

1-2 • 2024

VIELLA

Il mestiere di storico

IL MESTIERE DI STORICO

Rivista della Società Italiana
per lo Studio della Storia Contemporanea

XVI / 1-2, 2024

viella



SOCIETÀ ITALIANA PER LO STUDIO DELLA STORIA CONTEMPORANEA

sede operativa c/o Dip. di Studi Umanistici - Università di Napoli Federico II, Via Nuova Marina, 33 - 80133 Napoli
sede legale c/o Dip. di Storia - Università di Siena, via Roma, 56 - 53100 Siena
e-mail sissco.presidenza@gmail.com (presidenza) segreteria@sissco@gmail.com
internet <http://www.sissco.it>

presidente Marco De Nicolò
consiglio direttivo Alberto Basciani, Enzo Fimiani, Valeria Galimi, Simone Neri Serneri, Deborah Paci, Anna Tonelli
segreteria e tesoreria Giulia Zitelli Conti
redazione di www.sissco.it Matteo Marinello (responsabile)

IL MESTIERE DI STORICO

Copyright © 2025 - Sissco e Viella

ISSN 1594-3836 eISSN 1594-4107

ISBN 979-12-5701-019-5 (carta)

ISBN 979-12-5701-018-8 (e-book)

Rivista semestrale, anno XVI, n. 1-2, 2024

Registrazione presso il Tribunale di Roma del 4/5/2009, n. 143/2009

direttore responsabile Luciano Zani
direttore Barbara Bracco
redazione Lorenzo Bertucelli, Antonio Bonatesta, Alessandro Bonvini, Emanuele Ertola, Marco Gualtieri, Patrick Karlsen, Simona Merlo, Tiziana Noce, Alessandro Pes, Stefano Picciaredda, Matteo Rossi, Farian Sabahi, Enrico Serventi Longhi, Federico Carlo Simonelli (segretario di redazione)

corrispondenza e libri inviare a «Il mestiere di storico», c/o Viella s.r.l.,
Via delle Alpi, 32 - 00198 Roma
e-mail mestieredistorico@yahoo.it

copertina Franco Molon TheSign

amministrazione Viella s.r.l., Via delle Alpi, 32 - 00198 Roma
tel. 06 84 17 758 - 06 85 35 39 60
abbonamenti@viella.it info@viella.it www.viella.it

abbonamento annuale	Italia	€ 75	Estero	€ 85
2023 (numero doppio)	Numero doppio	€ 80		

modalità di pagamento	c/c bancario	IBAN IT82B0200805120000400522614
	c/c postale	IBAN IT14X0760103200000077298008
	carta di credito	Visa / Master Card

INDICE

RICORDI

<i>Per Giovanni Sabbatucci</i>	5
--------------------------------	---

RIFLESSIONI

Salvatore Adorno, <i>Insegnare a pensare storicamente.</i> <i>Il dibattito internazionale e (a margine) il caso italiano</i>	7
Arlena Buelli, <i>Ricerche transimperiali sull'anticolonialismo.</i> <i>Nuove spazialità e metodologie</i>	33

RASSEGNE E LETTURE

Salvatore Botta, <i>Acque e territorio</i>	65
Silvia Cavicchioli, <i>Racconti museali in età contemporanea</i>	69
Giovanni Cristina, <i>Evoluzione e polisemia dei miti a scala urbana</i>	72
Barbara Bracco, <i>Storie di distruzione novecentesca</i>	75
Enzo Fimiani, <i>Faglie d'Italia: l'antifascismo, la Resistenza, e il dopo</i>	78
Valeria Galimi, <i>L'università italiana tra fascismo e Repubblica</i>	81
Mirco Carrattieri, <i>Italia 1943. Guerra e Resistenza</i>	84
Giacomo Girardi, <i>Le Italie di Napoleone</i>	87
Daniel Banks, <i>L'età delle rivoluzioni nel Sud Europa</i>	91
Daniela Luigia Caglioti, <i>L'età della democrazia nell'Europa occidentale</i>	93
Adriano Roccucci, <i>Percorsi dell'identità ucraina dal Medioevo ad oggi</i>	96

ALTRI LINGUAGGI

<i>Mostre e musei</i>	
Livio Karrer, <i>Gusto! Gli italiani a tavola</i>	99
Francesca Piana, <i>Il museo dei sanatori di Sondalo</i>	102
<i>Storia in movimento</i>	
Matteo Al Kalak, <i>Rapito</i>	105
Arianna Arisi Rota, <i>Napoleon</i>	108
Fabio De Ninno, <i>Comandante</i>	110

Amedeo Osti Guerrazzi, <i>La zona d'interesse</i>	113
Federico Romero, <i>Oppenheimer</i>	116
FONTI E STRUMENTI DELLA RICERCA	
<i>Archivi e portali</i>	
Elena Musiani, <i>L'Italia turrita</i>	119
Sara Trovalusci, <i>Il fondo Italo Balbo</i>	122
Emanuele Edallo, <i>Il portale del Mausoleo delle Fosse Ardeatine</i>	125
Raffaella Biscioni, <i>Intellettuali in fuga dall'Italia fascista</i>	128
<i>Memorie e documenti</i>	130
I LIBRI DEL 2023	145
INDICI	
Indice degli autori e dei curatori	295
Indice dei recensori	299

RIFLESSIONI

Salvatore Adorno

*Insegnare a pensare storicamente.
Il dibattito internazionale e (a margine) il caso italiano**

1. Prologo

Recentemente è stato pubblicato per i tipi di Schol  un agile volumetto di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla dal titolo *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*.¹ La riflessione di Galli della Loggia   una critica radicale alle culture universaliste e uniformatrici di matrice progressista e occidentale, che segnano le grandi ideologie politiche della contemporaneit  (il liberalismo, il socialismo, la democrazia) e mira al recupero della dimensione identitaria legata alla tradizione, a cui nega l'immedesimazione automatica con matrici etnico razziali e con culture reazionarie e conservatrici e ne rivendica invece la generazione naturale dalla storia. Da qui il recupero della centralit  dell'identit  e nello specifico, dell'identit  italiana, non solo come oggetto di studio accademico² ma anche come oggetto centrale del processo educativo della scuola pubblica.

*Nel giorno in cui chiudevo questo saggio il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato il documento *Nuove indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, facilmente reperibile nel suo sito ufficiale. A una consultazione necessariamente veloce le *Indicazioni*, seppure in modo pi  analitico e precettivo, ribadiscono l'impostazione del volumetto di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla da cui prende spunto la mia riflessione. Fermo restando la necessit  di un approfondimento nel merito del documento ministeriale, ritengo che i temi e le domande presenti in questo saggio rimangono attuali e possono rappresentare un contributo al dibattito aperto dalla pubblicazione delle *Indicazioni 2025*.

1. Ernesto Galli della Loggia, Loredana Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Brescia, Schol , 2023. Per una discussione del testo si veda Piero S. Colla, *Storia comune, nazione e educazione identitaria. Una discussione a proposito di "Insegnare l'Italia"*, in *Hall open space*, <https://hal.science/hal-04686224v1>; Luigi Cajani, *L'Identit  colpisce ancora. Un libro sul curriculum scolastico di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla*, <https://www.historialudens.it/biblioteca/524>. L'ultima consultazione dei siti citati in nota   sempre del 10 marzo 2025.

2. Ernesto Galli della Loggia, *L'identit  italiana*, Bologna, il Mulino, 2010

Ne consegue ulteriormente il ripristino della centralità dello studio della storia e della geografia nel curriculum scolastico nazionale, come discipline direttamente coinvolte e «vere matrici» nella costruzione del profilo identitario della nazione. Il titolo del volumetto *Insegnare l'Italia*, e quello del paragrafo terzo del secondo capitolo “Insegnare innanzi tutto l'Italia”, evidenzia non solo la centralità ma anche la dimensione totalizzante che il tema identitario assume nel curriculum scolastico generale, e nello specifico nell'insegnamento della storia a partire dalla scuola primaria, che si riassume nell'espressione a pagina 46: «un indirizzo dell'istruzione complessivamente orientato all'identità italiana».

Questa impostazione comporta due passaggi fondamentali: da una parte la riformulazione delle indicazioni nazionali, con una rivisitazione delle scansioni cronologiche e delle rilevanze «radicalmente» diverse da quelle attuali, e dall'altra «nuove forme di didattica della storia da adottare in tutti i cicli scolastici, ma in modo specialissimo nella scuola primaria»,³ dove si struttura alle origini il processo formativo. Nello stesso volumetto Loredana Perla illustra gli orientamenti pedagogici e le pratiche didattiche a supporto dell'impostazione identitaria dell'insegnamento.

L'intervento di Galli della Loggia ripropone in Italia un processo in atto in tutta l'Europa, che spinge verso la rinazionalizzazione dell'insegnamento della storia.⁴ La crisi del 1989 e l'allargamento a Est del 2004 hanno infatti segnato un rallentamento dei processi di denazionalizzazione che avevano caratterizzato tutta la fase precedente, in cui il canone nazionale, di matrice ottocentesca, era stato eroso da una doppia tensione, quella del superamento delle identità nazionali in nome della nuova e comune identità europea, e quella che nasceva in parecchi stati europei alimentata dal riconoscimento di culture sub statali e regionali in grado di mettere in crisi non solo l'identità, ma a volte anche la statualità nazionale.⁵ Questo percorso è stato accompagnato dalle politiche di multiculturalismo e inclusione sociale che hanno sostanzialmente la costruzione della cittadinanza

3. Galli della Loggia, Perla, *Insegnare l'Italia*, p. 46

4. Al tema è stato dedicato un seminario organizzato dalla Sididast il 12 luglio 2024, di cui non sono ancora usciti gli atti, *Insegnare la storia al tempo della rinazionalizzazione dei programmi*. Si veda inoltre Piero S. Colla, *Stato, Nazione, Patria, e curricula di storia. Trend e controversie europee*, un conference paper presentato al Secondo congresso nazionale della Sididast, Bologna 8-9 novembre 2024, consultabile all'indirizzo <https://hal.science/hal-04779032v1>.

