

Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

D
idattizzazione

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

- Michelini M. (Eds.), *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, GIREP selected paper book, Lithostampa, Udine [ISBN: 978-88-97311-32-4], pp. 143-148.
- Michelini M., Stefanel A. (2014), "Prospective primary teachers and physics Pedagogical Content Knowledge", in Kaminski W., Michelini M. (Eds.), *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, selected paper books of the International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010, Reims 22-27 August 2010, Lithostampa, Udine [ISBN: 978-88-97311-32-4], pp. 149-157.
- Michelini M., Stefanel A. (2015), "Research based activities in teacher professional development on optics", in Fazio C., Sperandio R.M. (Eds.), *Proceedings of Girep Conf, Palermo 2015*, Palermo, pp. 853-862.
- Michelini M., Stefanel A. (2016), *Conceptual Lab of Operative Exploration (Cloe) As Reaserach Contexts To Explore Pupils Reasoning In Physics*, IOP Proceedings of Kralow GIREP Seminar 2016.
- Michelini M., Vidic E. (2016), "Research Based Experiment on the Concept of Time for Scientific Education on Transversal Perspective in Primary School", Communications to the HSCI 2016 congress, Brno 18-22 July 2016, in Martin Costa M.F.P.C., Dorrio J.B.V., Trna J., Trnova E., *Hans-on: the heart of the science education*, p. 164.
- Park S., Oliver S.J. (2008), *Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals*, "Research in Sci Ed", 38, pp. 261-284.
- Pinto R., Surinach S. (Eds.) (2001), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phytec2000)*, Girep book of Selected contributions of the Phytec2000 International Conference in Barcellona, Elsevier,
- ROSE, www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose.
- Shulman L.S. (1987), *Knowledge and teaching of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Steps Two EU Project involved 74 Physics Departments from 32 countries and was supported by EPS had a specific Working Group (WG3) on Physics Teacher Education, www.stepstwo.eu.
- Tasar F. (Ed.) (2012), *Proceedings of The World Conference on Physics Education*, Pegem Akademiel [ISBN: 978-605-364-658-7].
- Tigelaar D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., Van der Vleuten C.P.M. (2004).
- TIMMS, www.timss.bc.edu.
- Viennot L. (2006), *Teaching rituals, and students' intellectual satisfaction*, "Phys. Educ.", 41, p. 400.
- Viennot L., Decamp N. (2016), *Conceptual, and critical development in student teachers: First steps towards an integrated comprehension of osmosis*, "Int. J. Sci. Educ.", 38, p. 2197.
- Vosniadou S. (2008), *International handbook of research on conceptual change*, Routledge, New York [ISBN: 978-0-8058-6044-3].

Il punto di vista della SISSCO

di *Salvatore Adorno**

1. La Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia

La Società italiana per lo studio della storia contemporanea (SISSCO) è stata fondata nel 1990, con lo scopo statutario “di promuovere la cultura: in particolare promuovere il progresso degli studi di storia contemporanea in Italia e la loro valorizzazione nell’ambito scientifico, accademico, civile. Momenti fondamentali di tale attività sono l’ampia diffusione di ogni informazione riguardante l’insegnamento universitario della disciplina, l’organizzazione e gli esiti della ricerca nonché il dibattito tra i cultori della stessa” (cfr. per questa e le successive citazioni il sito ufficiale della SISSCO). Il raggiungimento degli obiettivi statutari prevede “la promozione di convegni e ricerche, l’organizzazione di seminari e corsi di studio, anche a carattere didattico, l’acquisizione, la conservazione e l’edizione di fonti ed atti documentari, nonché di materiale bibliografico”. La dimensione associativa della SISSCO è prevalentemente vocata al momento dello “studio” della storia contemporanea e alla sua valorizzazione, mentre l’attenzione alla didattica è circoscritta all’ambito universitario attraverso gli strumenti attuativi previsti dallo statuto. A lungo la dimensione didattica è risultata secondaria nella vita associativa, nondimeno tra gli iscritti è sempre stata presente una quota di insegnanti di scuola secondaria. Nel 2014 sotto la presidenza di Agostino Giovagnoli è stata istituita la commissione Didattica e Scuola a cui è stato affidato “L’obiettivo di seguire l’evoluzione normativa nel campo della scuola e del dottorato; di promuovere la riflessione sulla formazione degli insegnanti e dei dottorandi, sui curricula

* Consigliere delegato della SISSCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia).

formativi, formulando proposte di interventi da sottoporre al direttivo; di promuovere iniziative di formazione relative alla didattica della storia e al dottorato, con particolare riguardo all'aggiornamento degli insegnanti; di collaborare con le analoghe commissioni didattiche delle altre società storiche". Recentemente il presidente pro tempore Fulvio Cammarano ha notato che l'istituzione della commissione è nata "dalla duplice presa d'atto che, dopo la vivace stagione delle riforme De Mauro e Berlinguer, nell'ultimo ventennio c'è stato un sostanziale disinteresse degli storici contemporanei nei confronti della formazione degli insegnanti, mentre nel contempo si è andata acuendo la frattura tra la ricerca e la didattica" (Cammarano, 2020, p. 7). Più in generale si era indebolito il rapporto tra università e agenzie didattiche, con un declinante interesse per la partecipazione al dibattito normativo, alla definizione dei programmi e alla strutturazione dei curricula.

