: popolazione e metodo

La popolazione statistica oggetto di studio è dunque composta da 18 manuali di storia, selezionati perché maggiormente utilizzati nelle scuole secondarie di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna, di cui costituiscono quasi l'ottanta per cento del totale.

Di questi, 7 (*Storia. Progettare il futuro, Millennium, Storia e storiografia, Storia e storie dimenticate, Le conseguenze della storia, Nuovi profili storici e L'idea della storia*) sono in uso esclusivamente nei licei (38,9%); 7 (*Una storia per il futuro, L'esperienza della storia, Storia in movimento, Immagini del tempo, La rete del tempo, Storia più e Storia in corso*) sono in uso esclusivamente negli istituti tecnici e professionali (38,9%); e 4 (*Comunicare storia, Chiaroscuro, Sulle tracce del tempo e Storia, concetti, connessioni*) sono in uso sia nei licei che negli istituti tecnici e professionali (22,2%).

Questa ricerca si ascrive al paradigma interpretativo. La metodologia utilizzata è qualitativa; sono stati analizzati i discorsi (testo scritto, immagini, grafici e tabelle) dei testi di scuola presenti nel campione. Il tipo di studio è descrittivo e il disegno di ricerca è ermeneutico, dal momento che “permette di interpretare e comprendere un fenomeno attraverso l'analisi critica, al fine di rivelare i motivi dell'agire umano” (Bautista, 2011). I discorsi contenuti nei testi scolastici sono stati analizzati e i dati ottenuti sono stati organizzati in categorie. Grazie allo studio dei libri di testo e alla conseguente valutazione degli stessi attraverso le categorie, si è potuto studiare la funzione dei manuali scolastici di storia secondo sei aspetti: finalità, motivazione, correttezza delle informazioni, attività ed esercizi, interdisciplinarietà e possibilità di crescita, metodologia e uso delle fonti.

Per ciò che riguarda il primo punto, occorre che le finalità del manuale siano esplicite, ma soprattutto condivise dagli studenti; è necessario che l'alunno sappia cosa ci si aspetta che apprenda, il senso delle strategie e degli esercizi proposti e l'utilità di questa conoscenza in un contesto immediato di apprendimento. Per ciò che concerne il secondo punto, è auspicabile che lo strumento didattico incentivi il desiderio di apprendere; e per raggiungere tale obiettivo è

necessario che siano presenti alcuni fattori, tra cui una veste grafica accattivante, contenuti presentati in modo chiaro e che stimolino curiosità e proposte di lavoro inclusive. Il trattamento adeguato delle informazioni e delle proposte di attività sono intimamente legate al terzo punto, cioè alla correttezza dei contenuti; essi non dovrebbero essere esageratamente semplificati, bensì occorre che siano leggibili, senza contraddizioni o dogmatismi, in linea con le acquisizioni della ricerca storica, ma allo stesso tempo aperti alla riflessione storica e al dibattito. Il quarto punto legato alla possibilità di strutturare l'attività classe implica la facoltà di poter modulare l'impostazione del manuale in base alle esigenze della classe, adattandosi a ritmi, sequenze o varie attività in maniera poco forzata; è auspicabile altresì che possa essere usato come guida metodologica, nel cui contesto si possano percorrere cammini differenti in base al livello di profondità richiesto. Per ciò che concerne il quinto aspetto, legato intimamente al terzo, si suppone che i contenuti posseggano una caratteristica aperta e inter-relazionata, capace di allacciarsi ad altre discipline, indicando così possibili approfondimenti e accrescere l'apprendimento. Trattare aspetti metodologici e tecnici (punto 6) permette infine di rendere l'alunno partecipe e protagonista del proprio apprendimento; per questo motivo ci si augura che il manuale fornisca fonti sulle quale lavorare.

5.4 Risultati della ricerca attraverso l'analisi per categorie

I risultati della ricerca, la cui analisi statistica è offerta nella Tabella 75, mostrano che in generale i manuali analizzati offrono agli studenti e agli insegnanti buone, e a volte ottime, motivazioni, finalità didattiche e attività in classe; per ciò che concerne, invece, la correttezza delle informazioni, le possibilità di crescita attraverso sguardi interdisciplinari e la presenza di fonti il livello dei testi si attesta su una valutazione sufficiente.

Tabella 75

Analisi statistica delle categorie

		<i>Finalità didattiche</i>	<i>Motivazione</i>	<i>Informazioni corrette</i>	<i>Attività in classe</i>	<i>Crescita</i>	<i>Aspetti metodologici</i>
<i>N</i>	Validi	18	18	18	18	18	18
	Persi	0	0	0	0	0	0
<i>Media</i>		4,06	4,39	3,28	4,06	3,11	3,06
<i>Mediana</i>		4,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,00
<i>Moda</i>		4	5	3	4	2	2
<i>Deviazione standard</i>		,725	,778	,752	,802	1,231	1,211
<i>Gamma</i>		3	2	3	2	4	4
<i>Minimo</i>		2	3	2	3	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5

Più precisamente, per ciò che concerne la prima categoria, i manuali spesso offrono buone finalità didattiche allo studio e all'apprendimento della storia. Tale risultato è confermato dall'analisi statistica della categoria, che testimonia come media 4.06, come mediana 4, come moda 4. La deviazione standard, la gamma e gli indicatori di minimo e massimo indicano una limitata dispersione delle valutazioni; ciò significa che l'interpretazione dei testi circa le finalità didattiche è stata abbastanza vicino alla media (4.06), cioè che all'interno del manuale le finalità didattiche sono esplicitate in maniera lievemente più che buona. Infatti, come testimonia la tabella 76, in dodici occasioni (66,7%) i manuali hanno esplicitato in maniera buona le finalità didattiche; in 4 occasioni (22,2%) in maniera ottima; una volta (5,6%) le finalità didattiche sono state esplicitate in maniera sufficiente; e, infine, una volta (5,6%) a livello insufficiente.

Tabella 76

Statistiche descrittive della categoria “Finalità didattiche”

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	2	1	5,6	5,6	5,6
	3	1	5,6	5,6	11,1
	4	12	66,7	66,7	77,8
	5	4	22,2	22,2	100,0
	Totale	18	100,0	100,0	

Per ciò che riguarda la seconda categoria, la motivazione è l’aspetto valutato in maniera maggiormente positiva fra tutti gli item. Tale risultato è confermato dall’analisi statistica della categoria in questione, che segnala come la media (4,39), mediana (5,00) e moda (5,00) siano decisamente alte. Gli indicatori circa la variabilità delle risposte indicano una limitata dispersione delle valutazioni (deviazione standard = ,778; gamma = 2; minimo = 3; massimo = 5). Infatti, come indica la tabella 77, il libro di test motiva sufficientemente gli studenti all’apprendimento in tre casi (16,7%); in maniera buona in cinque occasioni (27,8%) e in maniera ottima nel 55,6% dei casi, vale a dire in dieci elementi analizzati.

Tabella 77

Statistiche descrittive della categoria “Motivazione”

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	3	3	16,7	16,7	16,7
	4	5	27,8	27,8	44,4
	5	10	55,6	55,6	100,0
	Totale	18	100,0	100,0	

La terza categoria analizza la correttezza dei contenuti informativi del manuale rispetto alla ricerca accademica circa la formazione degli stati regionali in Italia nel periodo bassomedievale. Generalmente i manuali analizzati presentano un sufficiente livello di aderenza rispetto alla storiografia sul tema, come testimoniato dai valori di medie (3,28), mediana (3,00) e moda (3,00); la dispersione delle valutazioni è limitata come indicano la deviazione standard (,752), la gamma (3), il minimo (2) e il massimo (3). La tabella 78, che descrive l'analisi descrittiva della categoria, indica che in due occasioni (11,1%) il contenuto informativo del manuale è carente e insufficiente rispetto alla ricerca scientifica sull'argomento; in dieci (55,6%) è sufficiente; in cinque (27,8%) è buono; in una occasione (5,6%) è ottimo.

Tabella 78

Statistiche descrittive della categoria "Correttezza informazioni"

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	2	2	11,1	11,1	11,1
	3	10	55,6	55,6	66,7
	4	5	27,8	27,8	94,4
	5	1	5,6	5,6	100,0
	Totale	18	100,0	100,0	

Per ciò che concerne la quarta categoria, i manuali spesso offrono buone attività ed esercizi volti all'apprendimento della storia. Tale risultato è confermato dall'analisi statistica della categoria, che testimonia come media 4.06, come mediana 4, come moda 4. La deviazione standard, la gamma e gli indicatori di minimo e massimo indicano una limitata dispersione delle valutazioni, seppure leggermente maggiore rispetto alle categorie precedenti; ciò significa

che l'interpretazione dei testi circa le attività didattiche è stata abbastanza vicino alla media (4.06). Infatti, come testimonia la tabella 79, in cinque occasioni (27,8%) i manuali presentano attività di verifica di carattere mnemonico-analitico; in sette occasioni (38,9%) i manuali presentano attività di verifica di carattere mnemonico-analitico e di ragionamento; in sei occorrenze (33,3%) i manuali presentano attività di verifica di carattere mnemonico-analitico, di analisi e ragionamento storico, anche grazie all'uso delle fonti.

Tabella 79

Statistiche descrittive della categoria "Attività in classe"

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	3	5	27,8	27,8	27,8
	4	7	38,9	38,9	66,7
	5	6	33,3	33,3	100,0
	Totale	18	100,0	100,0	

Per ciò che riguarda la quinta categoria, "crescita/conoscenza", essa è valutata in maniera sufficiente. Tale risultato è confermato dall'analisi statistica della categoria in questione, che segnala come media (3,11), mediana (3,00) e moda (2,00). Gli indicatori circa la variabilità delle risposte indicano una decisa dispersione delle valutazioni (deviazione standard = 1,231; gamma = 4; minimo = 1; massimo = 5). Infatti, come indica la tabella 80, il libro di testo non presenta contatti tra la storia e altre discipline in un caso (5,6%); presenta pochi contatti tra la storia e altre discipline in sei occasioni (33,3%); presenta sufficienti contatti tra la storia e altre discipline scolastiche in quattro occasioni (22,2%); presenta buoni contatti tra la storia e altre discipline in quattro occasioni (22,2%); infine, in 3 occasioni (16,7%) presenta numerosi contatti tra la storia e altre discipline promuovendo una piena l'interdisciplinarietà (Tabella 80).

Tabella 80

Statistiche descrittive della categoria “Crescita/conoscenza”

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	1	1	5,6	5,6	5,6
	2	6	33,3	33,3	38,9
	3	4	22,2	22,2	61,1
	4	4	22,2	22,2	83,3
	5	3	16,7	16,7	100,0
	Totale	18	100,0	100,0	

La sesta categoria analizza gli aspetti metodologici e la presenza di fonti del manuale. Generalmente i manuali analizzati presentano un sufficiente numero di fonti, anche se spesso si tratta di sole fonti scritte, come testimoniato dai valori di medie (3,06), mediana (3,00) e moda (2,00); gli indicatori circa la variabilità delle risposte indicano una decisa dispersione delle valutazioni (deviazione standard = 1,211; gamma = 4; minimo = 1; massimo = 5). La tabella 81, che descrive l’analisi descrittiva della categoria, indica che in una occasione (5,6%) il manuale non presenta fonti; in sette (38,9%) sono presenti poche fonti; in due (11,1%) sono presenti soprattutto fonti scritte; in sei (33,3%) nel manuale sono presenti fonti di diversa tipologia (immagini, documenti, storiografia, etc.); in due (11,1%) le fonti di diversa tipologia sono il perno sul quale impostare il discorso storico e le attività.

Tabella 81

Statistiche descrittive della categoria “Aspetti metodologici”

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	1	1	5,6	5,6	5,6
	2	7	38,9	38,9	44,4

3	2	11,1	11,1	55,6
4	6	33,3	33,3	88,9
5	2	11,1	11,1	100,0
Totale	18	100,0	100,0	

5.5. Analisi dei dati

Come giustamente indica Martínez Bonafé (2006), il libro di testo è, principalmente, uno strumento di lavoro, una risorsa per facilitare l'assimilazione delle conoscenze già elaborate. Il suo principale vantaggio risiede nel fatto che, come ha sottolineato López Hernández (2007), è un compendio di conoscenze che contiene un programma capace di fungere da riferimento ai requisiti minimi richiesti dal curriculum. Questa garanzia ha portato i libri di testo scolastici a godere di una salute eccezionale, infatti, non invano si sono adattati alle nuove tecnologie per rendersi più attraenti: CD, libri digitali o elettronici, per esempio (Vassiliou & Rowley, 2008). Come sottolinea Parcerisa (1996), i manuali scolastici costituiscono i materiali curriculari con il maggior impatto quantitativo e qualitativo sull'apprendimento degli studenti in classe.

Il problema è che, nonostante i cambiamenti di formato, hanno sovente mantenuto una struttura praticamente identica almeno dall'inizio del XX secolo (Hidalgo Herrera, 2014). Una struttura che nasconde spesso, nelle parole di Maestro (2002), la persistenza del tradizionale processo di apprendimento e, con esso, una chiara immobilità metodologica.

Tale impostazione è parzialmente confermata dall'analisi dei manuali scolastici maggiormente utilizzati nell'area metropolitana di Bologna nell'anno scolastico 2020-2021. Da una parte, i libri di testo sono notevolmente sviluppati per ciò che concerne l'esplicitazione delle finalità didattiche, la motivazione e le attività in classe. Infatti, sembra ci sia una forte consapevolezza da parte degli autori circa il senso delle strategie e degli esercizi proposti e

dell'utilità della conoscenza storica in un contesto di apprendimento; inoltre, i manuali incentivano il desiderio di apprendere e per raggiungere tale obiettivo essi presentano alcuni fattori rilevanti, tra cui una veste grafica accattivante, contenuti presentati in modo chiaro e che stimolano curiosità e proposte di lavoro inclusive; infine, i manuali permettono la possibilità di strutturare l'attività classe attraverso la facoltà di poterli modulare in base alle esigenze della classe, adattandosi a ritmi, sequenze o varie attività in maniera poco forzata, utilizzando talvolta esercizi mnemonico-ripetitivi e critico-analitici, anche grazie all'uso delle fonti. In questo modo è possibile che il manuale venga usato come guida metodologica, nel cui contesto si possano percorrere cammini differenti in base al livello di profondità richiesto.

Dall'altro, invece, gli aspetti legati alla correttezza delle informazioni, alle possibilità di crescita e agli aspetti metodologici si trovano sì sufficientemente sviluppati, ma non in una maniera ottimale e, soprattutto, per quanto riguarda le ultime due componenti, in maniera molto varia rispetto al tipo di scuola (liceo o istituto tecnico/professionale) che il manuale intende raggiungere.

Il contenuto dei manuali utilizzati è quasi sempre corretto (solo due volte su diciotto, 11,1%, il contenuto è stato valutato insufficiente), e spesso la ricchezza delle informazioni è tale da far ritenere che potrebbe essere più adatta a un gruppo di studenti universitari; tuttavia, il contenuto informativo non va quasi mai in profondità, si limita a descrivere o illustrare la storia politico-istituzionale senza mai accrescere la conoscenza sugli aspetti legati alla storiografia più recente. Alcune volte, anche il paradigma interpretativo generale non è esattamente focalizzato. Si deduce che gli autori dei libri di testo analizzati, hanno preferito perlopiù mantenere la narrazione in una veste tradizionale.

Gli aspetti legati alla interdisciplinarietà e alle fonti, invece, sono caratterizzati da una decisa variabilità delle risposte, che si può ricondurre al diverso tipo di percorso a cui i manuali di scuola secondaria di secondo grado si possono rivolgere (un percorso professionale o

liceale). Schede e focus su altre materie curriculari sono particolarmente ricche e ben elaborate nei manuali ad uso di istituti tecnici e professionali, che vedono nella pratica, nel confronto con il quotidiano, nella scienza e nelle tecniche un aggancio con la realtà, anche scolastica. Le fonti, quasi sempre scritte e suddivise in coeve e storiografiche, sono particolarmente sviluppate e numerose nei manuali ad uso dei licei, dove l'analisi testuale e letteraria rappresenta un aspetto importante della programmazione didattica. Nonostante questa differenza di usi, sia l'interdisciplinarietà che la presenza di fonti sono valutati in maniera sufficiente.

In definitiva, i manuali analizzati tra quelli maggiormente utilizzati nell'area metropolitana di Bologna nell'anno scolastico 2020-2021 sono degli ottimi, ma migliorabili strumenti per stimolare, incentivare e guidare il processo di insegnamento e apprendimento della storia nella scuola secondaria di secondo grado. Da un lato, esteriormente e dal punto di vista dei principi, i manuali scolastici sono accattivanti e cercano di motivare lo studente; e in questo senso anche gli esercizi proposti alimentano il coinvolgimento. Dall'altro, migliorabile è la narrazione storica degli eventi, che potrebbe essere meno evenemenziale e legata invece a temi rilevanti, sia dal punto di vista dei possibili punti di incontro con la quotidianità degli studenti sia per le ricerche più recenti sottolineate dalla storiografia accademica. Altrettanto degni di una revisione sarebbero gli aspetti legati ai nessi tra discipline diverse e all'uso delle fonti. Un maggiore presenza di questi temi aumenterebbe maggiormente il coinvolgimento degli alunni nell'apprendimento e permetterebbero di cogliere interessanti e vitali collegamenti con altre materie. Inoltre, lavorando sulle fonti gli studenti si avvicinerebbero ancora di più al mestiere di storico, sviluppando pensiero critico e di ragionamento, diventando protagonisti del proprio sapere.

Ampliando la comparazione su base europea, si nota da una recente ricerca (Gómez Carrasco & Molina Puche, 2017), benché focalizzata maggiormente sull'età moderna, che i manuali francesi e spagnoli di scuola secondaria, così come quelli utilizzati a Bologna, sono

maggiormente focalizzati su una visione lineare del passato. I libri di testo esteri conoscono una maggiore eterogeneità dal punto di vista dei temi (vita quotidiana, immagini del potere, famiglia, conflitti sociali) – che tuttavia non sempre corrisponde ai temi realmente insegnati, come testimonia Sáiz Serrano (2010) – rispetto alla linea italiana, che privilegia una storiografia istituzionale. Nello specifico, secondo i ricercatori, nei libri di testo spagnoli, la maggior parte degli esercizi si basa principalmente sulla ripetizione di concetti, fatti e date specifiche e, in misura minore, su attività di comprensione e applicazione di contenuti storici. La riflessione è scarsa, non ci sono attività di empatia o prospettiva storica in modo complesso, non ci sono quasi saggi estesi o esercizi di saggi che richiedono agli studenti di avere capacità narrative sul passato. Nei manuali francesi, invece, i risultati mostrano un trattamento più approfondito delle abilità storiche, in particolare relative a fonti e prove, esercizi di cause e conseguenze, cambiamento e continuità. C'è una grande presenza di frammenti di testi dell'epoca, combinati con testi di storici. Decisamente sviluppata è l'impostazione nazionale e urbana e spesso la narrazione è chiusa e lascia poco spazio alla interpretazione delle fonti, caratteristica che generalmente non si ritrova nei manuali italiani.

La presenza di esercizi che non comprendono la capacità critica e di riflessione degli studenti è una caratteristica comune con molti dei manuali italiani analizzati; e allo stesso modo la presenza di fonti non sempre rispecchia la centralità di un pensiero interpretativo e di visione globale, cosa che verrebbe richiesta nel lavoro di storico che dovrebbe essere richiesto agli studenti. Questo è senza dubbio uno degli elementi chiave da migliorare nei manuali: che lo studente rifletta sul discorso storico ufficiale, fornendogli gli strumenti teorici e metodologici adeguati che gli consentano di interpretare criticamente il passato.

In sintesi, possiamo confermare con Hidalgo Herrera (2014) che, nonostante i cambi di forma e di formato, i libri di testo analizzati mantengono spesso una struttura tradizionale, una impostazione che spesso nasconde la persistenza del consueto, trasmissivo, processo di

apprendimento e con esso un certo immobilismo metodologico (Maestro, 2002c). Inoltre, alle questioni che più di venti anni fa domandava Valls Montés (1997): *¿La historia enseñada ha quedado suficientemente despojada de su función "justificadora y legitimadora" de lo existente? ¿Se ha logrado una integración conveniente y fecunda entre la historiografía "sabia" y la historiografía escolar?* La risposta è ancora in divenire.

6. La percezione degli insegnanti di scuola seconda di secondo grado di fronte alla storia attraverso una ricerca quantitativa

6.1 Introduzione

Dalla ricerca condotta si è evinto che il manuale scolastico di storia rappresenta il principale strumento didattico per l'insegnante. Esso, se ben impiegato, può venire utilizzato per rielaborare concetti e contenuti già elaborati in classe o supportare il processo di insegnamento-apprendimento. Permette in buona sostanza di svolgere attività di ragionamento storico-critico e, a tempo stesso, di acquisire competenze circa l'utilizzo del lessico specifico e incamerare date e avvenimenti considerati rilevanti per la storia dell'uomo. Attraverso l'uso delle fonti che corredano il libro di testo, si può, in maniera più o meno consapevole acquisire dimestichezza con il metodo storico e riflettere sulla soggettività che caratterizza tutti i processi storiografici. Attraverso una veste grafica accattivante e la presenza di carte, grafici e immagini gli studenti possono connettere in maniera interdisciplinare le materie del curriculum degli studi. Insomma, il manuale può rivestire una importanza capitale nella formazione dell'*historical thinking* e nella formazione di una cittadinanza attiva, consapevole e partecipativa.

Ma quanto viene effettivamente utilizzato il manuale in classe e, in particolare, nelle lezioni di storia medievale? Gli insegnanti sono consapevoli delle potenzialità e dei rischi che il manuale comporta? I docenti sono adeguatamente informati sull'uso e importanza della storia? E se sì, le strategie didattiche rispecchiano una metodologia partecipativa e attiva?

Per rispondere a queste domande si è deciso di somministrare un questionario agli insegnanti di storia delle scuole secondarie di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna (la stessa area nella quale sono stati analizzati i manuali maggiormente utilizzati), al fine di analizzare le concezioni degli insegnanti in servizio nei confronti della storia e

descrivere quale tipo di insegnamento sono soliti impartire durante la lezione nel caso della formazione degli stati regionali bassomedievali, uno dei temi più importanti affrontati in terza superiore e che è stato scelto come caso di studio per confrontare i contenuti tra la storiografia scientifica e la didattica scolastica e per analizzare le metodologie di insegnamento. In particolare, il questionario intende indagare i seguenti obiettivi specifici: 1) analizzare la concezione dei docenti circa la storia e il suo insegnamento; 2) quali sono le strategie maggiormente utilizzate durante la lezione di storia; 3) come valutare l'apprendimento degli studenti; 4) quali sono gli aspetti più rilevanti del manuale di storia in vista di una possibile adozione; 5) come il docente ha insegnato il tema della formazione degli stati regionali in Italia tra XIII e XV secolo.

6.2 Metodo

6.2.1 Popolazione e campione statistico

La popolazione statistica oggetto di studio è composta da insegnanti di storia presso istituti tecnici, professionali o licei che nell'anno scolastico 2020/2021 hanno affrontato il programma di storia di terza superiore, il quale comprende l'insegnamento della storia medievale.

Per la selezione del campione si è provveduto ad operare una scelta probabilistica, dal momento che i partecipanti coinvolti hanno avuti tutti la stessa probabilità di essere inclusi nel campione. Da tale impostazione si può dedurre, come indicano McMillan e Schumacher (2005), che il campione risulta statisticamente rappresentativo e nessun gruppo o unità viene favorita dall'inchiesta.

I partecipanti totali sono stati 99, dei quali 41 (41,4%) di sesso maschile e 58 (58,6%) di sesso femminile. I docenti coinvolti hanno dichiarato di avere un'età compresa tra i 23 e i 64 anni (mediamente gli intervistati hanno 44 anni). Per ciò che concerne gli anni di docenza, gli insegnanti hanno dichiarato mediamente di avere alle spalle poco meno di 16 anni di docenza (minimo = 1, massimo = 40, con un picco di 15 insegnanti al primo anno di esperienza), come dimostrato dalla tabella 82.

Tabella 82

Statistiche degli item 2 “età” e 3 “anni di docenza”.

		<i>Età</i>	<i>Anni di docenza</i>
<i>N</i>	Validi	98	98
	Persi	1	1
<i>Media</i>		44,38	15,63
<i>Mediana</i>		15	15
<i>Moda</i>		.	1
<i>Gamma</i>		41	39
<i>Minimo</i>		23	1
<i>Massimo</i>		64	40

6.2.2 Progetto di ricerca

La progettazione ha visto l'attuazione di una ricerca quantitativa esplorativa di tipo sondaggistico. Si è scelto questo tipo di indagine perché la più adatta al fine di identificare le tendenze negli atteggiamenti, opinioni, comportamenti o caratteristiche di un folto gruppo di persone (Creswell, 2012, pag. 21). Tale impostazione è molto abituale nelle ricerche in ambito educativo, permettono di raccogliere numerose informazioni su diverse variabili; inoltre, come sottolineano Buendía, Colás e Hernández Pina (1998), si tratta di un metodo di ricerca in grado

di rispondere ai problemi sia in termini descrittivi sia in relazione alle variabili quando le informazioni vengono raccolte sistematicamente, garantendo il rigore dei dati ottenuti.

6.2.3 Strumento di raccolta delle informazioni e trattamento dei dati

Al fine di raccogliere le informazioni si è applicato uno strumento sotto forma di questionario, chiamato “Questionario sulla percezione degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull’insegnamento della Storia”. La prima parte dello strumento è dedicata al rilevamento di alcune variabili identificative dell’intervistato, vale a dire sesso, età e anni di docenza. La seconda, intitolata “Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento”, cerca di indagare le concezioni epistemologiche degli insegnanti nei confronti della storia; una parte è dedicata alle metodologie e alle strategie che i docenti utilizzano maggiormente nell’insegnamento della storia. La terza è volta alla ricerca del tipo di insegnamento e dei metodi di verifica dell’apprendimento storico a cui i docenti fanno ricorso. La quarta sezione indaga gli aspetti che gli insegnanti valutano positivamente nell’adozione del manuale di storia. La quinta e ultima parte analizza gli strumenti didattici e le strategie utilizzate per insegnare l’argomento della formazione degli stati regionali nell’Italia bassomedievale.

Gli item del questionario, con l’eccezione dei primi tre (sesso, età e anni di docenza), sono caratterizzati dall’applicazione di una scala Likert di cinque valori che oscillano da 1=totalmente in disaccordo a 5=totalmente d’accordo.

Configurata una prima versione del questionario, ispirata dal precedente “Questionario sulla percezione degli studenti universitari sull’insegnamento della Storia”, si è provveduto alla validità del contenuto attraverso il giudizio di esperti, avvenuto grazie alla partecipazione di tre specialisti in didattica della storia di due diverse università. Tale processo è stato possibile

grazie all'impiego di una scala composta da quattro valori, capace di raccogliere informazioni sulla validità e la pertinenza di ciascuno degli item secondo l'esempio di validazione di strumenti simili come testimoniato da Molina Puche, Felices de la Fuente e Chaparro Sainz (2016). Alla fine del processo valutativo, che ha richiesto agli esperti anche un giudizio di taglio qualitativo, sono stati considerati e adottati i suggerimenti giunti, tali da comporre il questionario finale, i cui item sono presentati nella Tabella 83.

Tabella 83

Questionario sulla percezione degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull'insegnamento della Storia

Dati personali

1. Sesso
2. Età
3. Anni di docenza

Affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento

4. La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato
5. La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico
6. La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione
7. I contenuti storici proposti nel curriculum di un paese devono basarsi nei principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione
8. Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricula scolastici
9. Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti

10. È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale
11. L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale
12. Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conoscenza storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie

Qual è la funzione della storia?

13. Comprendere il presente
14. Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione
15. Educare a valori sociali e civici
16. Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici
17. Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc.

Quali sono i metodi e le strategie che utilizza maggiormente durante l'insegnamento della storia?

18. Spiegazione
19. Simulazione storica o dibattito storiografico
20. Utilizzo manuale di storia
21. Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente
22. Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti
23. Uscite didattiche
24. Visione di documentari e filmati
25. Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca

Quanto sono importanti le seguenti attività o strumenti nelle lezioni di storia?

26. Fonti

27. Elementi del patrimonio
28. Libro di testo
29. Internet
30. Giornali
31. Appunti
32. Musei
33. Cinema e documentari
34. Romanzi storici
35. Riviste di divulgazione
36. Videogiochi
37. Fumetti
38. Feste e tradizioni locali

Quali sono le attività o gli esercizi più adeguati a valutare l'apprendimento dei contenuti e delle competenze storiche?

39. Commenti a testi e immagini di contenuto storico
40. Domande a quesito corto su eventi storici
41. Saggi e domande che sviluppano i processi storici
42. Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico
43. Ricerche di storia locale
44. Domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale
45. Verifiche oggettive (test, risposte multiple, unire date con eventi storici, ecc.)

Come valuta i seguenti aspetti di un manuale di storia in vista di una possibile adozione?

46. Motivazione e veste grafica
47. Finalità didattiche esplicite
48. Correttezza delle informazioni
49. Interdisciplinarietà
50. Presenza di fonti
51. Esercizi e attività di verifica

Durante l'argomento della formazione degli stati regionali (signorie e principati) nell'Italia bassomedievale, quali strumenti didattici e strategie ha utilizzato?

52. Spiegazione

53. Simulazione storica o dibattito storiografico

54. Utilizzo manuale di storia

55. Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente

56. Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti

57. Uscite didattiche

58. Visione di documentari e filmati

59. Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca

Per ciò che concerne la validità del costrutto, l'indice del test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e la prova di sfericità di Bartlett confermano l'adeguatezza della matrice di correlazione. Mentre l'indice di affidabilità attraverso l'alpha di Cronbach descrive una ottima coerenza interna e validità del costrutto ($\alpha = .932$).

Le informazioni e i dati ottenuti sono stati trattati attraverso il software statistico SPSS v.24.0. Per l'analisi e l'interpretazione dei risultati si sono realizzate statistiche descrittive di base, come frequenze, medie e percentuali, al fine di poter dare risposte agli obiettivi dello studio.

6.3 Risultati

6.3.1 Rilevanza della storia e del suo insegnamento

Per rispondere al primo obiettivo relativo alla valutazione dell'importanza rivestita dalla storia nella pratica dei docenti, si sono selezionati gli item 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

Per ciò che riguarda le affermazioni inerenti al concetto di storia e al suo insegnamento si riscontrano dati incoraggianti, che lasciano supporre un ottimo livello di conoscenza epistemologica sulla materia (Tabella 84).

Tabella 84

Analisi statistica degli item 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

		4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>N</i>	Validi	99	99	99	98	98	97	97	99	99
	Persi	0	0	0	1	1	2	2	0	0
<i>Media</i>		3,10	2,38	4,64	2,47	4,32	2,23	2,39	3,65	2,51
<i>Mediana</i>		3,00	2,00	5,00	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	2,00
<i>Moda</i>		3	3	5	2	5	2	3	4	2
<i>Deviazione standard</i>		1,074	1,076	,662	1,057	,726	,984	,995	,962	,994
<i>Gamma</i>		4	4	4	4	3	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1	1	2	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,00	1,00	4,00	2,00	4,00	2,00	2,00	3,00	2,00
	50	3,00	2,00	5,00	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	2,00
	75	4,00	3,00	5,00	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	3,00
				13	14	15	16	17		
<i>N</i>	Validi		98	98	98	98	98	98		
	Persi		1	1	1	1	1	1		
<i>Media</i>			4,33	3,09	4,26	4,19	4,03			
<i>Mediana</i>			4,00	3,00	5,00	4,00	4,00			
<i>Moda</i>			5	3	5	4	4			

<i>Deviazione standard</i>		,729	1,141	,945	,845	,913
<i>Gamma</i>		3	4	4	3	4
<i>Minimo</i>		2	1	1	2	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00
	50	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00
	75	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00

Infatti, gli intervistati generalmente concordano su alcune proposizioni che affermano che la ricerca storica si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione (media = 4,64; mediana = 5; moda = 5; deviazione standard = .662); che il metodo storico è fondamentale nella strutturazione dei curricoli (media = 4,32; mediana = 4; moda = 5; deviazione standard = .726); che l'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica (media = 3,65; mediana = 4; moda = 4; deviazione standard = .962); che le sole abilità di lettura e di memorizzazione siano insufficienti per imparare la storia e interpretare le fonti (media = 2,23; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = .984); che la storia difficilmente si debba basare sui principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento della nazione (media = 2,47; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = 1.057); che le tecnologie non servano solamente a migliorare la conoscenza storica quando permettono l'accesso alle fonti primarie (media = 2,51; mediana = 2; moda = 2; deviazione standard = .994); non sono generalmente né d'accordo né in disaccordo sull'affermazione che afferma che la storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato (media = 3,10; mediana = 3; moda = 3; deviazione standard = 1.074); infine, gli intervistati si trovano generalmente in disaccordo nel ritenere che sia complicato utilizzare in classe il metodo storico, strategia che può portare a esiti soggettivi (media = 2,39; mediana = 2; moda = 3; deviazione standard = .995).