5. Piero S. Colla, Andrea De Michele (a cura di), *History Education at the Edge of the Nation. Political Autonomy, Education Reform, and Memory – Shaping in European Periphery*, London, Palgrave Macmillan, 2023, in particolare l'introduzione dei curatori *Introduction: Denationalising and Reinventing Historical Education – In a Time of History Wars*. Si segnala inoltre recentemente, Ander Delgado, Andrew Mycock (a cura di), *Conflicts in History Education in Europe. Political Context, History Teaching and National Identity*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2023; Patricia Legris, Ewa Tartakowsky, *Dans la fabrique du sentiment national. L'histoire à l'école en Europe depuis 1945*, Arcidosso, Effigi, 2024; Helen Mu Hung Ting, Luigi Cajani, *Negotiating Ethnic Diversity and National Identity in History Education: International and Comparative Perspectives*, London, Palgrave Macmillan, 2023.

europea. La rinazionalizzazione dei *curricula* di storia negli stati dell'Europa occidentale è leggibile come una reazione a queste politiche, ai processi migratori, all'insicurezza innescata dalle crisi prodotte dalla globalizzazione, finalizzata alla ricostituzione di un senso di appartenenza sicuro attraverso la conoscenza delle radici comuni. Diversamente nei paesi dell'Europa Orientale è stata anche il prodotto specifico delle politiche in cui il recupero della storia nazionale nei *curricula* scolastici appare una risposta e un riscatto alla lunga fase di controllo sovranazionale omogenizzante dell'Unione Sovietica. L'incontro di questi processi, simili nei risultati ma autonomi nelle origini, dentro il nuovo contesto europeo ha consolidato e rilanciato la rinazionalizzazione.⁶ La vicenda italiana è dunque leggibile in questo quadro più ampio.

Loredana Perla e Ernesto Galli della Loggia sono stati chiamati dal ministro Valditarà a dirigere il gruppo di lavoro per la revisione dei programmi di storia e si suppone svolgeranno un ruolo centrale nel percorso di riscrittura del curriculum di storia. Per questo sembra opportuno proporre alcune riflessioni sulla didattica della storia a partire dall'occasione della loro pubblicazione, non tanto per entrare nel merito delle loro proposte operative, che per altro dal volumetto emergono ancora in modo molto parziale, per cui bisognerà aspettare il documento finale della commissione a lungo sollecitato, quanto piuttosto per collocare la loro proposta all'interno di un dibattito internazionale sulla didattica, aperto già da alcuni decenni, che solo di recente sta prendendo piede in Italia in un'area di pochi specialisti studiosi di didattica, restando per lo più ancora marginale nel mondo degli storici accademici.

Si è consolidato nella letteratura internazionale sulla didattica della storia il riconoscimento di una doppia filiera disciplinare: la prima ha origine nel contesto britannico e anglofono e si basa su un approccio più pragmatico ed empirico di matrice cognitivista, la seconda è influenzata dalla filosofia della storia tedesca e ha un approccio culturale con una matrice umanistica. Dentro queste due filiere, caratterizzate da sinergie e reciproche contaminazioni, gravitano temi come l'identità, la cittadinanza e le competenze disciplinari, che rappresentano tre snodi centrali della riflessione didattica di cui cercherò di rendere conto.⁷ Questa doppia filiera di studi non è rimasta eminentemente teorica, ma si è concretizzata in programmi educativi nazionali in vari paesi come Germania, Svezia, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Canada. Non è obiettivo di questo intervento esplorare le applicazioni di queste teorie nei *curricula* nazionali, nei manuali o nelle pratiche didattiche,

6. Piero S. Colla, *Tre questioni sull'insegnamento della storia in Europa e dell'Europa di fronte alle urgenze del presente*, in «Novecento.org», 19 (2023), <https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/tre-questioni-sull'insegnamento-della-storia-in-europa-e-delleuropa-di-fronte-alle-urgenze-del-presente-7701/>.

7. Manuel Köster, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting (a cura di), *Researching History Education International Perspectives and Disciplinary Tradition*, Frankfurt a.M., Wochenschau, 2019 (1° ed. 2014), in particolare l'introduzione dei curatori, *International History Education Research: Common Threads, Research Traditions and National Specifics*, pp. 5-16.

né di proporre casi di studio, scenari didattici o esempi laboratoriali da sperimentare nel contesto della scuola italiana, quanto piuttosto di presentare le teorie, i modelli e i metodi ad un pubblico più vasto degli specialisti di didattica, nella convinzione che un quadro, sia pur sintetico e per alcuni versi parziale del dibattito internazionale, possa essere utile alla discussione aperta dalla revisione dei programmi.

2. *L'approccio cognitivo. Il pensiero storico*

Il pensiero britannico sulla didattica della storia si basa sull'individuazione, l'apprendimento e l'uso corretto da parte degli studenti di «concetti di secondo ordine», che sono stati introdotti a partire dal lavoro del British Schools History Project nel 1972.⁸ Si tratta di concetti disciplinari, procedurali e strutturali come tempo, cambiamento, empatia, causa, prove, resoconto, che non riguardano ciò che la storia tratta, ma come si fa la storia. Il miglioramento della competenza storica degli studenti è misurato in termini di capacità di gestire e applicare concetti di secondo ordine piuttosto che sulla mera memorizzazione dei fatti, dei protagonisti, dei luoghi, ma anche di concetti sostanziali di carattere politico, economico o istituzionale come guerra, stato, rivoluzione, mercato, tasse etc., o concetti semplici di uso comune come strada, casa, fucile, che sono categorizzati come «concetti di primo ordine» e sono considerati come necessari da acquisire, ma non sufficienti da soli per arrivare alla formazione di un pensiero storico. Quest'ultimo è praticabile solo coniugando la conoscenza e la memorizzazione dei concetti di primo ordine con le operazioni cognitive dei concetti di secondo ordine, che sono codificate nel linguaggio pedagogico come competenze disciplinari o capacità critiche. Si supera così il falso dualismo tra contenuti e competenze che ha alimentato e continua ad alimentare tanti dibattiti di senso comune, quasi che l'accento sulle competenze comporti necessariamente la perdita dei contenuti.

Questa impostazione è supportata da un robusto programma di ricerca empirica, che identifica i livelli iniziali di competenza nell'uso dei concetti di secondo ordine da parte degli studenti a partire dal primo ciclo scolastico e ne codifica il successivo sviluppo, negli altri cicli, attraverso percorsi segnati da sempre maggiore sofisticazione. La ricerca di Peter Lee è estremamente documentata e utilizza un vastissimo set di informazioni raccolte anche attraverso il progetto CHATA («Concepts of History and Teaching approaches») finanziato dall'Economic and Social Sciences Research Council (ESRC).⁹ L'enfasi

8. Per la storia e l'attività si consulti il sito <https://www.schoolhistoryproject.co.uk/about/>.

9. Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby, *Project Chata, Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History*, in «Teaching History», 82 (1996), pp. 6-11. Degli stessi autori si veda il paper presentato al meeting di Liverpool del settembre 1993 della British Educational Research Association *Progression*

britannica sui problemi epistemologici della disciplina storica mira a educare gli studenti a come fare affermazioni sul passato e a corroborarle per renderle sostenibili e certificabili attraverso l'attivazione di processi cognitivi tipici del ragionamento storico, come ad esempio quello di causa effetto.

Peter Lee, Denis Shemilt e Rosalyn Ashby hanno studiato i modelli di progressione della comprensione storica, individuando sei livelli attraverso i quali è possibile misurare le capacità degli studenti di decodificare la progressione nella spiegazione storica e l'uso del ragionamento causale, una progressione che parte da un primo livello, in cui la spiegazione è ancora solo una semplice descrizione, al sesto in cui c'è la consapevolezza che i concetti causali sono costrutti teorici. Più in generale delineano un percorso di apprendimento che evolve da idee "deboli" (una visione superficiale della storia) a idee "forti", che integrano sia concetti sostanziali di primo ordine, sia concetti procedurali di secondo ordine, permettendo agli studenti di interagire criticamente con i fatti storici. Questa progressione è fondamentale per aiutare gli studenti a comprendere come la storia possa essere un campo complesso e non immediatamente accessibile.¹⁰ Lee ha inoltre elaborato sette criteri per valutare i livelli di consapevolezza storica, ovvero per individuare la capacità degli studenti di storicizzare il proprio rapporto con il passato.¹¹

Per dimostrare la difficile accessibilità al pensiero storico Lee ha infatti documentato in modo chiaro ciò che per molti è soltanto intuitivo, ovvero che gli studenti portano in classe un bagaglio di preconcetti di carattere ontologico, su come funziona il mondo e su come è probabile che le persone si comportino e di carattere epistemologico, su come sappiamo che si conosce il passato, basati sulla esperienza diretta di ciò che hanno visto o fatto o è stato loro narrato. A partire da questo presupposto qualunque concetto storico che viene trasmesso in sede scolastica viene filtrato dai preconcetti già maturati e si allinea e si conforma alla forma del già noto. L'uso congiunto e coordinato dei concetti di primo e secondo livello consente una destrutturazione del pregresso e una riformulazione critica

in *Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)*, Draft 1993, <https://eric.ed.gov/?id=ED388531>, dove si presenta lo stato del progetto.

10. Peter Lee, Rosalyn Ashby, *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*, in Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (a cura di), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York, New York University Press, 2000, pp. 199-222; Peter Lee, *Putting Principles into Practice: Understanding History*, in National Research Council, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington, The National Academies Press, 2005, pp. 31-70, con ampia ed esaustiva bibliografia, consultabile all'indirizzo <https://doi.org/10.17226/10126>. Peter Lee, Denis Shemil, *Is Any Explanation Better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History*, in «TeachingHistory», 137 (2009), pp. 40-49.

11. Peter Lee, *Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history*, in «International Journal of Historical Learning, Teaching and Research», 4, 1 (2004), pp. 1-46. I livelli sono: conoscenza di base, sequenza cronologica, causalità, empatia storica, interpretazione storica, prospettive multiple, riflessione critica.

del sapere. Per raggiungere un pieno dominio del sapere storico è necessario attivare infine una strategia metacognitiva che permetta di affrontare la condizione controintuitiva della storia, per cui bisogna smontare negli studenti l'idea che il nostro attuale punto di vista sul passato sia lo stesso di quello degli uomini che quel passato avevano vissuto: solo operando questo salto di qualità del pensiero è possibile rendere significativa la storia. La storia, quindi, ha per Lee un «carattere trasformativo», perché ha il potere di cambiare le idee, le prospettive e i modi di ragionare degli studenti, portandoli a una comprensione più sofisticata e critica del passato e del loro modo di conoscerlo e interpretarlo.