Antonio Brusa (2017a, 2020), Luigi Cajani (2014, 2019), Pietro Causarano (2018), hanno in numerosi contributi ricostruito sia il profilo normativo e istituzionale, che quello più specificamente metodologico e teorico, dell'evoluzione della didattica della storia in Italia negli ultimi 20 anni. Emerge un percorso controverso. Per un verso una strutturale instabilità nella definizione dei processi di formazione storica delle generazioni scolari, legata alla incapacità dei governi che si sono succeduti di portare a termine una coerente riforma dell'insegnamento. Negli ultimi due decenni ci si è trovati di fronte a una continua rimodulazione dei curricula, dei programmi, ma anche delle classi di concorso, delle modalità di formazione, selezione e accesso alla carriera di insegnamento, per cui ogni Governo ha modificato le norme del precedente sulla base di diverse scelte politiche e ideologiche. Il tema del curriculum ha visto la critica alla triplice ripetizione ciclica del programma, nelle elementari, medie e superiori, che ha avuto come snodo cruciale il ruolo da attribuire al biennio delle superiori. La proposta del curriculum verticale, benché già sostanzialmente presente nella riforma De Mauro, è rimasta però allo stato del mero dibattito culturale, mentre è passato l'accorpamento di un unico ciclo dalla preistoria alla storia contemporanea tra la primaria e la secondaria di primo grado, riducendo così da tre a due i cicli di ripetizione del programma. Per un altro verso, c'è stato un ricco dibattito innovativo sui metodi, incentrato sin dagli anni ottanta sulle tecniche laboratoriali, spesso viste in netta contrapposizione con l'uso del manuale, dibattito che però non ha trovato sbocco istituzionale nella costruzione del curriculum, e quindi si è arenato nelle sperimentazioni individuali. Nel frattempo la revisione continua dei programmi è passata dalla dimensione della storia globale del ministero De Mauro a quella marcatamente identitaria ed etnocentrica della Moratti, passando per introduzione di elementi di multiculturalismo, coniugata

al rafforzamento della visione eurocentrica nel ministero Fioroni, e per la linea di compromesso della Gelmini che ha recuperato elementi di storia globale all'interno della centralità della storia europea.

Oggi ripartiamo dai dati acquisiti nell'ultimo ventennio. Dal punto di vista curricolare abbiamo due cicli ripetitivi rispetto ai tre degli anni Ottanta, con l'acquisizione di un ampio spazio formale per la trattazione della storia contemporanea nell'ultimo anno, alla fine di ogni ciclo, ma da più parti si segnala che proprio la storia degli ultimi 50 anni è poco insegnata perché "non si arriva a finire il programma".

Dal punto di vista dei programmi prevale una lettura eurocentrica e sono rimaste marginali sia la lettura globale legata alla proposta Di Mauro e ripresa timidamente da Fioroni, sia quella identitaria nazionale ed etnocentrica della Moratti, laicizzata dalla Gelmini.

Dal punto di vista della didattica le modalità trasmissive, spesso basate sul manuale, hanno lasciato più spazio a quelle laboratoriali, ma senza una adeguata integrazione tra le due e una loro sistematica collocazione nel curriculum.

A fronte di questo percorso accidentato si è ampliata negli ultimi due decenni la frattura tra ricerca e didattica, giustamente segnalata da Cammarano, che agli inizi degli anni Ottanta, con la riforma De Mauro e le energie intellettuali che aveva mobilitato nella scuola e nell'università, sembrava invece destinata a essere colmata.

La lunga fase di separatezza tra ricerca e didattica è stata letale perché ha rotto la cinghia di trasmissione tra università e agenzie, tra università e scuola, necessaria per una diffusione di massa, competente e consapevole, delle prassi didattiche. Chi deve insegnare "come insegnare" agli studenti che diventeranno insegnanti? In quale frazione del percorso universitario e/o post-universitario si deve impartire questo insegnamento? In questa prospettiva il periodo migliore è stato quello delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS), si è poi registrata una progressiva decadenza nella fase del Tirocinio formativo attivo (TFA) e dei Percorsi abilitanti straordinari (PAS), mentre contemporaneamente sparivano, ad eccezione di pochi ammirevoli casi, i corsi curricolari universitari di Didattica della storia (Guderzo, 1985; Luzzatto, 2001; Zannini, 2008).