Gli esiti della ricerca sono confermati dall'analisi statistica degli item. Infatti, il 94,9% degli intervistati si dichiara d'accordo nel ritenere che la storia sia una disciplina che si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione (Tabella 85).

Tabella 85

Statistiche descrittive dell'item 6 "La storia consiste in una ricerca critica del passato basata sulle fonti e la loro interpretazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Né d'accordo né in disaccordo	4	4,0	4,0	5,1
	Parzialmente d'accordo	24	24,2	24,2	29,3
	Totalmente d'accordo	70	70,7	70,7	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Il 95,9% pensa che il metodo storico sia fondamentale nella strutturazione dei curricula (Tabella 86).

Tabella 86

Statistiche descrittive dell'item 8 "Il metodo storico deve avere un ruolo fondamentale nei curricula scolastici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Né d'accordo né in disaccordo	12	12,1	12,2	13,3

	Parzialmente d'accordo	40	40,4	40,8	54,1
	Totalmente d'accordo	45	45,5	45,9	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

il 60,6% (con il 27,3% che si dichiara né d'accordo né in disaccordo) pensa l'uso delle nuove tecnologie aiuti a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività ed esperienza visuale (Tabella 87).

Tabella 87

Statistiche descrittive dell'item 11 "L'uso delle nuove tecnologie aiuta a migliorare la conoscenza storica a causa della maggiore interattività e esperienza visuale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Parzialmente in disaccordo	10	10,1	10,1	12,1
	Né d'accordo né in disaccordo	27	27,3	27,3	39,4
	Parzialmente d'accordo	42	42,4	42,4	81,8
	Totalmente d'accordo	18	18,2	18,2	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Solo il 7,1% dei docenti stima che le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni siano sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti (Tabella 88).

Tabella 88

Statistiche descrittive dell'item 9 "Le abilità di lettura, memorizzazione e comprensione da parte degli alunni sono sufficienti per imparare bene la storia e interpretare le fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	21	21,2	21,6	21,6
	Parzialmente in disaccordo	45	45,5	46,4	68,0
	Né d'accordo né in disaccordo	24	24,2	24,7	92,8
	Parzialmente d'accordo	2	2,0	2,1	94,8
	Totalmente d'accordo	5	5,1	5,2	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	
<i>Persi</i>		2	2,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Solo 16,1% che la storia debba basarsi sugli eventi relazionati alla nazione e al suo consolidamento (Tabella 89).

Tabella 89

Statistiche descrittive dell'item 7 "L'insegnamento della storia deve basarsi sui principali avvenimenti relazionati all'origine e al consolidamento di quella nazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	18	18,2	18,4	18,4
	Parzialmente in disaccordo	36	36,4	36,7	55,1

	Né d'accordo né in disaccordo	28	28,3	28,6	83,7
	Parzialmente d'accordo	12	12,1	12,2	95,9
	Totalmente d'accordo	4	4,0	4,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Solo il 16,1% ritiene che le tecnologie aiutino solamente a migliorare la conoscenza storica quando permettono l'accesso alle fonti primarie (Tabella 90).

Tabella 90

Statistiche descrittive dell'item 12 "Le nuove tecnologie aiutano solamente a migliorare il conoscenza storico quando permettono l'accesso alle fonti primarie".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	14	14,1	14,1	14,1
	Parzialmente in disaccordo	40	40,4	40,4	54,5
	Né d'accordo né in disaccordo	29	29,3	29,3	83,8
	Parzialmente d'accordo	13	13,1	13,1	97,0
	Totalmente d'accordo	3	3,0	3,0	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Il 42,4% degli intervistati si dichiara neutrale rispetto all'affermazione che recita che la storia si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi passati (Tabella 91).

Tabella 91

Statistiche descrittive dell'item 4 "La storia è una disciplina accademica che si basa soprattutto sulla conoscenza degli eventi del passato".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	11	11,1	11,1	11,1
	Parzialmente in disaccordo	11	11,1	11,1	22,2
	Né d'accordo né in disaccordo	42	42,4	42,4	64,6
	Parzialmente d'accordo	27	27,3	27,3	91,9
	Totalmente d'accordo	8	8,1	8,1	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Circa la metà (50,3%) dei docenti ritengono che non sia complicato usare metodi di ricerca storica che possono portare a esiti soggettivi per insegnare storia (Tabella 92).

Tabella 92

Statistiche descrittive dell'item 10 "È complicato usare metodi di ricerca per l'insegnamento della storia; i risultati possono portare a esiti soggettivi e lontani dall'obiettivo iniziale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	21	21,2	21,6	21,6
	Parzialmente in disaccordo	29	29,3	29,9	51,5
	Né d'accordo né in disaccordo	38	38,4	39,2	90,7
	Parzialmente d'accordo	6	6,1	6,2	96,9
	Totalmente d'accordo	3	3,0	3,1	100,0

	Totale	97	98,0	100,0
<i>Persi</i>		2	2,0	
<i>Totale</i>		99	100,0	

Tuttavia, unica nota dolente, i partecipanti al questionario non hanno ritenuto nella maggior parte dei casi che la storia sia frutto di un'operazione soggettiva (media = 2,38; mediana = 2; moda = 3; deviazione standard = .1076). Infatti, solo il 14,1% degli intervistati è d'accordo nel ritenere che la narrazione storica si fonda sulle analisi soggettive di uno storico (Tabella 93).

Tabella 93

Statistiche descrittive dell'item 5 "La narrazione storica si fonda su interpretazioni soggettive da parte dello storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	25	25,3	25,3	25,3
	Parzialmente in disaccordo	28	28,3	28,3	53,5
	Né d'accordo né in disaccordo	32	32,3	32,3	85,9
	Parzialmente d'accordo	11	11,1	11,1	97,0
	Totalmente d'accordo	3	3,0	3,0	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Per ciò che concerne la concezione dei docenti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna sulla funzione della storia, le risposte dimostrano un buon

grado di consapevolezza sull'importanza della materia nel processo di costruzione civica e sociale dell'alunno.

Come dimostrato dalla Tabella 84, i valori della media, mediana e moda degli item legati alla finalità della storia descrivono questo tipo di concezione. La storia è decisamente adeguata per comprendere il presente (media = 4,46; mediana = 5; moda = 5), per educare ai valori civici e sociali (media = 4,26; mediana = 5; moda = 5), per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici (media = 4,19; mediana = 4; moda = 4), per sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia e lessico (media = 4,03; mediana = 4; moda = 4) e, in misura decisamente minore, per conoscere l'origine e il consolidamento della nazione (media = 3,09; mediana = 3; moda = 3). L'analisi della variabilità (definita dalla deviazione standard, dalla gamma e dalla differenza tra primo e terzo percentile) racconta per gli item 13 e 16 (rispettivamente "la storia serve per comprendere il presente" e "la storia serve per conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici" una contenuta dispersione delle risposte, il che significa che i punteggi si trovano significativamente vicino alla media; per quanto riguarda gli altri indicatori, la dispersione delle risposte è più evidente, con valori che si aggirano intorno all'unità e che, talvolta, la superano, come nel caso dell'item 14 "la storia serve a conoscere l'origine e il consolidamento della nazione".

Per gli insegnanti di storia della scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna intervistati, la storia serve soprattutto (85,9% dei consensi) a conoscere il presente (Tabella 94), a conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici (83,4% dei consensi) (Tabella 95), a educare a valori sociali e civici (80,8%) (Tabella 96) e, in misura minore, a sviluppare competenze educative legate al vocabolario, alla cronologia o al lessico (73,7%) (Tabella 97). La storia è, invece, funzionale alla conoscenza dell'origine e del consolidamento della nazione solo nel 38,4% dei casi (Tabella 98); mentre il

31,3% degli intervistati preferisce mantenere una posizione neutrale (né d'accordo né in disaccordo).

Tabella 94

Statistiche descrittive dell'item 13 "Comprendere il presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Né d'accordo né in disaccordo	12	12,1	12,2	13,3
	Parzialmente d'accordo	39	39,4	39,8	53,1
	Totalmente d'accordo	46	46,5	46,9	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 95

Statistiche descrittive dell'item 16 "Conoscere i metodi di costruzione e di spiegazione dei fatti storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	6	6,1	6,1	6,1
	Né d'accordo né in disaccordo	9	9,1	9,2	15,3
	Parzialmente d'accordo	43	43,4	43,9	59,2
	Totalmente d'accordo	40	40,4	40,8	100,0

	Totale	98	99,0	100,0
<i>Persi</i>		1	1,0	
<i>Totale</i>		99	100,0	

Tabella 96

Statistiche descrittive dell'item 16 "Educare a valori sociali e civici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Parzialmente in disaccordo	3	3,0	3,1	5,1
	Né d'accordo né in disaccordo	13	13,1	13,3	18,4
	Parzialmente d'accordo	30	30,3	30,6	49,0
	Totalmente d'accordo	50	50,5	51,0	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 97

Statistiche descrittive dell'item 17 "Sviluppare competenze educative nel vocabolario, cronologia, lessico, ecc".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0

	Parzialmente in disaccordo	2	2,0	2,0	4,1
	Né d'accordo né in disaccordo	21	21,2	21,4	25,5
	Parzialmente d'accordo	39	39,4	39,8	65,3
	Totalmente d'accordo	34	34,3	34,7	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 98

Statistiche descrittive dell'item 14 "Conoscere l'origine e il consolidamento della nazione".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	10	10,1	10,2	10,2
	Parzialmente in disaccordo	19	19,2	19,4	29,6
	Né d'accordo né in disaccordo	31	31,3	31,6	61,2
	Parzialmente d'accordo	28	28,3	28,6	89,8
	Totalmente d'accordo	10	10,1	10,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

6.3.2 Strumenti e metodologie didattiche

Per rispondere al secondo obiettivo relativo alle metodologie e alle strategie più adeguate all'insegnamento della storia, si sono selezionati gli item 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 per ciò che concerne i metodi; e le affermazioni 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38 per le attività e gli strumenti.

Per ciò che riguarda le metodologie più utilizzate nell'insegnamento della storia, i docenti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna intervistati hanno affermato che utilizzano prevalentemente la spiegazione frontale attraverso l'uso di temi di interesse attuale per cercare di connettere passato e presente. Minore spazio viene invece lasciato ad altre metodologie che implicano un grado di partecipazione più marcata da parte degli studenti; tuttavia, gli alti valori relativi alla deviazione standard fanno supporre un rilevante grado di differenza tra le risposte. I dati sono raccolti nella Tabella 99.

Tabella 99

Analisi statistica degli item 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

		18	19	20	21	22	23	24	25
<i>N</i>	Validi	98	97	98	98	98	98	98	98
	Persi	1	2	1	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		4,17	3,16	3,17	4,29	3,16	2,80	3,39	3,19
<i>Mediana</i>		4,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00	3,50	3,00
<i>Moda</i>		4	3	3	5	3	3	4	4
<i>Deviazione standard</i>		,733	1,179	1,176	,873	1,241	1,300	1,118	1,172
<i>Gamma</i>		3	4	4	3	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		2	1	1	2	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5

<i>Percentili</i>	25	4,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00	2,75	2,00
	50	4,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00	3,50	3,00
	75	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00

L'analisi statistica degli item in questione, infatti, descrive questo tipo di andamento. La spiegazione frontale del docente (media = 4,17; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,733) è valutata positivamente, e quindi utilizzata in maniera rilevante, dall'83,8% degli intervistati (Tabella 100) attraverso l'uso di temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente (media = 4,29; mediana = 5,00; moda = 5; deviazione standard = ,873), item che raccoglie l'81,8% dei consensi (Tabella 101).

Tabella 100

Statistiche descrittive dell'item 18 "Spiegazione del docente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Né d'accordo né in disaccordo	13	13,1	13,3	15,3
	Parzialmente d'accordo	49	49,5	50,0	65,3
	Totalmente d'accordo	34	34,3	34,7	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 101

Statistiche descrittive dell'item 21 "Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	5	5,1	5,1	5,1
	Né d'accordo né in disaccordo	12	12,1	12,2	17,3
	Parzialmente d'accordo	31	31,3	31,6	49,0
	Totalmente d'accordo	50	50,5	51,0	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Segue, a considerevole distanza, la strategia che implica la visione di film, documentari e prodotti audiovisivi (media = 3,39; mediana = 3,50; moda = 4; deviazione standard = 1,118): tale metodologia è particolarmente impiegata da poco meno della metà dei docenti intervistati (49,5%) (Tabella 102).

Tabella 102

Statistiche descrittive dell'item 24 "Visione di film e documentari".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	4	4,0	4,1	4,1
	Parzialmente in disaccordo	20	20,2	20,4	24,5
	Né d'accordo né in disaccordo	25	25,3	25,5	50,0

	Parzialmente d'accordo	32	32,3	32,7	82,7
	Totalmente d'accordo	17	17,2	17,3	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Lo studio di casi concreti dove gli studenti devono fare ricerca ed esporre i risultati (media = 3,19; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = 1,172), l'utilizzo del manuale (media = 3,17; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,176), la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti (media = 3,16; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,241) e la simulazione storica o dibattito storiografico (media = 3,16; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,179) si trovano in una posizione molto vicina tra loro e vengono utilizzati in misura ancora minore. Infatti, lo studio di casi concreti è utilizzato nel 42,4% dei casi (Tabella 103).

Tabella 103

Statistiche descrittive dell'item 25 "Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	8	8,1	8,2	8,2
	Parzialmente in disaccordo	21	21,2	21,4	29,6
	Né d'accordo né in disaccordo	27	27,3	27,6	57,1
	Parzialmente d'accordo	28	28,3	28,6	85,7

	Totalmente d'accordo	14	14,1	14,3	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Il manuale nel 40,4% (Tabella 104), la risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e interpretazione delle fonti nel 39,4% (Tabella 105) e il dibattito nel 38,4% (Tabella 106).

Tabella 104

Statistiche descrittive dell'item 20 "Utilizzo del manuale di storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	11	11,1	11,2	11,2
	Parzialmente in disaccordo	14	14,1	14,3	25,5
	Né d'accordo né in disaccordo	33	33,3	33,7	59,2
	Parzialmente d'accordo	27	27,3	27,6	86,7
	Totalmente d'accordo	13	13,1	13,3	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 105

Statistiche descrittive dell'item 22 "Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	11	11,1	11,2	11,2
	Parzialmente in disaccordo	18	18,2	18,4	29,6
	Né d'accordo né in disaccordo	30	30,3	30,6	60,2
	Parzialmente d'accordo	22	22,2	22,4	82,7
	Totalmente d'accordo	17	17,2	17,3	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 106

Statistiche descrittive dell'item 19 "Utilizzo della simulazione storica o del dibattito storiografico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	8	8,1	8,2	8,2
	Parzialmente in disaccordo	21	21,2	21,6	29,9
	Né d'accordo né in disaccordo	30	30,3	30,9	60,8
	Parzialmente d'accordo	23	23,2	23,7	84,5
	Totalmente d'accordo	15	15,2	15,5	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	

<i>Persi</i>	2	2,0
<i>Totale</i>	99	100,0

Come ultima strategia didattica impiegata dagli intervistati si piazza l'uscita didattica (media = 2,80; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,300) che raccogli il 29,3% delle preferenze (Tabella 107).

Tabella 107

Statistiche descrittive dell'item 23 "Utilizzo delle uscite didattiche".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	21	21,2	21,4	21,4
	Parzialmente in disaccordo	19	19,2	19,4	40,8
	Né d'accordo né in disaccordo	29	29,3	29,6	70,4
	Parzialmente d'accordo	17	17,2	17,3	87,8
	Totalmente d'accordo	12	12,1	12,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Per ciò che concerne gli strumenti e le attività più appropriati nella pratica didattica (Tabella 108), l'uso delle fonti, la visione di film e documentari e la visita a luoghi patrimoniali come i musei rappresentano gli indicatori maggiormente valutati.

Tabella 108

Analisi statistica degli item 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38.

		26	27	28	29	30	31	32	33	34
<i>N</i>	Validi	98	95	98	98	98	98	98	97	98
	Persi	1	4	1	1	1	1	1	2	1
<i>Media</i>		4,18	3,82	3,31	3,35	2,98	3,63	3,70	3,85	3,23
<i>Mediana</i>		4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00
<i>Moda</i>		5	4	4	4	3	4	4	4	4
<i>Deviazione standard</i>		,956	,956	1,040	,851	1,025	1,019	1,096	,905	,993
<i>Gamma</i>		4	4	4	4	4	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,50	4,00

		35	36	37	38
<i>N</i>	Validi	97	97	98	98
	Persi	2	2	1	1
<i>Media</i>		2,85	2,07	2,38	2,77
<i>Mediana</i>		3,00	2,00	2,00	3,00
<i>Moda</i>		3	1	1 ^a	2
<i>Deviazione standard</i>		1,083	1,130	1,108	1,200
<i>Gamma</i>		4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	2,00	1,00	1,00	2,00
	50	3,00	2,00	2,00	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	4,00

Infatti, il ricorso alle fonti (media = 4,18; mediana = 4,00; moda = 5; deviazione standard = ,956) è considerato adeguato nella pratica didattica nel 78,8% dei casi (Tabella 109); seguono la visione di film e documentari (media = 3,85; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,905), adatta per il 66,6% dei docenti intervistati (Tabella 110), la visita a elementi del patrimonio (media = 3,82; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,956) (64,6%) (Tabella 111) e ai musei (media = 3,70; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = 1,096) (60,6%) (Tabella 112).

Tabella 109

Statistiche descrittive dell'item 26 "Importanza delle fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Parzialmente in disaccordo	6	6,1	6,1	7,1
	Né d'accordo né in disaccordo	13	13,1	13,3	20,4
	Parzialmente d'accordo	32	32,3	32,7	53,1
	Totalmente d'accordo	46	46,5	46,9	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 110

Statistiche descrittive dell'item 33 "Importanza cinema e documentari".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Parzialmente in disaccordo	6	6,1	6,2	7,2
	Né d'accordo né in disaccordo	24	24,2	24,7	32,0
	Parzialmente d'accordo	42	42,4	43,3	75,3
	Totalmente d'accordo	24	24,2	24,7	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	
<i>Persi</i>		2	2,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 111

Statistiche descrittive dell'item 27 "Importanza del patrimonio".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,1	2,1
	Parzialmente in disaccordo	6	6,1	6,3	8,4
	Né d'accordo né in disaccordo	23	23,2	24,2	32,6
	Parzialmente d'accordo	40	40,4	42,1	74,7
	Totalmente d'accordo	24	24,2	25,3	100,0
	Totale	95	96,0	100,0	
<i>Persi</i>		4	4,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 112

Statistiche descrittive dell'item 32 "Importanza dei musei".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	3	3,0	3,1	3,1
	Parzialmente in disaccordo	12	12,1	12,2	15,3
	Né d'accordo né in disaccordo	23	23,2	23,5	38,8
	Parzialmente d'accordo	33	33,3	33,7	72,4
	Totalmente d'accordo	27	27,3	27,6	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Parzialmente adeguati risultano essere il ricorso agli appunti (media = 3,863; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = 1,019), adatto nella pratica didattica dal 56,6% degli intervistati (Tabella 113); l'utilizzo delle potenzialità del web (media = 3,35; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = ,851), considerate utili dal 46,5% dei docenti (Tabella 114); il ricorso al manuale (media = 3,31; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = 1,040), adottato in maniera frequente dal 45,4% degli intervistati (Tabella 115); e la lettura e il seguente lavoro su romanzi storici (media = 3,23; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = ,993), considerata un buono strumento didattico dal 42,4% degli intervistati (Tabella 116).

Tabella 113

Statistiche descrittive dell'item 31 "Importanza appunti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	3	3,0	3,1	3,1
	Parzialmente in disaccordo	9	9,1	9,2	12,2
	Né d'accordo né in disaccordo	30	30,3	30,6	42,9
	Parzialmente d'accordo	35	35,4	35,7	78,6
	Totalmente d'accordo	21	21,2	21,4	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 114

Statistiche descrittive dell'item 29 "Importanza internet".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Parzialmente in disaccordo	13	13,1	13,3	15,3
	Né d'accordo né in disaccordo	37	37,4	37,8	53,1
	Parzialmente d'accordo	41	41,4	41,8	94,9
	Totalmente d'accordo	5	5,1	5,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 115

Statistiche descrittive dell'item 28 "Importanza libro di testo".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	5	5,1	5,1	5,1
	Parzialmente in disaccordo	16	16,2	16,3	21,4
	Né d'accordo né in disaccordo	32	32,3	32,7	54,1
	Parzialmente d'accordo	34	34,3	34,7	88,8
	Totalmente d'accordo	11	11,1	11,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 116

Statistiche descrittive dell'item 34 "Importanza romanzi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	4	4,0	4,1	4,1
	Parzialmente in disaccordo	19	19,2	19,4	23,5
	Né d'accordo né in disaccordo	33	33,3	33,7	57,1
	Parzialmente d'accordo	34	34,3	34,7	91,8
	Totalmente d'accordo	8	8,1	8,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	

<i>Persi</i>	1	1,0
<i>Totale</i>	99	100,0

Parzialmente inadeguati invece, risultano i ricorsi ai giornali (media = 2,98; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,025), considerati positivamente dal 34,3% degli insegnanti (Tabella 117), a periodici e riviste di divulgazione storica (media = 2,85; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,083), valutati utili dal 28,3% degli intervistati (Tabella 118) e a feste e tradizioni locali, elementi cioè del patrimonio immateriale (media = 2,77; mediana = 3,00; moda = 2; deviazione standard = 1,200), considerate efficaci nel 27,3% dei casi (Tabella 119).

Tabella 117

Statistiche descrittive dell'item 30 "Importanza giornali".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	8	8,1	8,2	8,2
	Parzialmente in disaccordo	24	24,2	24,5	32,7
	Né d'accordo né in disaccordo	32	32,3	32,7	65,3
	Parzialmente d'accordo	30	30,3	30,6	95,9
	Totalmente d'accordo	4	4,0	4,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 118

Statistiche descrittive dell'item 35 "Importanza riviste e periodici di divulgazione storica".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	12	12,1	12,4	12,4
	Parzialmente in disaccordo	24	24,2	24,7	37,1
	Né d'accordo né in disaccordo	33	33,3	34,0	71,1
	Parzialmente d'accordo	23	23,2	23,7	94,8
	Totalmente d'accordo	5	5,1	5,2	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	
<i>Persi</i>		2	2,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 119

Statistiche descrittive dell'item 38 "Importanza feste e tradizioni locali".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	14	14,1	14,3	14,3
	Parzialmente in disaccordo	32	32,3	32,7	46,9
	Né d'accordo né in disaccordo	25	25,3	25,5	72,4
	Parzialmente d'accordo	17	17,2	17,3	89,8
	Totalmente d'accordo	10	10,1	10,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	

<i>Persi</i>	1	1,0
<i>Totale</i>	99	100,0

Decisamente inadeguati, infine, sono considerati i fumetti (media = 2,38; mediana = 2,00; moda = 1; deviazione standard = 1,108), proficui per il 18,2% dei docenti intervistati (Tabella 120); e i videogiochi (media = 2,07; mediana = 2,00; moda = 1; deviazione standard = 1,130), considerati adeguati nel 15,1% dei casi (Tabella 121).

Tabella 120

Statistiche descrittive dell'item 37 "Importanza fumetti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	28	28,3	28,6	28,6
	Parzialmente in disaccordo	24	24,2	24,5	53,1
	Né d'accordo né in disaccordo	28	28,3	28,6	81,6
	Parzialmente d'accordo	17	17,2	17,3	99,0
	Totalmente d'accordo	1	1,0	1,0	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 121

Statistiche descrittive dell'item 36 "Importanza videogiochi".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	41	41,4	42,3	42,3
	Parzialmente in disaccordo	24	24,2	24,7	67,0
	Né d'accordo né in disaccordo	17	17,2	17,5	84,5
	Parzialmente d'accordo	14	14,1	14,4	99,0
	Totalmente d'accordo	1	1,0	1,0	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	
<i>Persi</i>		2	2,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

6.3.3 Strumenti di valutazione

Per rispondere al terzo obiettivo relativo ai metodi, al tipo di attività e agli strumenti più adeguati a valutare l'apprendimento storico in classe, si sono selezionati gli item 39, 40, 41, 42, 43, 44 e 45.

Dall'analisi degli indicatori si evince che per i docenti di storia di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana intervistati le attività migliori per valutare l'apprendimento degli studenti sono quelle che richiedono capacità di argomentazione e di ragionamento critico e causale, preferibilmente inseriti in una lunga narrazione (Tabella 122).

Tabella 122

Analisi statistica degli item 39, 40, 41, 42, 43, 44 e 45.

	39	40	41	42	43	44	45

<i>N</i>	Validi	98	98	98	98	98	98	98
	Persi	1	1	1	1	1	1	1
<i>Media</i>		3,90	3,07	4,11	3,52	3,38	4,32	2,84
<i>Mediana</i>		4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	5,00	3,00
<i>Moda</i>		4	3	4	4	3	5	3
<i>Deviazione standard</i>		,831	1,038	,798	1,151	1,214	,892	1,137
<i>Gamma</i>		4	4	3	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		1	1	2	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	3,75	2,00	4,00	3,00	3,00	4,00	2,00
	50	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	5,00	3,00
	75	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00

Infatti, l'82,8% degli intervistati (Tabella 123) afferma di ritenere decisamente adeguate le domande che cercano la spiegazione storica e il ragionamento causale (media = 4,32; mediana = 5,00; moda = 5; deviazione standard = ,892), l'80,8% (Tabella 124) considera altrettanto valide le attività che prevedono l'elaborazione di saggi capaci di sviluppare processi storici (media = 4,11; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,798) e, infine, il 74,7% (Tabella 125) dichiara di ritenere appropriate anche gli esercizi di commento a testi e immagini di contenuto storico (media = 3,90; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,831).

Tabella 123

Statistiche descrittive dell'item 44 "Domande che cerchino la spiegazione storica e il ragionamento causale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Parzialmente in disaccordo	1	1,0	1,0	3,1

	Né d'accordo né in disaccordo	13	13,1	13,3	16,3
	Parzialmente d'accordo	30	30,3	30,6	46,9
	Totalmente d'accordo	52	52,5	53,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 124

Statistiche descrittive dell'item 41 "Saggi e domande che sviluppano processi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	4	4,0	4,1	4,1
	Né d'accordo né in disaccordo	14	14,1	14,3	18,4
	Parzialmente d'accordo	47	47,5	48,0	66,3
	Totalmente d'accordo	33	33,3	33,7	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 125

Statistiche descrittive dell'item 39 "Commenti a testi e immagini di contenuto storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	--	------------------	--------------------	-------------------------------	---------------------------------

<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	1	1,0	1,0	1,0
	Parzialmente in disaccordo	5	5,1	5,1	6,1
	Né d'accordo né in disaccordo	18	18,2	18,4	24,5
	Parzialmente d'accordo	53	53,5	54,1	78,6
	Totalmente d'accordo	21	21,2	21,4	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Mediamente adeguate sono considerate le attività che coinvolgono in prima persona gli studenti con ricerche, anche di storia locale, attraverso le fonti, come testimoniano i valori riferiti all'item 42 "Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico" (media = 3,52; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = 1,151) che raccoglie il 54,5% dei consensi (Tabella 126) e all'item 43 "Ricerche di storia locale" (media = 3,38; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,214), che raccoglie il 47,5% delle valutazioni (Tabella 127).

Tabella 126

Statistiche descrittive dell'item 42 "Lavoro sul campo (raccolta di informazioni, realizzazione di esercizi) durante o in seguito a una visita a un museo o altro centro di interesse storico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	5	5,1	5,1	5,1

	Parzialmente in disaccordo	15	15,2	15,3	20,4
	Né d'accordo né in disaccordo	24	24,2	24,5	44,9
	Parzialmente d'accordo	32	32,3	32,7	77,6
	Totalmente d'accordo	22	22,2	22,4	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 127

Statistiche descrittive dell'item 43 "Ricerche di storia locale".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	8	8,1	8,2	8,2
	Parzialmente in disaccordo	15	15,2	15,3	23,5
	Né d'accordo né in disaccordo	28	28,3	28,6	52,0
	Parzialmente d'accordo	26	26,3	26,5	78,6
	Totalmente d'accordo	21	21,2	21,4	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Sono considerate, infine, inadeguate quelle attività basate sulle domande a quesito corto su eventi storici (media = 3,07; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,038), che raccolgono il 33,4% dei consensi (Tabella 128) e le verifiche oggettive, come test, risposte multiple, unire date con eventi storici e simili (media = 2,84; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,137), che raccolgono il 31,3% dei consensi (Tabella 129).

Tabella 128

Statistiche descrittive dell'item 40 "Domande a quesito corto su eventi storici".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	7	7,1	7,1	7,1
	Parzialmente in disaccordo	20	20,2	20,4	27,6
	Né d'accordo né in disaccordo	38	38,4	38,8	66,3
	Parzialmente d'accordo	25	25,3	25,5	91,8
	Totalmente d'accordo	8	8,1	8,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 129

Statistiche descrittive dell'item 45 "Verifiche oggettive (test, risposte multiple, unire date con eventi storici, ecc.)".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	17	17,2	17,3	17,3

	Parzialmente in disaccordo	17	17,2	17,3	34,7
	Né d'accordo né in disaccordo	33	33,3	33,7	68,4
	Parzialmente d'accordo	27	27,3	27,6	95,9
	Totalmente d'accordo	4	4,0	4,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

6.3.4 Aspetti di valutazione del manuale

Per rispondere al quarto obiettivo relativo a quali aspetti del manuale di storia i docenti prendono maggiormente in considerazione in vista di una possibile adozione, si sono selezionati gli item 46 (motivazione e veste grafica), 47 (finalità didattiche), 48 (correttezza delle informazioni), 49 (interdisciplinarietà), 50 (presenza di fonti) e 51 (qualità degli esercizi e attività di verifica), gli stessi indicatori utilizzati nella valutazione dei manuali scolastici (Tabella 130).

Tabella 130

Analisi statistica degli item 46, 47, 48, 49, 50 e 51.

		46	47	48	49	50	51
<i>N</i>	Validi	98	98	98	97	98	98
	Persi	1	1	1	2	1	1
<i>Media</i>		3,13	3,41	4,64	4,12	4,46	3,05
<i>Mediana</i>		3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	3,00

<i>Moda</i>	4	3	5	4	5	3
<i>Deviazione standard</i>	1,081	,983	,561	,832	,735	1,230
<i>Gamma</i>	4	4	2	3	3	4
<i>Minimo</i>	1	1	3	2	2	1
<i>Massimo</i>	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	2,75	3,00	4,00	4,00	2,00
	50	3,00	3,00	5,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00

Nella percezione dei docenti di storia di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna intervistati, l'elemento più rilevante del libro di testo è quello relativo alla correttezza delle informazioni (media = 4,64; mediana = 5,00; moda = 5; deviazione standard = ,561), che raccoglie in maniera quasi plebiscitaria il 95% dei consensi (Tabella 131).

Tabella 131

Statistiche descrittive dell'item 48 "Correttezza delle informazioni".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Né d'accordo né in disaccordo	4	4,0	4,1	4,1
	Parzialmente d'accordo	27	27,3	27,6	31,6
	Totalmente d'accordo	67	67,7	68,4	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

In seconda posizione si piazza la presenza di fonti (media = 4,46; mediana = 5,00; moda = 5; deviazione standard = ,735), valutata positivamente dall'88,9% degli insegnanti intervistati (Tabella 132).

Tabella 132

Statistiche descrittive dell'item 50 "Presenza di fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	2	2,0	2,0	2,0
	Né d'accordo né in disaccordo	8	8,1	8,2	10,2
	Parzialmente d'accordo	31	31,3	31,6	41,8
	Totalmente d'accordo	57	57,6	58,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Altrettanto positiva, sebbene a un livello lievemente minore, è, agli occhi dei docenti, la possibilità di operare nessi e connessioni in chiave interdisciplinare (media = 4,12; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = ,832), che è valutata rilevante nel 75,8% dei casi (Tabella 133).

Tabella 133

Statistiche descrittive dell'item 49 "Interdisciplinarietà".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	3	3,0	3,1	3,1
	Né d'accordo né in disaccordo	19	19,2	19,6	22,7
	Parzialmente d'accordo	38	38,4	39,2	61,9
	Totalmente d'accordo	37	37,4	38,1	100,0
	Totale	97	98,0	100,0	
<i>Persi</i>		2	2,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Rivestono, invece, una importanza limitata gli aspetti legati alle finalità del manuale (media = 3,41; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = ,983), valutata positivamente dal 45,4% degli intervistati (Tabella 134); la motivazione e la veste grafica (media = 3,13; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = 1,081), che raggiunge il 43,5% dei consensi (Tabella 135); e, infine, la qualità degli esercizi e delle attività di verifica proposte (media = 3,05; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,230), considerati elementi rilevanti per l'adozione del manuale nel 39,4% dei casi (Tabella 136).