Con questo articolato impianto metodologico Lee è entrato nel dibattito su cosa si deve intendere per alfabetizzazione storica. Molti studiosi di didattica della storia, a partire dagli anni '70, hanno iniziato a interrogarsi sui criteri che possono definire uno studente storicamente alfabetizzato e su quale sia il livello di alfabetizzazione accettabile e necessario da raggiungere. Per sintetizzare un dibattito ampio di matrice anglo-americana, ricostruito analiticamente da Maposa e Wasserman e recentemente ripreso in Italia da Brusa,¹² si possono distinguere le interpretazioni di tipo quantitativo e mnemonico da quelle qualitative e concettuali. Tra le prime Diane Ravitch a seguito di un'indagine condotta negli Stati Uniti sul grado di alfabetizzazione degli studenti, mise in luce la grave ignoranza che colpiva i giovani americani che sconoscevano le date degli avvenimenti storici considerati fondativi della storia americana.¹³ Di conseguenza teorizzò che per essere alfabetizzati storicamente fosse necessario aver accumulato la conoscenza di un numero sufficientemente ampio di date, nomi e avvenimenti storici rilevanti. Questa stessa impostazione ha spinto Hirsch a considerare l'istruzione americana fallimentare per l'evidente «analfabetismo storico» delle nuove generazioni e per la sua incapacità di trasmettere e far memorizzare le informazioni di base della storia.¹⁴

Di converso l'approccio procedurale e cognitivo, inaugurato da Scheiber¹⁵ e consolidato da Lee, è stato sistematizzato da Sam Wineburg, docente di storia e didattica della storia alla Stanford University in California, secondo cui lo studente alfabetizzato deve saper ricercare, selezionare e leggere le fonti, deve saper corroborare una tesi, ovvero verificare ciò che viene proposto da una fonte mettendolo a confronto con altre, e infine deve

12. Marshall Maposa, Johan Wassermann, *Conceptualising Historical Literacy: A Review of the Literature*, in «Yesterday and Today», 4 (2009), pp. 41-66; Antonio Brusa, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 11 (2021), pp. 183-230.

13. Diane Ravitch, *The Plight of History in American Schools*, in Paul Gagnon (a cura di), *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1989, pp. 51-68.

14. Eric Donald Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York, Vintage Books, 1988.

15. Harry N. Scheiber, *Recapturing a Usable Past: Knowledge and Skills in the High School American History Curriculum*, in «History Teacher», 1, 2 (1978), pp. 481-492.

saper contestualizzare l'evento inserendolo nel quadro socio politico e culturale in cui è accaduto, che lo giustifica e lo spiega. Questo processo viene formulato con l'individuazione di tre euristiche a cui lo studente deve essere formato: *sourcing* (tutto il processo di acquisizione e analisi delle fonti), *corroboration* (tutto il processo di confronto tra le fonti), *contextualization* (tutto il processo di contestualizzazione dei precedenti risultati).¹⁶

Il contributo di Wineburg rimane centrale perché, oltre ad aver sistematizzato un metodo di studio che parte dal rapporto diretto con le fonti, applicabile con criteri di progressività a tutti gli ordini e gradi dell'educazione scolastica, supportandolo con una vastissima quantità di esercizi adatti a tutte le età scolari, ha soprattutto offerto un quadro teorico all'insegnamento della storia basato sul principio del «pensare storicamente». Si tratta di educare gli studenti a saper fare la principale operazione cognitiva degli storici di professione, ovvero guardare al passato con gli occhi del passato e non con quelli del presente, per usare una sua espressione: «vedere attraverso gli occhi di chi c'era». ¹⁷ Si tratta di una operazione complessa perché presuppone di partire dalle domande del presente, di rivolgere queste domande al passato e di trovare risposte che siano il prodotto del contesto socio economico e politico culturale dell'epoca che si studia. L'uomo ha sempre amato, odiato, si è sempre cibato, vestito e spostato, ha sempre lavorato, comandato e subito il comando, ma lo ha sempre fatto in modo diverso nelle epoche e nei secoli diversi.

Questo trasferirsi in un'altra epoca implica di guardare al passato come «un viaggio in un paese straniero», per usare l'espressione di David Lowenthal,¹⁸ che per essere capito necessita di uscire dal proprio punto di vista per entrare in quello dei suoi abitanti. Una volta conosciuto come il passato ha dato risposta alle nostre domande, la mossa successiva dovrebbe essere di tornare al presente o attraverso la via breve e sintetica dell'analogia, o attraverso quella lunga della ricostruzione genetica. Su questo modo di tornare al presente hanno molto riflettuto dal punto di vista didattico Jörn Rüsen e Arie Wilschut.¹⁹ Ma per Wineburg il viaggio di andata è già ampiamente sufficiente perché l'esercizio intellettuale

16. Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Chartering the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2000; Idem, *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in «Teaching History», 129 (2007), pp. 5-10. Più recentemente Idem, *Why Learn History (When it's already on your phone)*, Chicago-London, The University of Chicago press, 2018. Sugli aspetti più prettamente legati alla psicologia cognitiva si veda Idem, *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*, in «Journal of Educational Psychology», 83, 1 (1991), pp. 73-87; Idem, *The Psychology of Learning and Teaching History*, in David C. Berliner, Robert C. Calfee (a cura di), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, 1996, pp. 423-437.

17. Wineburg, *Historical thinking*, p. 11.

18. David Lowenthal, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

19. Sul metodo genetico, Jörn Rüsen, *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 1 (2021), pp. 45 ss.; sull'uso dell'analogia nella didattica della storia Arie Wilschut, *The Relevance of History to*

di immedesimazione nel contesto è utile a educarci a comprendere un punto di vista “altro” dal nostro collocato nel tempo, come spesso si fa quando “l’altro” è collocato nello spazio. In questa prospettiva Sam Wineburg riprende e approfondisce il carattere “trasformativo” dell’educazione alla storia di Peter Lee.

Il compito della comprensione storica è quello di «catturare l’alterità», superare il senso di prossimità col passato perché è diverso dal nostro presente, scoprire universi mentali lontani dai nostri, lasciarsi scuotere da uno shock culturale nel constatare la diversità con i mondi lontani nel tempo che si stanno studiando. In maniera più sofisticata Wineburg definisce l’incontro col passato come uno «stato di tensione tra il familiare e l’estraneo, tra il sentimento di prossimità e quello di distanza», rispetto alle storie delle persone e degli eventi che cerchiamo di capire.²⁰ È la dialettica cognitiva e emotiva tra ciò che è uguale e ciò che è diverso, in cui il primo ci riconferma su ciò che già sappiamo e rafforza la nostra identità, mentre il secondo accresce le nostre conoscenze sul mondo e relativizza le nostre certezze. In questa tensione Wineburg fa pendere il peso dell’utilità della conoscenza storica sul secondo piatto della bilancia.

Per il momento va rilevato che questo percorso, che parte dal presente ma evita ogni forma di attualizzazione acritica del passato, per Wineburg non solo è complesso ma soprattutto è un’operazione cognitiva ed emotiva innaturale, è cioè lontano dalle euristiche che orientano i nostri comportamenti abituali. Egli si sofferma attraverso il supporto della psicologia cognitiva a spiegare due delle euristiche più naturali, quella della diffusione dell’attivazione (*spread of activation*) e quella della disponibilità (*availability heuristics*) che fanno riferimento a come attiviamo le modalità più semplici e più immediate per trovare risposte alle nostre domande. Il pensiero storico e la ricerca storica camminano in senso opposto alla direzione del nostro pensiero naturale, che ci porta a semplificare il rapporto con la storia sovrapponendo il presente al passato, o altrimenti, fuori dai processi cognitivi, ci avvicina al passato attraverso una tensione emotiva legata ai meccanismi della memoria. Il pensiero storico utilizza altri nodi cognitivi che richiedono l’applicazione di euristiche che attivano il pensiero critico e ci avvicina al passato attivando l’immaginazione e la razionalità piuttosto che il sentimento.

Per Wineburg il nemico della storia è il presentismo che ritiene una tendenza antropologicamente radicata nel modo di pensare umano. La valutazione se il presentismo sia un universale antropologico o una tendenza specifica della società contemporanea rappresenta un nodo dell’attuale dibattito sui regimi di storicità su cui non è possibile entrare in questo breve intervento.²¹ Quello che invece preme evidenziare è che Wineburg

Students: How to Improve It, in Enrico Valseriati (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, Palermo, New Digital Frontiers, 2019, p. 144 ss.

20. Wineburg, *Historical thinking*, p. 5.

21. Rimane fondamentale la lettura di François Hartog, *Regimi di storicità. Presentismo ed esperienza del tempo*, Palermo, Sellerio, 2007; molto utile in chiave didattica anche Kenneth Nordgren,

ci offre un quadro teorico e metodologico e una enorme quantità di applicazioni pratiche per educare gli studenti a imparare la storia come disciplina nel doppio senso del termine: come corpo di conoscenze e come modalità di pensiero, codice di pratiche intellettuali, con le sue regole e le sue competenze specifiche.²² Insegnare a pensare storicamente non ha l'obiettivo di formare piccoli storici, così come insegnare i processi logici in matematica non ha come finalità formare piccoli matematici e insegnare a decodificare le figure retoriche e i processi narratologici non serve a formare piccoli poeti o narratori, come insegnare la formazione dei colori e il disegno delle forme non vuole produrre piccoli pittori. L'obiettivo è quello di rafforzare strumenti cognitivi e un metodo di studio in grado di fornire una modalità di approccio al passato, specificamente storica, non mnemonica né memoriale, non emotiva, né sentimentale. Per Wineburg l'alfabetizzazione storica ha l'obiettivo ultimo di formare cittadini consapevoli e attivi in grado di partecipare in modo informato e critico al dibattito pubblico e di prendere decisioni ponderate su questioni di rilevanza politica e sociale.

3. *L'approccio culturale. La coscienza storica*

L'approccio culturale ha trovato una sistematizzazione organica e completa nel lavoro di Jörn Rüsen. Per Rüsen il più alto valore della storia è quello di formare una coscienza storica, ovvero la capacità di utilizzare la conoscenza del passato, non solo per capire il presente ma soprattutto per orientare l'azione verso il futuro. La storia ha una funzione proattiva che la mette al centro della vita costringendo costantemente l'individuo a fare i conti con essa in modo più o meno consapevole. Costruire questa consapevolezza e formare una piena coscienza del rapporto tra passato, presente e futuro è quindi un obiettivo fondamentale dei processi educativi che hanno al centro l'insegnamento della storia.²³

Boundaries of Historical Consciousness: A Western Cultural Achievement or an Anthropological Universal?, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6 (2019), pp. 779-797.