Oggi finalmente possiamo registrare che l'inversione di questa tendenza si è manifestata attraverso un progressivo impegno della SISSCO e delle altre società storiche nella ricostruzione di un rapporto positivo tra ricerca e didattica e nella partecipazione al dibattito pubblico sul ruolo della storia nella società, sulla presentificazione dei saperi e sulla "banalizzazione" delle narrazioni storiche pubbliche (Cammarano, 2019). La consapevolezza che il rapporto tra università e scuola, attraverso la formazione degli insegnanti, è lo snodo per la diffusione del sapere storico nella società, ha

spinto la SISSCO a moltiplicare l'impegno scientifico sulla didattica attraverso tre convegni: a Roma (*Insegnare la storia ai "Millennials"*, 27 gennaio 2017), a Verona (*Insegnare storia oggi nella scuola secondaria*, 22-23 febbraio 2018) e a Siracusa (*Lezioni di Storia. Tecniche ed esperienze di didattica frontale*, 12-13 aprile 2019), che hanno affrontato i nodi teorici, metodologici e operativi della didattica.

Il tema cruciale del curriculum verticale di storia, la riforma dei programmi e l'individuazione dei contenuti minimi, il rapporto tra metodo trasmissivo e metodo laboratoriale, le tecniche di didattica breve e di didattica frontale con le ricadute immediate sul ruolo dei manuali, il dibattito sulle competenze, le abilità e le conoscenze, il confronto sulla normativa e sulla formazione in ingresso e in itinere, il rapporto con la Public History, sono stati oggetto di ampie riflessioni, che sono state raccolte in un volume di recentissima pubblicazione curato da Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi e Margherita Angelini: *Pensare Storicamente. Didattica laboratori formazione* (FrancoAngeli, 2020).

La società si è anche impegnata in una interlocuzione diretta col Ministero e col CUN su alcuni rilevanti punti strategici: l'orientamento scolastico pre universitario, la rimodulazione delle classi di concorso, la questione delle lauree abilitanti, la definizione dei criteri di ripartizione dei 24 CFU, il dibattito sul Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e sulla Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT), quest'ultima sia nella fase costitutiva che in quella della sua revoca. La SISSCO ha infatti accolto con grande interesse l'istituzione dei FIT, che ha ribaltato la logica precedente posticipando la fase di formazione a dopo il superamento del concorso, mentre prima ne era propedeutica, garantendo un percorso di formazione all'insegnamento completo ed esaustivo, percorso che il ministro Bussetti, uniformandosi alla logica dei suoi predecessori di riformare le riforme precedenti, ha abolito. Oggi nell'ordinamento universitario sono rimasti gli spazi di didattica disciplinare all'interno dei 24 CFU, che gli studenti che intendono partecipare ai concorsi devono acquisire nel proprio curriculum universitario. La SISSCO insieme alle altre Società storiche, ha tenacemente voluto e ottenuto che 12 dei 24 CFU di materie antropo-psico-pedagogiche potessero essere di didattica disciplinare.

La Società è poi intervenuta in modo specifico sull'abolizione della prova scritta di storia negli esami di maturità e sul ripristino dell'insegnamento di educazione civica. Ha inoltre seguito il dibattito sul dottorato di ricerca, coprendo l'intervento pubblico su tutto l'arco della didattica erogata, dalle elementari al dottorato, nella consapevolezza della necessità di una visione unitaria di lungo periodo e non segmentata della formazione disciplinare.

Questo percorso è stato affiancato dalla partecipazione attiva prima alla costituzione e poi ai lavori della Commissione didattica del Coor-

dinamento fra i presidenti delle Società storiche e della Giunta storica nazionale. Un organismo che ha permesso il confronto di tutte le società storiche professionali (antichisti, medievisti, modernisti, contemporaneisti, internazionalisti e storia delle donne) sul tema della didattica e sulla sua *governance*, permettendo una interlocuzione forte e unitaria su posizioni dibattute e condivise con il MIUR. In questa prospettiva il Coordinamento ha organizzato un convegno a Roma (*Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università*, 25-26 ottobre 2018) le cui relazioni si possono ascoltare nel canale YouTube della Giunta centrale per gli studi storici.

Si tratta di un patrimonio di conoscenze e di posizioni che ha permesso a tutte le società di individuare tre obiettivi comuni: l'istituzione di almeno un corso di Didattica della storia in ogni Ateneo, l'apertura di almeno un Master post-Laurea Magistrale in didattica della storia a livello nazionale, la costituzione di un Centro per la ricerca sulla didattica della storia, sul modello delle migliori esperienze straniere.