Tabella 134

Statistiche descrittive dell'item 47 "Finalità didattiche esplicite".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	4	4,0	4,1	4,1
	Parzialmente in disaccordo	10	10,1	10,2	14,3
	Né d'accordo né in disaccordo	39	39,4	39,8	54,1

	Parzialmente d'accordo	32	32,3	32,7	86,7
	Totalmente d'accordo	13	13,1	13,3	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 135

Statistiche descrittive dell'item 46 "Motivazione e veste grafica".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	11	11,1	11,2	11,2
	Parzialmente in disaccordo	13	13,1	13,3	24,5
	Né d'accordo né in disaccordo	31	31,3	31,6	56,1
	Parzialmente d'accordo	38	38,4	38,8	94,9
	Totalmente d'accordo	5	5,1	5,1	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 136

Statistiche descrittive dell'item 51 "Esercizi e attività di verifica".

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
--	------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	15	15,2	15,3	15,3
	Parzialmente in disaccordo	15	15,2	15,3	30,6
	Né d'accordo né in disaccordo	29	29,3	29,6	60,2
	Parzialmente d'accordo	28	28,3	28,6	88,8
	Totalmente d'accordo	11	11,1	11,2	100,0
	Totale	98	99,0	100,0	
<i>Persi</i>		1	1,0		
<i>Totale</i>		99	100,0		

6.3.5 L'insegnamento del tema della formazione degli stati regionali nell'Italia

bassomedievale

Per rispondere al quinto obiettivo, che riguarda le modalità con cui i docenti di scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna hanno affrontato in classe il tema della formazione degli stati regionali italiani sul finire del medioevo, si sono selezionati gli item 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59.

L'analisi statistica degli indicatori (Tabella 137) indica che le metodologie maggiormente utilizzate sono quelle legate alla spiegazione frontale, talvolta accompagnata da riferimenti di interesse attuale per connettere passato e presente; abbastanza utilizzato è il manuale scolastico; mentre scarso è l'utilizzo di forme attive di insegnamento, quali dibattiti e attività di ricerca con le fonti; molto limitato (forse per via della situazione pandemica mondiale) risulta essere il ricorso alle uscite didattiche. Tuttavia, occorre segnalare che l'alto livello della dispersione – eccezion fatta per la spiegazione frontale – delle risposte lascia

presupporre un'ampia gamma di variabilità nel modo in cui viene affrontato il tema nella pratica didattica.

Tabella 137

Analisi statistica degli item 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59.

		52	53	54	55	56	57	58	59
<i>N</i>	Validi	94	94	94	94	93	94	93	94
	Persi	5	5	5	5	6	5	6	5
<i>Media</i>		4,27	2,77	3,33	3,90	2,98	2,07	2,86	2,89
<i>Mediana</i>		4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,50	3,00	3,00
<i>Moda</i>		5	3	3	4	4	1	4	1
<i>Deviazione standard</i>		,832	1,248	1,081	1,098	1,260	1,314	1,307	1,433
<i>Gamma</i>		3	4	4	4	4	4	4	4
<i>Minimo</i>		2	1	1	1	1	1	1	1
<i>Massimo</i>		5	5	5	5	5	5	5	5
<i>Percentili</i>	25	4,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,75
	50	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	1,50	3,00	3,00
	75	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00

A tale proposito, si riscontra che il 79,8% degli intervistati utilizza per insegnare l'argomento in questione la spiegazione frontale (Tabella 138) (media = 4,27; mediana = 4,00; moda = 5; deviazione standard = ,832); i temi attuali e socialmente vivi (media = 3,90; mediana = 4,00; moda = 4; deviazione standard = 1,098) vengono particolarmente utilizzati nel 68,7% dei casi (Tabella 139); e il manuale (media = 3,33; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,081) rappresenta un valido strumento nel 42,4% dei casi (Tabella 140).

Tabella 138

Statistiche descrittive dell'item 52 "Spiegazione del docente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Parzialmente in disaccordo	4	4,0	4,3	4,3
	Né d'accordo né in disaccordo	11	11,1	11,7	16,0
	Parzialmente d'accordo	35	35,4	37,2	53,2
	Totalmente d'accordo	44	44,4	46,8	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	
<i>Persi</i>		5	5,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 139

Statistiche descrittive dell'item 55 "Usare temi chiave di interesse attuale (temi socialmente utili) per connettere passato e presente".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	5	5,1	5,3	5,3
	Parzialmente in disaccordo	5	5,1	5,3	10,6
	Né d'accordo né in disaccordo	16	16,2	17,0	27,7
	Parzialmente d'accordo	36	36,4	38,3	66,0
	Totalmente d'accordo	32	32,3	34,0	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	
<i>Persi</i>		5	5,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 140

Statistiche descrittive dell'item 54 "Utilizzo manuale di storia".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	7	7,1	7,4	7,4
	Parzialmente in disaccordo	10	10,1	10,6	18,1
	Né d'accordo né in disaccordo	35	35,4	37,2	55,3
	Parzialmente d'accordo	29	29,3	30,9	86,2
	Totalmente d'accordo	13	13,1	13,8	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	
<i>Persi</i>		5	5,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Decisamente limitato è il ricorso alle fonti e alla risoluzione di problemi storici attraverso esse (media = 2,98; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = 1,260), che rappresentano un buono strumento didattico nel 38,4% dei casi (Tabella 141); allo stesso modo, anche le attività di studio di casi storici concreti dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca (media = 2,89; mediana = 3,00; moda = 1; deviazione standard = 1,433) e il ricorso a visioni di film, documentari o audiovisivi (media = 2,86; mediana = 3,00; moda = 4; deviazione standard = 1,307) sono eventi abbastanza rari, e che rappresentano rispettivamente il 36,4% (Tabella 142) e il 34,4% (Tabella 143) delle risposte.

Tabella 141

Statistiche descrittive dell'item 56 "Risoluzione di problemi storici attraverso la ricerca, selezione e trattamento delle fonti".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	14	14,1	15,1	15,1
	Parzialmente in disaccordo	22	22,2	23,7	38,7
	Né d'accordo né in disaccordo	19	19,2	20,4	59,1
	Parzialmente d'accordo	28	28,3	30,1	89,2
	Totalmente d'accordo	10	10,1	10,8	100,0
	Totale	93	93,9	100,0	
<i>Persi</i>		6	6,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 142

Statistiche descrittive dell'item 59 "Studio di casi storici concreti, dove gli alunni deve fare ricerca e esporre i risultati della ricerca".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	23	23,2	24,5	24,5
	Parzialmente in disaccordo	16	16,2	17,0	41,5
	Né d'accordo né in disaccordo	19	19,2	20,2	61,7
	Parzialmente d'accordo	20	20,2	21,3	83,0
	Totalmente d'accordo	16	16,2	17,0	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	

<i>Persi</i>	5	5,1
<i>Totale</i>	99	100,0

Tabella 143

Statistiche descrittive dell'item 58 "Visione di film e documentari".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	21	21,2	22,6	22,6
	Parzialmente in disaccordo	14	14,1	15,1	37,6
	Né d'accordo né in disaccordo	24	24,2	25,8	63,4
	Parzialmente d'accordo	25	25,3	26,9	90,3
	Totalmente d'accordo	9	9,1	9,7	100,0
	Totale	93	93,9	100,0	
<i>Persi</i>		6	6,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Ancora più limitato sono, infine, il ricorso alla simulazione storica o al dibattito (media = 2,77; mediana = 3,00; moda = 3; deviazione standard = 1,248) e alle uscite didattiche (media = 2,07; mediana = 1,50; moda = 1; deviazione standard = 1,314), che raccolgono rispettivamente il 27,3% (Tabella 144) e il 18,2%% delle preferenze (Tabella 145).

Tabella 144

Statistiche descrittive dell'item 53 "Simulazione storica o dibattito storiografico".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	21	21,2	22,3	22,3
	Parzialmente in disaccordo	15	15,2	16,0	38,3
	Né d'accordo né in disaccordo	31	31,3	33,0	71,3
	Parzialmente d'accordo	19	19,2	20,2	91,5
	Totalmente d'accordo	8	8,1	8,5	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	
<i>Persi</i>		5	5,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

Tabella 145

Statistiche descrittive dell'item 57 "Uscite didattiche".

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>
<i>Validi</i>	Totalmente in disaccordo	47	47,5	50,0	50,0
	Parzialmente in disaccordo	17	17,2	18,1	68,1
	Né d'accordo né in disaccordo	12	12,1	12,8	80,9
	Parzialmente d'accordo	12	12,1	12,8	93,6
	Totalmente d'accordo	6	6,1	6,4	100,0
	Totale	94	94,9	100,0	
<i>Persi</i>		5	5,1		
<i>Totale</i>		99	100,0		

6.4 Analisi dei risultati

La concezione dei professori circa la storia e la sua funzione ha grosse ripercussioni sulla pratica docente. Infatti, numerosi sono gli studi sulle credenze e sulle prospettive pratiche dei professori di scienze sociali, e in particolare di storia, che hanno cercato di stabilire tipologie di docenza (Adler, 2008; Adler & Goodman, 1986; Armento, 1991; R. W. Evans, 1989; Marbeau, 1990; Pagès Blanch, 1997; Van Hover, 2008). Tra questi, uno degli studi più citati è stato quello di Evans (1989). Questo autore ha differenziato cinque stili di insegnanti in base alle diverse concezioni che avevano della storia, dei suoi obiettivi, della sua funzione e della sua utilità: narratore di storie, storico scientifico, relativista-riformista, filosofo cosmico ed eclettico. Secondo Evans queste differenze nelle credenze si esplicano e si applicano nella pratica didattica.

I narratori di storie hanno un approccio culturalista alla storia: lo scopo del loro insegnamento è espandere la conoscenza culturale. Per loro, occorre imparare la storia perché spiega la nostra identità, chiarisce chi siamo e il suo insegnamento contiene molti contenuti ideologici. I narratori mantengono una metodologia abbastanza tradizionale, la lezione è incentrata sull'insegnante, predominano le sue spiegazioni e le narrazioni intrecciate vengono utilizzate come modalità comune di comunicazione.

Gli storici scientifici ritengono che le spiegazioni e le interpretazioni storiche rendano la storia più interessante e sostengono che la comprensione dei processi storici e l'acquisizione di conoscenze di base per comprendere i fenomeni attuali sono le ragioni principali per studiare la storia. Mantengono gli studenti impegnati nelle ricerche in classe utilizzando il metodo storico anche se con approcci positivisti. Hanno un'ideologia più progressista rispetto ai narratori, che sono spesso ideologicamente più conservatori.

I relativisti-riformisti sottolineano il rapporto dei problemi del passato con le questioni del presente, la storia serve perché può essere applicata al presente. L'oggettività storica non esiste. L'insegnamento della storia dovrebbe contribuire a comprendere il presente per migliorarlo. Per fare ciò, pongono problemi agli studenti, utilizzano confronti e analogie e utilizzano una varietà di metodi, privilegiando il metodo della ricerca storica.

I filosofi cosmici vedono le generalizzazioni o "leggi" come l'aspetto più importante della storia, credono che ci siano modelli definitivi nella storia e persino un certo senso ciclico della storia. I filosofi attribuiscono importanza ai processi e impiegano una certa varietà di tecniche di insegnamento.

Gli eclettici non si adattano comodamente a nessuna di queste categorie perché combinano varie caratteristiche delle categorie precedenti.

Sullo stessa linea, anche Guimerá Ravina (1992) ha cercato di stabilire modi diversi di intendere il ruolo dell'insegnante di storia secondo l'assegnazione ai docenti delle scuole superiori una corrente storiografica, ponendo un netto contrasto tra docenti attaccati al marxismo, che sostenevano di stimolare ragionamento logico e pensiero critico negli studenti, e quelli legati al positivismo storico, che hanno dato maggiore importanza alla memoria nel processo di apprendimento e hanno utilizzato il libro di testo come fondamentale materiale di lavoro. Come nel caso di Evans, anche Guimerá Ravina considera un gruppo di insegnanti che non rientra in nessuna delle tipologie predette, quel corpo docente eclettico che, come è stato dimostrato in uno studio più recente (Llácer et al., 2008), riunirebbe ben il 74,1% degli insegnanti (nel sondaggio hanno risposto di aver unito punti di vista diversi o di non avere una posizione definita); il 3,4% degli insegnanti si definiscono, invece, seguaci del materialismo storico, il 17,2% segue la Scuola delle *Annales* o la *nouvelle histoire* e il restante 5,2% si dichiara seguaci di altre tendenze, tanto da poter in qualche modo ingrossare ulteriormente il gruppo degli eclettici.

In definitiva, sia nelle indagini di Evans che di Guimerá Ravina si evidenzia una stretta relazione tra la concezione storiografica, l'ideologia e la metodologia didattica, poi riconosciuta da altri studi (González Muñoz, 1996). Anche Goodson (2004), attraverso le storie di vita personale e professionale degli insegnanti, ne ha proposto l'utilizzo per comprendere meglio i cambiamenti e la permanenza dei processi sociali e ideologici legati all'educazione.

Dunque, alla luce dell'analisi degli item considerati e del quadro teorico appena delineato è possibile avanzare alcune considerazioni, seppur provvisorie, per ciò che concerne la concezione dei docenti circa la storia e il suo insegnamento, quali sono le strategie maggiormente utilizzate dagli insegnanti durante la lezione di storia, come essi valutano l'apprendimento degli studenti, quali sono gli aspetti più rilevanti e maggiormente valutati del manuale di storia in vista di una possibile adozione, e come il docente ha insegnato il tema della formazione degli stati regionali in Italia tra XIII e XV secolo, vale a dire gli obiettivi proposti in apertura della ricerca.

Per ciò che riguarda il primo punto, dall'indagine emerge che i docenti di scuola secondaria di secondo grado di storia dell'area metropolitana di Bologna intervistati, nonostante una rilevante dispersione delle risposte che denuncia una decisa variabilità delle opinioni, possiedono generalmente una ottima e spesso consapevole, ma migliorabile, concezione epistemologica nei confronti della storia e del suo insegnamento. Infatti, la storia nelle loro risposte si basa sulle fonti e sulla loro interpretazione, il metodo storico deve essere alla base del curriculum scolastico, le tecnologie possono essere preziose per l'insegnamento della storia ma non esclusive. In questo contesto la lettura e la memorizzazione dei contenuti sono considerati insufficienti per apprendere la storia e, allo stesso tempo, la storia non è concepita in un'ottica nazionalistica. La conoscenza storica serve infatti soprattutto a comprendere il presente, educare ai valori civici e sociali, essere in grado di dare una spiegazione critica e causale dei fatti; serve anche a migliorare il lessico e le capacità

argomentative e, solo in piccolissima parte, a descrivere gli avvenimenti che hanno portato alla formazione e al consolidamento della nazione (Molina Puche & Ortuño Molina, 2017). Tuttavia, una piccola incertezza da parte degli intervistati si riscontra: invero, sebbene i docenti considerino la storia basata sulle fonti e la loro interpretazione, gli stessi non condividono l'idea che la narrazione storica si fondi su interpretazioni soggettive da parte degli storici. Si tratta di un punto fondamentale, di un ultimo gradino necessario per modellare la pratica docente verso un insegnamento ancora più orientato verso la visione critica e partecipativa della narrazione storica, che metta in campo le capacità di argomentazione e di spiegazione causale dei fenomeni, che instauri un rapporto aperto e dialogico con le fonti al fine di educare a una cittadinanza responsabile e attiva (Tarozzi, 2008; García Pérez & de Alba Fernández, 2008; Avila & Mattozzi, 2009; Miralles Martínez et al., 2017; Pagès Blanch, 2019).

Se dal punto di vista epistemologico il campione ha risposto in maniera da evidenziare una più che buona sufficienza nel campo; l'esame circa le strategie maggiormente utilizzate dai docenti durante la lezione di storia testimoniano una pratica docente legata perlopiù alla lezione frontale e poco spazio è lasciato all'iniziativa degli studenti.

In effetti, il campione risponde in maniera compatta alle sfide dell'insegnamento della storia ricorrendo con molta frequenza alla spiegazione frontale, spesso utilizzando temi chiave di interesse attuale e argomenti socialmente vicini agli studenti. Per ciò che concerne le altre strategie didattiche presentate nel questionario, il campione statistico risponde in maniera più variata; tuttavia, si può dedurre quanto segue: gli argomenti vengono affrontati grazie al supporto di film, documentari o mezzi audiovisivi in piccola misura; e ancora più raro è il ricorso a studi di casi concreti che implicano l'impegno attivo degli alunni in una ricerca storica e l'esposizione dei suoi esiti, così anche l'uso del manuale, della ricerca, trattamento e interpretazione delle fonti e della strategia della simulazione storica o del dibattito. Quasi nullo è, infine, l'apporto didattico delle uscite e delle gite verso luoghi di cultura, musei, enti culturali

o elementi del patrimonio. A questo proposito, vale la pena sottolineare che, nonostante la media di anni di docenza degli intervistati si attesti intorno ai sedici anni, ben 15 docenti hanno affermato di essere al primo anno, 3 al secondo e 9 al terzo. Molti di questi insegnanti hanno pertanto affrontato l'esperienza scolastica di recente e, soprattutto, in tempo di pandemia Covid-19 che ha senz'altro limitato, se non addirittura azzerato, le possibilità di organizzare e svolgere uscite didattiche (Bertagna, 2020; Girelli, 2020; Mortari, 2021; Vicari & Di Vara, 2020).

Dal punto di vista dell'importanza che rivestono alcune strategie e strumenti didattici nella concezione degli insegnanti intervistati, si nota che le fonti occupano il ruolo principale, seguite con un certo distacco dal ricorso al patrimonio, ai mezzi audiovisivi e agli appunti. Notevolmente meno rilevanti sono invece l'uso del manuale, di internet, dei giornali e dei mezzi a stampa in generale (compresi romanzi, riviste e fumetti), dei videogiochi e del patrimonio immateriale, legato a feste e tradizioni locali. Dall'esame di tali responsi, emerge una concezione non olistica del patrimonio e degli strumenti didattici a disposizione della pratica docente. Il patrimonio è concepito perlopiù come evidenze monumentali o museali e si tralasciano feste e tradizioni locali, vale a dire patrimonio immateriale; contemporaneamente gli insegnanti considerano fonti solo quelle scritte o visive che afferiscono al campo storiografico più tradizionale, trascurando altre tipologie di fonti, che dovrebbero essere valutate invece al pari delle altre.

Inoltre, si sottolinea che a questo punto si nota un certo scarto tra le risposte ricevute: da un lato, gli insegnanti affermano di utilizzare in classe prevalentemente la spiegazione frontale attraverso temi socialmente utili, lasciando alle attività legate alle fonti un ruolo marcatamente marginale; dall'altro, essi affermano allo stesso tempo di attribuire alle fonti una importanza significativa tra gli strumenti didattici a disposizione. Tale scarto tra rappresentazione e pratica si può prestare a diverse interpretazioni, che potrebbero essere

oggetto di una ulteriore ricerca futura. Si può supporre che il divario possa simboleggiare una concezione sufficiente, e migliorabile, a proposito delle fonti e degli strumenti didattici in generale, ma che non riesce poi a esprimersi nella pratica didattica quotidiana, probabilmente a causa di diversi fattori, legati alla difficoltà del lavoro con le fonti in classe, che prevede una didattica attiva, e/o alle esigenze e scadenze tipiche della programmazione e del calendario scolastico ufficiale, che non lascerebbero tempo sufficiente per affrontare un percorso storico attivo e dinamico.

Per ciò che concerne le modalità con cui i docenti generalmente valutano l'apprendimento degli studenti, le forme più utilizzate sono quelle che permettano di sviluppare il ragionamento casuale, argomentazioni logiche approfondite e commenti a testi e immagini di contenuto storico. In questa maniera, le domande a quesito corto e i test a crocette risultano insufficienti per valutare l'apprendimento degli studenti; mediamente utilizzate sono il lavoro sul campo, sulle fonti e ricerche di storia locale (Montalbetti, 2011). A proposito di questo punto, valgono le considerazioni avanzate precedentemente. Le fonti, soprattutto quelle di taglio storiografico, sebbene siano valutate molto positivamente dal punto di vista teorico, nella pratica vengono affrontate raramente, sia in occasione della valutazione, che in occasione della discussione in classe sull'argomento di storia.

In occasione della possibile adozione di un libro di testo, gli insegnanti intervistati valutano in maniera quasi esclusiva la correttezza delle informazioni e, in misura leggermente minore, la presenza di fonti e le connessioni interdisciplinari con altre materie. Gli aspetti connessi alla veste grafica, alle finalità esplicite e alle proposte di attività da far svolgere agli alunni in occasione dei compiti per casa o della valutazione, invece, sono valutati in maniera marginale.

Alla luce di questi dati, si possono operare alcune riflessioni circa la pratica docente e il suo rapporto con il manuale. Il libro di testo di storia è utilizzato dai docenti in classe nel

40% dei casi ed è considerato importante in generale nel 45%, esso non viene adottato dall'insegnante per la veste grafica stimolante o per le proposte didattiche, ma per la correttezza e completezza delle informazioni che, a questo punto, ci si immagina, servano all'insegnante e non agli studenti. È quindi lecito supporre che il manuale serva prima di tutto all'insegnante per formarsi dal punto di vista contenutistico – che poi, come abbiamo visto, predilige la sola storia istituzionale – e prepararsi alla lezione frontale, che può venire sviluppata grazie anche a connessioni con il presente. Il docente, dunque, studia il manuale ed elabora le informazioni che poi spiegherà agli studenti, i quali saranno chiamati a prendere appunti e/o a seguire i percorsi logici del docente in maniera individuale sul manuale. Si nota, quindi, un insegnamento “opaco e incerto, nel quale i contenuti epistemologici più vari si spengono nella storia generale che ne esce depauperata almeno per quanto attiene alla sua potenzialità euristica e alla dimensione problematica che deve necessariamente accompagnare lo studio della disciplina”, come già aveva indicato Valleri (2014). Per superare le verifiche, infine, gli studenti dovranno probabilmente cercare di legare insieme i fenomeni e gli avvenimenti storici in maniera causale e argomentativa. Per quanto riguarda invece la questione delle fonti, essa risulta ancora problematica. Come si diceva in precedenza, i docenti tendono ad attribuire una rilevanza notevole alle fonti, al punto che anche nel momento di adozione di un libro di testo se ne verifica la presenza, tuttavia, dal punto di vista pratico, difficilmente esse vengono affrontate.

Infine, per ciò che concerne le strategie didattiche utilizzate effettivamente in classe, e più precisamente durante l'argomento della formazione degli stati regionali dell'Italia bassomedievale, si riscontrano dati abbastanza in linea, seppur in calo, con le risposte avute nella terza sezione del questionario. Per affrontare il tema in questione, i docenti intervistati sono ricorsi alla spiegazione frontale nella maggior parte dei casi e talvolta hanno cercato di rendere più vicino l'argomento ai ragazzi grazie all'inserimento nella pratica didattica di temi

socialmente vivi. Poco utilizzato è stato il manuale, così come il ricorso alle fonti, ai materiali filmici e audiovisivi. Rarissimo è il ricorso al dibattito e all'uscita didattica. Anche in questa occasione si possono avanzare alcune ipotesi interpretative, peraltro già esposte nelle pagine precedenti. La didattica, che i docenti avevano già affermato di essere perlopiù trasmissiva, si conferma tale nel caso specifico della formazione degli stati regionali di fine medioevo. Occasionalmente l'insegnante cerca di ravvivare la propria lezione cercando di ricorrere a temi attuali, ma difficilmente ricorre alle fonti, alla loro ricerca, selezione e interpretazione. Ancora più raramente struttura un dibattito storiografico o organizza uscite didattiche verso luoghi di cultura, musei o patrimonio locale. Tale ultimo dato può essere collegato in un certo qual modo alla situazione pandemica che non ha permesso lo svolgimento di gite e di attività all'esterno della scuola in generale (Pavolini et al., 2021). Tuttavia, nonostante la presenza nel campione di alcuni insegnanti alle prese con le primissime esperienze di insegnamento, la partecipazione di docenti esperti e che hanno maturato diversi anni di insegnamento lascia presagire un segnale nella progettazione didattica che lascia riflettere.

Da quanto esposto si può dunque osservare che tra i modelli teorizzati da Evans (1989), le categorie di narratore di storie, storico scientifico ed eclettico sono quelle che maggiormente inquadrano i docenti intervistati. I professori di storia della scuola secondaria di secondo grado dell'area metropolitana di Bologna, infatti, condividono con il modello scientifico la convinzione di poter comprendere l'attualità attraverso il passato e con quello narratore, una metodologia narrativa frontale tradizionale. Raramente i docenti si identificano con un modello relativista-riformista, che privilegia la soggettività storica e il metodo storico con le fonti nella pratica abituale in classe. Ancor più raro è l'approccio filosofico-cosmico che vede nella storia un andamento ciclico secondo la vigenza di ipotetiche leggi. Molto più spesso, i modelli di insegnamento si intersecano fra di loro dando vita a uno stile vario ed eclettico, che si riflette nelle diverse metodologie che il corpo docente utilizza in classe.

Tuttavia, come sottolineano Molina Puche, Miralles Martínez, Deusdad Ayala e Alfageme González (2017), spesso la visione dell'insegnamento della storia è centrata nella mera narrazione dei fatti, senza sviluppo di senso critico, senza l'apporto fondamentale delle fonti e con un utilizzo variabile e discutibile del libro di testo.

Per questo motivo, occorrerebbe svolgere pratiche didattiche più attive che tengano conto dell'interesse, della motivazione e delle caratteristiche degli studenti. Il problema è che, sebbene i docenti abbiano una conoscenza epistemologica della materia sviluppata e che definisce buone concezioni circa il fine della storia e la pratica didattica, essi mostrano alcuni approcci che sembrano spesso poco consoni a società multiculturali e tecnologiche come quelle attuali.

Così, la maggior parte degli insegnanti continua a insegnare storia, affidandosi principalmente al libro di testo in maniera perlopiù personale e dando poco risalto agli studenti, secondo quanto già indicato da Valls Montés (2004). È vero che tra le concezioni del corpo docente c'è quella che indica che lo scopo della storia sia soprattutto quello di formare la cittadinanza e, in secondo luogo, di formare al pensiero critico, dando meno importanza alla visione culturalista. Tuttavia, e sebbene sia l'opzione minoritaria, una percentuale considerevole di insegnanti ha ancora una visione positivista dell'insegnamento, che obbedisce a quella concezione "culturalista" che gran parte degli insegnanti dà all'insegnamento della storia e che risponde molto poco ai contributi storiografici del XX secolo (Miralles, Molina e Ortuño, 2011).

Forse la soluzione si trova in un'adeguata formazione iniziale e continua degli insegnanti, in cui gli insegnanti sono invitati a riflettere su aspetti apparentemente fondamentali come perché si vuole insegnare la storia, e quale storia vogliamo insegnare. In questo senso, già Valls (2004) indicava l'importanza di questa formazione didattica degli insegnanti per migliorare l'insegnamento della storia e per affrontare in modo più riflessivo e ragionato una

trattazione della materia (Molina Puche & Escribano Miralles, 2017; Molina Puche & Fernández Rufete, 2017; Molina Puche & Ortuño Molina, 2017, 2018).

7. Consideraciones finales

La historia es el conjunto de eventos y cambios que han tenido lugar desde la aparición de la humanidad (aproximadamente 50.000-100.000 años de antigüedad). Su ámbito es multidisciplinar porque incluye todos los aspectos de los acontecimientos humanos y los fenómenos naturales que los condicionan. Su conocimiento está en continua evolución porque es el producto de las investigaciones y reconstrucciones que los historiadores realizan interpretando las fuentes, es decir, los rastros, testimonios y huellas que han dejado las coyunturas que, en forma de artefactos, restos y documentos, se han producido a lo largo del tiempo y representan una fuente de conocimiento sobre los hechos y las posibles voluntades que los generaron y modificaron, señalando su origen y motivaciones, que han llegado hasta nosotros y han sido reconocidos, interpretados e investigados (Dondarini, 2011).

Sin embargo, los acontecimientos, fenómenos y desarrollos que componen la historia nos son en gran medida desconocidos porque las fuentes que nos permiten conocerlos son cada vez más escasas a medida que nos adentramos en el pasado. Aún con estas limitaciones, la densidad y la amplitud de los contenidos de la historia conocida obligan a clarificar qué motivaciones, objetivos, métodos y contenidos deben caracterizar su enseñanza y qué papel se debe desempeñar en el aprendizaje escolar y permanente, ya que siempre se corre el riesgo de proponerla de forma nocional y transmisiva, es decir, de la forma que la ha convertido en una asignatura indeseable para un gran número de alumnos y que ha llevado a algunos profesores y a muchos padres a considerarla poco útil en el contexto educativo.

Está muy extendida la idea errónea de que la historia comienza con la invención de la escritura. En realidad, ese acontecimiento no tiene un significado universal, ya que sólo afecta a las culturas que se vieron influidas por ella en la zona euroasiática. El error proviene de una persistente visión eurocéntrica que ha dividido la historia en períodos y ha elegido la invención

de la escritura como el acontecimiento de transición entre la protohistoria - la primera parte de la historia - y la historia antigua. Esto excluiría de la historia no sólo el largo período anterior de indudable presencia humana, sino todos los pueblos de otros contextos y todos los que no usaron la escritura durante milenios (Borghi, 2016b).

Como conjunto de acontecimientos que han tenido lugar desde la aparición del ser humano, la historia es objetiva, ya que todos los hechos conocidos y desconocidos que la componen cambian la realidad anterior y son irreversibles e irrepetibles.

La observación de la historia conduce a la historiografía, es decir, a todas las formas de interpretación, transmisión, estudio y cuento de la historia propiamente dicha. La diferencia entre la historia y la historiografía es, pues, análoga a la que existe entre un hecho y su recuerdo, entre la experiencia de un acontecimiento y su relato. Después de que haya tenido lugar en su tiempo, en su forma y con sus efectos objetivos, sólo se recuerda y se relata una síntesis en la que quedan unas pocas imágenes, sensaciones y perspectivas del despliegue real, seleccionadas y comprimidas por nuestra memoria y por nuestra interpretación de forma totalmente personal y subjetiva.

Dado que toda consideración, investigación y exposición sobre lo ocurrido deriva de interpretaciones personales, influidas y condicionadas por el clima cultural y político en el que se desenvuelve el intérprete, la historiografía es subjetiva, parcial y provisional. Por lo tanto, la historiografía, dada su relatividad, es subjetiva y no puede producir verdades historiográficas absolutas e inamovibles, ya que hay que hablar siempre de interpretaciones y reconstrucciones, más o menos fiables, que siguen siendo siempre provisionales y parciales. Por lo tanto, los historiadores, los académicos, los profesores y los autores de libros y manuales de historia están obligados a buscar la mayor fiabilidad posible con un uso correcto de las fuentes y dando cuenta de las diferentes opiniones y puntos de vista expresados. Finalmente, de la historiografía surge el conocimiento histórico, que puede ser individual, cuando deriva de la investigación, la

enseñanza, el aprendizaje y la difusión, o colectivo, que deriva de las capacidades del sistema escolar y de los medios de comunicación (Dondarini, 2000, 2007).

A lo largo de los milenios, la elaboración de directrices, metodologías y estrategias utilizadas para promover, construir y compartir el conocimiento histórico han cambiado, reflejando los cambios históricos, y por tanto historiográficos, de los contextos de referencia.

En general, en las culturas antiguas, el propósito de contar la historia era transmitir tanto los mitos a los que se remonta el origen de la identidad colectiva, como los hechos que realmente sucedieron, registrando los principales acontecimientos e identificando las conexiones, las relaciones causa-efecto y extrayendo de ellos, en la medida de lo posible, advertencias y lecciones. En efecto, la historia debía proporcionar la memoria colectiva y la identidad del propio grupo o pueblo mediante la transmisión de los acontecimientos de su afirmación; además, su conocimiento se consideraba una fuente de conciencia, ya que debía permitir planificar el futuro sobre la base de lo ocurrido anteriormente. En general, existía una concepción circular del tiempo y se creía que la historia se repetía; por ello, el hombre sólo podía aprender lecciones y la actividad de aquellos cuya tarea era transmitir el conocimiento estaba en los límites de una función sagrada. Los historiadores prestaron especial atención a la importancia de los personajes a través de un método prosopográfico que favorecía las hazañas de unos pocos protagonistas, generalmente héroes, pertenecientes a condiciones sociales y económicas superiores. Se hizo una elección similar en cuanto a los hechos a transmitir: sólo los hechos importantes (Regalado de Hurtado, 2010).

Entre el siglo V y el XV, la historiografía se vio afectada por las nuevas formaciones políticas que se crearon y quienes empezaron a contar la historia, aunque se basaron en antiguas fuentes escritas, tradiciones orales y recuerdos personales, rara vez se plantearon problemas de método. Entre los fundamentos de la historiografía medieval se encuentra el *De civitate Dei* de San Agustín de Hipona, que especifica la tarea del historiador: estudiar e investigar la historia

de la humanidad, que se considera viva, actual y en disputa entre el bien y el mal. Además del modelo agustiniano, otros aspectos de la historiografía antigua conservaron su influencia, en particular la atención prestada a los historiadores menores, la exterioridad de la forma que incluía, junto a las crónicas, el relato de vidas según el modelo de Suetonio y la narración histórica. Del siglo VI al IX, los historiadores - como Gregorio de Tours o Pablo Diácono - mantuvieron vivo el interés por el acontecimiento y el hecho político. Con el renacimiento general del siglo XI, la historiografía se enriqueció con una atención nueva y racional a todas las formas de actividad humana y se ocupó, por ejemplo, del conflicto entre el papado y el imperio, de las comunas, las cruzadas y las ciudades (Cammarosano, 2014; Southern, 2002).