22. Wineburg è fondatore nel 2001 dello Stranford History Education Group (SHED) ed ha collaborato ad alcuni programmi di didattica on line: *Reading like an Historian, beyond the Bubble, Civic on line Reasoning*.

23. Jörn Rüsen, *History Narration Interpretation Orientation*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2004; per gli aspetti didattici Id., *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Wochenschau, Schwalbach/Taunus, 2008; Id., *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di didattica umanistica della storia*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 1 (2021), pp. 29-52. Il lavoro di Rüsen è discusso da Allan Megill, *Jörn Rusen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry*, in «History and Theory», 33, 1 (1994), pp. 39-60 e da Frank R. Ankersmit, *Historical Representation*, Stanford, Stanford University Press, 2002. Per la ricezione di Rüsen in Italia, si veda Paolo Ceccoli, *Storia: narrazione, interpretazione, orientamento. Introduzione all'opera di Jörn Rüsen*, in «Novecento.org», 16 (2021), <https://www.novecento.org/storia-e-didat>

Rüsen costruisce una matrice teorico disciplinare della storia organica e sofisticata, che in questa sede può essere solo schematizzata, qui preme piuttosto sottolineare che la matrice è stata ripresa da numerosi studiosi di didattica e utilizzata per costruire i processi di comprensione della storia nella scuola. La matrice, rappresentata graficamente in un cerchio diviso in due semicerchi, è composta da cinque dimensioni disposte in sequenza, che convergono tutte a costruire il senso della storia. Tre dimensioni sono collocate nel semicerchio alto della matrice, la dimensione cognitiva, quella metodologica e quella estetico-narrativa, che individuano l'approccio scientifico, formalizzato e accademico alla disciplina, le altre due dimensioni, quella retorica e quella pratica, sono collocate nel semicerchio basso della matrice e individuano l'uso quotidiano della storia, l'utilizzo della comunicazione storica nella vita di ogni giorno e la creazione del senso comune, la formazione delle identità culturali personali, la costruzione della memoria collettiva.

La matrice funziona evidenziando come tutte le componenti sono interconnesse e si influenzano reciprocamente nel processo olistico di costruzione della conoscenza e della coscienza storica. In particolare la porosità, permeabilità e ibridazione tra la dimensione scientifico-disciplinare e quella identitaria, emotiva, memoriale e di senso comune, spiega come la formazione della coscienza storica individuale, e quindi la capacità di guardare al futuro attraverso il passato, è il prodotto della commistione, in diverse proporzioni di qualità e quantità, tra il possesso di processi cognitivi e metodologici disciplinari e quello di conoscenze, emozioni, memorie, interessi, in questo si distingue dall'approccio strettamente cognitivo disciplinare della scuola inglese. Per Rüsen è centrale recuperare le connessioni tra storia scientifico-disciplinare e vita quotidiana, nel duplice senso di come le domande storiche nascono dalla vita quotidiana e di come la ricerca storica si nutre di stimoli non solo interni alla disciplina.

Da qui l'attenzione degli studiosi di didattica verso la matrice di Rüsen, che offre uno strumento e un metodo per educare gli studenti quantomeno alla consapevolezza di come la loro capacità di apprendere come interpretare la storia è il prodotto di un processo complesso, che mette in gioco tutte le dimensioni della sua matrice.²⁴ Dentro questa circolarità si colloca il percorso di apprendimento della storia che si fonda sull'acquisizione di quattro capacità: «la capacità di fare esperienze storiche; la capacità di interpretare esperienze storiche; la capacità di utilizzare l'interpretazione delle esperienze storiche...

tica/pensare-la-didattica/storia-narrazione-interpretazione-orientamento-introduzione-allopera-di-jorn-rusen-6973/.

24. Arthur Chapman, Jane Facey, *Placing History: Territory, Story, Identity – and Historical Consciousness*, in «Teaching History», 116 (2004), pp. 36-41; Arthur Chapman, *But It Might just Be Their Political Views: Using Jörn Rüsen's "Disciplinary Matrix" to Develop Understandings of Historical Interpretation*, in «Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional», 9, 21 (2014), pp. 67-85; Lee, *Walking backwards into Tomorrow*; Peter Seixas, *Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Post-progressive Age*, in Jürgen Straub (a cura di), *Narration, Identity and Historical Consciousness*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2005.

la capacità di dare senso alla propria vita secondo la rappresentazione del proprio posto all'interno del cambiamento temporale».²⁵

Se la sua matrice serve a decodificare come si forma una cultura storica che genera la coscienza storica, i contenuti della sua didattica si nutrono di una dimensione culturale tesa a rivalutare il fondamento umanistico della cultura occidentale, ricollocandolo nel contesto delle grandi trasformazioni prodotte dalla globalizzazione.

Rüsen affida alla storia il compito centrale di riaffermare il riconoscimento della centralità della dignità umana, che si manifesta oggi in una pluralità di culture e per questo necessita della presa d'atto delle critiche all'univoco punto di vista occidentale sulla storia del mondo. Quest'approccio plurale implica lo studio della storia non di una sola cultura ma di tutte le culture che l'umanità è in grado di esprimere. L'umanità è ciò che viene narrato e l'umanità riunifica ciò che è diviso, mantenendo le diversità come manifestazioni storiche dell'umanità stessa. Con una frase icastica afferma che «l'esperienza storica acquisterà il volto dell'umanità».²⁶ Egli auspica l'insegnamento di una storia capace di ripercorrere nei suoi processi di lungo periodo, nei suoi momenti di continuità e di cambiamento, il modo in cui la dignità umana è stata riconosciuta nelle relazioni sociali, religiose, economiche, politiche e istituzionali e di converso evidenzia i momenti in cui il disumano con le sue atrocità si è affermato nella storia.

Storicizzare l'umano permette di leggerlo non come un valore assoluto e atemporale ma come il prodotto di un lungo e difficile cammino di conquista, costellato dalla continua dialettica con il disumano. Nella didattica quest'idea si trasforma in un curriculum in cui umanità e disumanità rappresentano l'asse portante della formazione di una coscienza storica delle giovani generazioni. Apprendere la storia vuol dire apprendere l'umanità nel suo formarsi nel tempo, sfruttando questa conoscenza per orientarsi nel presente e progettare il futuro. Questo processo di storicizzazione si offre come potente antidoto contro ogni forma di intolleranza per la diversità e di accettazione di una lettura multi culturale della storia e del presente. In questo percorso diventa centrale la dimensione narrativa della storia.

La narrazione storica per Rüsen non è mera retorica o esercizio estetico, egli confuta l'anti-paradigma moderno che nega scientificità alla storia riducendola a narrazioni espressione della soggettività, proponendo un approccio teorico che dia ordine al pensiero storico. Propone di conseguenza una teoria della narrazione che unisce il suo aspetto comunicativo e retorico con una base di razionalità e fatti accertati. La storia narrata, quindi, è vista come una combinazione di rappresentazione e interpretazione. Non a caso sostiene che la narrazione è parte centrale della storia, perché dà un senso alla temporalità ed è lo strumento che dà espressione piena alla storicità della dignità umana. In altre parole la capacità di narrare la storia deve essere orientata a dare senso alle esperienze umane.

25. Rüsen, *Sulla formazione della coscienza storica*, p. 34.

26. Ivi, p. 41.

Per Rüsen infatti sono le forme della narrazione che permettono di costruire il nesso tra passato, presente e futuro, che sta alla base della formazione della coscienza storica.²⁷

Sulla scorta di una lunga tradizione che parte da Nietzsche, alle tre tipologie storicamente codificate di narrare la storia, tradizionale, esemplare e critica, ne aggiunge una quarta, quella genetica, che interpreta meglio il suo approccio alla storia e meglio corrisponde alla sua visione multi prospettica delle domande che provengono dall'attualità. La narrazione tradizionale è fortemente identitaria e lega il presente alle radici immutabili del passato, lo riconduce in una linea di continuità a una fase fondativa che gli dà senso ed è in grado di orientare le scelte. La narrazione esemplare è quella che individua nel passato eventi, personaggi, situazioni storiche che hanno valore paradigmatico e possono offrire esempi per decodificare il presente e orientare il futuro, generalizzando esperienze umane oltre i contesti specifici. La narrazione critica è quella che a partire dall'urgenza del presente si impegna a destrutturare e contestare le narrazioni diverse da quelle che un soggetto ritiene giuste. Infine la narrazione genetica è quella che a partire da un problema del presente ricostruisce come nel tempo e in relazione di volta in volta ai cambiamenti dei contesti e quindi dei significati si sia arrivati alla situazione odierna. La narrazione genetica, che è quella che rappresenta il livello più maturo di coscienza storica a cui bisogna educare i giovani nella scuola, tematizza, quindi, la discontinuità e il cambiamento e dà senso al presente e al futuro rendendo conto che i problemi che affrontiamo sono il prodotto di un lungo e complesso processo evolutivo. Questo modello in quattro fasi rappresenta per Rüsen uno strumento per «costruire una teoria dello sviluppo ontogenetico della coscienza storica».²⁸ L'ontogenesi in questo contesto descrive una progressione per stadi, in cui ognuno rappresenta un livello di consapevolezza e comprensione che si costruisce sull'esperienza e sull'apprendimento individuale. Egli non propone una gerarchia rigorosa, in quanto ogni persona può percorrere questi stadi in modi differenti, ma riconosce che esiste un processo di crescita e sviluppo che caratterizza come gli individui comprendono la storia e il loro rapporto con essa. Non a caso Seixas riprendendo Rüsen sostiene che mentre la narrazione tradizionale incarna letture storiche di matrice nazionalista, quella genetica interpreta i contesti multiculturali della società globalizzata aperta a letture multi prospettiche del passato. A sua volta Lee, pur apprezzando l'ontogenesi di Rüsen, ha sottolineato che il percorso narrativo sottovaluta l'evoluzione dei processi cognitivi, che sono invece pienamente declinati nei suoi sette livelli di consapevolezza.²⁹

27. Jörn Rüsen, *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*, in Peter Seixas (a cura di), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press, 2004, pp. 63-86.

28. *Ibidem*, p. 78. Inoltre Jörn Rüsen, *Preface*, in Straub, *Narrative Identity, and Historical Consciousness*, pp. VII-XII.