Le iniziative messe in campo hanno mostrato che esistono alcune importanti esperienze pilota di didattica della storia soprattutto nei corsi di Scienza della formazione, nei quali il target dell'utenza è ben definito: insegnanti di scuola primaria. Nei corsi di laurea in storia, in filosofia, filologia e più in generale in quelli umanistici, la situazione è molto più incerta, affidata alla buona volontà dei singoli piuttosto che alle scelte di governance dei dipartimenti, perché si stenta a prendere consapevolezza che la maggior parte degli studenti iscritti nei corsi di laurea umanistici ha come obiettivo, o quantomeno come sbocco privilegiato, l'insegnamento. Solo una minima parte ambisce alla ricerca (e solo una percentuale infinitesimale riuscirà a praticarla come professione), una parte limitata immagina un futuro nel campo del libero mercato dell'editoria, del giornalismo e della comunicazione pubblica o in quello più ristretto dell'impiego pubblico nel settore dei beni culturali, ma molti faranno lavori che nulla hanno a che fare con la loro formazione universitaria umanistica. In sintesi: i corsi di laurea in storia, lettere e filosofia formano prevalentemente giovani che nelle ambizioni e/o nei fatti insegneranno a scuola. Eppure solo l'onda d'urto della Buona Scuola con i 24 CFU e i FIT, poi abortiti, ha riaperto in modo significativo tra gli storici il tema della didattica della storia nell'università. Formare gli studenti universitari alla didattica disciplinare significa innescare *ab origine* un circuito virtuoso tra università e scuola, e in questa prospettiva anche il tirocinio universitario presso le scuole può rappresentare un tassello essenziale di questo percorso.

D'altronde i dati sulla formazione professionale dei docenti, raccolti ancora nel 2010 da Alessandro Cavalli e Gianluca Argentin, mostrano un quadro inquietante, a fronte di un 10% di docenti che propone un insegnamento decisamente tradizionale e un 30% convintamente orientato verso

una didattica innovativa, spesso legata all'auto formazione, troviamo un 60% di docenti che si assestano su una linea di galleggiamento, caratterizzata spesso da una inconsapevolezza sulle metodologie e le tecniche didattiche. Si tratta della maggioranza assoluta del corpo docente nazionale, che pone con forza il problema dell'aggiornamento e della formazione.

I dati sull'investimento dello stato nella formazione in servizio dopo un periodo di forte decrescita che li vedeva passare nel decennio tra il ministero Moratti a quello Gelmini da circa 43 milioni di euro a circa 2, hanno avuto una rivalutazione con lo stanziamento della legge 107, con una dotazione di 24 milioni di euro per il primo anno, per poi di nuovo evidenziare un successivo ridimensionamento sotto il ministro Bussetti. Si è osservato che la maggior parte dei fondi, attraverso una strategia *botton up* tesa a valorizzare le domande dal basso, sono stati stanziati per la "formazione generalista" sull'inclusione, le competenze, la digitalizzazione, trascurando l'investimento sulla didattica disciplinare. Questo dato però non ha comportato il venir meno di una domanda di formazione di didattica disciplinare, che emerge sia dai corsi registrati nella piattaforma Sofia, che dalle inchieste del MIUR, che rileva che il 58% dei 24 mila nuovi assunti richiede corsi di tipo disciplinare (Brusa, 2017). Il tema rimane dunque quello di superare la contrapposizione tra formazione generalista e formazione disciplinare che divide metodi da contenuti, ricomponendo la capacità degli insegnanti di formare attraverso le discipline.

Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, si potrebbe dire, raccogliendo le opinioni emerse nei convegni di questi anni e i dati più generali sulla formazione e l'aggiornamento, che manca ancora un adeguato stimolo istituzionale e accademico nei confronti della ricerca sulla didattica, che è affidata alla forza organizzativa di agenzie formative private di stampo per lo più associazionistico (Cidi, Mce, Clio 92, Istituto Parri e la sua rete decentrata) e alle loro riviste per la circolazione e la divulgazione (*Novecento.org*, *Historia Ludens*, *Bollettino di Clio*, *Mundus*). L'obiettivo finale da raggiungere dovrebbe essere quello di consolidare i canali di comunicazione e le sinergie, recentemente riattivati, tra università, società storiche nazionali, associazionismo e istituzioni, per riprendere il discorso interrotto sul curriculum, i programmi, i metodi e le teorie, in un quadro complessivo della governance della didattica disciplinare.