En los siglos XVI y XVII, la historiografía recibió un nuevo impulso con las controversias entre protestantes y católicos. Precisamente por la necesidad de demostrar sus respectivas posiciones, se prestó especial atención a las fuentes, mediante la investigación erudita, la recopilación de fuentes, el nacimiento de la paleografía y la diplomática y la publicación de los primeros escritos importantes sobre metodología. En el siglo XVIII, mientras la corriente erudita continuaba y tenía su representante más destacado en Ludovico Antonio Muratori, se desarrolló la historiografía de la Ilustración, amargamente polémica hacia todas las civilizaciones pasadas en cuanto eran incapaces de realizar una condición humana "según la razón", una sociedad universal libre, igualitaria, progresista en el sentido de la felicidad y triunfante sobre los mitos y las tinieblas oscurantistas de la religión. El examen crítico de la historia reconocía la supremacía de la razón y denunciaba los errores y falsificaciones con los que se habían transmitido las noticias de los acontecimientos con el único objetivo de mantener al pueblo en la ignorancia y la superstición. En este contexto, el período medieval fue duramente condenado, una época de oscurantismo y fanatismo a los ojos de los historiadores de la Ilustración (Galasso, 2011).

En la época del Romanticismo se impuso el concepto de razón histórica, que tenía en cuenta las peculiaridades de cada nación y pueblo; un concepto que desafiaba la creencia de la Ilustración en la capacidad de los hombres para construir y guiar la historia con la razón. A lo largo del siglo XIX, la historiografía romántica, en sintonía con las nuevas aspiraciones liberales y nacionales y en polémica con la Ilustración racionalista y cosmopolita, se presentó esencialmente como una revalorización de las tradiciones nacionales favoreciendo la Edad Media - la edad de la fe - y como una toma de conciencia, también desde el punto de vista político, del valor de las naciones. Estos principios encontraron apoyo en las posiciones de la filosofía idealista, conocida como historicismo, que consideraba la historia y sus momentos como el despliegue del espíritu en el que se realiza toda la realidad. Con esta convención, los historiadores románticos se situaron en la línea de la investigación académica y promovieron la recopilación de fuentes mediante iniciativas monumentales. Sin embargo, frente a algunos excesos de la historiografía de la época, surgieron nuevas corrientes: una diplomática, una filológica y una positivista. Los aspectos comunes de estas corrientes eran la importancia central de los hechos sobre las interpretaciones, la aspiración a la objetividad científica y la desconfianza en la filosofía. Sin embargo, el positivismo historiográfico tomó del romanticismo algunos principios como el del desarrollo, o más bien "evolución", y algunas prescripciones metodológicas como la crítica rigurosa de las fuentes (Bossaglia & Terraroli, 1990; Di Carpegna Falconieri & Facchini, 2018).

En la agitación de la segunda mitad del siglo XIX, los efectos del protagonismo de las clases populares se hicieron cada vez más incisivos. En este clima se difundió el materialismo histórico de Karl Marx, que influyó considerablemente la historiografía moderna. Esta concepción se inspira en la concepción materialista del pensador alemán que, junto con Friedrich Engels, consideraba el conocimiento como el producto directo e inmediato de la realidad concreta y positiva, empírica y verificable. Marx consideraba que la producción de los

medios de subsistencia era una actividad humana fundamental y la primera acción histórica específicamente humana. A partir de esta actividad, identificó otras tres: la creación y satisfacción de necesidades, la reproducción (y por tanto la familia) y, por último, la cooperación entre varios individuos. Nace así la conciencia, entendida como un producto social que se desarrolla en relación con la evolución de los medios de producción y las fuerzas productivas. En consecuencia, se investigó la totalidad del ser social desde la esfera productiva. Esta perspectiva crítica materialista y dialéctica de los fenómenos históricos fue concebida como un instrumento para la acción revolucionaria, para la intervención consciente del lado de los explotados en la lucha de clases que provocaba la existencia de la propiedad privada de los medios de producción y la consiguiente división de la sociedad en grupos definidos en función de su relación con estos medios de producción. Según el erudito de Tréveris, las transformaciones provocadas por la industrialización estaban generando por primera vez una clase social universal, el proletariado, que podía ser el agente y el sujeto histórico de una revolución que acabara con la organización capitalista y el dominio burgués, aboliendo la propiedad privada y logrando una sociedad sin clases y sin explotación (McLellan, 1970; Rigby, 1998).

A mediados del siglo XIX, por tanto, la historiografía europea estaba marcada por el positivismo y el peso de la crítica filosófica. Sin embargo, desde principios del siglo XX surgió una nueva orientación, basada en la idea de que el verdadero objetivo de la historia era la vida del hombre en sociedad, como ya había demostrado el marxismo, que ejerció una considerable influencia entre varios historiadores de la época. Fue así como, en el contexto de la crisis del capitalismo tras la crisis de 1929 y de los efectos traumáticos de la Primera Guerra Mundial, nació la escuela historiográfica de los *Annales*, llamada así por la revista en torno a la cual trabajaron sus principales exponentes. El elemento más innovador aportado por Bloch y Febvre fue el cambio de enfoque del estudio de la historia de los acontecimientos al de la historia de

las estructuras. Además de superar la *histoire événementielle*, en favor de una historiografía atenta a la *longue durée*, reclamaron una renovación metodológica sustancial en el ámbito de la investigación histórica con el uso de una pluralidad de disciplinas (como la geografía, la demografía, la economía, la sociología y la antropología) para la reconstrucción del pasado (Burke, 2007).

A partir de los años setenta, se inician todos aquellos movimientos que se encajan en el nuevo contexto de la "revolución cultural" que produce la ruptura posmoderna. Como consecuencia, los paradigmas imperantes desde la Segunda Guerra Mundial fueron barridos en pocos años y sustituidos por otras tendencias y metodologías más acordes con los nuevos tiempos y valores de la sociedad. Las nuevas corrientes pusieron el acento en el lenguaje por encima de la propia realidad histórica; en los fenómenos culturales por encima de las estructuras sociales y económicas; y en la negociación con la antropología por encima de la economía, la sociología y la demografía. El posmodernismo abandonó el pensamiento único de la modernidad y el progreso y consideró la historia desde un punto de vista multifacético, con la intención de liberarla de los esquemas académicos y metodológicos tradicionales, que se habían basado en la viabilidad de una historia asimilada a los métodos científicos y experimentales. En este nuevo contexto intelectual, una de las aplicaciones fundamentales en las ciencias sociales fue el descubrimiento de la primacía del lenguaje, los códigos y los símbolos. Fue un periodo de intenso diálogo interdisciplinar dentro de las ciencias sociales. Se establecieron conexiones, especialmente entre la historia, la antropología y la lingüística, y se hizo hincapié en el discurso más que en la estructura. A medida que los paradigmas historiográficos de la posguerra caían en desuso, los historiadores buscaron una especie de tercera vía, que buscaba una síntesis entre la evolución cultural de la historia de las mentalidades y el cambio lingüístico de la nueva historia narrativa (Marwick, 1998; Jameson, 1998). Esta tercera vía se concretó, no sin dificultad, en algunos ámbitos de estudio, dando

lugar a la microhistoria, a una nueva historia política, a una nueva historia cultural, a la historia social del lenguaje o a la historia religiosa.

En consonancia con el desarrollo de diferentes paradigmas historiográficos, el papel del historiador y del docente de historia también cambió y modificó su significado.

En sus orígenes como práctica profesional en el siglo XIX, la profesión de historiador estaba estrechamente vinculada al Estado-nación y a sus ideales. En el contexto de la estructura nacional, la historia tenía una función claramente pedagógica e integradora y representaba un papel importante en la escuela. Los mitos nacionales que se habían creado tenían un carácter organicista y tenían el propósito social de ubicar tópicos y temas indispensables en la fundación del Estado-nación (Miralles Martínez & Alfageme González, 2013).

Más elocuente aún fue la actitud de los historiadores durante la Primera Guerra Mundial, en la que se convirtieron en los garantes de un apoyo científico necesario para desacreditar al enemigo y arrastrar a la población tras ellos (Bauvois-Cauchepin, 2002). Esto provocó al mismo tiempo una reducción del marco geográfico y temático, un finalismo historiográfico que limitó todo lo que no hiciera un elogio o justificación explícita de la nación y, sobre todo, una exclusión de amplios sectores sociales que no encajaban en realidad en las propuestas unificadoras del modelo nacional, especialmente en lo que se refiere al modelo educativo. Desde el punto de vista de la enseñanza y la didáctica, de hecho, la historia fue una disciplina que se estableció en diferentes niveles educativos, con el objetivo político de difundir esa interpretación de la historia nacional a estratos sociales cada vez más amplios. Los objetivos educativos y el valor social de este tipo eran: conocer el pasado nacional para comprender el presente, crear en los alumnos un sentido cívico de aceptación de ese presente regido por el estado liberal, e inculcar un sentimiento patriótico de defensa de la nación constituido por los hitos gloriosos de su pasado (Wineburg, 2010).

Con algunas excepciones, fue después de la Primera Guerra Mundial cuando el modelo de historiador nacional entró en crisis y, por tanto, se buscó una nueva referencia en la que basar la utilidad del historiador. El historiador, en un proceso creciente de consolidación profesional, inició así un proceso de aislamiento que le habría llevado a tener un papel destacado en las universidades, donde obtuvo un espacio propio y un público, formado por los estudiantes, y el papel de educador social fue abrazado por otras disciplinas, más proclives a combinar acción y ciencia (Caspistegui, 2003). Esto hizo que el historiador se centrara más en la investigación y la enseñanza, que se convirtieron en los pilares democratizadores de la educación universitaria. Sin embargo, las cosas eran muy diferentes cuando se trataba de la enseñanza no universitaria. La reflexión didáctica, de hecho, quedó reducida a un rango inferior al de la enseñanza superior, fuera de la investigación científica y de la universidad; y la enseñanza de la historia siguió siendo un mero conocimiento mnemotécnico.

La historia recobró entonces su vigor a partir de los años 60, pero no tanto en su prestigio disciplinar como en su atractivo popular. El historiador, también gracias al impacto de las corrientes posmodernas y de la Historia Pública, se convirtió en un profesional, en una figura pública, comenzó a romper su aislamiento, en gran medida demandado por un público ávido de nuevas referencias, de identidad, de justicia, de conocimiento o de curiosidad (Martin & Kean, 2013; Sayer, 2015). Así, surgieron nuevas formas de expresión historiográfica y, por tanto, nuevas exigencias para el historiador, que a veces se ve tentado a abandonar, aunque sea momentáneamente, los refugios de la academia y la universidad. Sin embargo, este enfoque excluía a algunos docentes del consenso de los historiadores profesionales, limitados en sus posiciones y en clara búsqueda de la certeza científica. De este modo, el abismo entre una historia popular y una académica, que en cierta medida ya había comenzado en el siglo XIX, se incrementó en la segunda mitad del siglo XX. Desde el punto de vista educativo, muchos

países europeos fueron testigos de experimentos innovadores, que a menudo fueron interrumpidos por las administraciones estatales (Dumoulin, 2003).

De este modo, la situación heredada de la posguerra ha dejado la enseñanza de la historia y la función del historiador en una situación de ambigüedad y peligro (Prats Cuevas, 2016). Por un lado, se reconoce un cierto intento de experimentación e innovación de las prácticas, que se manifiesta en el ámbito académico en los planteamientos historiográficos derivados del giro posmoderno y en el ámbito escolar en las numerosas experiencias de enseñanza activa; por otro lado, se ha rastreado en los círculos universitarios un marcado retroceso de muchos profesores hacia las certezas positivistas, que se refleja en las opciones docentes tradicionales y transmisivas. Aunque no faltan experiencias virtuosas de conexiones entre la historia académica y la escolástica en una perspectiva de construcción de un nuevo paradigma historiográfico, como demuestran el proyecto *Historia a Debate* (Barros, 2014) y los proyectos del *Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt)* de la Universidad de Bolonia, Italia (Borghi & Dondarini, 2019). En esta visión, el historiador, como intelectual, debe ser el primer agente encargado de cuestionar el nacionalismo patriótico, el pensamiento corporativo y los sentimientos de superioridad de clase, racial o sexual; el creador de un imaginario que reconstruya o redefina la realidad social en la que vive; una guía social capaz de dotar al ciudadano de una conciencia histórica y de una actitud crítica; una guía moral capaz de iluminar e indicar nuevos caminos, nuevas formas de ser y de vivir; pudiendo representar un papel de mediador y traductor entre diferentes manifestaciones culturales (López Civeira, 2008).

Así, la evolución histórica e historiográfica también ha influido fuertemente en la concepción que los historiadores y profesores de todos los niveles tienen sobre la historia (Manjón Esteban, 2011).

En el contexto actual, que comenzó a gestarse entre finales de los años 60 y mediados de los 70, cuya novedad radica en los ordenadores; los medios de comunicación ubicuos y móviles; la ingeniería genética; los mercados financieros globales; la economía capitalista interconectada que abarca todo el planeta y no sólo algunos de sus segmentos; en la hegemonía del estilo de vida urbano; en la desaparición del comunismo y de la Unión Soviética; en el ascenso de Asia-Pacífico como socio conjunto en la economía global; en el desafío general al patriarcado; y en la conciencia universal de la conservación ecológica, la historia tiene una importancia capital.

A pesar de las dificultades asociadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia (a menudo ha sido objeto de uso y abuso por parte del poder, las metodologías de enseñanza suelen ser transmisivas y pasivas, se requiere un alto nivel de formalización conceptual y conocimiento terminológico), el conocimiento histórico permite, desde un punto de vista colectivo, educar en la comprensión del presente; en valores; en el desarrollo de habilidades cognitivas y estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro; en el abordaje de problemas sociales relevantes; profundizar en una ciudadanía democrática; a la puesta en valor, disfrute, defensa y conservación del patrimonio cultural; y, finalmente, al desarrollo de una conciencia de globalidad temporal (Prats Cuevas, 2017); y, desde el punto de vista individual, a desarrollar las capacidades intelectuales relacionadas con lo que en los círculos anglosajones se define como pensamiento histórico, es decir, el proceso creativo que historiadores, profesores de historia y alumnos llevan a cabo para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas (Seixas, 2006; Lévesque, 2008; Peck & Seixas, 2008; Wineburg, 2010; Santiesteban Fernández, 2010; Seixas & Morton, 2012).

Por ello, a través del estudio de la historia, se pretende ayudar a los alumnos a comprender las cuestiones que afectan a su vida cotidiana, como condición necesaria para iniciar procesos de concienciación ciudadana que les animen a razonar, cuestionar y criticar; a

rechazar los modelos sociales basados en la desigualdad y la exclusión, promoviendo valores que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa e implicando conscientemente a los futuros ciudadanos en la transformación de la sociedad; tratar la información de forma crítica, emitiendo juicios de valor, distinguiendo entre opiniones y prejuicios, entre descripciones y valoraciones, sintetizando la información, haciendo deducciones y, en definitiva, emitiendo juicios sobre temas controvertidos y debatidos; orientar el planteamiento de problemas sociales globales y fundamentales, en cuyo contexto se pueden entender otros de carácter parcial y local, buscando su génesis y explicación histórica; educar en la democracia en un sentido amplio y profundo; educar en la valorización, salvaguarda y conservación del patrimonio cultural porque el trabajo sobre el patrimonio vincula el presente con el pasado y facilita el desarrollo de métodos de análisis histórico (Miralles Martínez et al., 2017). El estudio de la historia contribuye así al desarrollo de las facultades intelectuales, entre ellas: establecer el sentido histórico, utilizar las fuentes primarias, identificar la continuidad y el cambio, analizar las causas y las consecuencias, afianzar la perspectiva histórica y, finalmente, comprender la dimensión ética de las interpretaciones historiográficas (Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2011).

En este contexto, las motivaciones y concepciones sobre la historia que han surgido de las aportaciones más recientes en el campo de la didáctica han sido transpuestas en varias formas por el Ministerio y los órganos legislativos a la hora de dictar las normas que guían a los centros escolares.

En el primer ciclo educativo, la enseñanza de la historia está regulada por el decreto n° 254 de 16 de noviembre de 2012 titulado *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, coloquialmente llamado *Indicazioni nazionali*, al que siguió en 2017 el documento de profundización *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. El texto (Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo

della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012), que señala la historia como la disciplina en la que se aprende a conocer e interpretar hechos, acontecimientos y procesos del pasado, destaca la importancia de la historia europea y humana en la formación de los alumnos como futuros ciudadanos, desde una perspectiva inter y transdisciplinar. Las normas nacionales, por tanto, subrayan la importancia de la enseñanza de la Ciudadanía y la Constitución asociándola al ámbito histórico-geográfico. Estos aspectos del conocimiento de la Constitución, de las formas de organización política y administrativa, de las organizaciones sociales y económicas, de los derechos y deberes de los ciudadanos pueden ser confiados al profesor de historia. Al patrimonio se le reserva un papel importante, ya que el estudio de la historia, junto con la memoria de las generaciones vivas, la percepción del presente y la visión del futuro, contribuye a formar la conciencia histórica de los ciudadanos y los motiva a un sentido de responsabilidad hacia el patrimonio y los bienes comunes. En cuanto a la distribución de los conocimientos históricos por niveles escolares, la historia general en la escuela primaria pretende ayudar a los alumnos a descubrir el mundo histórico a través de la construcción de un sistema de conocimientos sobre los marcos históricos de las civilizaciones o sociales, sin dejar los hechos históricos fundamentales. En la escuela secundaria, el desarrollo del conocimiento histórico también se referirá a los procesos, transformaciones y acontecimientos que han conducido al mundo actual.

En particular, a la escuela primaria se le asignan conocimientos históricos que abarcan el período que va desde la aparición del hombre hasta la antigüedad tardía; a la escuela secundaria se le asignan conocimientos que abarcan el período que va desde la antigüedad tardía hasta principios del siglo XXI. El último año de secundaria se dedica al estudio de la historia del siglo XX. El efecto macroscópico de esta medida, sin embargo, ha sido la eliminación de la escuela primaria de la historia contemporánea, moderna y medieval: en la práctica los últimos 1.500 años de historia, condenando a los alumnos a acercarse a los grandes

temas sólo en el curso de la escuela secundaria. Además, las indicaciones subestiman el supuesto esencial de que, para un país como Italia, la cultura histórica tiene una importancia capital, necesaria para comprender, respetar y proteger el formidable patrimonio del que somos depositarios, también por las llamadas a la comparación y al diálogo inducidas por el imparable desarrollo de una sociedad multiétnica, multicultural y multirreligiosa. Las directrices ministeriales posponen la enseñanza de la Edad Media, la historia moderna y la historia contemporánea a los centros de enseñanza secundaria, privando a los escolares de herramientas cognitivas indispensables, confiando estas delicadas tareas sólo al tiempo dedicado a la "educación en la convivencia civil".

La arquitectura de los programas del segundo ciclo de enseñanza está regulada por tres decretos presidenciales publicados en la *Gazzetta Ufficiale* (Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto- legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010; Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, 2010). En cuanto a la historia, los elementos que destacan son los siguientes: el último año dedicado exclusivamente al estudio del siglo XX y, en segundo lugar, la elección de fusionar la historia y la geografía en los dos primeros años de los institutos. Sin embargo, en las escuelas técnicas y de formación profesional se suprimió la enseñanza de la geografía. Al final del curso de bachillerato, se espera que el alumno conozca principalmente los acontecimientos relacionados con Italia y Europa: los dos primeros años se dedicarán al estudio de las civilizaciones antiguas y de la Alta Edad Media. El tercer y cuarto año se dedican al estudio del proceso de formación

de Europa y su apertura a una dimensión global entre la Edad Media y la Edad Moderna, en el periodo cronológico que va desde el siglo XI hasta el umbral del siglo XX. El último año se dedica al estudio de la época contemporánea, desde el análisis de las premisas de la Primera Guerra Mundial hasta la actualidad. Sin embargo, una lectura en profundidad de los temas considerados esenciales revela que se trata de un enfoque marcadamente eurocéntrico y que los llamados "núcleos temáticos" y "temas cruciales" que componen la lista de contenidos proceden todos de la historia europea. Se reserva también un espacio para el tema de la ciudadanía y la Constitución republicana. En los centros de enseñanza técnica y profesional se hace más hincapié en la importancia de las habilidades y competencias que en los liceos. En los centros de enseñanza técnica y profesional, el profesor de historia contribuye a que los alumnos alcancen al final del curso de cinco años unos resultados de aprendizaje que les permitan situar los descubrimientos científicos y las innovaciones tecnológicas en una dimensión histórica, cultural y ética, en la conciencia de la historicidad del conocimiento; analizar críticamente la contribución de la ciencia y la tecnología al desarrollo de los conocimientos y los valores, al cambio de las condiciones de vida y a las formas de fructificación cultural; reconocer la interdependencia entre los fenómenos económicos, sociales, institucionales y culturales y su dimensión local/global; establecer vínculos entre las tradiciones culturales locales, nacionales e internacionales, tanto en una perspectiva intercultural como a efectos de movilidad de estudios y de trabajo; ser consciente del valor social de la propia actividad, participando activamente en la vida civil y cultural a nivel local, nacional y comunitario; evaluar los hechos y orientar el propio comportamiento sobre la base de un sistema de valores coherente con los principios de la Constitución y las cartas internacionales de derechos humanos; reconocer los aspectos geográficos, ecológicos y territoriales del entorno natural y antrópico, las conexiones con las estructuras demográficas, económicas, sociales y culturales y las transformaciones que se han producido a lo largo del

tiempo. En cuanto a las introducciones específicas de los dos primeros años, hay una fuerte referencia a la contemporaneidad también en el tratamiento de la historia antigua y medieval. Para ambos tipos de institutos, el objetivo es permitir a los estudiantes, al final de los dos primeros años de la enseñanza técnica, atribuir un significado de forma interdisciplinaria a los principales componentes históricos del mundo contemporáneo comparando los aspectos y procesos actuales con los del pasado, captar el componente histórico de los problemas ecológicos del planeta, establecer conexiones entre los procesos de desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología, comprender la relevancia histórica de la dinámica actual de movilidad y difusión de la información, las culturas y las personas. La lista de conocimientos, prácticamente idéntica para ambos institutos, es muy peculiar: mientras que, en el curso de dos años, como hemos visto, había una cierta cantidad en común con los liceos, esta vez la diferencia es profunda, probablemente para marcar el diferente enfoque que se pretende dar a la enseñanza de la historia. No hay, pues, acontecimientos o hechos bien definidos, sino referencias a fenómenos muy generales, como, por ejemplo, para el segundo bienio, “principales persistencias y procesos de transformación entre el siglo XI y el siglo XIX en Italia, en Europa y en el mundo; evolución de los sistemas político-institucionales y económicos, con referencias a los aspectos demográficos, sociales y culturales; principales persistencias y cambios culturales en los ámbitos religioso y laico; innovaciones científicas y tecnológicas: factores y contextos de referencia; el territorio como fuente histórica: tejido socioeconómico y patrimonio ambiental, cultural y artístico; aspectos de la historia local como configuraciones de la historia general”.

Sin embargo, aunque los esfuerzos normativos en el ámbito de la enseñanza de la historia en las escuelas italianas, originados y/o apoyados por estudios académicos e investigaciones científicas, intentan señalar el camino hacia lo que comúnmente se acepta como una adecuada enseñanza de la historia, el resultado de tales disposiciones es a menudo

ignorado, descuidando aspectos ligados a la viabilidad del camino indicado, al grado de concienciación adquirido en el ámbito de la educación ciudadana activa y a la formación de los futuros profesores (Cajani, 2014; Valleri, 2014).

Por ello, indagar en las percepciones de los estudiantes universitarios, especialmente de Ciencias de la Educación Primaria, o sea futuros profesores, permite conocer estos elementos y tener una perspectiva de investigación orientada a cambiar las prácticas y estrategias de enseñanza, poniendo de manifiesto las fortalezas y debilidades en los hábitos relacionados con la enseñanza de la historia.

En este sentido, los resultados obtenidos del análisis de las 167 respuestas al *Cuestionario sobre la percepción de los estudiantes universitarios sobre la enseñanza de la Historia* revelan una serie de reflexiones ambivalentes.

Por un lado, la mayoría de los encuestados demostraron un buen grado de conocimiento teórico y epistemológico sobre el tema. Parece bien establecida la noción de que la historia es una disciplina basada sobre todo en el conocimiento de los acontecimientos del pasado, las fuentes y su interpretación, que el método histórico juega un papel fundamental en los planes de estudio y que el uso de las nuevas tecnologías, sin llegar a ser omnipresente, puede ayudar a mejorar el conocimiento histórico. Las habilidades de lectura, memorización y comprensión no son las únicas competencias que necesitan los alumnos para aprender historia de forma provechosa y, en contra de las normas que hacen hincapié en las historias nacionales, los encuestados no están en absoluto convencidos de que la historia deba basarse en los principales acontecimientos relacionados con el origen y la consolidación de la nación.

Sin embargo, si por un lado se reconoce que la historia depende de la interpretación de las fuentes, del análisis de los datos se desprende que a menudo falta el siguiente paso, lo que lleva a la reflexión de que toda exégesis de las fuentes es ciertamente subjetiva, ya que cada persona interpreta las huellas del pasado según su propia escala de valores y sensibilidad, sus

conocimientos previos y, en general, según las características del individuo y de la sociedad en la que vive. Esta toma de conciencia no conduce a una relativización exasperada de la disciplina histórica, ya que las fuentes deben ser cuestionadas con rigor y según el principio de fiabilidad, sino a una toma de conciencia de que la historia no es una materia inmóvil, escrita en el libro de texto para la eternidad, sino en movimiento, abierta, flexible y con infinitas posibilidades didácticas.

En cuanto a la finalidad de la enseñanza de la historia, los futuros profesores manifestaron ser muy conscientes de la importancia de la historia. En efecto, según su percepción, es fundamental sobre todo comprender el presente, educar en valores sociales y cívicos y conocer los métodos de construcción y explicación de los hechos históricos, pero también conocer el origen y la consolidación de la nación (en ligera contraposición a lo subrayado hace unas líneas) y, en un grado algo menor, desarrollar habilidades educativas de vocabulario, cronología y léxico.

Entre las metodologías de enseñanza, según la concepción de los encuestados, el uso de temas clave de interés actual y social para conectar el pasado y el presente y el uso de viajes educativos representan las estrategias que deberían implementarse mayormente durante la enseñanza de la historia. También se favorece el visionado de películas y documentales históricos, la resolución de problemas históricos mediante la investigación, la selección y el tratamiento de las fuentes y el estudio de casos históricos concretos, en los que los alumnos deben investigar y presentar los resultados. Estas metodologías exigen una cierta participación activa y crítica de los alumnos, a los que se les pide que trabajen con diferentes tipos de fuentes en un contexto de taller. La metodología frontal de explicación del profesor y el uso del libro de texto de historia no se consideran adecuados.

Sin embargo, en cuanto a las herramientas a adoptar en la práctica docente, sólo se valoran muy positivamente las fuentes, los elementos patrimoniales, incluidos los museos, y

las fuentes cinematográficas y audiovisuales. El uso de Internet, los periódicos y los medios de comunicación en general, el uso de apuntes, novelas y revistas históricas y el estudio de las fiestas y tradiciones locales se consideran parcialmente adecuados. Totalmente inadecuados, en cambio, son los videojuegos o los cómics: en la percepción de los universitarios, estas herramientas son ineficaces, si no inútiles, para el estudio de la historia.

Este planteamiento sugiere una reflexión similar a la que se desprende del análisis de los datos sobre el sentido de la historia. Aunque los estudiantes entrevistados afirmaron que la interpretación de las fuentes es una actividad fundamental para enseñar historia, algunos tipos de fuentes quedan excluidos, como el patrimonio inmaterial, las novelas o incluso los cómics y los videojuegos. Por el contrario, las fuentes, consideradas como las huellas que deja el pasado al desarrollarse la historia, son infinitas, ya que todo es historia, incluso nuestra propia existencia. Por lo tanto, todas las manifestaciones naturales o antropogénicas pueden caer bajo el concepto de fuente y pueden ser utilizadas en la práctica didáctica de la enseñanza de la historia.

En el contexto general de la activación y la participación en la formación del pensamiento crítico, los futuros maestros sostienen que los métodos más adecuados para poner a prueba los objetivos de aprendizaje de la historia son las estrategias que implican el razonamiento causal, el trabajo de investigación, también de historia local, según los principios del método histórico y, en un grado algo menor, la redacción de ensayos que desarrollen procesos históricos amplios. Se considera inadecuado el uso de preguntas cortas sobre acontecimientos históricos y pruebas cruzadas.

La percepción que tienen los alumnos de la historia, su enseñanza y sus métodos de evaluación parecen, pues, apoyar la visión de una historia firmemente anclada en las fuentes y su interpretación, cuyo objetivo es comprender el presente y educar a la ciudadanía activa. Aunque con cierta incertidumbre epistemológica, en la visión de los futuros profesores la

historia debe enseñarse a través de metodologías activas, que involucren y hagan protagonistas a los alumnos en la construcción de su conocimiento. En este sentido, incluso los métodos de verificación deseados resultan ser los que favorecen el pensamiento crítico y el razonamiento causal adoptando el método histórico también en la investigación de la historia local.

Sin embargo, a pesar de las ambiciones y percepciones inherentes a la importancia de la historia, los estudiantes universitarios de educación primaria han tenido que enfrentarse en su mayoría a un modelo educativo en la escuela secundaria que es profundamente diferente del concebido y deseado.

Se trata de un esquema educativo que privilegia la lección frontal, unidireccional y, por lo tanto, poco estimulante del profesor, donde la principal tarea de los alumnos es tomar notas de forma pasiva. Se deja poco o ningún espacio para el debate, la comparación, la interpretación de las fuentes y el descubrimiento del patrimonio; y el examen se suele superar memorizando acríticamente los contenidos.

En conclusión, por tanto, estos resultados que reflejan la percepción que los estudiantes universitarios de Educación Primaria tienen del concepto de historia y de su enseñanza, nos permiten hacer algunas consideraciones, destacando también los límites y las posibilidades de futuras investigaciones. Aunque los futuros profesores han conocido la didáctica tradicional en sus experiencias anteriores, en general consideran que la historia tiene una importancia fundamental durante la práctica docente activa para educar a ciudadanos responsables y conscientes. Esta reflexión, tal vez provocada por el tipo de enseñanza que se ha impartido en la escuela secundaria, sugiere que probablemente, por un lado, existe un cierto desfase entre la teoría y la práctica de la enseñanza, entre el deseo de tratar la historia en el aula de forma participativa y las dificultades de diferente índole a las que se enfrentan los profesores a diario en el contexto escolar, como la petición de completar el programa de conocimientos o las complejidades de llevar a cabo una enseñanza integrada con los compañeros; por otra parte, la

gran dispersión de las respuestas relativas a los recuerdos de la experiencia escolar sugiere que hay situaciones muy variadas, que van desde la lección frontal más clásica hasta el taller de historia. Tal vez, estos datos podrían anunciar una lenta toma de conciencia del profesorado hacia posiciones menos positivistas y más vinculadas al diálogo, la comparación, el debate y la interpretación de las fuentes en clave participativa y activa (Galletti, 2020, 2021).

Los resultados parecen revelar que la historia desempeña a menudo un papel marginal en la educación y la formación de las jóvenes generaciones. Sin embargo, una enseñanza de la historia de calidad es fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias críticas y de razonamiento vinculadas al desarrollo de una ciudadanía activa, responsable y participativa. Esta sensación se ve confirmada en parte por los documentos ministeriales – elaborados tras una serie de reformas no siempre acertadas – que conceden un espacio limitado a la enseñanza de la historia de calidad y por el análisis de los resultados obtenidos en el *Cuestionario sobre la percepción de la enseñanza de la historia por parte de los estudiantes universitarios*, en el que los entrevistados afirmaron que rara vez recibieron durante la educación secundaria una enseñanza de la historia centrada en los conceptos de responsabilidad, activación, criticidad y ciudadanía activa. Según la encuesta, las causas de este empobrecimiento parecen residir, por un lado, en el uso incorrecto del libro de texto y, por otro, en la práctica docente del profesor.

Para contrastar o desmentir, pero sobre todo para profundizar en estos primeros resultados, se decidió elegir un tema de historia medieval – en concreto, la formación de los estados regionales en Italia durante la Baja Edad Media –, e investigar las concepciones y metodologías de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria mediante el análisis de los libros de texto más utilizados en el área metropolitana de Bolonia y de los resultados recogidos en un cuestionario administrado directamente a 99 profesores de secundaria.