29. Lee, *Walking backwards into Tomorrow*, cit.

4. *I Big Six*

Il tentativo di trovare un punto di sintesi tra l'approccio cognitivo e quello culturale è stato condotto da Peter Seixas direttore dell'Historical Thinking Project,³⁰ realizzato in Canada, che ha costruito un quadro concettuale che comprende sei concetti di secondo ordine sul modello britannico, i *Big Six* (significato storico, uso delle fonti, continuità e cambiamento, cause e conseguenze, prospettiva storica, dimensione morale) recuperando al loro interno le proposte di Rüsen finalizzate alla creazione di una coscienza storica.³¹ Così in Seixas si intravede una tripartizione del processo di educazione alla storia, che parte dai concetti di primo livello e passando da quelli di secondo si conclude con la formazione di una coscienza storica.³²

Un ruolo importante in questa costruzione metodologica ha svolto la ricerca di Catherine Duquette, che ha condotto uno studio empirico in Canada che ha esplorato le intersezioni tra pensiero storico e coscienza storica, definendo il primo come una serie di operazioni cognitive e la seconda come la comprensione del presente attraverso l'interpretazione del passato.³³ Lo studio ha mostrato una correlazione tra la padronanza del pensiero storico e il livello di coscienza storica degli studenti, evidenziando che lo sviluppo della coscienza storica risultava solido negli studenti che avevano ben studiato e applicato le operazioni cognitive del pensiero storico.

Peter Seixas ha passato in rassegna gli orientamenti delle scelte didattiche di alcuni paesi europei, Svezia, Germania, Olanda, dimostrando che nei rispettivi *curricula* nazionali e nei principali progetti di ricerca nazionali è sempre presente l'integrazione tra educazione al pensiero storico e educazione alla coscienza storica. In Svezia «il pensiero storico non è qualcosa che può essere contrapposto alla coscienza storica, piuttosto il primo è parte integrante della seconda». In Germania, dove a lungo una lettura integralmente culturale legata a Rüsen è stata predominante, si stanno «costruendo ponti tra pensiero storico e coscienza storica». Anche in Olanda dove il curriculum è più

30. Si consulti www.historicalthinking.ca.

31. Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013. Sulle pratiche didattiche si veda inoltre Carla Peck, Peter Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in «Canadian Journal of Education», 31, 4 (2008), pp. 1015-1038, e Peter Seixas, Carla Peck, *Teaching Historical Thinking*, in Alan Sears, Ian Wright (a cura di), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, pp. 109-117.

32. Peter Seixas, *Historical Consciousness and Historical Thinking*, in Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever (a cura di), *Palgrave Handbook of Research Historical Culture and Education*, London, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 59-72.

33. Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*, Québec, Université Laval, 2011; inoltre Ead., *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment*, in Kadriye Ercikan, Peter Seixas (a cura di), *New directions in assessing historical thinking*, New York, Routledge, 2015, pp. 51-63.

orientato in senso identitario «il pensiero storico è sopravvissuto come componente importante del curriculum».³⁴ Ciò che emerge è il tentativo promosso dagli esperti di didattica di integrare l'approccio cognitivista e procedurale dell'educazione storica con una lettura genetica della coscienza storica, che orienta lo sguardo del presente sul passato in chiave multi prospettica, capace di riconoscere la diversità dei punti di vista dell'oggi nell'interpretazione dei processi che hanno portato al presente e quindi di accettare la molteplicità dei futuri possibili.

Lo stesso Seixas sottolinea come alcuni dei suoi *Big Six* sono già orientati a produrre una visione pluralista e contestualizzata della storia. È opportuno in questa sede riprendere le sue riflessioni, soffermandoci brevemente solo su tre *Big Six*, perché rappresentano la sintesi più concreta dal punto di vista operativo e meglio articolata dal punto di vista concettuale, di come una didattica cognitiva può assimilare la dimensione proattiva e culturale della coscienza storica.

Nel primo dei *Big Six* che denomina «significato storico», Seixas sottolinea che bisogna educare gli studenti a capire che il significato di un evento storico non è statico, ma dipende dalle domande poste e dai problemi sollevati dai diversi attori contemporanei. Questo significa educare gli studenti a capire che uno stesso evento può avere oggi, e ha avuto nel tempo, diverse interpretazioni, ne consegue che ciò che consideriamo «storicamente significativo» è influenzato dalle attuali preoccupazioni e dalla evoluzione culturale dei diversi soggetti sociali. Riprendendo la lezione di Rüsen sulla narrazione genetica, evidenzia che ignorare questa dinamica conduce a una visione antiquaria e immobile alle sue radici della storia, la cui rilevanza sul presente è unicamente identitaria.

Con un analogo approccio affronta il tema delle fonti primarie (il secondo *Big Six*). Il complesso modello didattico di analisi delle fonti che ci propone non ha soltanto un'impronta procedurale e operativa, ma parte dal principio che le fonti storiche devono essere selezionate e interpretate a partire dalle domande del presente, che sono a loro volta determinate dai diversi contesti culturali in cui gli studenti operano. Gli studenti devono essere consapevoli che le questioni storiche che affrontiamo oggi (ad esempio perché alcune nazioni sono più povere di altre, qual è l'origine del riscaldamento globale, come sono cambiate o rimaste uguali le relazioni razziali e come era vista l'omosessualità nel XIX secolo) individuano problemi che non erano necessariamente presenti o rilevanti nei pensieri delle società passate. L'analisi delle fonti deve quindi tenere conto del contesto storico in cui sono state prodotte, non di meno le risposte che ci possono dare sono utili a stimolare l'immaginazione del passato nella sua diversità dal presente e a creare un ponte tra passato e presente, evidenziando continuità e fratture e legando così la comprensione

34. Seixas, *Historical Consciousness*, pp. 65-66. Ivi ampia bibliografia su Svezia, Germania, Olanda con riferimento rispettivamente ai lavori di Per Eliasson, Andreas Körber e Carla Van Bodel e Maria Grever.

della storia alle domande della vita quotidiana, che cambiano al cambiare dei contesti sociali e culturali.

Questi due esempi possono essere sufficienti a evidenziare che ci troviamo di fronte a una educazione alla storia che lega i processi cognitivi alla acquisizione della consapevolezza non solo della storicità del passato, ma anche della storicità del presente, ovvero del quadro culturale (concettuale e interpretativo) entro cui operano i soggetti che pongono le domande, tema ispirato tanto da Rösen quanto da Gadamer.³⁵

Il debito culturale nei confronti di Rösen è esplicito poi nell'ultimo *Big Six*, relativo alla dimensione etica che esula dal modello anglo americano ed è invece rilevante in quello tedesco a cui Seixas si accosta attraverso il tema del disumano nella storia. Qui Seixas discute l'importanza di affrontare le ingiustizie del passato e i debiti morali che abbiamo nei confronti delle vittime storiche. La coscienza storica si estende alla comprensione delle responsabilità attuali derivate dalle ingiustizie passate, un concetto particolarmente rilevante in contesti multiculturali e multinazionali. Questo implica una riflessione critica su come la storia viene insegnata e commemorata, specialmente in un'epoca in cui le narrazioni nazionali tradizionali possono non essere sufficienti e possono risultare parziali ed elusive e di conseguenza inappropriate.

Con uno sguardo di sintesi si può affermare che Seixas promuove un approccio alla didattica della storia che riconosce la pluralità delle prospettive, la complessità delle relazioni tra passato e presente e della dimensione etica nella comprensione storica. Con questo approccio non solo valorizza la dimensione disciplinare della storia nell'insegnamento, ma invita anche gli studenti a diventare attivi partecipanti nella costruzione del loro futuro, consapevoli delle eredità e delle responsabilità del passato. Ma a partire da questa impostazione fa un ulteriore passo avanti affrontando anche le sfide che l'approccio occidentale al pensiero storico e alla coscienza storica deve porsi in un contesto globale e multietnico. Egli mette in evidenza come le tradizioni educative storiche tedesche e anglo-americane, profondamente radicate nel pensiero illuminista europeo, si trovino a dover riconsiderare i propri paradigmi a fronte della crescente interconnessione culturale e delle diverse prospettive temporali e epistemologiche delle culture non occidentali. Questo solleva interrogativi sulla validità di queste pratiche come standard universali, poiché potrebbero essere vissute come una forma di imposizione su altre culture e modi di conoscere.

Dal suo osservatorio multietnico canadese ritiene che l'inclusione delle narrazioni indigene e di «modi multiculturali di conoscere» sollevi interrogativi su quali standard di conoscenza debbano essere adottati nei *curricula* educativi, e sostiene che la richiesta di riconoscere la «coscienza storica aborigena» va oltre l'inclusione delle storie indigene nel

35. Sul rapporto tra Seixas e Rösen e su ruolo di Hans Georg Gadamer nella riflessione sulla formazione della coscienza storica si veda Maria Grever, Robbert-Jan Adriaansen, *Historical Consciousness: The Enigma of Different Paradigms*, in «Journal of Curriculum Studies», 51, 6 (2019), pp. 814-830.

curriculum, e richiede invece una riconsiderazione delle modalità attraverso cui si insegna e si apprende la storia.³⁶

L'universalismo di Seixas apre alle culture aborigene ed etniche riconoscendo loro modalità di costruzione del rapporto tra passato, presente e futuro diverse da quelle occidentali, che rispecchiano le critiche fatte a Koselleck nella costruzione tutta occidentale del rapporto tra campo dell'esperienza e orizzonte di aspettativa incardinato nei ritmi del passaggio dalla società preindustriale a quella industriale, nell'idea dello sviluppo e nelle culture e ideologie occidentali.³⁷

Il suo universalismo, se da una parte riconosce modalità di costruzione del rapporto tra presente, passato e futuro diverse da quelle occidentali, dall'altro rischia di aprire la strada a letture che attribuiscono alle culture aborigene standard di verità che le riconducano a una narrazione essenzialista, identitaria e statica di tipo tradizionale. Il forte ancoraggio cognitivo del suo pensiero fa da ostacolo a questa inclinazione, ma nella pratica didattica di ogni giorno è sempre difficile mantenere l'universalismo dentro la dimensione plurale dell'umanità, come nell'insegnamento di Rüsen, senza cadere nel doppio errore di un relativismo post moderno o di una sfida tra identità, ovvero tra micro e macro identità.

C'è poi un secondo punto di Seixas che deve fare i conti con la pratica quotidiana dell'insegnamento che è relativo alla attribuzione di un giudizio di valore etico alla storia, presente, come si è visto, nell'ultimo *Big Six*. Anche in questo caso l'equilibrata impalcatura procedurale dei *Big Six* prevede il giudizio etico come il punto di arrivo di un percorso cognitivo che prima educa al pensiero storico, poi forma alla coscienza storica e infine lascia la libertà del giudizio etico. Il giudizio etico non è la finalità dell'insegnamento storico ma una sua conseguenza. Il livello del giudizio etico non può essere inteso come competenza valutativa, ma come l'orizzonte cui arrivare attraverso capacità cognitive e operazioni disciplinari. Ma nel lavoro d'aula spesso accade che il giudizio etico si declini in affermazioni valoriali che eludono, oscurano, sovrastano la storia, indebolendo la formazione della coscienza storica nel suo fine ultimo di orientare consapevolmente il rapporto tra passato, presente e futuro.