2. La Storia oltre la Scuola

La recente indagine sull'insegnamento della storia curata da Cinzia Crivellari e Roberta Bravin pubblicata su "Italia Contemporanea" (2018) ha messo in evidenza una apparente contraddizione: i giovani delle scuo-

le secondarie mostrano di avere un elevato interesse per la storia, intesa come conoscenza del passato, ma apprezzano pochissimo la storia come disciplina scolastica. L'indagine tratta un campione numericamente (960 studenti) e geograficamente (Veneto) ristretto, ma tuttavia sembra cogliere una tendenza più generale del mondo scolastico. Rispecchia per altro l'attuale momento storico caratterizzato da una bulimia di uso della memoria e del passato come strumento di legittimazione politica e di costruzione delle identità individuali e collettive, amplificato attraverso i social e la comunicazione pubblica, ma che non è mediato dal vaglio di una pur minima certificazione delle fonti e delle modalità di costruzione delle narrazioni. La scuola sembra non saper intercettare questo flusso mediatico di uso del passato, spesso distorto e strumentale, contrapponendogli un sapere disciplinare rigido, spesso ancora nozionistico, privo di agganci con il presente e quindi incapace non solo di interessare gli studenti, ma ancor più di fornire loro gli strumenti per decodificare la comunicazione pubblica che li sovrasta.

Il compito di una buona didattica della storia deve essere quello di superare queste contraddizioni. In primo luogo deve operare affinché l'interesse per il passato si allinei con l'interesse per la disciplina. In secondo luogo deve a sua volta offrire tutti gli strumenti necessari per decodificare la grande massa di comunicazione pubblica che usa la storia, e per costruire un rapporto col passato capace di usare la storia con consapevolezza critica (Adorno, 2020).

Si tratta di riprendere quindi le indicazioni di Arie Wilschut (2019) che individua la buona didattica della storia in quella che va "oltre la scuola", facendo capire agli studenti come la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana, stimolando un doppio processo di costruzione della cittadinanza e di partecipazione alla condizione umana. Si tratta ancora di impostare l'insegnamento tenendo conto delle sei competenze storiche da far raggiungere agli studenti, individuate da Wolfgang Hasberg (2019): saper fare domande storiche; riorganizzare conoscenze storiche; ricostruire e decostruire storie; orientarsi nel tempo e riflettere sul proprio modo di pensare la storia. Per ottenere questo obiettivo è necessario superare il metodo tipicamente trasmissivo per adottare un metodo critico di carattere laboratoriale, che metta lo studente in grado di entrare nei meccanismi di costruzione delle narrazioni e delle spiegazioni storiche, fornendogli gli elementi di base della conoscenza del lavoro dello storico: le fonti e il tempo, sapere individuare e analizzare le fonti e sapere datare e periodizzare.

Lo studente deve essere messo nella condizione di saper porre al passato le domande che nascono dai problemi del presente, e contemporaneamente saper leggere le risposte che il passato ci offre, collocandole nel loro

contesto storico, evitando di usare come filtro “la lente” deformante delle categorie che appartengono al contesto del presente. Partire dall’attualità, ma evitare ogni forma di attualizzazione acritica del passato, è un’operazione cognitiva ed emotiva estremamente complessa, quasi innaturale, che per Sam Wineburg (2001, 2018) rappresenta lo snodo centrale di una buona didattica. Wineburg ci spiega infatti che un utilizzo consapevole del passato non è facile, anzi implica il percorso cognitivo complesso, cui si è prima accennato, che bisogna conoscere per saperlo ben utilizzare. Guardare alla storia analizzando il pensiero e l’azione dei protagonisti nel loro contesto sociale economico e istituzionale, comporta la capacità di assumere il punto di vista del passato, abbandonando i nostri usuali criteri di giudizio e di valutazione del presente. Perché la storia non rimanga materia morta e mera erudizione bisogna però ritornare al presente, attraverso la ricostruzione dei processi o attraverso l’uso di analogie, individuando differenze e somiglianze, continuità e permanenze.

Wineburg mostra di aver ben chiaro che chiede ai giovani di attivare operazioni mentali e pratiche di conoscenza che sono tipiche del lavoro degli storici di professione, non a caso molte delle sue ricerche sperimentali sono state condotte mettendo a confronto, su singole prove di lettura di documenti, storici professionisti e studenti di scuola.

Per Wineburg l’assunzione del codice di pratiche intellettuali di tipo storico da parte degli studenti non solo è possibile ma è necessario, altrimenti l’insegnamento della storia perderebbe la sua identità e quindi la sua utilità, si trasformerebbe in una mera trasmissione di conoscenze, private delle loro specificità: essere espressione di una narrazione storicamente sensata. Attraverso una lunga e certosina ricerca ha così costruito un modello di lavoro e una grande quantità di esercizi sperimentali, rivolti alle diverse età scolari, che dimostrano come è possibile insegnare fin dall’infanzia a pensare storicamente.