En primer lugar, es necesario recordar que el término "Edad Media" se refiere a una de las cinco épocas en que se divide convencionalmente la historia. Con una duración aproximada

de un milenio, se entiende que sus límites se sitúan entre los siglos V y XV de nuestra era. El término se acuñó en la época humanista para denigrar la época precedente, a caballo entre el clasicismo grecorromano y el florecimiento de la cultura en el seno del naciente Renacimiento, pero también tuvo otras connotaciones en épocas posteriores.

Sin embargo, aunque la Edad Media, por un lado, tiene un cierto encanto, a menudo se estereotipa; por otro lado, a menudo se malinterpreta y no es raro escuchar, en tiempos de crisis y dificultades, que estamos en los albores de “una nueva Edad Media”, convirtiéndose así en sinónimo de una época oscurantista, brutal, dominada por fuerzas irracionales y caracterizada por la ausencia de los derechos civiles más básicos (Di Carpegna Falconieri, 2015).

Fue entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del XIX que la cultura europea, en el nuevo clima romántico, valoró positivamente la Edad Media: no porque se alejase del tópico de las tinieblas, sino porque la imagen ya estereotipada de la época atrajo a los románticos, empeñados en redescubrir el lado apasionado, irracional y oscuro del hombre y su historia. Para muchos estudiosos, la Edad Media, una época de fe, espíritu y sentimientos, se convirtió en un lugar privilegiado para la reacción contra la racionalidad de la Ilustración. La fe cristiana se revalorizó y el sentimiento de la inevitabilidad del tiempo hizo que se eligieran las ruinas de castillos e iglesias como tema de las pinturas, mientras que las aventuras de damas, caballeros y príncipes se convirtieron en el tema de las novelas históricas y las obras literarias (Senatore, 2018).

La cultura romántica también buscó las raíces del espíritu nacional en la Edad Media. En Alemania, las sugerencias que habían valorado el vigor de los pueblos germánicos, contraponiéndolos a la blandura de los latinos del bajo imperio, fueron retomadas y llevadas a consecuencias extremas, y con los filósofos románticos se implantó un auténtico giro nacionalista en la cultura: la cultura alemana del siglo XIX revalorizó, por tanto, la Edad Media

precisamente por haber visto a los pueblos germánicos convertirse en protagonistas de la historia europea (Sergi, 2001).

Hoy en día, la visión actual de la Edad Media en el ámbito académico avanza hacia su desmitificación, de hecho, la Edad Media, que desde su invención ha sido tratada en términos unívocos, no se presta a ser tratada como una unidad.

Precisamente, la Edad Media es un periodo de encuentros e intercambios entre diferentes culturas; un periodo que no tiende a dividir, sino que a menudo une y asimila experiencias distantes y aparentemente contrastadas. No es casualidad que, entre los intentos de definir la época medieval en su conjunto realizados en las últimas décadas, haya habido quienes la han definido como un contenedor y quienes han propuesto calificarla como una época de experimentación, es decir, de búsqueda, en todos los campos y en todas las direcciones, de muchas soluciones posibles a los problemas de la convivencia civil, social, institucional y religiosa; una época formada por la política y los modelos institucionales, las relaciones sociales y económicas, las expresiones culturales y artísticas, los conocimientos técnicos, las formas diferentes y polifacéticas de la vida cotidiana (Tabacco, 1993; Montanari, 2002).

Entre los numerosos temas de la historia medieval, se decidió abordar el tema de la formación de los estados regionales italianos de la Baja Edad Media, un elemento relevante para la historia europea y mundial, cuyos resultados han dejado un profundo legado también en la sociedad italiana actual y que en las últimas décadas ha visto ampliarse, en consonancia con la evolución historiográfica, los artículos y las aportaciones académicas (Bellabarba, 2020; Ferente, 2020).

De hecho, la Italia del Renacimiento y sus culturas políticas y sociales son un tema controvertido, pero al mismo tiempo crucial, en la historiografía occidental sobre el Estado en la Baja Edad Media y la primera Edad Moderna. Las innovaciones políticas, económicas y

culturales introducidas tanto por el humanismo cívico como por el pensamiento político de la época, la cultura empírica y las redes comerciales y sociales de mercaderes y banqueros, los logros literarios y culturales-artísticos, a menudo míticos, de Giotto, Miguel Ángel, Petrarca y Ariosto han sido siempre considerados por los estudiosos como las etapas más significativas en el camino hacia la modernidad. Sin embargo, la debilidad política de la península italiana la apartó aparentemente del camino hacia el llamado “Estado moderno”, dejando así a las repúblicas, principados e instituciones italianas sólo un papel marginal en la evolución de la identidad política europea en el periodo comprendido entre los siglos XV y XVII.

Esta paradoja, es decir, la coexistencia de una fuerza y una debilidad del sistema político italiano en el contexto de los Estados del Renacimiento está profundamente arraigada en el debate histórico reciente y se apoya en dos mitos historiográficos de peso similar.

Por un lado, está la convicción generalizada, a menudo transpuesta también en los libros de texto, de que era una Italia compuesta por ciudades (Najemy, 2004). Este enfoque, que se remonta al clima político y social del siglo XIX y que deriva de una visión nacionalista desarrollada para dar legitimidad histórica a la fundación de la identidad nacional, está bien ejemplificado por Carlo Cattaneo, que en 1858 escribió un ensayo titulado *La città considerata come principio ideale delle istorie italiane*, y que vio precisamente en el contexto urbano y en su "capacidad de someter económica y políticamente al territorio, en el denso intercambio entre la *civitas* y el *contado*, el valor profundo y duradero de la experiencia municipal, el legado transmitido a la posteridad" (Gamberini, 2009, pag. 30). De ello se desprende que las inspiraciones del patriota fueron sobre todo políticas y que, por tanto, en su reconstrucción se evocaron los caracteres de la relación ciudad-campo y lo que surgió - sobre todo para los siglos inferiores de la Edad Media - fue un cuadro hecho de sugerencias, de impresiones, que sin embargo no se tradujo en una adecuada investigación historiográfica.

La segunda gran narrativa, en cambio, se centra en el modelo elaborado por Federico Chabod (1967) a partir de las reflexiones de Max Weber sobre un prototipo de "Estado renacentista" formado por funcionarios e instituciones que garantizaban el monopolio del uso de la fuerza, la uniformidad y la centralización, y que en los años Cincuenta proporcionó la primera lectura exhaustiva de la Italia bajomedieval y de principios de la modernidad con el objetivo de designar una posible vía italiana para la formación del Estado moderno.

En las décadas siguientes, dos momentos fueron cruciales para distanciarse de los mitos historiográficos mencionados. En la década de 1970, se introdujo en el panorama historiográfico italiano una visión dualista de la política tomada de la historia constitucional alemana (Rotelli & Schiera, 1974). Según este enfoque, el término clave es "Estado por clases" (*Ständestaat*), que indicaría el sistema de gobierno caracterizado por la existencia de centros de poder diferenciados y por el hecho de que no había una voluntad pública y soberana que se impusiera a los intereses particulares; dentro de este sistema, las grandes decisiones administrativas, legislativas y, sobre todo, fiscales se tomaban sobre la base de negociaciones y acuerdos entre el soberano y las clases - clero, gran y pequeña nobleza, burguesía, ciudades - representadas en las asambleas por delegados que formulaban protestas, hacían valer sus derechos, formulaban consejos y se declaraban dispuestos a colaborar con el príncipe. En este sentido, se destacó que el poder público desarrolló una actitud de control más eficaz, no absorbiendo o eliminando los diversos y extendidos poderes arraigados en el territorio, sino sobre todo utilizando pactos y acuerdos recíprocos. El príncipe o quien ejercía el control sobre el territorio ostentaba, de hecho, un poder discontinuo, dominando sólo sobre una parte de este, y a menudo a través de continuas mediaciones entre las diversas instituciones superpuestas en las diferentes entidades territoriales, ya sean comunidades rurales, señores, ciudades sometidas u otras (Chittolini, 1979b, 1979b; Fasano Guarini, 1978).

Al mismo tiempo, y en las décadas siguientes, el debate sobre los orígenes del Estado se animó en toda Europa, como demuestran tanto los proyectos de investigación en el marco de la *European Science Foundation (The Origins of the Modern State in Europe, 13th to 18th Centuries, 1999)* y del CNRS (Genet, 1985; Genet & Vincent, 1986; Genet, 1987, 1990; Coulet & Genet, 1990), como una importante conferencia celebrada en Chicago en 1993 (Chittolini et al., 1994), que ofrecieron importantes puntos de referencia a la historiografía italiana. En particular, los estudios realizados hasta ahora por el grupo coordinado por Jean-Philippe Genet se han centrado en los aspectos culturales e ideológicos de la génesis de los Estados, las relaciones entre el Estado y la Iglesia, las políticas fiscales, las ciudades y las burguesías, las aristocracias, las carreras de los funcionarios, el derecho y la teología. Las investigaciones han trasladado los orígenes del Estado moderno a finales del siglo XII, apoyando la tesis de una profunda continuidad entre el mundo feudal y las formaciones estatales de la Baja Edad Media, hasta el punto de suponer que el Estado moderno surgió precisamente allí donde se había desarrollado el feudalismo.

Así, en 1996, una conferencia dedicada al Estado territorial florentino (Zorzi & Connell, 2002) ofreció la oportunidad de reunir y sintetizar algunas líneas de investigación, entre ellas el análisis de las prácticas de poder, de las facciones y de las redes clientelares, de las relaciones informales de influencia y autoridad, de la gracia o del servicio, y de centrar la atención en un gran número de cuerpos sociales y actores políticos. Según este enfoque, la dinámica de la construcción del Estado y el crecimiento del gobierno resultó ser más paternalista que autoritaria, más recíproca que vertical; además, este modelo no implicaba exclusivamente estructuras formalizadas de gobierno e instituciones que sólo se diferenciaban en el propósito y la escala de influencia, sino también actores y prácticas que no derivaban necesariamente de la esfera pública, como las clientelas aristocráticas o las facciones.

En conclusión, las investigaciones de las últimas décadas, si bien adoptan puntos de vista diferentes, coinciden en subrayar el carácter pluralista y policéntrico de la organización del poder entre la Baja Edad Media y la Primera Edad Moderna: La formación de una entidad política llamada Estado ya no se describe, pues, en términos de "afirmación" o "advenimiento" de un poder superior que elimina a todos los demás competidores, sino más bien como un "proceso" largo y tortuoso, hecho de mediaciones, reconocimientos, relaciones de poder complejas entre diferentes sujetos políticos y sociales, incrustados en un concepto abierto de autoridad y estructuras de poder; de marcos y modelos políticos.

En este contexto, las aproximaciones de la historiografía a la construcción de modelos de Estado a finales de la Edad Media han sido diversas. Entre los temas más recientes e innovadores de la investigación historiográfica se encuentran: el papel de los centros urbanos y las comunidades rurales; las perspectivas relacionadas con las facciones y los partidos; los lenguajes del poder; el papel de las mujeres; los cargos oficiales; la administración de justicia, el arte de la diplomacia y el desarrollo económico (Gamberini & Lazzarini, 2014).

Para comprender si las nuevas adquisiciones historiográficas sobre el tema han sido acogidas por los libros de texto (o sea, las herramientas didácticas de apoyo al profesorado más difundidas), y cómo lo han sido, hemos analizado las unidades didácticas referidas al estado del Renacimiento de los 18 libros de texto de secundaria más utilizados en el área metropolitana de Bolonia.

El manual de historia es, como se ha visto, la principal herramienta didáctica del docente de historia según los resultados del cuestionario sobre la percepción de la historia de los futuros maestros. De hecho, como señala Martínez Bonafé (2006), el libro de texto es, ante todo, una herramienta de trabajo, un recurso para facilitar la asimilación de los conocimientos ya elaborados; su principal ventaja radica en que, como señala López Hernández (2007), es un compendio de conocimientos que contiene un temario capaz de servir de referencia a los

requisitos mínimos del currículo. Esta garantía ha hecho que los manuales escolares gocen de una salud excepcional; no en vano se han adaptado a las nuevas tecnologías para hacerse más atractivos: CDs, libros digitales o electrónicos, por ejemplo (Vassiliou & Rowley, 2008). Como señala Parcerisa (1996), los libros de texto constituyen los materiales curriculares con mayor impacto cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de los alumnos en el aula. Sin embargo, el problema es que, a pesar de los cambios de formato, suelen mantener una estructura prácticamente idéntica desde al menos principios del siglo XX (Hidalgo Herrera, 2014).

De los libros de texto más utilizados en el área metropolitana de Bolonia, 7 se utilizan exclusivamente en los liceos (38,9%); 7 se utilizan exclusivamente en los institutos técnicos y profesionales (38,9%); y 4 se utilizan tanto en los liceos como en los técnicos y profesionales (22,2%). La investigación se adscribió al paradigma interpretativo. La metodología utilizada es cualitativa; se analizaron los discursos (texto escrito, imágenes, gráficos y tablas) de los textos escolares de la muestra. Se analizaron los discursos contenidos en los textos escolares y los datos obtenidos se organizaron en categorías (Bautista, 2011). Mediante el estudio de los libros de texto y la posterior evaluación de estos a través de las categorías, se pudo estudiar la función de los libros de texto de historia según seis aspectos: finalidad, motivación, corrección de la información, actividades y ejercicios, interdisciplinariedad y posibilidades de crecimiento, metodología y uso de fuentes.

Los resultados han llevado a conclusiones ambivalentes. Por un lado, los libros de texto están considerablemente desarrollados en lo que respecta a la explicación de los objetivos de la enseñanza, la motivación y las actividades en el aula. En efecto, parece haber una fuerte conciencia por parte de los autores del significado de las estrategias y ejercicios propuestos y de la utilidad del conocimiento histórico en un contexto de aprendizaje; además, los libros de texto estimulan el deseo de aprender y para lograr este objetivo presentan algunos factores relevantes, entre ellos un diseño gráfico atractivo, contenidos claramente presentados que

estimulan la curiosidad y propuestas de trabajo integradoras; por último, los libros de texto permiten la posibilidad de estructurar las actividades de clase mediante la capacidad de modularlas según las necesidades de la clase, adaptándose a ritmos, secuencias o actividades diversas de forma no forzada, utilizando en ocasiones ejercicios mnemotécnicos-repetitivos y crítico-analíticos, gracias también al uso de fuentes. De este modo, es posible utilizar el manual como una guía metodológica, dentro de la cual se pueden seguir diferentes caminos según el nivel de profundidad requerido.

Por otro lado, los aspectos relacionados con la corrección de la información, las posibilidades de crecimiento y los aspectos metodológicos están suficientemente desarrollados, pero no de forma óptima y, sobre todo, en lo que se refiere a los dos últimos componentes, de forma muy diferente según el tipo de escuela (instituto o instituto técnico/profesional) al que pretende llegar el manual.

El contenido de los manuales utilizados es casi siempre correcto (sólo dos veces de dieciocho, el 11,1%, se valoró el contenido como insuficiente), y a menudo la riqueza de la información es tal que podría ser más adecuada para un grupo de estudiantes universitarios; sin embargo, el contenido de la información no profundiza casi nunca, se limita a describir o ilustrar la historia político-institucional sin profundizar en aspectos vinculados a la historiografía más reciente. A veces, incluso el paradigma interpretativo general no está exactamente enfocado. Se puede deducir que los autores de los libros de texto analizados prefirieron, en su mayoría, mantener la narración en forma tradicional.

Los aspectos relacionados con la interdisciplinariedad y las fuentes, en cambio, se caracterizan por una marcada variabilidad de respuestas, que se debe al diferente tipo de itinerario al que se dirigen los libros de texto (un itinerario profesional o de liceo). Las fichas y los enfoques de otras materias curriculares son especialmente ricos y están bien elaborados en los manuales de los institutos técnicos y profesionales, que ven en la práctica, en la

comparación con la vida cotidiana, en la ciencia y las técnicas un vínculo con la realidad, también en la escuela. Las fuentes, casi siempre escritas y divididas en contemporáneas e historiográficas, son especialmente desarrolladas y numerosas en los libros de texto para los liceos, donde el análisis textual y literario es un aspecto importante del programa de enseñanza. A pesar de esta diferencia de usos, tanto la interdisciplinariedad como la presencia de fuentes son suficientemente valoradas.

En definitiva, los libros de texto analizados entre los más utilizados en el área metropolitana de Bolonia en el curso escolar 2020-2021 son herramientas excelentes, pero mejorables, para estimular, fomentar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela secundaria. Por un lado, exteriormente y desde el punto de vista de los principios, los manuales escolares son atractivos y tratan de motivar al alumno; y en este sentido también los ejercicios propuestos alimentan la implicación. Por otro lado, se podría mejorar la narración histórica de los hechos, que podría ser menos accidentada y vinculada en cambio a temas relevantes, tanto desde el punto de vista de los posibles puntos de encuentro con la vida cotidiana de los alumnos como de las investigaciones más recientes destacadas por la historiografía académica. También merecen ser revisados los aspectos relacionados con los vínculos entre las diferentes disciplinas y el uso de las fuentes. Una mayor presencia de estos temas aumentaría la implicación de los alumnos en el aprendizaje y les permitiría establecer conexiones interesantes y vitales con otras materias. Además, al trabajar sobre las fuentes, los alumnos se acercarían aún más al oficio de historiador, desarrollando el pensamiento y el razonamiento crítico, convirtiéndose en protagonistas de su propio conocimiento. Ampliando la comparación a nivel europeo, observamos a partir de una reciente investigación (Gómez Carrasco & Molina Puche, 2017), aunque centrada más en la edad moderna, que los libros de texto de secundaria franceses y españoles, así como los utilizados en Bolonia, están más centrados en una visión lineal del pasado. Los libros de texto extranjeros presentan una mayor

heterogeneidad temática (vida cotidiana, imágenes del poder, familia, conflictos sociales) - que, sin embargo, no siempre se corresponde con los temas realmente enseñados, como atestigua Sáiz Serrano (2010) – que la línea italiana, que privilegia una historiografía institucional. En concreto, según los investigadores, en los libros de texto españoles, la mayoría de los ejercicios se basan principalmente en la repetición de conceptos, hechos y fechas concretas y, en menor medida, en actividades de comprensión y aplicación de contenidos históricos. La reflexión es escasa, no hay actividades de empatía o de perspectiva histórica de forma compleja, casi no hay ensayos extendidos o ejercicios de redacción que exijan a los estudiantes tener habilidades narrativas sobre el pasado. En los libros de texto franceses, en cambio, los resultados muestran un tratamiento más exhaustivo de las competencias históricas, en particular en relación con las fuentes y las pruebas, los ejercicios de causa y consecuencia, el cambio y la continuidad. Hay una gran presencia de fragmentos de textos de la época, combinados con textos de historiadores. El enfoque nacional y urbano está muy desarrollado y, a menudo, la narración es cerrada y deja poco espacio para la interpretación de las fuentes, una característica que no suele encontrarse en los libros de texto italianos. La presencia de ejercicios que no incluyen la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos es un rasgo común a muchos de los libros de texto italianos analizados; y del mismo modo la presencia de fuentes no siempre refleja la centralidad del pensamiento interpretativo y la visión global, que se requeriría en el trabajo de los historiadores. Este es, sin duda, uno de los elementos clave a mejorar en los libros de texto: que el alumno reflexione sobre el discurso histórico oficial, dotándole de las herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para interpretar críticamente el pasado.

El libro de texto, por tanto, es la herramienta más utilizada por los docentes en la enseñanza de la historia, pero, al mismo tiempo, parece estar anclado a una visión historiográfica y a una metodología de verificación institucional, es decir, tradicional. Llegados a este punto es legítimo por lo tanto preguntarse cuánto y cómo se utiliza realmente en el aula.

Para responder a estas preguntas, para conocer el impacto del libro de texto en la práctica docente, así como la concepción de la historia, sus objetivos y las metodologías de enseñanza más utilizadas por los profesores de secundaria, se administró un cuestionario a 99 profesores de secundaria del área metropolitana de Bolonia, el mismo territorio de proveniencia de los manuales.

De la encuesta se desprende que los docentes entrevistados, a pesar de una relevante dispersión de las respuestas que denuncia una decisiva variabilidad de las mismas, poseen en general una excelente y a menudo consciente, pero mejorable, concepción epistemológica hacia la historia y su enseñanza. De hecho, la historia en sus respuestas se basa en las fuentes y su interpretación, el método histórico debe estar en la base del currículo escolar, las tecnologías pueden ser preciosas para la enseñanza de la historia, pero no son exclusivas. En este contexto, la lectura y la memorización de contenidos se consideran insuficientes para aprender historia y, al mismo tiempo, la historia no se concibe desde una perspectiva nacionalista. De hecho, el conocimiento histórico sirve sobre todo para comprender el presente, para educar en valores cívicos y sociales, para poder dar una explicación crítica y causal de los hechos; también sirve para mejorar el vocabulario y la capacidad de argumentación y, sólo en muy pequeña medida, para describir los acontecimientos que llevaron a la formación y consolidación de la nación. Sin embargo, existe una pequeña incertidumbre por parte de los entrevistados: en efecto, aunque los profesores consideran que la historia se basa en las fuentes y en su interpretación, no comparten la idea de que la narración histórica se base en las interpretaciones subjetivas de los historiadores. Este es un punto fundamental, el último paso necesario para configurar la práctica docente hacia una enseñanza aún más orientada a una visión crítica y participativa de la narración histórica, que introduzca las habilidades de argumentación y explicación causal de los fenómenos, que establezca una relación abierta y dialogante con las fuentes para educar a una ciudadanía responsable y activa. Si desde el punto de vista epistemológico la muestra ha

respondido de tal manera que destaca una más que buena suficiencia en el campo; el examen de las estrategias mayormente utilizadas por los profesores durante la lección de historia atestiguan una práctica docente mayormente ligada a la lección frontal y se deja poco espacio a la iniciativa de los alumnos. En cuanto a las demás estrategias didácticas presentadas en el cuestionario, la muestra estadística responde de manera más variada; sin embargo, se puede deducir lo siguiente: los temas se abordan con el apoyo de películas, documentales o medios audiovisuales en una pequeña proporción; y aún más raro es el uso de estudios de casos que implican la participación activa de los alumnos en la investigación histórica y la presentación de sus resultados, así como el uso de libros de texto, la investigación, el tratamiento y la interpretación de las fuentes y la estrategia de simulación o debate histórico. Por último, la contribución educativa de las salidas y viajes a lugares de cultura, museos, instituciones culturales o elementos patrimoniales es casi inexistente.

Desde el punto de vista de la importancia de algunas estrategias y herramientas didácticas en la concepción de los profesores entrevistados, se puede señalar que las fuentes juegan el papel principal, seguidas con cierto distanciamiento por el uso del patrimonio, los medios audiovisuales y los apuntes. El uso del libro de texto, Internet, los periódicos y los medios impresos en general (incluidas las novelas, las revistas y los cómics), los videojuegos y el patrimonio inmaterial vinculado a las fiestas y tradiciones locales son mucho menos relevantes. El examen de estas respuestas revela una concepción no holística del patrimonio y de las herramientas educativas disponibles para la práctica docente. El patrimonio se concibe mayoritariamente como testimonios monumentales o museísticos y se dejan de lado las fiestas y tradiciones locales, es decir, el patrimonio no material; al mismo tiempo, los profesores consideran que sólo las fuentes escritas o visuales pertenecen al ámbito historiográfico más tradicional, dejando de lado otro tipo de fuentes, que deberían ser evaluadas en su lugar.

Además, hay que señalar que en este punto se aprecia un cierto desfase entre las respuestas recibidas: por un lado, los profesores afirman que utilizan principalmente la explicación frontal en clase a través de temas socialmente útiles, dejando las actividades relacionadas con las fuentes un papel marcadamente marginal; por otro lado, afirman al mismo tiempo que atribuyen una importancia significativa a las fuentes entre las herramientas didácticas disponibles. Este desfase entre la representación y la práctica puede prestarse a diferentes interpretaciones, que podrían ser objeto de futuras investigaciones. Se puede suponer que la brecha pueda simbolizar una concepción suficiente, y mejorable, de las fuentes y de las herramientas didácticas en general, pero que no es capaz de expresarse en la práctica didáctica cotidiana, lo que probablemente se debe a varios factores, ligados a la dificultad de trabajar con las fuentes en el aula, que implica una enseñanza activa, y/o a las exigencias y plazos propios del horario y calendario escolar oficial, que no dejarían tiempo suficiente para abordar un recorrido histórico activo y dinámico.

En cuanto a las formas en las que los profesores suelen evaluar el aprendizaje de los alumnos, las más utilizadas son las que permiten el desarrollo de razonamientos casuales, la argumentación lógica en profundidad y los comentarios de textos e imágenes con contenido histórico. De este modo, las preguntas de respuesta corta y las pruebas cruzadas son insuficientes para evaluar el aprendizaje de los alumnos; por término medio, se recurre al trabajo de campo, a las fuentes y a la investigación de la historia local. En este punto, se aplican las consideraciones hechas anteriormente. Las fuentes, especialmente las de carácter historiográfico, aunque se valoran muy positivamente desde el punto de vista teórico, rara vez se abordan en la práctica, tanto con ocasión de la evaluación como de la discusión en clase sobre el tema de historia.

Con motivo de la posible adopción de un libro de texto, los profesores entrevistados evalúan casi exclusivamente la corrección de la información y, en menor medida, la presencia

de fuentes y las conexiones interdisciplinarias con otras asignaturas. Por otro lado, los aspectos relacionados con el diseño gráfico, los objetivos explícitos y las propuestas de actividades a realizar por los alumnos durante las tareas o la evaluación se valoran de forma marginal. A la luz de estos datos, se pueden hacer algunas reflexiones sobre la práctica docente y su relación con el libro de texto. El libro de texto de historia es utilizado por los profesores en el aula en el 40% de los casos y es considerado importante en general en el 45%; no es adoptado por el profesor por su estimulante diseño gráfico o sus propuestas didácticas, sino por la corrección y completitud de la información que, en este punto, se imagina que sirve al profesor y no a los alumnos. Por lo tanto, es probable suponer que el manual sirve en primer lugar para que el profesor se forme en cuanto al contenido y para preparar la lección frontal, que también puede desarrollarse gracias a las conexiones con el presente. El profesor, por tanto, estudia el libro de texto y elabora la información que luego explicará a los alumnos, que deberán tomar notas y/o seguir los caminos lógicos del profesor de forma individual en el libro de texto. Por tanto, se advierte una “enseñanza opaca e incierta, en la que se extinguen los más variados contenidos epistemológicos en la historia general que a su vez se empobrece”, como ya Valleri había indicado (2014). Por último, para superar las pruebas, los alumnos probablemente tendrán que intentar relacionar fenómenos y acontecimientos históricos de forma causal y argumentada. La cuestión de las fuentes sigue siendo problemática. Como ya se ha dicho, los profesores suelen dar mucha importancia a las fuentes, hasta el punto de que incluso al adoptar un libro de texto se comprueba su presencia, pero desde un punto de vista práctico apenas se abordan.

Por último, en lo que respecta a las estrategias pedagógicas realmente utilizadas en el aula, y más concretamente en el tema de la formación de los estados regionales en la Italia bajomedieval, los datos coinciden bastante, aunque de forma decreciente, con las respuestas recibidas en el tercer apartado del cuestionario. Para tratar el tema en cuestión, los profesores entrevistados recurrieron a la explicación frontal en la mayoría de los casos y, en ocasiones,

trataron de acercar el tema a los alumnos mediante la inclusión de temas socialmente relevantes en su práctica docente. El libro de texto fue poco utilizado, al igual que el uso de fuentes, películas y materiales audiovisuales. El debate y los viajes educativos se utilizaron raramente. También en esta ocasión se pueden plantear algunas hipótesis interpretativas, que ya se han expuesto en las páginas anteriores. La didáctica, que los profesores ya habían afirmado que era mayoritariamente transmisiva, se confirma como tal en el caso concreto de la formación de los estados regionales a finales de la Edad Media. De vez en cuando, el profesor trata de animar su lección intentando utilizar temas de actualidad, pero apenas utiliza las fuentes, su investigación, selección e interpretación. Más raro aún es que estructure un debate historiográfico u organice viajes educativos a lugares de cultura, museos o patrimonio local. Esto último puede relacionarse en cierta medida con la situación de pandemia que no permitía realizar viajes y actividades fuera de la escuela en general.

De lo expuesto se puede observar, pues, que entre los modelos teorizados por Evans (1989), las categorías de narrador, historiador científico y ecléctico son las que mejor enmarcan a los docentes entrevistados. Los profesores de historia de la escuela secundaria del área metropolitana de Bolonia comparten, en última instancia, la convicción de que pueden entender los acontecimientos actuales a través del pasado y, especialmente, a través de las narraciones frontales tradicionales. Rara vez privilegian la subjetividad y el método históricos con las fuentes en su práctica habitual en el aula. Más raro aún es el enfoque que ve la historia como algo cíclico según leyes hipotéticas. Con mucha más frecuencia, estos modelos de enseñanza se entrecruzan entre sí, dando lugar a un estilo variado y ecléctico, que se refleja en las diferentes metodologías que el profesorado utiliza en el aula.

La línea común, sin embargo, es, lamentablemente, una visión de la enseñanza de la historia centrada en la mera narración de hechos, sin el desarrollo del sentido crítico, sin la aportación fundamental de las fuentes y con un uso variable y cuestionable del libro de texto.

Por ello, se deben llevar a cabo prácticas docentes más activas que tengan en cuenta el interés, la motivación y las características de los alumnos. El problema es que, aunque los profesores tengan un conocimiento epistemológico desarrollado de la asignatura que define buenas concepciones sobre la finalidad de la historia y la práctica docente, muestran algunos enfoques que a menudo parecen poco adecuados a sociedades multiculturales y tecnológicas como las actuales.

Así, la mayoría de los profesores siguen enseñando historia, basándose principalmente en el libro de texto de forma mayoritariamente personal y con poco énfasis en los alumnos (Valls Montés, 2004). Es cierto que entre las concepciones del profesorado hay una que indica que la finalidad de la historia es, en primer lugar, la formación de la ciudadanía y, en segundo lugar, la formación del pensamiento crítico (Miralles, Molina e Ortuño, 2011). Sin embargo, y aunque es la opción minoritaria, un porcentaje considerable de profesores sigue manteniendo una visión positivista de la enseñanza, que obedece a la concepción que la mayoría de los profesores dan a la enseñanza de la historia y que responde muy poco a las aportaciones historiográficas del siglo XX. Como señalan Molina Puche, Miralles Martínez, Deusdad Ayala y Alfageme González (2017), muchas veces la visión de la enseñanza de la historia se centra en la mera narración de hechos, sin desarrollo del sentido crítico, sin el aporte fundamental de las fuentes y con un uso variable y cuestionable del libro de texto.

Quizá la solución esté en una adecuada formación inicial y continua del profesorado (Donato, 2014), en la que se le invite a reflexionar sobre aspectos aparentemente fundamentales como “por qué queremos enseñar historia”, y “qué historia queremos enseñar”. En este sentido, ya Valls (2004) señalaba la importancia de esta formación didáctica del profesorado para mejorar la enseñanza de la historia y abordar un tratamiento de la materia de forma más reflexiva y razonada.

Pero ¿en qué estado se encuentra la formación de profesores en Italia?

Para tratar de responder a esta pregunta y de establecer un debate sobre el estado de la enseñanza en Italia, sobre la concepción de la historia y de la historia medieval en el profesorado de los centros de enseñanza secundaria y sobre las consiguientes metodologías de enseñanza, cuyos resultados provisionales se recogen en este trabajo, es necesario, en primer lugar, esbozar una imagen del propio profesorado.

El primer dato que surge es que casi la totalidad de los ocupados en la escuela (99%) tiene un contrato de trabajo bajo relación de dependencia independientemente del grado escolar (Colombo, 2017). La relación laboral se refiere no sólo al sector público estatal (que emplea aproximadamente 80% de todo el contingente docente), sino también al sector público no estatal y al sector privado, ya sea laico o confesional.

En total, el número de profesores de secundaria en servicio en 2019 alcanzó los 301.122, distribuidos en un total de 6.920 instituciones y 132.527 clases. Hay 2.690.676 matriculados, de los cuales 174.220 son repetidores. Esto significa que, en promedio, hay 44 profesores por centro educativo (I.Stat, 2019). En cuanto a la relación alumnos/profesor (*student/teacher ratio*), si bien es una medida abstracta que no indica ni el tamaño real del grupo de clase ni la carga de trabajo real, ya que al tener menos alumnos la carga docente no cambia el trabajo de enseñanza (las horas de enseñanza son las mismas), el número medio de alumnos por profesor en los centros de secundaria es de 8,9 (incluidos los profesores destinados a funciones especiales o de apoyo). La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) utiliza este parámetro para realizar comparaciones internacionales entre sistemas educativos y calcular las tendencias de desarrollo a lo largo del tiempo. Es interesante descubrir que Italia se sitúa entre los sistemas más ventajosos desde el punto de vista de los recursos pedagógicos puestos a disposición de los estudiantes (datos de 2018): entre los países europeos (UE), Italia está por delante de Francia, los Países Bajos o Alemania;

considerando en cambio los países del G7, el sistema italiano es el más ventajoso en general (OECD, 2021a).