5. Storia e cittadinanza

Il tema del giudizio etico nei processi formativi legati alla storia è ripreso da Arthur Chapman in un bel saggio sull'Olocausto in cui, dopo aver constatato che il tema è

36. Peter Seixas, *Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue?*, in Mario Carretero, Mikel Asensio, Maria Rodriguez-Moneo (a cura di), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2012, pp. 125-138.

37. Grever, Adriaansen, *Historical Consciousness*.

entrato prepotentemente nei percorsi educativi dopo la Dichiarazione di Stoccolma e l'istituzione del Giorno della memoria, si chiede se e come è possibile trarre «lezione» dall'Olocausto.³⁸ Si avverte il rischio che nella didattica l'approccio morale sia disconnesso da quello analitico. Il primo incoraggia l'identificazione e la riflessione etica, mentre il secondo si nutre della focalizzazione sui fatti, dell'analisi critica, del riconoscimento della complessità dei processi e della ricostruzione del contesto. Secondo Chapman i due approcci dovrebbero integrarsi poiché la finalità ultima dell'insegnamento della storia è quella di consentire agli studenti di comprendere i fatti storici e di riflettere su come il passato abbia senso «per noi, ora», offrendo l'opportunità di scelte etiche.

La dimensione proattiva dell'insegnamento storico rimane centrale ma fortemente ancorata all'applicazione del sapere disciplinare. La riflessione di Chapman riprende molti punti del dibattito coevo sulla didattica della storia, ma li dispone dentro un costruito metodologico originale, articolato su una tipologia delle modalità di apprendimento (apprendimento «su», «da» e «di») e una codificazione delle «lezioni» che la storia può impartire (lezioni deontologiche, consequenziali e ontologiche), che permette da una parte di decodificare le pratiche didattiche consuete e dall'altra di fornire strumenti per buone pratiche. Mentre le «lezioni» deontologiche offrono principi morali universali, quelle consequenziali e ontologiche invitano a riflettere su come tali principi si applicano e si manifestano nel corso della storia. Ci presenta così un attento repertorio dei percorsi di semplificazione, distorsione, stereotipizzazione e decontestualizzazione storica dell'Olocausto nella prassi didattica, della sua riduzione a preposizioni deontologiche moralistiche universali disancorate dalla storia, che estrapolano insegnamenti generali da eventi estremi senza indicare i processi che li hanno prodotti. Conclude proponendo come modello la «lezione» di Primo Levi che promuove un approccio che combina una storia analitica e contestualizzata con l'esplorazione di valori morali universali.

Il tema dell'Olocausto rimanda immediatamente alle politiche europee della formazione alla storia e alla cittadinanza, che hanno visto il Consiglio d'Europa impegnato in una serie di convegni, pubblicazioni e raccomandazioni mirate a definire come studiare la storia negli e degli stati membri nella costruzione di una prospettiva europea, e a come riportare l'insegnamento della storia all'obiettivo di una educazione alla cittadinanza

38. Arthur Chapman, *Learning the Lessons of the Holocaust: A Critical Exploration*, in Stuart Foster, Andy Pearce, Alice Pettigrew (a cura di), *Holocaust Education Contemporary Challenges and Controversies*, London, UCL Press, 2020, pp. 50-74. Inoltre Arthur Chapman, Rebecca Hale, *Understanding what Young People Know: Methodological and Theoretical Challenges in Researching Young People's Knowledge and Understanding of the Holocaust*, in «Holocaust Studies» 23, 3 (2017), pp. 289-313. Più in generale si può consultare il volume collettaneo pubblicato dal Center for Holocaust Education, *What Do Students Know and Understand about the Holocaust? Evidence from English Secondary Schools*, London, Center for Holocaust Education-UCL, 2016.

europea.³⁹ Lo stesso percorso di definizione dell'educazione alla cittadinanza è stato per altro perseguito da altre istituzioni internazionali come l'Unesco e forme associative trans nazionali come l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Concentrandosi sull'Europa, si tratta di un processo complesso che mette insieme le politiche educative generali con quelle specifiche alla storia, alla memoria e alla cittadinanza.

C'è ormai una convergenza di studi che individua nella fine della guerra fredda e del conflitto con l'Unione Sovietica l'emergere della centralità dell'Olocausto come simbolo della memoria collettiva europea in grado di fornire insegnamenti universali e univoci. Si tratta di un cambio di rotta rispetto alla precedente scelta che, se da una parte stigmatizzava la diversità di storia e valori con l'esperienza sovietica, dall'altra cercava l'integrazione tra le identità nazionali e quella sovranazionale, nella ricerca di elementi comuni e omogenizzanti. La nuova Europa riunificata anche a Est sente il bisogno di una narrazione comune del passato e utilizza l'Olocausto come evento simbolico per promuovere valori di pace, rispetto dei diritti umani, con l'intento di monito a che tali esperienze possano non ripetersi.

C'è stato così nelle politiche europee un sensibile spostamento dalla storia alla memoria, che ha alimentato il cosiddetto «memory boom», che procedeva per altro autonomamente attraverso le vie della revisione storiografica,⁴⁰ e ha ispirato anche altre memorie e politiche memoriali globali, generando competizioni tra diverse tragedie storiche e le conseguenti «guerre della memoria». I tre punti forza della politica europea della memoria sono stati: «onorare due tipologie di eroi, le vittime e i liberatori; periodizzare la storia umana attorno ad una narrazione di caduta e rinascita dopo il male assoluto; collegare la Ue a questa nuova versione del *never again*».⁴¹ Si è aperto così un ampio dibattito sulle politiche del trauma e su quelle vittimarie, che ha spostato l'attenzione sul trauma come fenomeno globale che riguarda molte culture e contesti storici, e sulle vittime come figure centrali del discorso della memoria, enfatizzando la loro sofferenza e il riconoscimento del loro status.⁴²

39. Margherita Angelini, *Educare alla cittadinanza: orientamenti europei e sinergie trans nazionali*; Lucia Boschetti, *Storia memoria cittadinanza d'Europa: materiali didattici tra politiche della memoria e ragionamento storico*; Claudia Villani, *Unione Europea, politiche educative, educazione alla memoria ed educazione alla cittadinanza nel contesto globale*, in Luigi Ambrosi, Margherita Angelini, Andrea Micciché (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Educazione Civica e didattica della storia*, Firenze, Editpress, 2024, rispettivamente pp. 131-152, 153-170, 97-130, ivi ampia ed esaustiva bibliografia internazionale. Inoltre, Margherita Angelini, *L'educazione alla cittadinanza. Prospettive europee (1950-2000)*, in «Storiografia», 27 (2023), pp. 185-201.

40. Jay Winter, *The Memory Boom in Contemporary Historical Studies*, in «Raritan», 21, 1 (2001), pp. 52-66.

41. Villani, *Unione Europea, politiche educative*, p. 111.

42. Michalinos Zembylas, *The Politics of Trauma in Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008; Annette Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

In questa prospettiva il nesso tra memoria e cittadinanza, nella evoluzione delle politiche educative europee, si è sensibilmente orientato a recidere il nesso tra storia e cittadinanza, e molte delle attività proposte dalle istituzioni europee, con libri e raccomandazioni, per affrontare i temi della memoria eludono l'educazione a pensare storicamente.

Per altro verso in sede storiografica è stato sottolineato che la cittadinanza nella sua evoluzione storica individua uno «spazio concettuale ambiguo e sfuggente, soggetto a evoluzioni e rotture multiple», in quanto «la cittadinanza è stata intesa di volta in volta come sinonimo di diritti, come nozione fondante della partecipazione politica, ma anche come richiesta di appartenenza ad una comunità politica e di diritto, come concetto politico-costituzionale, come pratica identitaria e di partecipazione sociale carica di elementi soggettivi, come esercizio collettivo di diritti». ⁴³

La ricerca storica ha esplorato questa dimensione plurale e complessa della cittadinanza, che trova conferma anche nelle politiche educative delle istituzioni europee, che si sono evolute da una visione formale della cittadinanza come status giuridico, riconoscimento di diritti e doveri, lealtà costituzionale, verso una dimensione dell'impegno civico legato ai processi di partecipazione attiva alla vita democratica, di inclusione sociale, di riconoscimento delle diversità. Molteplici sono state le cause di questo slittamento dell'oggetto delle politiche europee della cittadinanza, ampiamente indagate in Italia ad esempio dagli studi di Margherita Angelini, Lucia Boschetti e Claudia Villani, ⁴⁴ ma qui preme sottolineare come questo percorso se da un lato ha spostato l'asse politico dalla cittadinanza esclusivamente nazionale verso la dimensione sovranazionale, europea e globale, facendo i conti per altro con le istanze regionaliste presenti in Europa, dall'altro è stato accompagnato da un progressivo scollamento dell'educazione alla cittadinanza dallo studio della storia, con un aggancio, non solo come si è visto alla memoria, ma anche a una pluralità di discipline normative (giuridiche, sociali, politologiche, antropologiche) storicamente decontestualizzate.

Un ultimo accenno va fatto al percorso europeo che ha portato, a partire dalla crisi degli anni '70, con una prima svolta nel torno tra gli anni '80 e '90, per proseguire in continuo aggiornamento fino al primo ventennio del nuovo secolo, a ripensare le politiche educative generali in funzione delle nuove sfide dello sviluppo aperte dalla società post fordista.

Il libro bianco di Cresson del 1995 è cruciale in questa svolta perché sottolinea l'importanza di rendere le persone più responsabili nella gestione delle proprie competenze, per ottenere l'ottimizzazione economica attraverso la concorrenza. Richiede una liberalizzazione del mercato delle competenze, mirata alla formazione di capitale umano, che

43. Daniela Luigia Caglioti, Alberto Masoero, *Cittadinanza e appartenenza in tempi di crisi*, in «Contemporanea», 19 (2016), pp. 171, citato anche da Angelini, *Educare alla cittadinanza*, p. 131. Si veda anche Stefano Cavazza, *La storia come educazione alla cittadinanza*, in Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp.149-162.