C’è una diffusa convergenza tra gli storici e tra gli esperti di didattica della storia nel ritenere che il superamento del presentismo è quindi un obiettivo centrale dell’insegnamento della storia, che sta alla base della possibilità di saper utilizzare “il campo dell’esperienza” che ci viene dal passato, per poter vivere bene il presente e disegnare “gli orizzonti dell’attesa” che ci proiettano verso il futuro, per usare il vocabolario di Reinhart Koselleck (2007). La considerazione di una linea del tempo che tenga in stretta relazione passato, presente e futuro, evitando di isolare le tre scansioni temporali, riconnettendole sulla base dell’esperienza dei giovani studenti, rappresenta la linea guida fondamentale dell’insegnamento della disciplina (Rüsen, 2004, 2005). Essa va declinata nell’intero percorso curricolare, seguendo i processi di maturazione psicologica, culturale e socio politica dei giovani, utilizzando gli strumenti di una didattica che superi il

metodo meramente trasmissivo, dotandosi di strumenti metodologici e teorici dell'apprendimento critico.

3. Una archeologia del presente

In Italia recentemente Ivo Mattozzi (2019, 2019a) ha ripreso il tema dello studio scolastico della storia generale come strumento di comprensione dell'attualità, proponendo per il metodo di insegnamento della storia la metafora dell'"archeologia del presente", ovvero la capacità di individuare i "nuclei fondanti" del nostro mondo attuale e di spiegarli attraverso l'uso di una stratigrafia del passato. Per Mattozzi è stato importante ribaltare i canoni fondativi dell'insegnamento della storia generale, fino a pochi decenni fa basati esclusivamente sugli eventi politici, diplomatici e militari, su uno spazio geografico ristretto all'Europa occidentale e su una sequenza cronologica lineare. Tutto ciò che era estraneo a questo canone e stato escluso o marginalizzato dall'insegnamento scolastico, catalogato come storia settoriale e quindi poco utile e non essenziale a raggiungere una visione rilevante della storia. Si è ottenuto così il paradosso che la storia politica, anche essa storia settoriale, si è trovata a svolgere il ruolo di storia generale, proprio nel momento in cui la storiografia internazionale, a partire dalla lezione degli *Annales*, proponeva il nuovo paradigma della storia sociale. L'esito ultimo è stato una divaricazione – oggi meno evidente ma tutt'ora presente – tra la storia insegnata e la storiografia, che la manualistica scolastica ha tentato di recuperare attraverso aggiunzioni e inserzioni in testi preesistenti, o attraverso un uso ipertrofico del paratesto e delle fonti inserite ad integrazione del testo.

La storia parte, dunque, dai problemi del presente. Se così è per lo storico, come ci ha insegnato Marc Bloch (1969), ancora di più lo è per l'insegnante, che può stimolare l'attenzione e l'interesse degli studenti individuando i temi cogenti dell'attualità in grado di coinvolgere, razionalmente ed emotivamente i suoi allievi. L'obiettivo dell'insegnamento della storia è quello di comprendere i processi storici attuali e di spiegarli come il risultato di processi storici remoti, attraverso la capacità di concettualizzare sia i primi che i secondi.

Diviene quindi necessaria per l'insegnante una doppia competenza: saper selezionare i temi essenziali della vita presente e, a partire da essi, saper porre domande al passato individuando una stratigrafia efficace, in grado di rendere conto di una genealogia, che da un punto di partenza pertinente del passato arrivi al presente. In questa prospettiva la conoscenza del presente, non può essere limitata alla politica, anche se la politica come arte o scienza della decisione e del governo rimane parte essenziale del

presente e del passato. Si tratta cioè di ripensare un indice delle rilevanze del presente, e di conseguenza dei processi rilevanti della storia dell'umanità, che permettono di spiegare il presente. Per ottenere questo risultato è necessario superare le tradizionali partizioni scolastiche (preistoria, antica, medievale, moderna, contemporanea) per affidarsi al metodo di periodizzazione stratigrafico tipico dell'archeologo: uno scavo nella storia per capire dove e quando i problemi di oggi hanno origine, per cogliere la "matrice dei fenomeni presenti" (Mattozzi, 2019, p. 62). In sintesi il metodo stratigrafico permette di selezionare filiere di processi che sono utili alla comprensione del presente: possono essere filiere politiche, militari, sociali, istituzionali, ambientali, culturali e religiose, che procedono autonome, o in stretta simbiosi tra loro, o che si intrecciano in dati punti per poi separarsi in percorsi e periodizzazioni autonome. Il dato fondamentale dal punto di vista didattico è che queste filiere devono essere in grado di spiegare i processi del presente. La selezione dei criteri di rilevanza nella scelta delle filiere è quindi basata sul criterio della capacità di generazione di temi attuali, possono essere temi di lunghissima durata come l'uso dell'energia, la questione ambientale, la formazione delle disuguaglianze, o più recenti come la nascita dell'informatica, l'utilizzo del web o la manipolazione genetica.