Otro indicador utilizado para analizar el estado de los sistemas educativos es el número de alumnos por clase (*class size*), un valor que se acerca más a la dimensión concreta del trabajo de un profesor. En Italia en 2019 había una media de 20,3 alumnos por clase en los centros de secundaria; una cifra en línea con la media de los países de la OCDE, donde hay aproximadamente 21 alumnos por clase.

Para comprender, en cambio, los mecanismos de asignación del profesorado, además de los diferentes segmentos escolares y la cobertura de los sectores de empleo público o privado, es necesario detenerse en la movilidad de entrada y salida. El personal docente en Italia es notoriamente más anciano e inmóvil que en otros países: no hay campañas anuales de contratación, sino concursos trienales que a menudo se posponen durante años, principalmente debido a los ajustes del presupuesto del Estado a los flujos económicos (Causarano, 2018; Magni, 2019). Por un lado, gracias a la Ley núm. 107 de 2015, conocida como la *Buona scuola*, se ha reforzado y renovado el contingente docente con decenas de miles de contrataciones, aunque muchos profesores ya estaban en servicio con contratos temporales, para mejorar la oferta educativa y asegurar la rotación demográfica; sin embargo, por otro lado, con la nueva normativa sobre la jubilación (*Legge Fornero*), desde 2012 se ha retrasado la salida de muchos profesores de 1 a 5 años, generando un menor flujo de nuevas contrataciones y una desmotivación profesional generalizada por la sensación de privación o injusticia por parte de aquellos que, sólo por razones de edad, han visto menos reconocida su antigüedad profesional que otros.

Por último, en lo que respecta a la movilidad geográfica, el traslado de un centro escolar a otro es un fenómeno muy extendido en Italia, que afecta no sólo al personal temporal, sino también al permanente (alrededor del 25% de los profesores se trasladan cada año). La elección

de la sede que mejor se adapte a las expectativas de cada uno, desde el punto de vista geográfico o por razones vinculadas a la imagen de la propia escuela, forma parte de los derechos del trabajador escolar y es, por tanto, una expresión de la libertad de enseñanza. Los traslados de profesores titulares se ponen en marcha por decisión de personas que buscan una mejor estabilización en su puesto, siendo el único criterio de evaluación la disponibilidad de puestos vacantes. La escuela no puede expresar ninguna preferencia a favor o en contra del traslado de ese profesor a ese lugar (Colombo, 2017). Esto implica una libertad efectiva del profesor individual frente a una capacidad limitada de controlar el sistema en su conjunto.

En cuanto a las características sociodemográficas, los datos estadísticos más actualizados sobre el personal docente proceden de la Encuesta de Población Activa (I.Stat, 2013). Se trata de proyecciones demográficas extraídas de campos amplios y estadísticamente representativos. El panorama resultante confirma lo que los analistas de las escuelas llevan años pensando: su fuerte feminización y su progresivo envejecimiento. De hecho, el 61% de los profesores de secundaria son mujeres y el 83% tienen más de cuarenta años. Además, la brecha se amplía aún más cuando se observan los datos recogidos por AlmaLaurea (2021), sobre los profesores de ciencias literarias, artísticas, históricas, filosóficas, pedagógicas y psicológicas, donde la presencia femenina alcanza el 75,5% del total. Denunciar el hecho de que la mayoría del personal escolar sea femenino no es lo mismo que afirmar que la labor educativa no es de gran calidad; de hecho, dada la creciente importancia de las mujeres en la esfera pública, desde las funciones de liderazgo hasta las de intermediación, no hay que preocuparse por cómo se maneja la responsabilidad educativa. Sin embargo, lo que resulta desconcertante es que el crecimiento de la proporción de mujeres, en un sector a menudo relegado al trabajo "femenino" por la tradición cultural (quizás por el menor tiempo de presencia en la escuela que se exige a los profesores en relación con otros trabajos a tiempo completo y la carga emocional que asume el trabajo), indica una percepción de escaso prestigio

ligado a la enseñanza y a la profesión en general y la existencia continua de un proceso de segregación ocupacional. De este modo, ser profesor se considera una opción poco atractiva desde el punto de vista laboral, tanto por las cohortes más jóvenes como por los hombres.

En cuanto al envejecimiento, Italia es el país con la mayor edad media de los profesores del área de la OCDE, de la Unión Europea y del G7, con un 59,6% de profesores de secundaria mayores de cincuenta años y sólo un 2,1% menores de treinta (OECD, 2021b). Las consecuencias del envejecimiento son una menor capacidad de innovación, agotamiento y pérdida de entusiasmo profesional; pero, al mismo tiempo, los profesores más experimentados se caracterizan por una visión más desapegada de la profesión y unas estrategias de adaptación más útiles, sobre todo a largo plazo, que los más jóvenes. Además, es posible que se sientan menos estresados por el hecho de trabajar en escuelas con porcentajes significativos de alumnos que requieren enfoques individualizados, al haber acumulado ya una experiencia considerable.

Para completar el cuadro del profesorado, es necesario ilustrar el capital cultural y el origen socioeconómico, dos características que permiten situar a la enseñanza en la escala real de prestigio social de las profesiones, porque reflejan el nivel de entrada que luego afecta a la representación externa, a veces estereotipada, del profesor. En primer lugar, la clase social de origen de los docentes ha sido identificada por los estudios sociológicos a través de las calificaciones educativas y/o las profesiones de sus padres; si en el pasado prevalecía la clase de empleados y de profesionales, pero también había cuotas de docentes hijos de la pequeña burguesía urbana de origen medio-alto, en las últimas décadas se ha evidenciado una transformación a la baja (Colombo, 2017). Cada vez menos profesores proceden de la burguesía urbana y cada vez más son hijos de la clase trabajadora que ven en la enseñanza un canal de ascenso social (más hombres que mujeres). Este declive puede deberse a la pérdida de prestigio de la profesión o a la feminización. Por otro lado, el grado de "reproducción" de la

profesión se mantiene estable, porque siempre hay muchos profesores que provienen de familias donde hay o hubo profesores.

Desde el punto de vista de cómo viven los profesores su profesión y lo que piensan de su trabajo, recientemente se han realizado encuestas específicas sobre muestras representativas de profesores a nivel nacional que suelen relacionar las características sociodemográficas con los aspectos cualitativos de la profesión. En Italia, las encuestas más relevantes son las realizadas por el IARD (Cavalli & Argentin, 2010) y por la Fundación Giovanni Agnelli (2010, 2011). Recientemente, en cambio, los profesores italianos han sido objeto de análisis y comparaciones internacionales, ya que Italia participa en TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), que incluye 344 países del área de la OCDE y prevé una administración cada cinco años a 4.000 profesores y 200 directores de centros educativos. Esta investigación, cuya última disponible se remonta a 2018 (OECD, 2018), es especialmente interesante porque las principales contradicciones del sistema italiano emergen de los resultados. Por un lado, los docentes italianos muestran un fuerte apego a su profesión, que es uno de los rasgos característicos de la motivación con la que iniciaron su carrera, y, al mismo tiempo, se muestran como un grupo social relativamente integrado y con una fuerte identidad, que comparte una cultura de la educación basada fundamentalmente en la competencia disciplinar. Además, el personal docente muestra una gran conciencia de su valor, a pesar de la tendencia de la sociedad externa a menospreciar su importancia y función. Por otra parte, los profesores entrevistados sólo dedican el 78% de su tiempo de trabajo a las actividades docentes y consideran que el nivel de recursos disponibles para la enseñanza (bibliotecas y TIC) es medianamente demasiado bajo; por último, muchos de ellos afirman que no tienen ningún incentivo especial para invertir en la mejora, ya que en su mayoría tienen que adaptarse a las restringidas condiciones materiales. En particular, durante la formación inicial, el 64% de los profesores de Italia han recibido formación sobre el contenido de las materias, la pedagogía y la práctica en

el aula, un porcentaje inferior a la media de los países de la OCDE y de las economías que participan en TALIS (79%). En Italia, sólo el 25% de los profesores afirman haber participado en alguna actividad de iniciación formal o informal en el momento de ser contratados en su centro actual, en comparación con el 42% de los profesores de los países de la OCDE y de las economías que participan en TALIS. Como resultado, sólo el 47,9% de los encuestados se siente cómodo y preparado para enseñar, el 35,6% se siente preparado para utilizar las TIC y sólo el 18,7% se siente adecuado para enseñar en contextos multiculturales.

Por último, el tratamiento económico completa el cuadro del maestro italiano y constituye el principal condicionamiento externo de su obra. El salario, de hecho, no sólo da la medida del atractivo de una ocupación, sino que también tiene efectos sobre la motivación profesional, el desarrollo de la carrera y las inversiones individuales. Los datos más recientes de la OCDE (2021c), que se refieren al periodo 2017-2019, muestran que los profesores de secundaria entrantes en Italia cobran unos 33.708 dólares (unos 28.000 euros) anuales, que se convierten en 42.227 dólares (36.000 euros) tras quince años de experiencia y en 52.664 dólares (45.000 euros) al final de su carrera. Esta estadística, que incluye la ausencia de criterios de mérito para determinar la cuantía de la retribución y la igualdad salarial frente a características como el género o la ubicación en la institución, sitúa a Italia por detrás de países como Francia, Portugal, Irlanda, Suecia, Austria, Holanda, España, Dinamarca, Alemania y a la par con Eslovenia.

Del panorama anterior surge una profesión que goza de un prestigio ambivalente. Desde el punto de vista legislativo, la docencia se considera sin duda una de las profesiones más significativas; está arraigada en las indicaciones constitucionales como una actividad útil, necesaria y libre, es decir, no condicionada por el marco político, económico y cultural, y además es una profesión intelectual que requiere una alta especialización. Sin embargo, el factor económico (prestigio dado por el salario y la posibilidad de hacer carrera) y el factor

sociocultural (prestigio dado por el aura de exclusividad, fascinación, atractivo y novedad) parecen declarar lo contrario.

Si entre los años cincuenta y sesenta ciertos privilegios (salario fijo, empleo permanente, jornada reducida y jubilación corta) asociados a la profesión docente en un periodo histórico en el que la demanda de profesores superaba la oferta de jóvenes aspirantes, hacían que la profesión fuera valiosa y prestigiosa, a partir de finales de los años setenta, cuando el mercado de trabajo de los profesores se saturó y la relación entre oferta y demanda se invirtió, inevitablemente el proceso inflacionario llevó a una reducción de las oportunidades y ventajas asociadas a la función docente: la escolarización masiva también masificó la profesión docente, reduciendo su valor. Desde entonces, el prestigio y la parábola de la profesión docente han empezado a verse con otros ojos.

Esta parábola descendente del prestigio de la profesión docente fue fotografiada por el Instituto IARD (Cavalli & Argentin, 2010), que pidió a los profesores que eligieran si se consideraban funcionarios, trabajadores sociales o profesionales. Las tres definiciones pueden encajar e identificar al mismo tiempo la consideración sociológica que el mismo cuerpo tiene de sí mismo. Pues bien, la mayoría de los entrevistados no se consideran a sí mismos como profesionales, sino como trabajadores sociales (49%): la demanda de atención educativa supera la demanda de competencias especializadas.

La mencionada encuesta TALIS (OECD, 2018), mide un descenso constante del prestigio del profesor en Italia, tanto real como percibido, en línea con un fenómeno de igual magnitud que afecta a todos los países industrializados; de hecho, solo algo más del 10% de los profesores cree que su profesión está adecuadamente valorada.

Varios factores pueden explicar este pesimismo (Fregonara & Riva, 2022). Entre las causas más remotas, ya mencionadas, está la democratización de la educación y el debilitamiento de la capacidad selectiva de la escuela para cumplir el objetivo de la

alfabetización masiva. De hecho, la categoría de profesores ha llegado a incluir cada vez más aspirantes en el transcurso de dos o tres décadas, perdiendo la connotación pasada elitista que alimentaba su aura de inalcanzabilidad. Además, la falta de homogeneidad social de la profesión docente se ha visto acompañada, por el lado de la demanda, por una función docente cada vez más amplia. En comparación con el pasado, los profesores tienen ahora una serie de tareas adicionales, además de sus obligaciones docentes, que antes no estaban cubiertas (por ejemplo, entrenamiento, apoyo, orientación, transición al trabajo, educación transversal, viajes educativos). Estas nuevas tareas, que no han ido acompañadas de ningún diseño preparatorio para formar a la nueva profesionalidad, reflejan una pérdida de privilegios asociada a un estatus inferior. Al mismo tiempo, desde los años Noventa se ha producido un recorte de los derechos de los profesores (no sólo en Italia), que eran necesarios para compensar los déficits de gasto público y que fueron sacrificados en el altar de las habilidades gerenciales, que en la escuela pública se expresa en objetivos estandarizados, procedimientos controlados, mayor autonomía y descentralización, pero también responsabilidad para evitar el despilfarro. En Italia, esta actitud se ha traducido en la elección de no invertir en estructuras e infraestructuras para mejorar el papel del profesor, sino de controlar y limitar el gasto. Asociado a todo ello hay un importante factor cultural, que ha ido cavando un surco problemático dentro de la categoría: la difusión de actitudes profesionales negativas, como la frustración, la resistencia al cambio, la cerrazón y el individualismo, derivadas de los vicios del sistema (falta de perspectivas de carrera, escaso apoyo para la gestión de situaciones problemáticas, lenta pero continua pérdida de compra del propio salario) y/o del bajo rendimiento escolar que se desprende de las encuestas internacionales (Colombo, 2017; Fregonara & Riva, 2021; Gavosto, 2022).

Frente a estas actitudes, que se encuentran en el ámbito de la didáctica de la historia a partir de las investigaciones realizadas y que generalmente denuncian un buen conocimiento

teórico pero que no se expresa en la práctica docente, es cada vez más urgente potenciar y aprovechar la formación del profesorado de entrada, pero sobre todo de servicio.

Sin embargo, desde el punto de vista legislativo, la formación del profesorado es uno de los temas sobre los que más conflictos surgen entre los profesores y los directores de los centros educativos sobre la obligatoriedad de la formación del profesorado. La Ley 107/2015, de 13 de julio, reforzó la formación del profesorado, definiéndola como obligatoria, permanente y estructural (apartado 124 del artículo 1 de la Ley 107/2015). Para ello, cada centro educativo debe elaborar un Plan de Perfeccionamiento y Formación que defina las actividades de formación de los profesores y del profesorado en función del plan trienal de oferta formativa y de los resultados de los Planes de Mejora, sobre la base de las prioridades nacionales indicadas en el Plan Nacional de Formación del Profesorado, que emite cada tres años el MIUR. El artículo 282 T.U. establece que los cursos de actualización son un derecho y un deber del personal de inspección, de dirección y de los docentes. Está claro que, más allá de las referencias legales, todo profesor que ame su trabajo y quiera ser una fuente para sus alumnos debería considerar los cursos de actualización o formación como una oportunidad para mejorar y potenciar sus habilidades y su profesionalidad. No obstante, no existe un número de horas obligatorias al que haya que remitirse, tal y como reitera el Ministerio en la nota nº 25134 de 01/06/2017, donde precisamente se entiende que la obligatoriedad no consiste en las horas a realizar sino en el cumplimiento del contenido del Plan. Corresponde a la Junta de Personal Docente aprobar un plan de formación de acuerdo con el POF y teniendo en cuenta las necesidades de formación del profesorado para poder planificar los aspectos organizativos y gestacionales de las actividades de formación del profesorado.

Al mismo tiempo, la formación, según el párrafo 124 de la Ley 107, no tiene limitaciones de horas anuales y debe realizarse durante el servicio de los profesores. Por lo tanto, la obligatoriedad de la formación está estrictamente ligada a la prestación horaria del

profesorado y no debe suponer un aumento de horas, más allá de las previstas en el contrato. El director del centro escolar podrá sancionar al profesor que no participe en la formación exclusivamente si ésta ha sido aprobada por el Consejo de profesores, ya que se trataría de un incumplimiento de las obligaciones de servicio. Cada docente es libre de elegir el curso de formación que desea seguir, ya sea en el marco de iniciativas ya planificadas y organizadas por el centro o por organizaciones acreditadas por el MIUR, siempre que dicha formación sea coherente con las directrices y los objetivos establecidos en el plan aprobado. El profesorado también puede decidir actualizarse autocertificando las horas dedicadas al estudio de libros, material online, artículos de prensa, fuentes normativas, revistas especializadas, pero puede solicitar dicho reconocimiento informal a efectos del plan de actualización y formación aprobado por el centro según los criterios identificados e indicados en el propio plan. Además, todos los profesores pueden disfrutar de cinco días de permiso durante el curso escolar para participar en iniciativas de formación, con exención de funciones y con sustitución de acuerdo con la normativa sobre sustituciones breves vigente en los distintos niveles escolares. Del mismo modo, y dentro del mismo límite de 5 días, los profesores de instrumentos musicales y de materias artísticas tienen derecho a participar en actividades musicales y artísticas como parte de su formación (apartado 5, art. 64 del CCNL 2006 /2009). Para beneficiarse de este permiso, no hay obligación de asistir sólo a los organizados por la Administración, lo importante es facilitar los datos del curso/congreso en el que se pretende participar. Por último, en el apartado 121, se estableció una tarjeta de compra de 500 euros al año para la actualización profesional y la mejora de las competencias de los profesores titulares, o sea con contrato indeterminado.

Las directrices, por lo tanto, a pesar de indicar la formación como un deber profesional, así como un derecho contractual, donde se exige a los docentes que incluyan, en su código de conducta profesional, el cuidado de su propia formación como una elección personal incluso

antes que como una obligación derivada de la condición de empleado público, dejan un amplio margen de maniobra, que a menudo no tiene buenos efectos en la elección real y la finalización de los cursos de formación, como atestigua un reciente informe de *Il sole 24 ore* (Bruno & Tucci, 2020).

De hecho, cinco años después de la ley conocida como *Buona Scuola* que hizo obligatoria la formación continua, aproximadamente el 50% de los profesores titulares aún no se ha inscrito en la plataforma nacional creada en 2017 para cruzar la oferta y la demanda de actualización profesional, Sofia (Sistema operativo de iniciativas de formación y actualización docente). De los aproximadamente 700 mil profesores permanentes, incluyendo puestos comunes y de apoyo, que hay actualmente en plantilla, sólo 381 mil se han registrado en el portal del Ministerio. Por otra parte, además de las 150 horas de permiso remunerado, los profesores pueden contar con una bonificación de 500 euros al año por actualización. Pero hasta ahora lo han utilizado principalmente para comprar tabletas y ordenadores. De los 315 millones de importes validados para compras en el curso 2018/19, más de 210 millones (es decir, 2/3) fueron para hardware y software. Mientras que los recursos que se destinaron a libros y cursos se detuvieron en 94 millones (29%).

Las cifras no son alentadoras y denuncian un escaso interés por la formación y la actualización por parte de los propios profesores, debido a las vagas directrices del Ministerio. Sin embargo, el desarrollo profesional debe desempeñar un papel central en la enseñanza diaria.

De hecho, la complejidad del contexto histórico en el que vivimos postula e implica una formación en servicio estrechamente relacionada tanto con el marco cultural general y especializado, marcado por el perfil de un verdadero intelectual, como con las cuestiones de organización e individualización didáctica o, mejor dicho, con los problemas de comunicación educativa. Como intelectual, el profesor debe poseer aquellas competencias culturales generales, además de las específicas, que le permitan captar con prontitud las direcciones del

cambio no sólo en su propia área cultural y en las disciplinas que enseña, sino también en la estructura organizativa, política, productiva, global y local en la que opera. Ante la complejidad de las continuas transformaciones de la sociedad en la que vivimos, la flexibilidad cognitiva y la voluntad de entender lo nuevo son cada vez más necesarias en todos los ciudadanos. Sin embargo, para ello no basta con dominar "lo que hay que enseñar". También es necesario ser capaz de establecer contextos experienciales y de aprendizaje que faciliten el aprendizaje potenciando y fortaleciendo las características afectivo-motivacionales de cada alumno. En otras palabras, es necesario que el profesor desempeñe el papel profesional de comunicador educativo; también es necesario saber "cómo enseñar", no sólo los contenidos disciplinares (que no deben corresponder necesariamente a una sola disciplina, sino más bien, cuando sea posible, a un conjunto multidisciplinar atento a las conexiones entre diferentes disciplinas como, en el ámbito humanístico, la historia, la geografía, los estudios sociales, la educación cívica e incluso la filosofía) pero también y sobre todo las habilidades blandas, como la activación del pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones de forma rápida y en condiciones de riesgo, la capacidad de comunicación oral y escrita, que la literatura científica considera esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biasi et al., 2019).

Estrechamente relacionadas con estas cuestiones están, pues, las estrategias relacionadas con la aplicación emocional y motivacional. Un profesor, de hecho, transmite contenidos, conceptos, fórmulas, procedimientos, ideas y también a sí mismo y su vida emocional. Evidentemente, los alumnos también transmiten su vida emocional, pero como es el profesor el que se expone con más frecuencia - interviniendo, explicando y actuando como modelo - es de sus emociones de donde se aprende, sobre todo, la forma de comportarse ante la disciplina (Moè et al., 2016).

Está claro que la belleza o la tristeza de un tema no depende únicamente de las emociones que el profesor aporta y vierte, sino que éstas afectan más que otros aspectos.

De cada episodio (una explicación, por ejemplo) recordamos tanto la emoción que experimentamos como el aspecto más conceptual (lo que nos han contado). Además, a partir de la emoción somos capaces de reconstruir el contenido y viceversa. A este respecto, Rimé (2008) ha desarrollado una teoría denominada "el intercambio social de emociones", según la cual, impulsados por la necesidad de contar lo que nos emociona (nos alegra o nos entristece), nos vemos abocados a interactuar para compartir nuestras experiencias vitales. Al hacerlo, reactivamos los recuerdos, pero también las emociones, sobre todo a nivel fisiológico: el corazón empieza a latir más rápido, sudamos y nos emocionamos, por ejemplo.

De ahí la importancia de tener en cuenta las emociones con las que aprendemos y transmitimos las materias, porque los contenidos pueden ser significativos o inútiles en función de las emociones que transmiten el aprendizaje y la enseñanza.

También sigue el papel fundamental de la experiencia. Las asignaturas - incluida la historia - deben ser experimentadas, vividas: pueden, quizás "deben", despertar emociones. La enseñanza, por tanto, es un trabajo emocional que implica desarrollar, consolidar y transformar una serie de emociones (Hargreaves, 2000) que se transmiten y pueden favorecer el aprendizaje de los alumnos. Pero también con efectos positivos en el bienestar de los profesores. En un estudio realizado por Moè, Pazzaglia y Ronconi (2010) se comprobó que cuanto más intentaban los profesores adoptar una variedad de estrategias, más insatisfechos estaban. Sin embargo, si se consideran la motivación y las emociones positivas como mediadores entre las estrategias de enseñanza y la satisfacción, la relación va como se esperaba: a mayores habilidades de enseñanza corresponden mayores niveles de satisfacción.

Esto significa que las emociones experimentadas y transmitidas, especialmente si son positivas, denotando entusiasmo y pasión, son buenas para los alumnos, pero también para los

profesores. Además, puede producirse un proceso circular por el que se sabe que los profesores que están de buen humor tienden a clasificar a los alumnos como "buenos" (que participan y se comportan bien) con más frecuencia que los profesores menos felices (Sutton & Wheatley, 2003).

Por lo tanto, en el aprendizaje permanente, entendido como el desarrollo continuo de los repertorios culturales, profesionales y motivacionales de los docentes, el profesor debe aprender a promover esa capacidad de problematizar la realidad cotidiana para pensar y ensayar nuevas soluciones adecuadas a los contextos y a las finalidades educativas: indicaciones que apuntan explícitamente a la potenciación y al fortalecimiento de la libertad de cátedra y al reconocimiento de la especificidad de la educación escolar, entendida como requisito y coronación del pluralismo cultural y condición para la recalificación de la profesionalidad docente y de la función sociocultural de la escuela (Domenici, 2017, 2019).

Por las razones indicadas hasta ahora, esta compleja pero necesaria operación de cualificación del aprendizaje en la escuela sólo puede llevarse a cabo mediante una estrategia renovada de formación del profesorado, especialmente en los centros de enseñanza secundaria inferior y superior.

Esta esperanza también es invocada por Alessandro Cavalli (2020), que recuerda que las investigaciones más recientes sobre los profesores italianos (Argentin, 2018) revelan la persistencia generalizada de las prácticas de enseñanza tradicionales, junto a prácticas innovadoras prometedoras, pero todavía minoritarias. De hecho, el académico señala que en las guarderías y en la escuela primaria la innovación ya se ha abierto paso, mientras que en la escuela media y, sobre todo, en la superior, la resistencia al cambio sigue siendo bastante persistente. En este sentido, algunos estudiosos han pedido recientemente que se replanteen los planes de estudio de la enseñanza secundaria (Benadusi & Campione, 2020). Esto se debe en parte a la ancianidad del personal docente, en parte también a la ubicación geográfica de los

centros, pero sobre todo a la insuficiente formación profesional de la mayoría de los profesores de secundaria. Esto significa que muchos profesores han recibido una formación demasiado centrada en los contenidos (es decir, en lo que enseña su asignatura/disciplina) y no en cómo transmitir estos contenidos (didáctica disciplinar), cómo organizar las prácticas de enseñanza/aprendizaje (didáctica general) y cómo despertar el deseo de aprender estos contenidos (formación sociopsicopedagógica).

En este contexto, en lo que respecta a la formación continua, los protagonistas deberían ser, a juicio de Cavalli (2020) unos profesores-formadores, que ya están presentes en la escuela y han acumulado una experiencia considerable, cuyas horas de enseñanza deberían aligerarse razonablemente para poder desempeñar esta función. De este modo, los profesores en prácticas deberían constituir una etapa de la carrera docente, con un reconocimiento simbólico y económico adecuado, a la que se accede tras un número adecuado de años de docencia y mediante una selección rigurosa. Así, representarían un "capital humano" valorado por todos los estudiantes de todas las clases de la institución.

Según Chiappetta Cajola y Ciraci (2019), el momento crucial está en la formación para la investigación educativa y didáctica, es decir, en la necesidad de definir un perfil profesional del docente que sitúe la investigación como dimensión sustentadora de la función docente y prefigurar nuevos métodos didáctico-formativos que conecten la reflexividad teórica con la práctica diaria y esto para que la investigación se convierta en un estilo de pensamiento y una herramienta pedagógica para comprender e intervenir en las realidades educativas. De esta forma, el punto de convergencia entre la teoría y la práctica se convierte en un docente investigador capaz de una actitud reflexiva frente a su propia práctica profesional.

Minello e Tessaro (2013), por su parte, ante las dificultades de la enseñanza ligadas a la creciente heterogeneidad de los centros escolares, sugieren estructurar el entorno educativo y social para que los alumnos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias.

Los profesores deben desarrollar formas de enseñar que no aíslen ni estigmaticen a los alumnos con necesidades diferentes. Todos los estudiantes deben aprender a trabajar en entornos en los que se reconozcan sus puntos fuertes y se respeten sus necesidades individuales. En este sentido, según los autores, los enfoques cooperativos, apoyados por las buenas prácticas, son fundamentales. En consecuencia, muchos programas de formación del profesorado deberían aumentar el número de cursos y oportunidades para que los profesores aprendan a diseñar y aplicar el aprendizaje cooperativo/colaborativo.

Para lograr los objetivos mencionados, Yael Sharan (2004) considera que es necesario planificar los programas de formación de profesores en comunidades de aprendizaje organizadas como una serie de cuatro círculos concéntricos:

a) En el centro está el aprendizaje experimental, que se concreta en la construcción de entornos de formación en los que se ponen a disposición de los profesores los componentes tradicionales del aprendizaje experimental: experiencia, reflexión, conceptualización y planificación. Los entornos de formación en los que los jóvenes profesores se encuentran personalmente con las perspectivas del trabajo cooperativo y comprenden sus implicaciones profesionales, aprenden a percibirse como profesionales interdependientes que trabajan en colaboración entre sí y con otros socios.

b) El segundo círculo implica otro tipo de experiencia: aprender a enseñar métodos de aprendizaje cooperativo, comprender la necesidad de dominar habilidades y estrategias específicas. También se supone que los futuros profesores deben estar familiarizados con toda la gama de métodos y estrategias de aprendizaje cooperativo.

c) El tercer círculo se extiende a las facultades universitarias. Si las universidades demuestran la capacidad de colaborar en la planificación y el diseño de los objetivos y métodos de un plan de estudios y de la investigación, consideran valiosa la adopción de prácticas de aprendizaje cooperativo para el aprendizaje, la planificación de la enseñanza, el diseño de los

programas de formación del profesorado y la reflexión sobre su eficacia; serán un modelo convincente para los estudiantes y los jóvenes profesores, que experimentarán de primera mano cómo trabajar dentro de una cultura cooperativa y percibirán el modelo cooperativo como parte integrante de los valores y las estrategias en su labor educativa, como un factor de mejora de su experiencia de aprendizaje. Reforzarán sin esfuerzo el dominio cooperativo a través de la experiencia directa. La modelización de los factores de colaboración y los métodos cooperativos es un elemento necesario para la futura aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula.

d) El último círculo de los programas de formación del profesorado nos lleva a las prácticas propiamente dichas y a la necesidad de una estrecha coordinación escuela-universidad, para que lo que los futuros profesores experimenten en el laboratorio y hagan en la universidad se corresponda con lo que ven y hacen en el aula real. Los alumnos están preparados para notar las discrepancias entre sus experiencias de aprendizaje cooperativo en la universidad y sus observaciones en las aulas reales. En este modelo, los tutores de acogida y los contextos de las prácticas deben elegirse con mucho cuidado, para que los futuros profesores puedan comprender la viabilidad real en el aula de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

En este contexto, se entiende que debe desempeñar un papel importante una relación fructífera entre la escuela y la universidad, que a veces no existe. De hecho, un plan de estudios universitario es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje, cuando existen dificultades organizativas para colocar a los futuros profesores en prácticas, una débil integración entre las universidades y las escuelas de acogida, tiempos de formación cortos y turbulencias en las políticas que determinan las opciones curriculares. Esto no quita que la necesidad de vincular las preocupaciones más amplias de justicia social con los métodos de enseñanza sea cada vez más imperativa. Es necesario redoblar los esfuerzos para desarrollar

asociaciones metodológicas entre las universidades y las escuelas que permitan a los futuros profesores trasladar su comprensión y práctica del aprendizaje cooperativo más allá de las paredes del aula, a preocupaciones más amplias como el racismo, el capitalismo, la violencia y la pobreza.

Así, gracias al vínculo virtuoso que se puede establecer entre la escuela y la universidad a través de la inducción y la formación continua, es posible lograr procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, que en el contexto de la historia coinciden con un enfoque de taller de la disciplina. Este método hace que la historia enseñada y aprendida en el laboratorio cobre fuerza a partir de la conciencia de que el trabajo realizado se conquista en manera colectiva e individualmente; además, los nuevos conocimientos e interpretaciones implementados a partir de las adquisiciones anteriores permiten definir un contexto en el que, trabajando con materiales antiguos, se producen nuevos materiales. El taller se configura, así, como el lugar y el espacio de la experiencia, en el que alumnos y profesores ponen en juego simultáneamente emociones y pensamientos, cuerpos y sentimientos, recuerdos y habilidades adoptando herramientas y materiales historiográficos, componiendo activamente un viaje por la historia. Es en el entorno, en el aula, en el contexto del taller, donde se produce un vuelco general de la metodología didáctica: el objetivo, de hecho, es descubrir cómo el conocimiento histórico puede convertirse en una experiencia de construcción y comprensión del pasado; el alumno se convierte así en el constructor de su propio conocimiento y saber.

Este camino de descubrimiento y estrategias de resolución de problemas se aborda junto con el profesor adecuadamente formado, que actúa como mediador y director de los pasos nodales del camino del historiador y de la lógica esencial del investigador: hipótesis de investigación sobre el tema de la investigación, preguntas para comprender y descubrir, interpretación de las fuentes y verificación o revisión de las convicciones iniciales a través de la comparación con la historiografía del tema. Por ello, el aprendizaje debe suscitar

sentimientos positivos, ya que investigar es una de las cualidades fundamentales inherentes al género humano y se prefigura como un camino en el que se encuentran tensiones y esperanzas, preguntas y respuestas, hipótesis y confirmaciones a partir de las cuales se propagan siempre nuevas preguntas. El viaje que se emprende es fascinante y parte del alumno, de su capacidad oculta de sentir atracción hacia la oscuridad y la ambigüedad del acontecimiento.

Riferimenti

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (A c. Di), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pagg. 329–351). Routledge.
- Adler, S., & Goodman, J. (1986). Critical Theory as a formation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2–8.
- Alfani, G., & Rao, R. (A c. Di). (2011). *La gestione delle risorse collettive nell'Italia settentrionale (secoli XII-XVIII)*. Franco Angeli.
- AlmaLaurea. (2021). 2.6.3.2.5—*Professori di scienze letterarie, artistiche, storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche nella scuola secondaria superiore*.
<https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/professioni/Scheda.aspx?from=motoreRicerca&codice=2.6.3.2.5>
- Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: Sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87–98.
- Anderson, P. (1978). *Dall'antichità al feudalesimo. Alle origini dell'Europa* (1ª ed.). Mondadori.
- Andretta, S., Péquinot, S., & Waquet, J.-C. (A c. Di). (2015). *De l'ambassadeur. Les écrits relatifs à l'ambassadeur et à l'art de négocier du Moyen Âge au début du xixe siècle*. Publications de l'École française de Rome.
- Angvik, M., & Von Borries, B. (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung.
- Antoni, C. (1973). *La lotta contro la ragione*. Sansoni.

- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive*. Il Mulino.
- Armento, B. (1991). Changing Conceptions of Research on Teaching Social Studies. In J. Shaver (A c. Di), *Handbook of Research on Teaching and Learning Social Studies* (pagg. 185–196). Macmillan.
- Artifoni, E. (1997). Il Medioevo nel Romanticismo. Forme della storiografia fra Sette e Ottocento. In G. Cavallo, C. Leonardi, & E. Menestò, *Lo spazio letterario del medioevo. 1. Il medioevo latino* (Vol. 4, pagg. 175–221). Salerno.
- Audigier, F. (2000). *L'éducation a la citoyenneté*. INRP.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. INRP.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. Universitat de Valencia.
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., & Soza, F. (2013). *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Autori vari. (2012). *Capire la storia*. Mondadori.
- Avila, R. M., & Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In R. M. Ávila Ruiz, B. Borghi, & I. Mattozzi (A c. Di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «strategia di Lisbona»* (pagg. 327–352). Pàtron.
- Azzolini, M., & Lazzarini, I. (A c. Di). (2017). *Italian Renaissance Diplomacy: A Sourcebook*. Pontifical Inst of Medieval studies.
- Baker, K. M. (1988). Condorcet. In *Dizionario critico della Rivoluzione Francese* (pagg. 207–215). Bompiani.
- Banti, A. M. (2015). *Tempi e culture*. Laterza.

- Barbero, A., Frugoni, C., & Sclarandis, C. (2019). *La storia. Progettare il futuro*. Zanichelli.
- Barca, I. (2011). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10, 22–30.
- Barros, C. (2010). Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la historia. *Revista Digital Estudios Historicos*, 2(4), 1–26.
- Barros, C. (2014). Oficio de historiador, ¿nuevo paradigma o positivismo? *Diálogos: Revista electrónica de historia*, 15(2), 141–162.
- Barros, C. (2018). Los fines de la historia en el siglo XXI. *Historia Actual Online*, 45(1), 147–155.
- Barton, K. C. (2010a). Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos. In R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, & P. L. Domínguez Sanz (A c. Di), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pagg. 13–28). Diputación de Zaragoza.
- Barton, K. C. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97–114.
- Barton, K. C., & Levstick, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità líquida*. Laterza.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual moderno.
- Bauvois-Cauchepin, J. (2002). *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale: Allemagne-France du début du XXe siècle aux années 1950*. Peter Lang.
- Bec, C., & Heers, J. (A c. Di). (1990). *Exil et civilisation en Italie (XIIIe-XVIe siècles)*.

Presses Universitaires.

Bellabarba, M. (2020). Stato, poteri, territori: Un antico regime italiano. In F. Benigno & E. I. Mineo (A c. Di), *L'Italia come storia. Primato, decadenza, eccezione* (pagg. 105–130). Viella.

Bellomo, M. (1961). *Ricerche sui rapporti patrimoniali tra coniugi*. Giuffrè.

Benadusi, L., & Campione, V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.12828/96792>

Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del covid*. Studium.

Bertelli, S. (1960). *Erudizione e storia in Lodovico Antonio Muratori*. Istituto italiano per gli studi storici.

Bertelli, S. (1978). *Il potere oligarchico nello Stato-città medievale*. La nuova Italia.

Bertini, F. (2019). *Storia è... fatti, collegamenti, interpretazioni*. Mursia.

Bestor, J. (1996). Bastardy and Legitimacy in the Formation of a Regional State in Italy: The Estense Succession. *Comparative Studies in Society and History*, 38, 549–585.

Bevilacqua, P. (2000). *Sull'utilità dell'insegnamento della storia*. Donzelli.

Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: Verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 92–103. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_07

Bisson, T. (2000). La terre et les hommes: A programme fulfilled? *French History*, 14, 322–345.

Black, A. (1991). Political Languages In Later Medieval Europe. In D. Wood (A c. Di), *The Church and the Sovereignty c. 590-1918*. Blackwell.

Blickle, P. (2000). *Kommunalismus: Skizzen einer gesellschaftlichen Organisationsform*. Oldenbourg.

Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de cultura económica.

Bloch, M. (2016). *I re taumaturghi: Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*. Einaudi.

Boesch Gajano, S. (1985). Dai leggendari medievali agli Acta Sanctorum: Forme di trasmissione e nuove funzioni dell'agiografia. *Rivista di storia e letteratura religiosa*, 21, 219–244.

Bordone, R. (1993). *Lo specchio di Shalott. L'invenzione del Medioevo nella cultura dell'Ottocento*. Liguori.

Bordone, R., Castelnuovo, G., & Varanini, G. M. (2004). *Le aristocrazie dai signori rurali al patriziato*. Laterza.

Borghi, B. (A c. Di). (2016a). *Il faro dell'umanità. Jacques Le Goff e la storia*. Pàtron.

Borghi, B. (2016b). *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*. Pàtron.

Borghi, B. (2021). History, Civic Education and Heritage Education: The Challenges of Teachers in Democratic Society. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (Vol. 1, pagg. 773–783). Associazione «Per la scuola democratica».

Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1–20.

Borghi, B., & Galletti, F. (2022). Norme relative agli ambasciatori nei codici statuari di Bologna (secc. XIII-XV). *Studi medievali*, LXIII(I), 39–94.

Borghi, B., & Venturoli, C. (2009). *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Pàtron.

Borgognone, G., & Carpanetto, D. (2017). *L'idea della storia*. Mondadori.

Borgognone, G., & Carpanetto, D. (2021). *Gli snodi della storia*. Pearson-Mondadori.

- Bossaglia, R., & Terraroli, V. (A c. Di). (1990). *Il neogotico nel XIX e XX secolo* (Vol. 1–2). Mazzotta.
- Boucheron, P. (A c. Di). (2017). *Histoire mondiale de France*. Seuil.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2013). *Dialogo con la storia*. La nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2015). *Storia in campo*. La nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2018). *Comunicare storia*. La nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2019). *Storia in movimento*. La nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2020). *Storia in 100 lezioni*. La nuova Italia.
- Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II* (1^a ed.).
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales ESC*, 13, 725–753.
- Braudel, F. (1967). *Civilisation matérielle et capitalisme (XVe-XVIIIe siècle)* (1^a ed.).
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XVe-XVIIIe siècle)* (1^a ed.).
- Braudel, F. (1988). *L'identité de la France*.
- Bridenthal, R., & Koonz, C. (A c. Di). (1977). *Becoming Visible: Women in European History*. Houghton Mifflin.
- Bruhns, H. (1990). El inaccesible pasado alemán. *El correo de la Unesco*, April, 4–9.
- Bruno, E., & Tucci, C. (2020, gennaio 17). Scuola, un professore su due non è iscritto alla formazione. *Il Sole 24 ORE*. <https://www.ilsole24ore.com/art/formazione-non-iscritto-prof-due-ACNKnnAB>
- Brusa, A. (2001). La storia da insegnare. Tra dibattito passato e problemi futuri. *Il Mulino*, 3, 545–550.
- Brusa, A. (2004). Un prontuario degli stereotipi sul medioevo. *Cartable de Clio*.

Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, 5.

Brusa, A., & Cajani, L. (A c. Di). (2008). *La storia è di tutti*. Carocci.

Buc, P. (1994). *L'ambigüité du Livre. Prince, pouvoir et peuple dans les commentaires de la Bible au Moyen Âge*. Beauchesne.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Bullard, M. M. (1994). The Language of Diplomacy. In M. M. Bullard (A c. Di), *Lorenzo il Magnifico: Image and Anxiety, Politics and Finance* (pagg. 81–109). Olschki.

Burke, P. (A c. Di). (1991). *Formas de hacer historia*. Alianza.

Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Gedisa.

Burke, P. (2007). *Una rivoluzione storiografica: La scuola delle Annales, 1929-1989* (8ª ed.). Laterza.

Cabrera, M. Á. (2008). La historia y los historiadores tras la crisis de la modernidad. In *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pagg. 41–60). Siglo Veintiuno de España Editores.

Cajani, L. (2006). Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-first Century. In *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives* (pagg. 27–41). Symposium Books.

Cajani, L. (2014). I recenti programmi di storia per la scuola italiana. *Laboratorio dell'ISPF*, 11, 1–26.

Calvani, V. (2015). *Storia e progetto*. Mondadori.

Calvani, V. (2016). *Una storia per il futuro*. Mondadori.

Cammarosano, P. (A c. Di). (1994). *Le Forme della propaganda politica nel Due e nel Trecento. Relazioni tenute al convegno internazionale di Trieste (2-5 marzo 1993)*. École

Française de Rome.

Cammarosano, P. (2012). La documentazione degli organi giudiziari nelle città comunali italiane. Tra quadri generali e casi territoriali. In A. Giorgi, S. Moscadelli, & C. Zarrilli (A c. Di), *La documentazione degli organi giudiziari nell'Italia tardo-medievale e moderna: Atti del convegno di studi* (pagg. 15–36). Pubblicazioni degli archivi di Stato.

Cammarosano, P. (2014). *Guida allo studio della storia medievale*. Laterza.

Capitani, O. (1981). *Comuni e Signorie: Istituzioni, società e lotte per l'egemonia*.

UTET.

Carafa, D. (1988). *Memoriali* (F. Petrucci Nardelli, A c. Di). Bonacci.

Carbonell, C.-O. (1986). *La historiografía*. Fondo de cultura económica.

Cardini, F., & Montesano, M. (2019). *Storia medievale* (2^a ed.). Le Monnier.

Carr, E. H. (1966). *Sei lezioni sulla storia*. Einaudi.

Carreras Ares, J. J. (2004). Edad media, instrucciones de uso. In *Mirada a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pagg. 13–28). Edit.um.

Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Paidós.

Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction, 12*(6), 651–665.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. In M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (A c. Di), *La enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pagg. 11–36). Paidós.

Cartiglia, C. (2018). *Immagini del tempo*. Loescher.

Casini, M. (1996). *I gesti del principe. La festa politica a Firenze e Venezia in età rinascimentale*. Marsilio.

- Caspistegui, F. J. (2003). Sobre el papel social del historiador o ¿para qué servimos? *Memoria y civilización: anuario de historia*, 6, 191–207.
- Castelnuovo, G. (2014). Uffici e ufficiali. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 333–346). Viella.
- Castelnuovo, G., & Mattéoni, O. (A c. Di). (2005). *De part et d'autre des Alpes: Les châtelains des princes à la fin du Moyen Âge*. Publications de la Sorbonne.
- Castelnuovo, G., & Mattéoni, O. (A c. Di). (2012). *Chancelleries et chancelliers des princes à la fin du Moyen Âge*. Publications du LLS.
- Castronovo, V. (2017). *Impronta storica*. La nuova Italia.
- Causarano, P. (2018). Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all'inizio del millennio. *Italia contemporanea*, 286, 238–256.
- Cavalli, A. (2020). Alcuni temi trascurati nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria. In I. Tempesta (A c. Di), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017* (N. 0; Vol. 0, pagg. 29–34). <http://sibaese.unisalento.it/index.php/geo2017/article/view/22573>
- Cavalli, A., & Argentin, G. (A c. Di). (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Cengarle, F. (2014). Signorie, feudi e «piccoli stati». In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 262–276). Viella.
- Cengarle, F., Chittolini, G., & Varanini, G. M. (A c. Di). (2005). *Poteri signorili e feudali nelle campagne dell'Italia settentrionale fra Tre e Quattrocento: Fondamenti di legittimità e forme di esercizio*. Firenze University Press.
- Centro di studi muratoriani. (1975). *Atti del Convegno internazionale di studi*

muratoriani.

Cessi, R. (2010). *La donazione di Costantino*. La vita felice.

Chabod, F. (1967). *Scritti sul Rinascimento*. Einaudi.

Chapman, A., Burn, K., & Kitson, A. (2018). ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? Perspectivas de docentes y estudiantes británicos. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194(788), a443.

Chartier, R., & Revel, J. (1979). Lucien Febvre et les sciences sociales. In *Historiens et géographes* (pagg. 424–446).

Chaturvedi, V. (2000). *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. Verso.

Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (A c. Di). (2019). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Aracne.

Chiaromonte, U. (2000). Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori. *Innovazione educativa*, 6, 22–25.

Chittolini, G. (A c. Di). (1979a). *La crisi degli ordinamenti comunali e le origini dello Stato del Rinascimento*. Il Mulino.

Chittolini, G. (1979b). *La formazione dello stato regionale e le istituzioni del contado*. Einaudi.

Chittolini, G., Molho, A., & Schiera, P. (A c. Di). (1994). *Origini dello Stato. Processi di formazione statale in Italia fra medioevo ed età moderna*. Il Mulino.

Chojnacki, S. (2000). *Women and Men in Renaissance Venice. Twelve Essays on Patrician Society*. Johns Hopkins University.

Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Piemme.

Ciriacono, S. (1986). Venise et ses villes. Structuration et déstructuration d'un marché regional XVIe-XVIIIe siècle. *Revue historique*, 176, 187–207.

Ciriacono, S. (1989). L'economia regionale veneta in epoca moderna. Note a margine del caso bergamasco. In *Venezia e la Terraferma. Economia e società* (pagg. 43–76).

Comune di Bergamo.

Cirillo, G. (2006). Città e contado nel Mezzogiorno tra Medioevo ed età Moderna. La vexata quaestio di un recente dibattito storiografico. *L'acropoli*, 7(1), 72–84.

Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui: La mémoire perdue et retrouvée*. Les éditions ouvrières.

Citron, S. (1987). *Le Mythe national: L'histoire de France en question*. Les éditions ouvrières.

Clive, J. L. (1973). *Thomas Babington Macaulay: The Shaping of the Historian*. Secker and Warburg.

Cluse, C. (2007). Femmes en esclavage: Quelques remarques sur l'Italie du Nord (XIV e-XV e siècles). In *Juives et chrétiennes au moyen âge et à l'époque moderne: Parentés, rituels, culture*.

Codovini, G. (2016). *Conseguenze della storia*. D'Anna.

Collingwood, R. G. (2001). *The principles of history and other writings in philosophy of history* (W. H. Dray & W. J. Van Der Dussen, A c. Di). Oxford University Press.

Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Vita e Pensiero.

Condorcet. (1822). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Chez Masson et fils.

Conrad, S. (2017). *Historia Global: Una nueva visión para el mundo actual*. Crítica.

Corritore, P. (1997). Una fondamentale discontinuità padana: La linea dell'Oglio (secoli XVI-XVIII). In E. Brambilla & G. Muto (A c. Di), *La Lombardia spagnola. Nuovi indirizzi di ricerca* (pagg. 139–153). Unicopli.

Coulet, N., & Genet, J. P. (A c. Di). (1990). *L'État moderne: Le droit, l'espace et les formes de l'État*. CNRS.

Covini, N., Figliuolo, B., Lazzarini, I., & Senatore, F. (2015). Pratiche e norme di comportamento nella diplomazia italiana: I carteggi di Napoli, Firenze, Milano, Mantova e Ferrara tra fine XIV e fine XV secolo. In J.-C. Waquet (A c. Di), *Les écrits relatifs à l'ambassadeur et à l'art de négocier: Un genre di riconoscibile omogeneità?* (pagg. 113–161). École Française de Rome.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^a ed.). Pearson.

Crivellari, C., Bravin, R., & Baldo, M. (2018). I giovani e la storia: Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto. *Italia contemporanea*, 287, 175–194.

Crouzet, D., Crouzet-Pavan, E., Petris, L., & Revest, C. (A c. Di). (2020). *L'Humanisme au pouvoir? Figures de chanceliers dans l'Europe de la Renaissance*. Classiques Garnier.

Crouzet-Pavan, E. (2002). *Venice Triumphant: The Horizons Of A Myth*. Johns Hopkins University.

Daniel, U. (2005). *Compendio de historia cultural: Teorías, práctica, palabras clave*. Alianza.

De Bernardi, A., & Guarracino, S. (2012). *Epoche*. Mondadori.

de La Roncière, C. M. (2010). Dalla città-stato allo stato regionale: La costituzione del territorio (XIV-XV secolo). In J. Boutier, S. Landi, & O. Rouchon (A c. Di), *Firenze e la Toscana. Genesi e trasformazioni di uno stato (XIV-XIX secolo)* (pagg. 11–30). La Mandragora.

De Luna, G., & Meriggi, M. (2014). *Sulle tracce del tempo*. Paravia.

De Luna, G., & Meriggi, M. (2018). *La rete del tempo*. Paravia.

- De Martino, G. (1996). *Muratori filosofo. Ragione filosofica e coscienza storica in Lodovico Antonio Muratori*. Liguori.
- De Vecchi, G., & Giovannetti, G. (2015). *Storia in corso*. Pearson.
- De Vecchi, G., & Giovannetti, G. (2016). *La nostra avventura*. Pearson.
- Dean, T. (1999). *The rise of the Signori*. Cambridge University Press.
- Delcorno, P. (2018). Tribunale umano e tribunale celeste. Procedure della giustizia nelle sacre rappresentazioni fiorentine. In *Verbum e ius: Predicazione e sistemi giuridici nell'Occidente medievale* (pagg. 403–423). Firenze University Press.
- Delehaye, H. (1920). *L'oeuvre des Bollandistes à travers trois siècles 1615-1915*. Société des Bollandistes.
- Della Misericordia, M. (1999). Dividersi per governarsi: Fazioni, famiglie aristocratiche e comuni in Valtellina in età viscontea. *Società e storia*, 86, 715–766.
- Della Misericordia, M. (2014). Le comunità rurali. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 241–260). Viella.
- Della Misericordia, Massimo. (2008). *Figure di comunità. Documento notarile, forme della convivenza, riflessione locale sulla vita associata nella montagna lombarda e nella pianura comasca (secoli XIV-XVI)*. Ad fontes.
- Desideri, A., & Codovini, G. (2019). *Storia e storiografia per la scuola del terzo millennio* (2^a ed.). D'Anna.
- Detienne, M. (2009). *Comparer l'incomparable*. Seuil.
- Detti, T. (2018). Lo storico come figura sociale. In A. Giardina & M. A. Visceglia (A c. Di), *L'organizzazione della ricerca storica in Italia* (pagg. 287–311). Viella.
- Di Bella, S. (A c. Di). (2016). *Storia, storiografia, politica*. Liguori.
- Di Carpegna Falconieri, T. (2015). Secoli oscuri e crisi attuali: Usi e abusi dei parallelismi tra medioevo e attualità nelle culture politiche occidentali. In E. Varela-

Rodríguez (A c. Di), *La historiografia medieval davant la crisi* (pagg. 207–221). Institut de Recerca Històrica de la Universitat de Girona.

Di Carpegna Falconieri, T., & Facchini, R. (A c. Di). (2018). *Medievalismi italiani (secoli XIX-XXI)*. Gangemi.

Di Fiore, L., & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Laterza.

Dieter Boldt, A. (2016). *Das Leben und Werk von Leopold von Ranke*. Peter Lang.

Dobb, M. (1946). *Studies in the Development of Capitalism*. Routledge & Kegan Paul.

Domenici, G. (A c. Di). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Armando.

Domenici, G. (2019). Sviluppo professionale degli insegnanti come educazione permanente: Contesti e scenari. In G. Aleandri (A c. Di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto* (pagg. 75–80). Roma Tre Press.

Donagan, A. (1962). *The Later Philosophy of R.G. Collingwood*. Clarendon Press.

Donato, M. P. (2014). L'insegnamento della storia, la riforma perenne della scuola e un passato che non passa. *Laboratorio dell'ISPF, 11*, 1–8.

Dondarini, R. (2000). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento* (2^a ed.). CLUEB.

Dondarini, R. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Pàtron.

Dondarini, R. (2008). L'insegnamento della storia nella scuola primaria alla luce delle indicazioni ministeriali. *Storicamente, 4*.

Dondarini, R. (2011). *Quel tempo chiamato Medioevo. Mille anni di vicende, trasformazioni e antefatti della nostra storia*. Liguori.

- D'Orsi, A. (2018). *Gramsci: Una nuova biografia*. Feltrinelli.
- Dosse, F. (2010). *L'histoire en miettes. Des Annales a la «Nouvelle Histoire»* (3^a ed.). La Decouvert.
- Dover, P. M. (2006). The Resident Ambassador and the Transformation of Intelligence Gathering in Renaissance Italy. In E. O'Halpin, R. Armstrong, & J. Ohlmeyer (A c. Di), *Intelligence, Statecraft and International Power* (pagg. 17–34). Irish Academic Press.
- Dray, W. H. (1989). *On History and Philosophers of History*. E.J. Brill.
- Droysen, J. G. (2014). *Sommario di istorica*. Scuola normale superiore.
- Duby, G. (1991). *L'Histoire continue*. Odile Jacob.
- Dumoulin, O. (2000). *Marc Bloch*. Presses de sciences Po.
- Dumoulin, O. (2003). *Le rôle social de l'historien*. Albin Michel.
- Duranti, T. (2009). *Diplomazia e autogoverno a Bologna nel Quattrocento (1392-1466)*. *Fonti per la storia delle istituzioni*. CLUEB.
- Durschmied, E. (2004). *Eroi per forza: Sono i vincitori a dettare la storia*. Piemme.
- Durschmied, E. (2018). *Fake history. Le bugie della storia raccontate dai vincitori*. Piemme.
- Dworkin, D. (1997). *Cultural Marxism in Postwar Britain History, the New Left, and the Origins of Cultural Studies* (1^a ed.). Duke University Press.
- Elmersjö, H. Å. (2014). History beyond Borders: Peace Education, History Textbooks Revision, and the Internationalization of History Teaching in the Twentieth Century. *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education*, 1(1), 62–74.
- Epstein, S. R. (2000). *Freedom and Growth. Markets and States in Europe, 1300-1750*. Routledge.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. uhu.es

Publicaciones.

Evangelisti, P. (2006). *I Francescani e la costruzione di uno Stato. Linguaggi politici, valori identitari, progetti di governo in area catalano-aragonese*. Editrici francescane.

Evans, R. J. (2002). History, Memory, and the Law: The Historian as Expert Witness. *History and Theory*, 41(3), 326–345.

Evans, R. J. (2011, marzo 17). The Wonderfulness of Us. *London Review of Books*, 9–12.

Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210–240.

Falco, G., & Forti, F. (A c. Di). (1964). *Opere di L. A. Muratori*. Ricciardi.

Fantoni, M. (2005). Simbologia e ritualità. Definizione di un campo di studi. *Annali aretini*, 13, 7–16.

Fasano Guarini, E. (A c. Di). (1978). *Potere e società negli Stati regionali italiani del '500 e '600*. Il Mulino.

Faugeron, F. (2006). De la commune à la capitale du Stato di Terra: La politique annonaire et la constitution de l'État de Terreferme vénitien (1er moitié du XV^e siècle). In P. Boucheron & R. Le Jan (A c. Di), *Actes du XXXVI^e Congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur (Istanbul, 1-6 juin 2005)* (pagg. 97–111).

Publications de la Sorbonne.

Febvre, L. (1966). Civiltà: Evoluzione di un termine e di un gruppo di idee (1930). In *Problemi di metodo storico* (pagg. 5–54). Einaudi.

Febvre, L. (1979). *Filippo II e la Franca Contea*. Einaudi.

Febvre, L. (2017). *Combates por la historia*. Ariel.

Feltri, F. M., Bertazzoni, M. M., & Neri, F. (2012). *Chiaroscuro*. Sei.

Feltri, F. M., Bertazzoni, M. M., & Neri, F. (2018). *Scenari*. Sei.

- Ferente, S. (2014). Le donne e lo Stato. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 313–332). Viella.
- Ferente, S. (2020). Stato, stato regionale e storia d'Italia. In F. Benigno & E. I. Mineo (A c. Di), *L'Italia come storia. Primato, decadenza, eccezione* (pagg. 85–104). Viella.
- Ferrary, Á. (1999). «La mirada intelectual de ver las cosas»: Exploración abierta en torno a la figura del intelectual contemporáneo. *Memoria y Civilización*, 2, 291–313.
- Ferretti, F. (2015). The making of Italian agricultural landscapes: Emilio Sereni, between geography, history and Marxism. *Journal of Historical Geography*, 48, 58–67.
- Ferri, F. (A c. Di). (1977). *Politica e storia in Gramsci. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani (Firenze, 9-11 dicembre 1977 (Vol. 1–2))*. Editori Riuniti - Istituto Gramsci.
- Fink, C. (1999). *Marc Bloch: Biografia di un intellettuale*. La nuova Italia.
- Finzi, R. (1987). *Note su Turgot, la storia e l'economia*. CLUEB.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2010). *Rapporto sulla scuola 2010*. Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola 2011*. Laterza.
- Fontana Lázaro, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Grijalbo-Crítica.
- Fontana Lázaro, J. (2018). La formación de un historiador marxista. *Nuestra Historia*, 5, 11–14.
- Fossati, M., Luppi, G., & Zanette, E. (2012). *L'esperienza della storia*. Pearson.
- Fossati, M., Luppi, G., & Zanette, E. (2015). *Storia. Concetti e connessioni*. Pearson.
- Foster, S. (1999). The Struggle for American Identity: Treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks. *History of Education*, 28, 251–279.
- Foster, S. (2012). Re-thinking History Textbooks in a Globalized World. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez Moneo (A c. Di), *History Education and the Construction of National Identities* (pagg. 49–62). IAP Publishing.

Foster, S., & Crawford, K. A. (A c. Di). (2006). *What shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. IAP Publishing.

Franceschi, F. (1994). istituzioni e attività economica a Firenze: Considerazioni sul governo del settore industriale (1350-1450). *Atti delle giornate di studio dedicate a Giuseppe Pansini (Firenze, 4-5 dicembre 1992)*, 1, 76–117.

Franceschi, F., & Molà, L. (2006). L'economia del Rinascimento: Dalle teorie della crisi alla «preistoria» del consumismo. In M. Fantoni (A c. Di), *Il Rinascimento italiano e l'Europa: Storia e Storiografia* (Vol. 1, pagg. 185–200). Fondazione Cassamarca-Angelo Colla.

Franceschi, F., & Molà, L. (2014). Stati regionali e sviluppo economico. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 401–419). Viella.

Frangioni, L. (1987). La politica economica del dominio di Milano nei secoli XV-XVI. *Nuova rivista storica*, 71, 253–268.

Fregonara, G., & Riva, O. (2021, novembre 21). La nuova scuola. *Corriere della sera*, 9.

Fregonara, G., & Riva, O. (2022, febbraio 6). Povera scuola senza più i prof. *Corriere della sera*, 12–13.

Frigo, D. (A c. Di). (2000). *Politics and Diplomacy in Early Modern Italy. The Structure of Diplomatic Practice*. Cambridge University Press.

Fubini, R. (2000). Diplomacy and Government in the Italian City-States of the Fifteenth Century (Florence and Venice). In D. Frigo (A c. Di), *Politics and Diplomacy in Early Modern Italy. The Structure of Diplomatic Practice* (pagg. 25–48). Cambridge University Press.

Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado

de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 1, 55–68.

Gabba, E. (1999). L'opera di Arnold H. L. Heeren. *Rivista storica italiana*, 111(3), 773–782.

Gaffuri, L., Andenna, G., & Filippini, E. (A c. Di). (2015). *Monasticum regnum. Religione e politica nelle pratiche di governo tra Medioevo ed Età Moderna*. LIT Verlag.

Galasso, G. (2011). *Prima lezione di storia moderna*. Laterza.

Gallerano, N. (A c. Di). (1995). *L'uso pubblico della storia*. Franco Angeli.

Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: La percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2, 73–91. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>

Galletti, F. (2021). The Concepts of Heritage and Education for Active Citizenship in the Representations of Future Teachers: A Survey. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica «Reinventing Education»* (Vol. 1, pagg. 795–808). Associazione «Per la scuola democratica».

Gamberini, A. (2005). *Lo stato visconteo. Linguaggi politici e dinamiche costituzionali*. Franco Angeli.

Gamberini, A. (2009). *Oltre la città. Assetti territoriali e culture aristocratiche nella Lombardia del tardo medioevo*. Viella.

Gamberini, A. (2014). Linguaggi politici e processi di costruzione statale: Approcci e interpretazioni. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 367–383). Viella.

Gamberini, A., & Lazzarini, I. (A c. Di). (2014). *Lo Stato del Rinascimento in Italia*. Viella.

Gamberini, A., & Petralia, G. (A c. Di). (2007). *Linguaggi politici nell'Italia del*

Rinascimento. Viella.

García Pérez, F. F., & de Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 12(270 (122)). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>

García Pujades, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e ideas previas. *Clío: History and History Teaching*, 39.

Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.

Geary, P. (2009). *Il mito delle nazioni. Le origini medievali dell'Europa*. Carocci.

Genet, J. P. (A. c. Di). (1985). *Culture et idéologie dans la genèse de l'État moderne*. École Française de Rome.

Genet, J. P. (A. c. Di). (1987). *Genèse de l'État moderne. Prélèvement et redistribution*. CNRS.

Genet, J. P. (A. c. Di). (1990). *L'État moderne. Genèse, bilans et perspectives*. CNRS.

Genet, J. P., & Vincent, B. (A. c. Di). (1986). *État et Église dans la genèse de l'État moderne*. Casa de Velasquez.

Gentile, G., & Ronga, L. (2017). *Guida allo studio della storia*. La Scuola editrice.

Gentile, G., Ronga, L., & Rossi, A. (2016). *Nuovo millennium. Dal Mille alla metà del Seicento*. La Scuola editrice.

Gentile, G., Ronga, L., & Rossi, A. (2017). *Erodoto magazine*. La Scuola editrice.

Gentile, G., Ronga, L., & Rossi, A. (2019). *Storia e storie dimenticate*. La Scuola editrice.

Gentile, L. C. (2008). *Riti ed emblemi. Processi di rappresentazione del potere principesco in area subalpina (XIII-XVI secc.)*. Zamorani.

Gentile, M. (2001). *Terra e poteri. Parma e il parmense nel ducato visconteo*

all'inizio del Quattrocento. Unicopli.

Gentile, M. (2006). *Guelfi e ghibellini nell'Italia del Rinascimento*. Viella.

Gentile, M. (2009). *Fazioni al governo. Politica e società a Parma nel Quattrocento*. Viella.

Gentile, M. (2014). Fazioni e partiti: Problemi e prospettive di ricerca. In A. Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 277–292). Viella.

Giardina, A. (2017). *Storia mondiale dell'Italia*. Laterza.

Giardina, A., Sabbatucci, G., & Vidotto, V. (2012). *Nuovi profili storici*. Laterza.

Giardina, A., Sabbatucci, G., & Vidotto, V. (2014). *I mondi della storia*. Laterza.

Giardina, A., Sabbatucci, G., & Vidotto, V. (2015). *Lo spazio del tempo*. Laterza.

Giardina, A., Sabbatucci, G., & Vidotto, V. (2016). *Storia più*. Laterza.

Giardina, A., Sabbatucci, G., & Vidotto, V. (2017). *Prospettive della storia*. Laterza scolastica.

Gilli, P. (2009). La fonction d'ambassadeurs dans les traités juridiques italiens du XVe siècle: L'impossible représentation. *Mélanges de l'École française de Rome - Moyen Âge*, 121(2), 173–187.

Ginatempo, M. (2001). Spunti comparativi sulle trasformazioni della fiscalità nell'Italia post-comunale. In P. Mainoni (A c. Di), *Politiche finanziarie e fiscali nell'Italia settentrionale (secoli XIII-XV)* (pagg. 125–220). Unicopli.

Ginatempo, M. (2006). Finanze e fiscalità. Note sulla peculiarità degli stati regionali italiani e delle loro città. In F. Salvestrini (A c. Di), *L'Italia alla fine del Medioevo: I caratteri originali del quadro europeo* (Vol. 1, pagg. 241–294). Firenze University Press.

Ginatempo, M., & Sandri, L. (1990). *L'Italia delle città. Il popolamento urbano tra Medioevo e Rinascimento (secoli XIII-XVI)*. Le lettere.

Giorgi, A., Moscadelli, S., & Zarrilli, C. (A c. Di). (2012). *La documentazione degli organi giudiziari nell'Italia tardo-medievale e moderna: Atti del convegno di studi* (Vol. 1–2). Pubblicazioni degli archivi di Stato.

Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12(1), 203–220.

Godding, R., Joassart, B., Lequeux, X., & De Vriendt, F. (A c. Di). (2009). *De Rosweyde aux Acta Sanctorum: La recherche hagiographique des Bollandistes à travers quatre siècles*. Société des Bollandistes.

Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., & Cózar Gutiérrez, R. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1–25.

Gómez Carrasco, C. J., & Molina Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206–229.

Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5–27.

Gómez Carrasco, C. J., & Rodríguez Pérez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de historiografía (RevHisto)*, 27, 265–286.

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación; Madrid*, 29(1), 237–250.