44. Si veda la nota 39.

si fonda su una visione individualista che emerge dalle scuole economiche neoclassiche, sottovalutando i costi sociali della liberalizzazione dei mercati.⁴⁵ Si è così proceduto alla codificazione dei processi di apprendimento basati sull'acquisizione di competenze individuali, in grado di facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro e nelle relazioni sociali del mondo globalizzato in continuo e accelerato cambiamento. L'Ue ha così iniziato a sviluppare politiche per la formazione delle competenze, incorporando indicatori quantitativi e qualitativi per monitorare i progressi, orientando il percorso verso l'educazione permanente, l'innovazione e la competitività per affrontare le sfide della digitalizzazione e della nuova economia della conoscenza.

L'elaborazione nel 2006 delle competenze chiave trasversali per l'apprendimento e delle competenze chiave di cittadinanza, aggiornate al 2018, ha trasferito questo approccio nelle scuole di tutta l'Europa, omogenizzando il processo di formazione del cittadino europeo in chiave di emancipazione individuale, dentro il quadro di una democrazia della partecipazione e dei diritti che opera all'interno di una economia di mercato. Le competenze chiave trasversali e quelle di cittadinanza operano congiuntamente verso una interdisciplinarietà che piega le competenze specifiche di ogni disciplina a favore della valorizzazione e del rafforzamento dei processi cognitivi trasversali, che formano una postura sociale basata sulla responsabilità individuale orientata alla auto formazione, alla progettazione, alla comunicazione, alla risoluzione dei problemi, nel clima partecipativo e collaborativo di una società aperta e democratica, di impronta neo liberale, ma che ridimensionano la costruzione di capacità critiche.⁴⁶ Si è assistito così a un sensibile spostamento del processo formativo dall'asse educazione, conoscenze, cultura verso quello apprendimento, competenze, innovazione.

L'educazione alla cittadinanza gravita così per un verso sulle politiche della memoria che assolutizzano l'Olocausto staccandolo spesso dal suo contesto storico, per un altro verso sulla formulazione delle specifiche ed autonome competenze di cittadinanza, a cui i singoli stati nazionali devono adeguare i propri *curricula* formativi, acquisibili attraverso un accesso pluridisciplinare, nel quale la storia è solo una tra le molte materie di insegnamento. Dall'altra parte le politiche educative generali sono mirate all'acquisizione delle otto competenze chiave trasversali, formalizzate anche esse nei *curricula* nazionali, oggetto di percorso formativo e di valutazione finalizzato ad un inserimento più efficace e flessibile nel tessuto sociale e produttivo, che ridimensionano le specifiche competenze disciplinari.

45. Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare a apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura di Edith Cresson, Pdraig Flynn, Bruxelles, Commissione Europea, 1995, facilmente rintracciabile on line (ad esempio <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>).

46. Pierre Heriard, Markus J. Prutsch, Sophia Thoenes, *Making the European Education Area a Reality: State of Affairs, Challenges and Prospects*, Bruxelles, European Parliament-Policy Department for Structural and Cohesion Policies, 2021.

Dentro questa tenaglia l'approccio disciplinare alla formazione storica, pur presente nel percorso delle raccomandazioni europee, esce indebolito dalla concorrenza con l'autonomia della competenza di cittadinanza, e con la formalizzazione delle competenze chiave trasversali.

6. *Conoscenza potente*

L'affermarsi delle competenze chiave trasversali ha avuto come risposta reattiva un ritorno nel dibattito sulla didattica della centralità delle conoscenze, che a sua volta si è articolato su due poli, il primo è mirato al recupero di un approccio nozionistico o se vogliamo orientato sull'asse delle conoscenze di primo livello, il secondo invece intende rimettere al centro del processo educativo le discipline con i loro apparati conoscitivi ed epistemologici. L'interprete di quest'ultima filiera di studi è stato Michael Young che ha fondato il concetto di conoscenza potente, «*powerful knowledge*».⁴⁷ Per Young il valore della conoscenza è intrinseco, non risiede né nell'utilità economica, né nella tradizione e si basa sulla forza delle regole epistemiche delle comunità scientifiche.

La conoscenza potente si distingue da quella quotidiana di senso comune derivata solo dall'esperienza ed è caratterizzata da uno studio sistematico e specializzato prodotto dalle singole comunità epistemiche disciplinari, che garantiscono l'affidabilità e il controllo dei saperi attraverso la revisione tra i pari. Il sapere specialistico diventa potente perché per spiegare il mondo va oltre le conoscenze di senso comune e con le sue teorie e i suoi metodi offre strumenti per conoscere al di là delle esperienze personali. Così pensata la conoscenza potente offre migliori pretese di verità rispetto ad altre forme di conoscenza meno strutturate, e offre a coloro che l'hanno maturata la possibilità di agire nel e sul mondo, poiché hanno accesso a strumenti con cui capire come funzionano gli aspetti rilevanti della società e quali sono le potenziali conseguenze delle azioni che vengono prodotte.

L'obiettivo di Young, che opera nel contesto inglese, è stato quello di riportare la conoscenza potente dentro il percorso curricolare scolastico, nella convinzione che i giovani formati sui fondamenti delle varie discipline acquisiscano capacità critiche che permettano di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita della società in cui operano.⁴⁸

47. Michael Young, Johan Muller, *On the Powers of Powerful Knowledge*, in «Review of Education», 1, 3 (2013), pp. 229-250; Johan Muller, Michael Young, *Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-visited*, in «The Curriculum Journal», 30, 2 (2019), pp. 196-214. Per una prima ricezione in Italia si veda Claudia Villani, *La storia come Powerful Knowledge. Per uscire dal dibattito fra competenze e conoscenze*, in «Historia Ludens» 2021, <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/436-la-storia-come-powerful-knowledge-per-uscire-dal-dibattito-fra-competenze-e-conoscenze.html>.

48. Michael Young, *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Abingdon, Routledge, 2008.

Gli Stati dovrebbero organizzare l'istruzione scolastica sulla conoscenza potente perché è l'unica a formare i giovani al sapere teorico e metodologico, che altre istituzioni sociali come la famiglia e le forme dell'associazionismo sociale, economico e politico non sono in grado di fornire. Il curriculum basato sulla conoscenza potente richiede una attenta pianificazione, condotta da insegnanti esperti, capace di garantire che tutti gli studenti abbiano pari opportunità di accedere e partecipare equamente al processo educativo, per sviluppare una comprensione profonda e critica delle discipline. La formula «sapere potente per tutti» indica il percorso verso una democratizzazione dell'educazione e del sapere e la necessità che «la scuola» assuma il ruolo di cardine delle politiche dei governi. Dietro la conoscenza potente c'è infatti non solo un'idea di scuola, ma anche un'idea di società formata da individui forniti di capacità critiche, che mettono in grado di assumere scelte libere, consapevoli e ragionate, di comprendere il mondo e agire efficacemente su di esso. Per questo la conoscenza potente deve essere accessibile a tutti e prefigura un modello di società democratica e progressista.⁴⁹

Young delinea così tre futuri possibili per l'educazione:⁵⁰ il primo basato su un curriculum tradizionale e nozionistico, organizzato in ordine alle materie ed esclusivamente sui rispettivi contenuti; il secondo basato sulle competenze chiave trasversali, organizzato su contenuti generici e soprattutto sulle competenze e le abilità; il terzo basato sulla conoscenza potente, organizzato sulle materie sui loro contenuti, sui concetti, sulle strutture epistemiche, sulle competenze e le abilità. Rispetto al primo futuro che riduce il sapere disciplinare alle nozioni che lo caratterizzano e che vanno memorizzate, la conoscenza potente lo interpreta, invece, come complesso epistemico da dominare. Rispetto al secondo futuro che vede l'interdisciplinarietà come educazione a usare competenze generali trasversali che appartengono a tutti i saperi, la conoscenza potente vede l'interdisciplinarietà come confronto dei metodi, dei linguaggi, dei processi cognitivi tra le diverse discipline. Il primo futuro isola il sapere scolastico tradizionale da quello comune espellendo quest'ultimo dal processo formativo, il secondo futuro apre al sapere comune e lo accosta a pieno titolo a quello formale, il terzo futuro si basa sul sapere disciplinare per prepararlo a una lettura critica di quello comune, che è comunque tenuto fuori dal processo educativo.

La conoscenza potente si distingue dalle competenze chiave trasversali in quanto si concentra sui contenuti disciplinari specifici piuttosto che sulle capacità generali. Tuttavia essa non esclude lo sviluppo di competenze generali: un curriculum ben strutturato di conoscenza potente può integrare le competenze chiave trasversali come parte del proces-

49. Michael Young, David Lambert, Carolyn Roberts, Martin Roberts, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London, Bloomsbury, 2014.

50. Michael Young, Johan Muller, *Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge*, in «European Journal of Education», 45, 1 (2010), pp. 11-27; Michael Young, *Powerful Knowledge as a Curriculum Principle*, in Young, Lambert, Roberts, Roberts, *Knowledge and the Future School*, pp. 65-88.

so educativo, facilitando una comprensione più profonda e sistematica delle discipline. Utilizzando una metafora possiamo immaginare l'aula come una palestra in cui si esercitano atleti di uno sport, il calcio ad esempio: questi atleti eseguiranno esercizi finalizzati a corroborare le specifiche qualità richieste dallo sport che praticano (conoscenza disciplinare), ma nel farlo attiveranno anche una cura generale delle qualità vigorose del corpo finalizzate alla vita sportiva (competenze generali).⁵¹

Già Young ha individuato la storia come disciplina centrale della sua impostazione in ragione della sua capacità proattiva di guardare al futuro attraverso il passato, Arthur Chapman ha poi elaborato analiticamente il contributo della storia alla formazione di una conoscenza potente, riprendendo una filiera di studi di matrice cognitiva che parte da Lee, procedendo con Wineburg e Seixas, recuperando sia la partizione dei concetti di primo e secondo ordine, sia l'approccio al pensare storicamente con le modalità controintuitive del pensiero storico, per arrivare a utilizzare anche la matrice di Rüsen sul rapporto tra storia disciplinare e storia di senso e di uso comune.⁵² Individua così una piattaforma di procedure, riorganizzandole dentro lo schema curricolare del terzo futuro di Young.