L'obiettivo finale è l'individuazione nel passato dei caratteri costitutivi della società attuale e la ricostruzione dei percorsi generativi che arrivano fino ad oggi: ad esempio le radici medievali dell'Europa moderna di Le Goff, con la individuazione degli "strati depositati, in una successione di periodi, dal Medioevo e che hanno formato le fondamenta dell'Europa" (Le Goff, 2007, p. 17; Mattozzi, 2019, p. 32).

Una storia è rilevante anche quando spiega il presente non attraverso il percorso genealogico ma attraverso quello analogico e comparativo. Come ci spiega anche Wilschut (2019, pp. 138-139), attraverso il procedimento analogico, la storia dell'impero romano può insegnarci qualcosa sul processo di integrazione europea, concentrandosi sul tema della cittadinanza e delle migrazioni.

Ricostruzione analogica e ricostruzione genealogica e processuale sono in sintesi gli strumenti didattici che gli insegnanti devono saper maneggiare, per proporli agli studenti in una didattica che non si limiti alla mera trasmissione delle conoscenze, ma fornisca codici operativi per entrare nella carne viva della storia.

Se dalla storia generale passiamo a quella locale il processo stratigrafico ci aiuta anche a capire il territorio in cui viviamo, individuando le civiltà che hanno prodotto i manufatti insediati nel paesaggio. Il territorio ci presenta un contesto in cui spesso convivono manufatti di età romana, gotica, rinascimentale, barocca e così via, fino alle recenti reti autostradali,

abitazioni residenziali, case abusive. Anche la natura può essere sottoposta a lettura stratigrafica: la deviazione di un fiume, l'appoderamento di una collina, la costruzione di una banchina che toglie spazio al mare. Tutti elementi da cui partire per ricostruire la genealogia del luogo e la complessa identità storica del presente.

L'approccio stratigrafico per essere efficace necessita che partendo dalle conoscenze rilevanti si arrivi a costruire “nuclei fondanti” o “concetti chiave”, ovvero “concettualizzazioni e modelli di ragionamento... che possono essere applicati ad altre conoscenze” (Mattozzi, 2019, pp. 35-36). Si tratta di quei concetti che servono a organizzare, aggregare, dare ordine e significato ai contenuti della storia. Spesso sono concetti prestatati alla storia da altre discipline – l'economia, la sociologia, la linguistica – che la storia usa come strumenti di sintesi per comunicare e spiegare i processi, ovvero declina in una dimensione temporale. La didattica deve essere in grado non solo di individuare i concetti ma anche di saperli disporre in modo graduato e opportuno nel curriculum. Ad esempio: quando e dove collocare i concetti generali di “stile di vita”, di “mobilità sociale” o di “dinamica di gruppo”? Nella didattica per competenze la concettualizzazione non a caso rappresenta un traguardo alto per lo studente, quando riesce a raggiungere il livello in cui “organizza le informazioni e le conoscenze tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti” (Mattozzi, 2019, p. 38).

Con i lavori di Mattozzi e di Clio 92, di Brusa e della rete dell'Istituto Parri, ci troviamo di fronte a forme di ricerca didattica, che, mettendo insieme storiografia, riflessione teorica e sperimentazione, offrono proposte molto utili agli insegnanti. In questo contesto il nuovo dinamismo mostrato dalle società storiche disciplinari e la ripresa di interesse da parte dell'università delineano in Italia, per la didattica della storia, una stagione proficua che può permettere di affrontare positivamente le questioni ancora aperte e irrisolte sulla formazione, sul curriculum verticale, sui programmi e sulle tecniche e i metodi dell'insegnamento.

Bibliografia

- Adorno S. (2020), “Pensare la didattica della storia”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-28.
- Bloch M. (1969), *Apologia della storia*, Einaudi, Torino.
- Brusa A. (2008), “La formazione dei docenti di storia fra letteratura internazionale, esperienze italiane e pavesi”, in Brusa A., Ferraresi A., Lombardi P. (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano, pp. 29-68.
- Brusa A. (2017), *Aggiornamento in fumo*, “Novecento.org”, n. 8.