- González Gallego, I. (A c. Di). (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó.
- González Muñoz, M. del C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons.
- Gooch, G. P. (1977). *Historia e historiadores en el siglo XIX*. FCE.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Graham, J. T. (1997). *Theory of History in Ortega Y Gasset: «The Dawn of Historical Reason»*. University of Missouri.
- Gramsci, A. (1996). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Editori Riuniti.
- Gramsci, A. (2007). *Quaderni dal carcere* (V. Gerratana, A c. Di; Vol. 1–4). Einaudi.
- Gramsci e la storia d'Italia*. (2008). Unicopli.
- Grillo, P. (2008). *Cavalieri e popoli in armi. Le istituzioni militari nell'Italia medievale*. Laterza.
- Guarracino, S. (2001). *Le età della storia: I concetti di antico, medievale, moderno e contemporaneo*. Mondadori.
- Guerra Medici, M. T. (1996). *L'aria di città. Donne e diritti nel comune medievale*. Edizioni scientifiche italiane.
- Guerrero Alonso, P. (2011). Historia a Debate y la historiografía del siglo XXI. *El Futuro del Pasado*, 2, 313–334.
- Guimerá Ravina, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Universitat de Barcelona.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Heers, J. (1983). *Partiti e vita politica nell'Occidente medievale*. Mondadori.
- Heers, J. (1995). *La invención de la Edad Media*. Crítica.

- Herlihy, D. (1972). *Pistoria nel Medioevo e nel Rinascimento, 1200-1430*. Olschki.
- Herlihy, D. (1978). Le relazioni economiche di Firenze con le città soggette nel secolo XV. *Atti del VII Convegno internazionale (Pistoia, 18-25 settembre 1975)*, 79–109.
- Hidalgo Herrera, M. (2014). ¿Han evolucionado los libros de texto? Análisis comparativo del Medioevo en manuales escolares del siglo XX y XXI. *Clio: History and History Teaching*, 40.
- Hill, C. (1997). *Intellectual Origins of the English Revolution* (Rivisitata). Clarendon Press.
- Hobsbawm, E. J. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Crítica.
- Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (A c. Di). (2002). *L'invenzione della tradizione*. Einaudi.
- Hughes, H. S. (1977). *Consciousness and Society: The Reorientation of European Social Thought, 1890-1930*. Transaction Publisher.
- Iggers, G. G. (1968). *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Wesleyan University Press.
- Iggers, G. G. (1982). The University of Göttingen 1760-1800 and the Transformation of Historical Scholarship. *Storia della storiografia*, 2, 11–37.
- Iggers, G. G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. S.A. Idea.
- Iggers, G. G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de cultura económica.
- Iggers, G. G., & Parker, H. T. (A c. Di). (1979). *International Handbook of Historical Studies. Contemporary Research and Theory*. Greenwood Press.
- Ilardi, V. (1986). *Studies in Italian Renaissance Diplomatic History*. Aldershot.
- Isaacs, A. K. (1994). Sui rapporti interstatali in Italia dal medioevo all'età moderna. In

G. Chittolini, A. Molho, & P. Schiera (A c. Di), *Origini dello stato. Processi di formazione statale in Italia fra medioevo ed età moderna* (pagg. 113–132). Il Mulino.

I.Stat. (2013). *La classificazione delle professioni*.

https://www.istat.it/en/files/2013/07/la_classificazione_delle_professioni.pdf

I.Stat. (2019). *Scuola secondaria di secondo grado*.

http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLESECONDO2#

Jameson, F. (1998). *The cultural turn. Selected writings on the post-modern, 1983-1998*. Verso.

Joll, J. (1985). *National History and National Historians*. German Historical Institute.

Kaye, H. J. (1989). *Los historiadores marxistas británicos: Un análisis introductorio*. Prensas Universitarias.

Kirshner, J. (2011). Genere e cittadinanza nelle città-stato del Medioevo e del Rinascimento. In G. Calvi (A c. Di), *Innesti: Donne e genere nella storia sociale* (pagg. 21–38). Viella.

Klapisch-Zuber, C. (1985). *Women, Family and Ritual in Renaissance Italy*. Chicago University Press.

Knapton, M. (1988). City Wealth and State Wealth in Northeast Italy, 14th-17th Centuries. In N. Bulst & J. P. Genet (A c. Di), *La ville, la bourgeoisie et la genèse de l'état moderne* (pagg. 183–209). Éditions du CNRS.

Knapton, M. (1992). Tra Dominante e Dominio (1517-1630). In G. Cozzi, M. Knapton, & G. Scarabello (A c. Di), *Storia della Repubblica di Venezia. Dal 1517 alla fine della Repubblica* (pagg. 201–549). UTET.

Kokca, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Marcial Pons.

Kovesi Killerby, C. (2002). *Sumptuary Law in Italy: 1200-1500*. Oxford University Press.

- Kramer, L., & Maza, S. (A c. Di). (2002). *A Companion to Western Historical Thought*. Wiley.
- Kula, W. (1970). *Teoria economica del sistema feudale. Proposta di un modello*. Einaudi.
- Kula, W. (1990). *Riflessioni sulla storia*. Marsilio.
- Kyle Crossley, P. (2008). *What is Global History?* Polity Press.
- Lambertini, R. (1999). La diffusione della «Politica» e la definizione di un linguaggio politico aristotelico. *Quaderni storici*, 102, 677–704.
- Lanaro, P. (1999). *I mercati della Repubblica veneta. Economie cittadine e stato territoriale (secoli XV-XVIII)*. Marsilio.
- Lanaro, P. (2011). *Microstoria. A venticinque anni da L'eredità immateriale*. Franco Angeli.
- Lastrucci, E. (1991). Insegnare e imparare la storia: Aspetti teorici, didattici, metodologici. *Scuola e città*, 11, 521–523.
- Lastrucci, E. (1994). La storia al triennio. Chi insegna, chi impara. *I viaggi di Erodoto*, 23, 83–84.
- Lazarini, I. (1998). L'informazione politico-diplomatica nell'età della pace di Lodi: Raccolta, selezione, trasmissione. Spunti di una ricerca dal carteggio Milano-Mantova nella prima età sforzesca (1450-1466). *Nuova rivista storica*, 83, 247–280.
- Lazarini, I. (2003). *L'Italia degli stati territoriali (secoli XIII-XV)*. Laterza.
- Lazarini, I. (2008). *Scritture e potere. Pratiche documentarie e forme di governo nell'Italia tardomedievale (XIV-XV secolo)*.
- Lazarini, I. (2009). *Il linguaggio del territorio fra principe e comunità. Il giuramento di fedeltà a Federico Gonzaga*. Firenze University Press.
- Lazarini, I. (2014). Diplomazia rinascimentale. In *Lo Stato del Rinascimento in Italia*

(pagg. 385–400). Viella.

Lazzarini, I. (2015). *Communication and Conflict. Italian Diplomacy in the Early Renaissance, 1350-1520*. Oxford University Press.

Lazzarini, I. (2016). Lettere, minute, registri: Pratiche della scrittura diplomatica nell'Italia tardomedievale fra storia e paleografia. *Quaderni storici*, 2, 449–470.

Lazzarini, I., Nieto Soria, J. M., & Rochwert-Zuili, P. (A c. Di). (2021). *Correspondances des femmes et diplomatie (Espagne, France, Italie, IXe-XVe siècle)*. E-Spania Books.

Le Goff, J. (1977). Documento/monumento. In *Enciclopedia Einaudi: Vol. V* (pagg. 38–43). Einaudi.

Le Goff, J. (A c. Di). (1980). *La nuova storia*. Mondadori.

Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. Gallimard.

Le Goff, J. (2000). *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. Saggi sul lavoro e la cultura nel Medioevo*. Einaudi.

Leclant, J., Vauchez, A., & Hurel, D.-O. (A c. Di). (2010). Dom Jean Mabillon figure majeure de l'Europe des lettres: In *Actes des deux colloques du tricentenaire de la mort de dom Mabillon*. Dom Jean Mabillon figure majeure de l'Europe des lettres : actes des deux colloques du tricentenaire de la mort de dom Mabillon.

Lee Downs, L. (2010). *Writing Gender History* (2^a ed.). Bloomsbury Academic.

Leiberich, M. (1991). Problemas actuales de la historiografía alemana. *Ayer*, 2, 15–28.

Lenin, V. I. (1973). Carlos Marx. In *Obras escogidas* (Vol. 5, pagg. 76–90). Progreso.

Lepre, A., Petraccone, C., Cavalli, P., Testa, L., & Trabaccone, A. (2015). *Noi nel tempo*. Zanichelli.

Leverotti, F. (1992). *Diplomazia e governo dello stato. I «famigli cavalcanti» di Francesco Sforza (1450-1466)*. GISEM-ETS.

- Leverotti, F. (1997). Gli ufficiali negli stati italiani del Quattrocento. *Annali della Classe di Lettere e Filosofia della Scuola Normale Superiore*, i, IX–XX.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Levi, G. (1993). Sobre microhistoria. In *Formas de hacer historia* (pagg. 119–143). Alianza.
- Levstick, L. S. (2008). What happens in Social Studies classrooms? Research on K-12 Social Studies practice. In *Handbook of Research in Social Studies Education* (pagg. 239–258). Routledge.
- Linage Conde, A. (2001). Hacia los dos siglos de los «Monumenta Germaniae Historica». *Signo: revista de historia de la cultura escrita*, 8, 9–34.
- Llácer, V., Miralles Martínez, P., Souto González, X. M., Molina Puche, S., & García Hernández, M. L. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato. In R. M. Ávila Ruiz, M. A. Cruz Rodríguez, & M. del C. Díez Bedmar (A c. Di), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pagg. 413–424). AUPDCS.
- López Civeira, F. (2008). El historiador y sus retos. *CLIO América*, 2(3), 152–158.
- López Facal, R., Velasco-Martínez, L., Santidrián Arias, V. M., & Armas Castro, X. Á. (A c. Di). (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: Actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances En Supervisión Educativa*, 6, 1–13.
- Loré, V., & Rao, R. (2017). Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani. *Reti Medievali Rivista*, 18(2), 305–340.
- Lucenti, M. (2020). Scelta e uso del manuale: Analisi delle pratiche didattiche e delle

competenze interculturali degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 12(20), 269–285.

Luzzatto, S. (A c. Di). (2010). *Prima lezione di metodo storico*. Laterza.

Luzzatto, S. (2016). *Dalle storie alla storia*. Zanichelli.

Lyotard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1^a ed.).

Feltrinelli.

Mabillon, J. (1692). *Traité des études monastiques divisé en trois parties*. Robustel.

Maestro, P. (2002a). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3–33.

Maestro, P. (2002b). Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 9, 31–50.

Maestro, P. (2002c). Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25–52.

Maffei, D. (1990). *La donazione di Costantino nei giuristi medievali*. Giuffrè.

Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Studium.

Maire Viguer, J.-C. (A c. Di). (2013). *Signorie cittadine nell'Italia comunale*. Viella.

Malanima, P. (1983). La formazione di una regione economica: La Toscana nei secoli XIII-XV. *Società e storia*, 20, 229–269.

Malanima, P. (1996). Teoria economica regionale e storia: Il caso della Toscana (XIII-XVI secolo). *Atti dell'incontro interdisciplinare (Milano, 18-19 maggio 1995)*, 133–148.

Mallet, M. (1994). Diplomacy and War in Later Fifteenth Century Italy. *Proceedings of the British Academy*, 8, 267–288.

- Mallet, M. (2013). *Signori e mercenari. La guerra nell'Italia del Rinascimento*. Il Mulino.
- Manca, S., Manzella, G., & Variara, S. (2012). *Storia: Avvenimenti e problemi*. Loescher.
- Mandler, P. (2002). *History and National Life*. Profile Books.
- Mandler, P. (2006). La responsabilidad del historiador. *Alcores. revista de Historia Contemporánea*, 1, 47–61.
- Manjón Esteban, A. (2011). La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2, 283–311.
- Mann, H. D. (1971). *Lucien Febvre: La pensée vivante d'un historien*. A. Colin.
- Manning, P. (2003). *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. Palgrave Macmillan.
- Maravall, J. A. (1958). *Teoría del saber histórico*. Revista de Occidente.
- Marbeau, L. (1990). Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: Un schéma expérimental en voie d'évaluation. In L. Marbeau & F. Audigier (A c. Di), *La formation aux didactiques* (pagg. 167–193). INRP.
- Marina, J. A. (1997). Un intelectual en busca de una ética. *Isegoría*, 15, 109–126.
- Marino, L. (1975). *I maestri della Germania. Göttingen 1770-1820*. Einaudi.
- Marostica, F. (A c. Di). (2004). *Medioevo e luoghi comuni*. Tecnodid.
- Martin, P., & Kean, H. (A c. Di). (2013). *The public history reader*. Routledge.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Editorial Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? *Seminario Internacional de Textos Escolares*.
- Martínez Shaw, C. (2018). Marx y la Historia. *Nuestra Historia: revista de Historia de la FIM*, 5, 27–34.

Marwick, A. (1998). *The Sixties. Cultural revolution in Britain, France, Italy and the United States, ca. 1958-ca.1974*. Oxford Paperbacks.

Marx, K. (2010). *Introduzione alla critica dell'economia politica* (M. Musto, A c. Di). Quodlibet.

Marx, K., & Engels, F. (2016). *La concezione materialistica della storia* (N. Merker, A c. Di). Editori Riuniti.

Mastrogregori, M. (2001). *Introduzione a Bloch*. Laterza.

Mattingly, G. (1955). *Renaissance Diplomacy*. Cape.

McLellan, D. (1970). *Marx before Marxism*. Macmillan.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson.

McNeill, W. H. (1963). *The Rise of the West: A History of the Human Community*. Chicago University Press.

Meier, U. (1994). *Mensch und Bürger: Die Stadt im Denken spätmittelalterlicher Theologen, Philosophen und Juristen*. Oldenbourg.

Michelet, J. (2019). *Histoire de la Revolution française* (P. Petitier, A c. Di; Vol. 1–2). Gallimard.

Milani, G. (2009). *I comuni italiani. Secoli XII-XIV*. Laterza.

Minello, R., & Tessaro, F. (2013). Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: Creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(4), 33–50.

Mínguez, J. M. (2011). *La historia y el historiador ante la sociedad*. 76.

Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo, (2007) (testimony of Ministero della Pubblica Istruzione).

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma

dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 87. (Direttiva n. 65), n. 65 (2010).

Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, n. 211 (2010).

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57), n. 57 (2010).

Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, n. 254 (2012). <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87—Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 5), n. 5 (2012).

Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88—Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4), n. 4 (2012).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Miralles Martínez, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: Retos para una educación para la ciudadanía. In *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pagg. 259–281). Pàtron.

Miralles Martínez, P., & Alfageme González, M. B. (2013). Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 11–24.

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Rodríguez Pérez, R. A. (A c. Di). (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Edit.um.

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.

Mirri, M. (1986). Formazione di una regione economica. Ipotesi sulla Toscana, sul Veneto, sulla Lombardia. *Studi veneziani*, 11, 47–59.

Moè, A., Rocca, L., & Donadelli, G. (2016). Quanto è bello insegnare la storia e la geografia! In C. Minelle, L. Rocca, & F. Bussi (A c. Di), *Storia e Geografia. Idee per una didattica congiunta* (pagg. 111–121). Carocci.

Moè, A., Rocca, L., & Ronconi, L. (2010). When Being Able Is not Enough: The Combined Value of Positive Affect and Self-Efficacy for Job Satisfaction in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.

Molho, A., & Kirshner, J. (1978). The Dowry Fund and the Marriage Market in Early Quattrocento Florence. *The Journal of Modern History*, 50, 403–438.

Molina Puche, S., & Alfaro Romero, Á. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 179–197.

Molina Puche, S., & Escribano Miralles, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *RUNAE, Revista científica de investigación educativa*, 2, 95–122.

Molina Puche, S., & Fernández Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de

competencias históricas: La visión del profesorado de la Región de Murcia. In P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, & R. Rodríguez Pérez (A c. Di), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pagg. 211–234). Edit.um.

Molina Puche, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 331–354.

Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 185–202.

Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2018). Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de identidades colectivas. In A. Delgado & A. Rivera (A c. Di), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pagg. 43–54). Comares.

Molina Puche, S., Ortuño Molina, J., & Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: La enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61–89.

<https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

Molinero Ruiz, C. (2018). El marxismo y la Historia: Balance, aportaciones, posibilidades. *Nuestra Historia: revista de Historia de la FIM*, 5, 35–38.

Momigliano, A. (1985). *Storia e storiografia antica*. Il Mulino.

Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione delle pratiche formative. Etodi, dispositivi e strumenti*. Vita e Pensiero.

Montanari, M. (A c. Di). (2002). *Storia medievale*. Laterza.

Montanari, M. (2015). *La storia è servita plus*. Laterza scolastica.

- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Moreau, J. (2003). *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. The University of Michigan Press.
- Moreno Vera, J. R., & Monteagudo Fernández, J. (A c. Di). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Edit.um.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (A c. Di). (2021). *La scuola al tempo del covid-19: I vissuti dei docenti*. Cortina.
- Muir, E. (1981). *Civic Ritual in Renaissance Venice*. Princeton University Press.
- Musto, M. (2018). *Karl Marx. Biografia intellettuale e politica (1857-1883)*. Einaudi.
- Mütter, B. (1976). Consideraciones sobre la relación entre Ciencia de la Historia, Didáctica de la Historia y enseñanza de la Historia: La tesis de la "Independencia de la Historia. In *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia* (pagg. 55–76). ICE Universidad de La Laguna.
- Muzzarelli, M. G. (2013). Neomedievalismi locali e nazionali: Paradossi e contraddizioni. In C. Collina (A c. Di), *Le antiche mura. La trasformazione urbana di Bologna ai primi del Novecento e le "Canzoni di re Enzo"* (pagg. 5–14). Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna.
- Muzzarelli, M. G. (2020). *Le regole del lusso*. Il Mulino.
- Najemy, J. M. (2002). Class and Patronage in Twentieth Century Italian Renaissance Historiography. In A. J. Grieco, M. Rocke, & F. Gioffredi Superbi (A c. Di), *The Italian Renaissance in the Twentieth Century. Acts of an International Conference*. Villa I Tatti.
- Najemy, J. M. (A c. Di). (2004). *Italy in the Age of Renaissance. 1300-1550*. Cambridge University Press.

Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbooks Research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 3(1).

Noiret, S. (2009). «Public History» e «storia pubblica» nella rete. *Ricerche storiche*, 39(2–3), 275–327.

Noiriel, G. (1996). *Sur la «crise» de l'histoire*. Gallimard.

Nora, P. (2016). *Come si manipola la memoria. Lo storico, il potere, il passato*. La Scuola.

North, D. C. (1994). *Istituzioni, cambiamento istituzionale, evoluzione dell'economia*. Il Mulino.

Nygren, T. (2011). *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden 1927-2002*. Umeå University.

OECD. (2018). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*.
<https://www.oecd.org/education/talis/>

OECD. (2021a). *Students per teaching staff (indicator)*. TheOECD.
<http://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm>

OECD. (2021b). *Teachers by age*. <http://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm>

Olabarri Gortazar, I. (1995). «New History», a longue durée Structure. *History and Theory*, 34, 1–29.

Olstein, D. (2014). *Thinking History Globally*. Palgrave Macmillan.

Onnis, M., & Crippa, L. (2016). *Nuovi orizzonti*. Loescher.

Ortega y Gasset, J. (1983). *Idee per una filosofia della storia* (A. Savignano, A c. Di). Sansoni.

Ozof, M. (1984). *L'École de la France: Essais sur la Révolution. L'Utopie et l'enseignement*. Gallimard.

Padgen, A. (A c. Di). (1990). *The Languages of Political Theory in Early-Modern*

Europe. Cambridge University Press.

Pagès Blanch, J. (1997). La formación del pensamiento social. In P. Benejam & J. Pagès Blanch (A c. Di), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pagg. 149–165). Horsori.

Pagès Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5–22.

Paolucci, S., & Signorini, G. (2012). *Storia in tasca*. Zanichelli.

Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.

Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione, n. 62 (2000). <https://www.camera.it/parlam/leggi/000621.htm>

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, n. 53 (2003). https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007), n. 296 (2006). <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/062961.htm>

Pasamar Alzuria, G. V., & Peiró Martín, I. (A c. Di). (2002). *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*. Akal.

Pavolini, E., Argentin, G., Falzetti, P., Galanti, M. T., Campodifiori, E., & Le Rose, G. (2021). Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19. *Politiche sociali*, 2, 255–280.

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038.

Pérez Garzón, J. S. (2002). Modesto Lafuente, artífice de la Historia de España. In

Historia general de España. Discurso preliminar. Urgoiti.

Pingel, F. (2000). *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks.* Council of Europe.

Plá Pérez, S., & Pagès Blanch, J. (A c. Di). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.* Universidad Pedagógica Nacional.

Pohl, W. (2010). *Razze, etnie, nazioni.* Aragno.

Pomian, K. (2001). *Che cos'è la storia.* Bruno Mondadori.

Prats Cuevas, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 21, 57–76.

Prats Cuevas, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber*, 70, 7–13.

Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 145–153.

Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. In *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pagg. 15–32). Milenio.

Prats Cuevas, J., & Santacana Mestre, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pagg. 18–68). Secretaría de Educación Pública.

Prats Cuevas, J., Valls Montés, R., & Miralles Martínez, P. (A c. Di). (2015). *Iberoamérica en las Aulas: Qué estudia y qué sabe el alumnado de Educación Secundaria.* Milenio.

Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 226 (2005).

Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, n. 88 (2010).

Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto- legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, n. 89 (2010).

Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, n. 137 (2010).

Prosperi, A., & Zagrebelski, G. (2015). *Storia e identità*. Einaudi Scuola.

Prost, A. (1996). *Doce lecciones sobre la historia*. Frónesis.

Queller, D. E. (1976). *The Office of Ambassador in the Middle Ages*. Princeton University Press.

Red IRES. (s.d.). *Red IRES (Investigación y Renovación Escolar)*. Recuperato 2 settembre 2019, da http://www.redires.net/?q=quienes_somos

Regalado de Hurtado, L. (2010). *Historiografía occidental. Un tránsito por los predios de Clío*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rémond, R. (1996). *Pour une histoire politique*. Seuil.

Revel, J. (1979). Histoire et Sciences Sociales: Les paradigmes des Annales. *Annales ESC*, 34, 1360–1376.

Ricciardelli, F. (2013). The Rethoric of Power in Renaissance Florence. In *Late Medieval and Early Modern Ritual: Studies in Italian Urban Culture* (pagg. 93–117). Brepols.

Ricuperati, G. (1986). La storiografia dell'Illuminismo. In N. Tranfaglia & M. Firpo (A c. Di), *La storia: Vol. L'età moderna: la vita religiosa e la cultura* (pagg. 817–850).

UTET.

Rigby, S. H. (1998). *Marxism and History. A Critical Introduction* (2ª ed.).

Manchester University Press.

Rimé, B. (2008). *La dimensione sociale delle emozioni*. Il Mulino.

Romagnani, G. P. (2019). *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*. Carocci.

Rombi, M. (2011). *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. Indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti*. Università «Sapienza» di Roma.

Ronga, L., & Gentile, G. (2020). *Domande alla storia*. La Scuola editrice.

Rorty, R. M. (A c. Di). (1967). *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*.

Chicago University Press.

Rossi, G. (2009). *Filosofia e storia in Anne Robert Jacques Turgot*. Pendragon.

Rossi, P. (2012). *Il senso della storia. Dal Settecento al Duemila*. Il Mulino.

Rotelli, E., & Schiera, P. (1974). *Lo stato moderno* (Vol. 1–3). Il Mulino.

Rubinstein, D., & Simon, B. (1973). *The Evolution of the Comprehensive School: 1927-1972*. Routledge & Kegan Paul.

Rudé, G. (1964). *The Crowd in History. A Study of Popular Disturbances in France and England, 1730–1848* (1ª ed.). Wiley & Sons.

Ruiz Torres, P. (1994). El tiempo histórico. *Eutopías. Documentos de Trabajo*, 71.

Rusconi, G. E. (A c. Di). (1987). *Germania, un passato che non passa: I crimini nazisti e l'identità tedesca*. Einaudi.

Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber*, 12, 79–93.

Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Paidós.

Sáiz Serrano, J. (2010). What kind of medieval history should be taught and learned

in secondary school? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594–607.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43–66.

Sakellariou, E. (2012). *Southern Italy in the Late Middle Ages. Demographic, Institutional and Economic Change in the Kingdom of Naples, c. 1440-c. 1530*. Brill.

Sánchez León, P., & Izquierdo, J. (A c. Di). (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Siglo Veintiuno de España Editores.

Sánchez Prieto, S. (2005). *¿Y qué es la historia. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo Veintiuno.

Santiesteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34–56.

Sayer, F. (2015). *Public history: A practical guide*. Bloomsbury.

Schmidt, M. A. M. dos S. (2019). El turno de la didáctica de la historia: Contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21–41.
<https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

Schmidt, S. W., Scott, J. C., Landé, C., & Guasti, L. (A c. Di). (1977). *Friends, Followers and Factions. A Reader in Political Clientelism*. University of California Press.

Scott, J. W. (2013). *Genere, politica, storia*. Viella.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pagg. 109–117). Pacific Educational Press.

Senatore, F. (1998). «Un mundo de carta». *Forme e strutture della diplomazia*

sforzesca. Liguori.

Senatore, F. (2018). *Medioevo. Istruzioni per l'uso* (2^a ed.). Pearson.

Sereni, E. (1961). *Storia del paesaggio agrario italiano* (1^a ed.). Laterza.

Sergi, G. (2001). *La idea de Edad Media: Entre el sentido común y la práctica historiográfica*. Crítica.

Sergi, G. (2010). *Antidoti all'abuso della storia: Medioevo, medievisti, smentite*.

Liguori.

Sergi, G. (2018). Politicità degli stereotipi sul medioevo: Tra propaganda e luoghi comuni. *Lessico di etica pubblica*, 2.

Serna, J., & Pons, A. (2000). *Cómo se escribe la microhistoria: Ensayo sobre Carlo Ginzburg*. Cátedra.

Serna, J., & Pons, A. (2013). *La historia cultural. Autores, obras, lugares* (2^a ed.).

Akal.

Sewell, W. H. (1999). The Concept(s) of Culture. In *Beyond the Cultural Turn. New Directions in the Study of Society and Culture* (pagg. 33–53). University of California Press.

Sharan, Y. (2004). Foreword: A Teacher Educator's Perspective. In E. G. Cohen, C. M. Brody, & M. Sapon-Shevin (A c. Di), *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (pag. IX–XIII). State University of New York Press.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study / Schools Council History 13-16 Project*. Holmes McDougall.

Shils, E. (1958). The intellectuals and the Powers: Some Perspectives for Comparative Analysis. In *Comparative Studies in Society and History* (Vol. 1, pagg. 5–22). Cambridge University Press.

Simeoni, L. (1950). *Le signorie*. Vallardi.

Somaini, F. (2014). Il tracollo delle città-Stato e il ruolo dei centri urbani. In A.

Gamberini & I. Lazzarini (A c. Di), *Lo stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 221–240).

Viella.

Sorlin, S., & Warde, P. (A c. Di). (2009). *Nature's End: History and the Environment*.

Palgrave Macmillan.

Southern, R. W. (2002). *La tradizione della storiografia medievale*. Il Mulino.

Spruyt, H. (1994). *The Sovereign State and its Competitors*. Princeton University

Press.

Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Curriculum Project: An Introduction*.

Heinemann Educational Books.

Stern, F. (1970). *The Varieties of History: From Voltaire to the Present*. Macmillan.

Stöber, G. (2013). From Textbook Comparison to Common Textbooks? Changing Patterns in International Textbook Revision. In K. V. Korostelina & S. Lässig (A c. Di), *History Education and Post-conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (pagg. 26–51). Routledge.

Stoianovich, T. (1976). *French Historical Method: The Annales Paradigm*. Cornell University Press.

Stone, L. (1979). The Revival of Narrative: Reflections on a new old History. *Past and Present*, 85, 3–24.

Subrahmanyam, S. (2014). *Aux origines de l'histoire globale: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 28 novembre 2013*. Collège de France.

<http://books.openedition.org/cdf/3606>

Suny, R. G. (2002). Back and Beyond: Reversing the Cultural Turn? *The American Historical Review*, 107(5), 1476–1499.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology*

Review, 15(4), 327–358.

Tabacco, G. (1993). Il cosmo del medioevo come processo aperto di strutture instabili. In *Sperimentazioni del potere nell'alto medioevo* (pagg. 3–41). Einaudi.

Tangheroni, M. (1992). Il sistema economico della Toscana nel Trecento. In M. Tangheroni (A c. Di), *Medioevo tirrenico. Sardegna, Toscana e Pisa* (pagg. 107–132). Pacini.

Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza, planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (A c. Di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pagg. 121–140). Mondadori.

The Origins of the Modern State in Europe, 13th to 18th Centuries (Vol. 1–6). (1999). Clarendon Press.

Tiné, S. (2012). *Storici della Rivoluzione francese: Lamartine, Blanc, Michelet*. Edizioni del Prisma.

Titone, F. (2009). *Governments of the Universitates: Urban Communities of Sicily in the Fourteenth and Fifteenth Centuries*. Brepols.

Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.

Topolsky, J. (1985). *Metodología de la historia*. Cátedra.

Toynbee, A. J. (1955). La inaprehensibilidad de la historia. Una reflexión sobre el historiador y el historiado. *Ateneo*, 77.

Trevelyan, G. O. (1876). *The Life and Letters of Lord Macaulay* (1ª ed., Vol. 1–2). Longmans, Green and Co.

Trexler, R. C. (1980). *Public Life in Renaissance Florence*. Academic Press.

Turgot, A. R. J. (1978). *Le ricchezze, il progresso, la storia universale. Scritti* (R. Finzi, A c. Di). Einaudi.

Università di Bologna. (2021). *Festa internazionale della Storia*.

<https://site.unibo.it/festadellastoria/it>

Vaccaro, A. (2011). *Jules Michelet tra storia e racconto*. Aracne.

Valera, G. (A c. Di). (1980). *Scienza dello Stato e metodo storiografico nella Scuola storica di Göttingen*. Guida.

Valeri, N. (1949). *L' Italia nell'età dei principati. Dal 1343 al 1516* (Vol. 5). Mondadori.

Valla, L. (2010). *La falsa donazione di Costantino* (O. Pugliese, A c. Di). Rizzoli.

Valleri, E. (2014). La storia e il suo insegnamento: Andata e ritorno. *Laboratorio dell'ISPF*, 11, 1–18.

Valls Montés, R. (1997). Los manuales escolares españoles de Historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 3, 120–130.

Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23–36.

Valls Montés, R. (2004). La enseñanza de la Historia: Entre polémicas interesadas y problemas reales. *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 141–154.

Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.

Valls Montés, R., & Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: Una aproximación a sus características. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, 89–105.

Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. In L. S. Levstick & C. A. Tyson (A c. Di), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pagg. 352–372). Routledge.

Vansledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practice, theories, and policy*. Routledge.

- Vansledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge.
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "E-book". *Library Hi Tech*, 26(3), 355–368.
- Vian, G. M. (2010). *La donazione di Costantino*. Il Mulino.
- Vicari, S., & Di Vara, S. (A c. Di). (2020). *Bambini, adolescenti e Covid-19*. Erickson.
- Vilar, P. (1962). *La Catalogne dans l'Espagne moderne: Recherches sur les fondements économiques des structures nationales* (1^a ed., Vol. 1–3). S.E.V.P.E.N.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente* (1^a ed.). Crítica.
- Villari, R. (1961). *Mezzogiorno e contadini nell'età moderna*. Laterza.
- Vitolo, G. (2005). *Città e contado nel Mezzogiorno medievale e moderno*. Laveglia & Carlone.
- Vitolo, G., & Di Meglio, R. (2003). *Napoli angioino-aragonese: Confraternite, ospedali, dinamiche politico-sociali*. Carlone.
- Voltaire. (1963). *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations: Vol. II* (R. Pomeau, A c. Di). Garnier frères Bourges.
- von Ranke, L. (1824). *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535*. Reimer.
- Vovelle, M. (1985). *Ideologías y mentalidades*. Ariel.
- Weber, C. (2015). I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale. *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 127(2). <http://journals.openedition.org/mefrim/2276>
- White, H. V. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University.

- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81–94.
- Woodacre, E. (2013). *Queenship in the Mediterranean: Negotiating the Role of the Queen in the Medieval and Early Modern Eras*. Palgrave Macmillan.
- Zorzi, A. (2008). *La trasformazione di un quadro politico: Ricerche su politica e giustizia a Firenze dal comune allo stato territoriale*. Firenze University Press.
- Zorzi, A. (2009). *Conflitti, paci e vendette nell'Italia comunale*. Firenze University Press.
- Zorzi, A. (2014). La giustizia negli Stati italiani del tardo medioevo. In *Lo Stato del Rinascimento in Italia* (pagg. 441–460). Viella.
- Zorzi, A. (A c. Di). (2020). *La libertà nelle città comunali e signorili italiane*. Viella.
- Zorzi, A., & Connell, W. J. (A c. Di). (2002). *Lo stato territoriale fiorentino (secoli XIV-XV): Ricerche, linguaggi, confronti*. Pacini.