Centrale nella sua impostazione è l'obiettivo di educare gli studenti a comprendere come sono fatte le affermazioni storiche, percorso che è intrinsecamente legato alla capacità di riconoscere e comprendere i molteplici usi della storia.⁵³ Da un lato, per sapere come valutare e utilizzare le affermazioni storiche, è necessario comprendere la loro costruzione e il loro status epistemico, cioè come vengono formulate e sostenute. Dall'altro lato, una volta che gli studenti hanno appreso a riconoscere queste dinamiche, possono passare a comprendere come le diverse narrazioni storiche, che circolano nel dibattito pubblico, servano a scopi diversi, come quelli relativi all'identità, ai valori morali, alle scelte politiche, e come queste narrazioni possano influenzare le percezioni del passato nel presente. Pertanto, entrambe le comprensioni si rinforzano a vicenda: comprendere come si fa la storia consente di apprezzare di più e meglio i vari usi che la storia può avere.

Questo tipo di educazione, attraverso set di esercizi specifici, mira a sviluppare nello studente un'abilità critica nei confronti delle narrazioni storiche, aiutandolo a discernere le argomentazioni che le sorreggono, a valutare le evidenze e a capire i contesti e gli scopi dietro le varie storie. Questo percorso esercitato in aula si trasferisce poi nella vita di ogni giorno. In un mondo dove esistono narrazioni storiche conflittuali, semplificate e spesso manipolate, è cruciale che gli studenti possano esercitare un certo grado di scetticismo e valutare in modo critico le affermazioni storiche che vengono presentate loro.

51. Devo questo esempio molto chiaro a una lezione di Claudia Villani.

52. Arthur Chapman, *Introduction: Historical Knowing and the 'Knowledge Turn'*, in Arthur Chapman (a cura di), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London, UCL Press, 2021, pp. 1-31, il volume raccoglie un ampio dibattito sul tema con una esaustiva bibliografia.

53. Arthur Chapman, *Historical interpretations*, in Ian Davies (a cura di), *Debates in History Teaching*, Abingdon, Routledge, 2010, pp. 96-108.

L'uso pubblico del passato gioca quindi un ruolo cruciale nell'educazione alla storia in quanto offre un contesto in cui gli studenti possono applicare le loro conoscenze e le competenze critiche che hanno acquisito nel percorso formativo, analizzando come la storia viene interpretata e utilizzata nella società contemporanea. Insegnando agli studenti a riconoscere e a riflettere sui processi epistemici della ricostruzione storica, l'educazione alla storia prepara gli studenti a sviluppare un pensiero critico necessario per navigare in un contesto culturale complesso e in continua evoluzione. In questo modo, l'educazione storica serve a formare cittadini consapevoli in grado di confrontarsi con il profluvio bulimico di narrazioni storiche che invade la società della globalizzazione e di comprendere il loro impatto nella società.⁵⁴

Questa impostazione incardinata in un curriculum di conoscenza potente, che richiede di tenere fuori dal processo educativo le conoscenze di senso comune che si formano nella società, rischia di fallire, perché il curriculum del terzo futuro non tiene conto che il senso comune della storia, le manifestazioni più o meno alterate del suo uso pubblico, entrano quotidianamente nelle aule proprio attraverso la cultura degli studenti. A sistematizzare una lettura più flessibile è Kennett Nordgren, che pur sostenendo la validità della conoscenza potente, sulla scorta della lezione di Rüsen e della sua matrice disciplinare e di Chapman sull'educazione alla comprensione storica, parte da una concezione ampia del concetto di cultura storica, secondo cui i ragionamenti che hanno a che fare con il passato usano una pluralità di elementi, sia quelli formalizzati dalla storiografia accademica, sia quelli del mito, sia quelli mediati dalla memoria, sia quelli prodotti dalle multiple e spesso manipolatorie forme di uso e comunicazione della storia, sia quelli che derivano dalle culture multietniche non istituzionalizzate.⁵⁵

Il tema del dibattito aperto su questo nodo è se è utile e conveniente mischiare la conoscenza disciplinare con quella di senso comune anche al fine di rendere più accessibili le conoscenze specialistiche. Dalla consapevolezza che questa miscela entra prepotentemente fin da subito nell'aula scolastica, Nordgren sostiene che è giusto partire dalla separatezza ma è opportuno che la rigidità del curriculum potente sia temperata da un'azione di ricontestualizzazione pedagogica nella pratica dell'insegnamento, in grado di accogliere le diverse forme della cultura storica nel processo educativo. Per Nordgren è necessario imparare a gestire in aula le tensioni tra conoscenze specialistiche e conoscenze quoti-

54. Si veda anche Kenneth Nordgren, *How to Do Things with History: Use of History as a Link between Historical Consciousness and Historical Culture*, in «Theory & Research in Social Education», 44, 4 (2016), pp. 479-504.

55. Kenneth Nordgren, *Powerful Knowledge for what? History Education and 45-Degree Discourse*, in Chapman, *Knowing History*, pp. 177-201; in questa direzione anche le riflessioni di David Scott, *Powerful Knowledge and the Formal Curriculum*, in David Guile, David Lambert, Michael J. Reiss (a cura di), *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge. New Perspectives on the Work of Michael Young*, Abingdon, Routledge, 2018, pp. 128-132.

diane. Sulla scorta degli studi di Ken Spours⁵⁶ introduce il modello dell'insegnamento a 45 gradi, individuando nell'asse verticale delle ordinate la cultura accademica e in quella orizzontale delle ascisse la cultura di senso comune e posizionando la prassi didattica nell'angolo tangente dei 45 gradi: ovvero la linea della pianificazione di una continua e cosciente interrelazione tra ciò che è rilevante perché intrinseco alla metodologia della ricerca storica e ciò che diventa rilevante perché estrinsecamente elaborato dal senso comune della storia nella vita quotidiana. L'uso della storia entra così nel processo educativo in un costante confronto con gli apparati epistemici della disciplina. Egli così sottolinea la necessità che l'insegnamento della storia metta in relazione i discorsi verticali della conoscenza in modo dinamico e sistematico con i discorsi orizzontali del mondo della vita degli studenti e del mondo della politica e della vita pubblica.⁵⁷

Epilogo

Il percorso fin qui svolto ha incontrato gli approcci diversi ma dialoganti e in alcuni punti convergenti del «pensare storicamente», della «coscienza storica», «della "cittadinanza"» e della «conoscenza potente», che rappresentano i principali nodi focali della riflessione didattica internazionale. Questi temi sono entrati nel libero dibattito italiano sulla didattica attraverso molti autori, innestandosi in una tradizione ormai consolidata che ha avuto i suoi punti forza nella riflessione sulle pratiche laboratoriali, sui quadri di civiltà, sulla didattica ludica, sulle competenze storiche, nonché sull'ampio dibattito sui manuali, sui programmi e sulla cittadinanza.⁵⁸ Questi temi hanno però stentato e stentano a entrare nel patrimonio delle istituzioni e dei governi, come invece è avvenuto in

56. Ken Spours, *From the "General" to the "Organic" Intellect: Reflections on the Concepts of Specialization and the Curriculum of the Future*, in Guile, Lambert, Reiss, *Sociology, Curriculum*, pp. 202-218.

57. Nordgren, *Powerful Knowledge for what?*, in particolare pp. 183-189.

58. Oltre a quelli già citati nel corso dell'articolo si segnalano i contributi più recenti: Andrea Micciché, Igor Pizzorusso, Marcello Ravveduto, *Il primo libro di didattica della storia*, Torino, Einaudi, 2025; Ambrosi, Angelini, Micciché, *A scuola di cittadinanza*; Walter Panciera, *Il sapere storico e le competenze disciplinari*, in «Ricerche Storiche», 53, 3 (2024), pp. 55-69; Piero Colla, Monica Galfrè (a cura di), *L'insegnamento della storia e la svolta neo liberale in Europa*, numero monografico di «Passato e Presente», 123 (2024); Agnese Amaduri, Daria Motta, Melania Nucifora (a cura di), *I manuali di storia: i temi, la narrazione, la lingua*, Leonforte (EN), Euno, 2023; Antonio Brusa, *Giochi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*, Roma, Carocci, 2022; Lucia Boschetti, Silvia Di-trani, Raffaele Guazzone, *Insegnare la storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, 2022; Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente*; Ivo Mattozzi, *I quadri di civiltà per un sapere storico universale*, in Germana Brioni, Maria Teresa Rabitti (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche, Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Milano, Mnamon, 2019, pp.31-67; Luigi Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola*

molti stati europei, ma anche nell'Europa comunitaria, dove sono stati realizzati specifici progetti di ricerca tesi a trasformare la teoria in prassi didattica, o in modo più incisivo nella costruzione dei *curricula*.

Oggi, in particolare, la proposta di una didattica integralmente identitaria, che torna a ricentralizzare l'insegnamento sulle conoscenze di primo livello focalizzando l'attenzione sulla storia nazionale, che traspare dal volumetto di Galli della Loggia e Loredana Perla, e che accompagna le pulsioni verso la rinazionalizzazione della storia, va in controtendenza rispetto alla centralità riconosciuta alla dimensione disciplinare della storia come scienza dotata dei suoi principi epistemologici e culturali, che attraversa il dibattito internazionale sulla didattica. I temi all'ordine del giorno di questo dibattito sono piuttosto quelli di come integrare l'educazione al pensiero storico con quella alla coscienza storica, come armonizzare le competenze trasversali con quelle disciplinari, come fare dialogare a scuola la memoria e la storia, la storia accademica con il senso comune della storia che si forma nella vita quotidiana, la storia con gli usi della storia, l'educazione alla storia con l'educazione alla cittadinanza.

Il tema delle identità, siano esse etniche, regionali, nazionali, sovranazionali, entra anch'esso in questo dibattito, perché è parte integrante delle narrazioni storiche, dell'educazione alla cittadinanza, degli usi della storia e della formazione della memoria, ma non come il perno del processo didattico, bensì come uno degli oggetti da sottoporre al vaglio critico delle domande poste dalla didattica disciplinare ancorata ai processi cognitivi del sapere storico. Tornando al tema specifico della nazione il tema non è come insegnare l'identità nazionale, ma come insegnare la storia della nazione in un contesto sempre più multi etnico, pluri nazionale, sovranazionale e globale.

Su come a queste domande deve rispondere il sistema scolastico nel suo ruolo istituzionale e il lavoro d'aula nel quotidiano procedere di ogni giorno, non c'è una risposta facile. Ma a queste domande dovrebbe anche cercare di rispondere la comunità degli storici, se non vuole che il suo sapere rimanga separato dai processi formativi di massa della scuola pubblica e che rimanga estraneo alle modalità attraverso cui la scuola contribuisce a formare la coscienza storica individuale e collettiva.