- Brusa A. (2017a), *Le Indicazioni programmatiche di storia queste sconosciute*, “Focus. Rivista dell’Istruzione”, 5, pp. 44-48.
- Brusa A. (2020), “Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-58.
- Cajani L. (2014), *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, “Laboratorio dell’ISPF, rivista elettronica di testi, saggi e strumenti”, 11, pp. 1-25.
- Cajani L. (2019), “Le vicende della didattica della storia in Italia”, in Valsertiati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 121-130. Testo disponibile al sito: www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-ladidattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116.
- Cammarano F. (2019), *Perché non possiamo rinunciare alla storia*, “il Mulino”, 502, pp. 262-268.
- Cammarano F. (2020), “Presentazione”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-8.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba N. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, “Revista Española de Educación Comparada”, 22, pp. 139-163.
- Causarano P. (2018), *Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all’inizio del millennio*, “Italia Contemporanea”, 286, pp. 239-256.
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (III indagine dello Iard), il Mulino, Bologna.
- Crivellari C., Bravin R. (2018), *I giovani e la storia. Un’indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto*, “Italia Contemporanea”, 287, pp. 175-195.
- Guderzo G. (1985), *La formazione degli insegnanti di storia in Italia*, “Critica Storica”, XXII/2-3, pp. 222-235.
- Hasberg W. (2019), “Academic profiling and orientation on practice. Balancing Act of History Didactics and History Teacher Education in Germany”, in Valsertiati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 155-181.
- Koselleck R. (2007), *Futuro, passato per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna, pp. 300-322. Testo disponibile anche al sito www.istitutosvizzero.it/wpcontent/uploads/2018/09/ISR_StudioRoma_Koselleck_IT1.pdf.
- Le Goff J. (2007), *Il cielo sceso in terra. Le radici medievali dell’Europa*, Laterza, Roma-Bari.
- Luzzatto G. (2001), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Mattozzi I. (2012), “Insegnare ad apprendere la storia con le Indicazioni”, in Loiero S., Spinosi M. (a cura di), *Fare scuola con le indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti e Tecnodid, Napoli, pp. 61-71.
- Mattozzi I. (2019), “La storia generale scolastica come chiave di comprensione del mondo attuale: archeologia del presente e nuclei fondanti”, in Perillo E. (a cura di), *Il presente e le sue storie. Come insegnare una nuova storia generale a scuola*, Associazione Clio 92, Mnamon, pp. 23-59.

- Mattozzi I. (2019a), “I quadri di civiltà per un sapere storico universale”, in Broni G., Rabitti M.T. (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Associazione Clio 92, Mnamon, pp. 31-62.
- Pancieria W., Valseriati E. (2019), “La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione”, in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers Palermo, pp. 7-12.
- Rüsen J. (2004), “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”, in Seixas P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 63-85.
- Rüsen J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, New York.
- Wilschut A. (2019), “The Relevance of History to Students: How to Improve it”, in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 131-155.
- Wineburg S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.
- Wineburg S. (2018), *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London.
- Zannini A. (2008), *La formazione degli insegnanti di storia nella SSIS*, “Mundus”, 1, pp. 14-21.

Il libro è l'esito dei lavori del Seminario di studio DidaSco che ha chiamato a dibattere nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro docenti e ricercatori di varie discipline e presidenti di Società scientifiche sui motivi e le ragioni della permanente 'emergenza' del modello italiano di formazione del docente di scuola secondaria. Da più di vent'anni il tentativo nel nostro Paese di adottare un sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria somiglia al passo del gambero: a ogni passo di avanzamento, al cambio di legislatura ne seguono due indietro per le modifiche sostanziali apportate al modello vigente. Come in un infinito gioco dell'oca, ci ritroviamo oggi al punto di partenza, ovvero alla sostanziale assenza di un modello di formazione universitario del docente, in una condizione di disallineamento rispetto alle politiche adottate dal resto dell'Europa.

L'intento del volume è duplice: da un lato chiarire i motivi di questa crisi 'permanente', anche in forma critica e autocritica, riferiti alla concreta realtà delle istituzioni e delle politiche dell'istruzione italiane; dall'altro analizzare il ruolo che la ricerca didattica generale e disciplinare è chiamata a svolgere nell'approccio al tema della formazione del docente secondario, con riguardo al problema delle competenze sofisticate richieste ai docenti dalle studentesse e dagli studenti nel tempo della globalità e dello sviluppo sostenibile post-Covid. Il libro si rivolge a docenti universitari e scolastici interessati a meglio comprendere gli interventi 'riformatori' in atto in ordine alla definizione del profilo del docente di scuola secondaria e al conseguente modello della sua formazione e a studenti universitari orientati all'insegnamento nello specifico segmento della scuola secondaria.

Loredana Perla, ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, insegna Teoria della Didattica e analisi delle pratiche educative e Pedagogia e Didattica Speciale. Coordinatrice scientifica di DidaSco (Didattiche Scolastiche) per la ricerca didattica e lo sviluppo professionale degli insegnanti, è la referente italiana di ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e IDEKI (Information, Didactique, Documentation, Enseignement, Knowledge Kultur, Ingénierie). Coordina l'Osservatorio Nazionale della Formazione degli insegnanti presso la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) di cui è vicepresidente. Con FrancoAngeli ha recentemente pubblicato *Professione insegnante. Modelli e pratiche di formazione* (con B. Martini, 2019) e *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola* (con L. Fressoia, 2020).